

**TRAJETÓRIAS E SABERES DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE
PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

ANA PAULA PEREIRA ARANTES

**TRAJETÓRIAS E SABERES DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE
PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

ANA PAULA PEREIRA ARANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:
Prof^a Dra. Raimunda Abou Gebran.

370
A663t

Arantes, Ana Paula Pereira

Trajétórias e saberes dos professores
atuantes no Curso de Pedagogia em uma
instituição privada /Ana Paula Pereira Arantes –
Presidente Prudente, 2011.
180 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente , SP, 2011.
Bibliografia

1. Curso de Pedagogia- Docentes. 2.
Docentes – trajetória. I Título.

ANA PAULA PEREIRA ARANTES

**TRAJETÓRIAS E SABERES DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE
PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Presidente Prudente, 24 de agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – S.P.

Prof.^a Dra. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – S.P.

Prof.^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
Assis – S.P.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado à oportunidade, a saúde e a consciência para viver esta vida maravilhosa.

À minha querida orientadora Dra. Raimunda Abou Gebran, pela paciência frente aos momentos de dúvida, pela compreensão das adversidades, pela amizade sincera e pela humanidade de seus atos assim como pela competência pessoal e profissional na condução desse trabalho.

À minha filha Mariana Pereira Arantes, por ainda tão pequena entender minhas ausências.

Ao meu esposo Vilmar Alves de Arantes, por me apoiar sempre nas minhas escolhas fazendo-me, por isso, buscar crescer sempre.

À minha mãe Vera Pereira Gomes da Silva, por me proporcionar aprender a andar por meus próprios passos e galgar sempre ser mais.

À professora e amiga Eva Dias de Freitas, pela grandiosidade do seu ser, pelo apoio, incentivo e presença em todos os momentos dessa caminhada.

Aos amigos Randall Freitas Stabile e Bécima Eliana Alves Simão pelo aprendizado a partir do compartilhamento de ideias, de dúvidas e de alegrias.

Às amigas Caroline Freitas Stabile e Grazielle Freitas Stabile Toledo pelo aprendizado constante, pela cumplicidade e incentivo cotidiano.

Aos colegas Diego Lelis Ferreira, Maria José Floriano Ferracini, Naime Souza Silva, Janaína dos Reis Guimarães pelo apoio constante.

A equipe da FAMA pela aprendizagem contínua.

Aos professores Sílvio César Nunes Militão, Tereza de Jesus Ferreira Scheide, José Camilo dos Santos Filho, Adriano Rodrigues Ruiz, pelos relevantes ensinamentos.

Aos professores sujeitos da pesquisa, pela disposição em colaborar para a construção deste trabalho.

As professoras da banca examinadora, Dra. Helena Faria de Barros, Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa e Dra. Raimunda Abou Gebran, pelo enriquecimento neste trabalho.

Aos meus colegas, professores do ensino superior, que como eu vivem em busca de ampliar os saberes.

À Ina, pela torcida e auxílio constante.

[...] não há dois professores iguais e [...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-ti-ei quem és.

(NÓVOA, 1997, p.33)

RESUMO

Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções sobre educação, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Selecionamos, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Os resultados desta pesquisa encontram-se expressos em capítulos intitulados: 1) a trajetória do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil; 2) o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia 3) o processo de inserção e atuação docente no ensino superior; 4) os saberes do professor atuante no curso de pedagogia. A análise dos dados coletados revelou aspectos significativos no tocante à sua formação e atuação, a saber: ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior, privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e a extensão, predominância de aulas expositivas e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares. O ensinar envolve um arcabouço de saberes que influenciam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza por meio da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

Palavras Chave: Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Trajetórias e saberes docentes.

ABSTRACT

Trajectories and knowledge of the actants teachers in the pedagogy course in a private institution

This research aimed at understand the trajectory and knowledge of active teachers in the Pedagogy course at a private institution (college), analyzing their formation, their concepts on education, experiences and suffered influences in order to outline a profile of teachers working in Pedagogy course. The research was developed in the qualitative approach, using the procedure as a case study. The research procedures that enabled the achievement of intended goals were questionnaires, documentary research and semi-structured interviews. Teachers participated in the study of the Pedagogy Course from a private institution in Minas Gerais. The faculty participants were selected by a core training which is structured the curriculum of the course: basic studies and further studies integrators. Selected by lot, two teachers from each core, which had more than one year of performance in the teaching pedagogy course and which have agreed to participate anonymously in the survey. These tests results are expressed in chapters entitled: 1) the Brazil's trajectory of higher education and pedagogy course, 2) the profile and career training of the actant teachers on the pedagogy course 3) the process of inclusion and educational performance on the higher education, 4) the knowledge of the actant teacher in the pedagogy course. The analysis of collected data revealed significant aspects with regard their formation and expertise, namely: absence of didactic training and preparation for teaching in higher education, the privilege of teaching and low involvement of teachers with research and extension activities, the predominance of expositive class and lack organization and development of projects and interdisciplinary. Finally we understand that teaching involves a framework of knowledge that presented itself in the classroom. This refers to the understanding that teaching is concretized through praxis, theory and practice in relation referenced on reflexivity (action-reflection-action).

Keywords: Higher education. Pedagogy Course. Trajectories and teacher knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Disciplinas por Habilitação do Curso de Pedagogia	33
QUADRO 2 -	Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Pedagogia que compõem o Núcleo de Estudos Básicos	41
QUADRO 3 -	Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Pedagogia que compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	42
QUADRO 4 -	Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Pedagogia que compõem o Núcleo de Estudos Integradores	43
QUADRO 5 -	Matriz Curricular do curso de Pedagogia	43
QUADRO 6 -	Disciplinas que ministram os professores participantes da pesquisa	45
QUADRO 7 -	Caracterização dos saberes docentes	104

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Gênero	47
FIGURA 2 -	Idade	48
FIGURA 3 -	Estado Civil	49
FIGURA 4 -	Naturalidade	49
FIGURA 5 -	Formação no Ensino Médio	50
FIGURA 6 -	Formação no ensino superior – Cursos de graduação	59
FIGURA 7 -	Formação no ensino superior – Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	60
FIGURA 8 -	Tempo de atuação na docência	68
FIGURA 9 -	Tempo de atuação no ensino superior	80
FIGURA 10 -	Modalidades de ensino que atuaram	81
FIGURA 11 -	Outras modalidades de ensino que atuam	83
FIGURA 12 -	Regime de trabalho	85
FIGURA 13 -	Envolvimento com a pesquisa	87
FIGURA 14 -	Orientações de pesquisas (2006-2010)	89
FIGURA 15 -	Envolvimento com a extensão – 2006 a 2010	90
FIGURA 16 -	Tipo de atividade extensionista desenvolvida - 2006 a 2010	92

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPq – Coordenadoria Central de Pesquisa
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL E O CURSO DE PEDAGOGIA: VISÃO HISTÓRICA.....	23
2.1 O Ensino Superior Privado no Brasil	23
2.2 Percurso Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.....	29
2.3 O Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior em Estudo	39
3 PERFIL E TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES	47
3.1 Perfil dos Professores	47
3.2 Trajetória Formativa dos Professores	52
3.2.1 Escolha da profissão	55
3.2.2 Formação acadêmica	58
3.2.3 Início da carreira docente	62
3.2.4 Desenvolvimento da carreira docente	67
3.2.5 Formação continuada.....	71
4 A INSERÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	74
4.1 A Inserção Enquanto Docente no Ensino Superior	77
4.2 Atuação Docente no Ensino Superior	80
5 SABERES DO PROFESSOR ATUANTE NO CURSO DE PEDAGOGIA	95
5.1 Saberes da Formação	106
5.2 Saberes do Conhecimento Pedagógico	108
5.3 Saberes da Experiência	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	138
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	139
Apêndice B – Questionário.....	141
Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada	146
ANEXOS	147
Anexo 1 – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP e CCPq	148
Anexo 2 – Exemplo da transcrição das entrevistas.....	149
Anexo 3 – Trechos do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia	153
Anexo 4 – Modelo do Plano de Ensino adotado no curso de Pedagogia	175
Anexo 5 – Proposta do Núcleo de Apoio Pedagógico	177
Anexo 6 – Regulamento para seleção de professor.....	178

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é temática presente em vários Seminários, Encontros, Ciclos de Palestras e outros eventos do meio acadêmico.

Segundo Fonseca (2002, p. 85) as investigações pertinentes às trajetórias e aos saberes docentes se intensificaram a partir dos anos 1990:

Os professores, seus saberes, suas vidas, suas práticas, a formação, a carreira e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias, as questões de gênero, raça e identidade tornam-se, dentre outros, objeto de investigação e reflexão permanentes.

Porém, de acordo com Vasconcelos (2000, p. 2) a ênfase destas discussões não privilegia o ensino superior, uma vez que estas abrangem “a formação dos professores do ensino fundamental e médio nos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, sem que se abordem, como a necessária abrangência, as questões relativas à formação do professor do ensino superior”.

Considerando os dados do MEC¹/INEP² - Censo 2008, temos no Brasil um número inferior de matrículas no ensino superior presencial (5.080.056), comparando com o ensino fundamental (31.694.497) e médio (8.272.159). (BRASIL. Ministério da Educação, 2009)

Entretanto, o número de instituições de ensino superior no Brasil vem crescendo de forma significativa; em 20 anos houve um aumento de 158,55%, uma vez que em 1988 existiam 871 (BRASIL. MEC, 2000, p.13) e em 2008 eram 2.252 instituições. (BRASIL, MEC, 2009).

A expansão do ensino superior, em especial pela iniciativa privada que, segundo Chamilian (2003), viu um mercado lucrativo a ser explorado, leva também ao aumento significativo de docentes atuando neste nível de ensino.

O investimento do setor privado no ensino superior trouxe um acréscimo da quantidade de docentes, que, no período de 1988 a 2008, passou de 125.412 para 338.890, segundo dados oficiais do MEC; um aumento de 170,22% no número de docentes. (BRASIL. MEC, 2009)

Segundo Gil (1997) à medida que mais pessoas chegam ao ensino superior, o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos professores

¹ Ministério da Educação

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

decai. Tanto é que se torna muito frequente que os alunos do ensino superior, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltam a sua competência técnica e criticam a sua didática.

Isso pode ser atribuído ao fato de que muitos professores são bons profissionais na sua área de formação (direito, administração, contabilidade, etc.), reconhecidos pelo desempenho no mercado de trabalho e logo são convidados a ministrar aulas. Contudo, muitas vezes o preparo didático fica outorgado a outro plano, quando não completamente esquecido como se não fosse parte da atividade de ensino superior.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p. 11)

Portanto, para o exercício docente no ensino superior, não basta que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo, ele deve contribuir para uma situação de aprendizagem. Neste sentido, a afirmação de Pimentel (1993, p. 85) é pertinente quando destaca que:

[...] todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

Outra variável que intensifica a relevância da análise sobre a trajetória e os saberes dos professores atuantes no ensino superior diz respeito aos poucos critérios legais que definem a formação pedagógica exigida a este docente.

No que tange a questão legal, Vasconcelos (2000, p. 17) afirma que na Lei 9394/96 “não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior”.

Como critério para o exercício da docência no ensino superior a LDB determina em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Desta forma entende-se que a formação do professor do ensino superior está voltada, prioritariamente, para a pesquisa, conforme os padrões de qualidade determinados pelo MEC/ CAPES³ para a pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Fernandes (1998) não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor. Dimensões estas que podem ser definidas enquanto saberes docentes.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36)

No que tange à formação de uma identidade profissional, Pimenta (2002, p. 19), ressalta:

Uma identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

O interesse pelo assunto abordado neste trabalho - trajetórias e saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada - resulta de observações decorrentes da minha vida profissional como Coordenadora do Curso de Pedagogia e como Diretora Acadêmica de uma instituição de ensino superior privada (faculdade) localizada no interior de Minas Gerais.

Desde 2002, quando assumi a coordenação do curso de Pedagogia e, ainda hoje, enquanto Diretora Acadêmica faz parte da minha rotina de trabalho, entre outras atividades, a discussão referente às questões que permeiam a prática pedagógica desenvolvida neste curso. Algumas questões que ouço com frequência dos alunos são: Por que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno? Por que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante e até por vezes arrogante? Então me questiono: por que isso ocorre? Qual é o perfil do professor atuante no curso de Pedagogia? Como ocorreu

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

a sua escolha profissional? Qual a formação inicial e continuada desse professor? Quais são os saberes destes docentes?

Respostas a estas questões é o que busco apresentar no presente trabalho, contribuindo, ainda que minimamente, para a abertura de um caminho que possa auxiliar na melhoria da formação pedagógica exigida ao docente do ensino superior e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem realizados nos cursos superiores, pois, em concordância com a concepção de Abdalla (2006, p. 11), “analisar os professores em sua ação prática é, na verdade, analisar a participação deles na aprendizagem”.

Cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, que influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos em sua prática pedagógica. Conhecer quais são estas influências e manifestações compreendendo a trajetória e os saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia constitui o objetivo do presente trabalho.

Para a consecução do objetivo acima descrito foi necessário:

- Definir o perfil do professor atuante no curso de Pedagogia em uma instituição privada, identificando dados como gênero, idade, estado civil, tempo de atuação no ensino superior e regime de trabalho;
- Verificar a trajetória formativa do professor do curso de Pedagogia de uma instituição privada, a partir da investigação da sua titulação, cursos realizados, da sua atuação profissional, os níveis de ensino já trabalhados e a organização de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- Identificar como ocorreu a sua inserção enquanto docente no ensino superior.
- Analisar os saberes do professor que atua no curso de Pedagogia em uma instituição privada.

Esta pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso.

Para Lüdke e André (1986, p. 17) a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte de dados e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador”. Essa característica decorre do fato de que os fenômenos ocorrem naturalmente e são influenciados pelo contexto onde estão inseridos. Sendo assim, compreender as circunstâncias particulares de um determinado objeto é essencial para o desenvolvimento da investigação.

Outra característica importante é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Fica claro, que as pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, buscando retratar a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, justifico a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que, são os sujeitos deste estudo – professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada, que forneceram os elementos da investigação.

Dentre os tipos da pesquisa qualitativa utilizei o Estudo de Caso. Segundo Severino (2007, p. 121) o estudo de caso deve ser aplicado quando a pesquisa “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

A opção pelo Estudo de Caso decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do sujeito pesquisado. Lüdke e André (1986, p. 17) apontam algumas características que podem delimitar melhor o estudo de caso:

1. visam à descoberta: esta característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas em construção e reconstrução, sendo assim, o pesquisador se

- manterá atento a todas as informações e descobertas que ocorrerão ao longo da investigação;
2. enfatizam a interpretação em contexto: as ações, as percepções, as falas e os modos de ação dos agentes envolvidos numa investigação, são relacionados ao contexto e a situação específica em que ocorrem;
 3. buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes;
 4. usam uma variedade de informações: a variedade de informações e fontes permite ao pesquisador cruzar dados, confirmar ou rejeitar idéias, bem como descobrir novos dados;
 5. revelam experiência de outras pessoas e permitem generalizações naturalísticas: ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento que tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são fruto de suas experiências pessoais;
 6. os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: a preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor, permitindo uma variedade de formas de apresentação dos dados de um estudo de caso.

O desenvolvimento de um estudo de caso, de um modo geral, pode ser dividido em três etapas que nem sempre apresentam limites e contornos bem definidos, ao contrário, estas etapas de estudo se superpõem, podendo inclusive, retornar em vários momentos da investigação. Para Lüdke e André (1986, p. 22) os estudos de caso começam com um plano muito incipiente, com questões ou pontos críticos que vão sendo delineados com mais clareza à medida que o estudo avança, caracterizando, assim, a fase exploratória. De acordo com as autoras:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo.

O segundo momento apontado pelas autoras é o da delimitação do estudo, ou seja, quando o pesquisador se põe a proceder à coleta sistemática de dados, depois de identificados os elementos-chave e os contornos mais precisos do problema. A impossibilidade de explorar todos os ângulos e pontos vista de um fenômeno é que determina a importância da seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte. O terceiro e último momento, análise sistemática e elaboração do relatório, caracteriza-se pela necessidade de junção, análise e disponibilização das informações coletadas.

O pensamento de Gil (2002, p. 54) aproxima-se da concepção das autoras acima citadas quando diz que, atualmente, o estudo de caso é o método mais adequado para se investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. Para o autor, o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Laville e Dionne (1999, p. 156) afirmam que a vantagem marcante do estudo de caso refere-se à “possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”.

A opção pelo estudo de caso justifica-se uma vez que o foco de atenção e investigação centra-se na figura de sujeitos: professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais.

Portanto, compreender a trajetória e os saberes da formação destes sujeitos (professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais) averiguando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, configura-se como os elementos a serem descobertos, descritos, retratados e analisados; caracterizando, dessa forma um estudo de caso.

A delimitação do universo de pesquisa ocorreu por amostragem do tipo probabilística. A amostragem probabilística, segundo Triviños (2001, p. 108):

[...] baseia-se na escolha aleatória dos pesquisadores, significando o aleatório que a seleção se faz de forma que cada membro da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhido. Esta maneira permite a utilização de tratamento estatístico, que possibilita compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra.

Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso de Pedagogia: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores.

Foram selecionados, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Participaram da pesquisa seis professores, que foram identificados neste trabalho por siglas:

- P1 e P6 – professores atuante na(s) disciplina(s) do núcleo de estudos básicos;
- P3 e P4 - professores atuante na(s) disciplina(s) do núcleo de aprofundamento;
- P5 e P2 - professores atuante na(s) disciplina(s) do núcleo de estudos integradores.

Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foram:

1. Pesquisa Bibliográfica – A finalidade da pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 44) é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”. Portanto, objetivando realizar um estudo teórico mais refinado sobre o tema proposto a fim de subsidiar os trabalhos subsequentes, realizamos, através da pesquisa bibliográfica, um levantamento da bibliografia já publicada na área que compreende este estudo.

2. Pesquisa Documental - No caso da análise documental, Gil (2002) afirma que a mesma se vale de dados que não receberam tratamento analítico. Esta pesquisa permite a detecção de dados que precisam ser melhor explorados e complementa e/ou ratifica informações obtidas por outros instrumentos de coleta.

Os documentos analisados durante a pesquisa foram: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia⁴, Proposta do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP⁵ e Regulamento para seleção de professor⁶ e Planos de ensino⁷.

3. Questionário⁸ – Constituído por uma série de questões que, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 111) “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”, o questionário foi aplicado aos professores sujeitos da pesquisa objetivando coletar informações que possibilitaram delimitar um perfil mais detalhado dos professores, por meio da identificação de dados referentes gênero, idade, estado civil, formação inicial e continuada, titulação, cursos realizados, regime de trabalho, atuação profissional, ou seja, os níveis de ensino já trabalhados e a organização de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Visando preservar a identidade dos sujeitos desta investigação os questionários não possibilitam a identificação nominal do docente. Os professores participantes da pesquisa retiraram para resposta e devolveram o questionário respondido no setor de atendimento da instituição campo de pesquisa.

4. Entrevistas semiestruturadas – Foram realizadas a partir de um roteiro planejado⁹ procurando identificar, prioritariamente, a trajetória profissional e os saberes do professor que atua no curso de Pedagogia em uma instituição privada. Também foi utilizado, com a permissão dos sujeitos da pesquisa, o recurso de gravação de áudio e posterior transcrição e análise das falas. Acreditamos que gravando a entrevista temos melhores condições de esclarecer dúvidas, assim como de analisar posteriormente as considerações feitas pelos entrevistados.

As entrevistas de caráter semiestruturado estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que, afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado; embora, exija do pesquisador um alto grau de preparo e atenção – não somente nas palavras do entrevistado, mas em todos os gestos, expressões, hesitações, etc.

Os questionários e entrevistas foram realizados no 2º semestre de 2010, iniciando-se dia 20/09 e tendo seu término dia 18/12/2010.

⁴ Vide anexo 3.

⁵ Vide anexo 5.

⁶ Vide anexo 6.

⁷ Vide anexo 4.

⁸ Vide apêndice B.

⁹ Vide apêndice C

Lendo os textos originados da transcrição destas entrevistas observamos que os depoimentos contemplavam elementos próprios da fala (repetições e vícios de linguagem), porém desnecessários na escrita. Realizamos, então, a textualização destas transcrições objetivando tornar os discursos mais coesos, menos lacunares e, com isso, possibilitar uma leitura mais fluente.

Para Garnica (2004, p. 93):

[...] uma primeira textualização consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a sequência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática. Os momentos da entrevista são, assim, “limpos”, agrupados e realocados no texto escrito.

O último passo da pesquisa caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados obtidos tendo como referência a técnica de análise de conteúdos.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 07)

Bardin (2009, p. 45) salienta que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Essa análise norteou-se de acordo com os seguintes tópicos: perfil do professor atuante no curso de Pedagogia em uma instituição privada, a formação inicial e continuada do professor do curso de Pedagogia de uma instituição privada, a inserção enquanto docente no ensino superior, saberes do professor atuante no curso de Pedagogia.

Como resultado das análises teóricas e da análise dos dados, realizadas de forma articulada, foram redigidos quatro capítulos.

No primeiro capítulo foi abordada a trajetória do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil a partir dos aspectos legais, buscando situar historicamente a discussão proposta, visto que é no contexto desta trajetória que

localizamos o trabalho docente nas instituições privadas, mais especificamente no curso de Pedagogia.

O segundo capítulo apresenta o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia que é objeto desta pesquisa a partir da análise de dados referentes à questão de gênero, idade, estado civil, naturalidade, escolha da profissão, formação inicial e continuada e atuação profissional.

O processo de inserção e atuação docente no ensino superior dos sujeitos desta pesquisa é analisado no terceiro capítulo.

No quarto capítulo são apresentados os saberes do professor atuante no curso de Pedagogia, analisando os saberes do conteúdo, saberes do conhecimento pedagógicos e os saberes da experiência.

2 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL E O CURSO DE PEDAGOGIA: VISÃO HISTÓRICA

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformá-la. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna. [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1997, p. 48)

Neste capítulo será abordada a trajetória do ensino superior privado e do curso de Pedagogia no Brasil e na Instituição em estudo, a partir dos aspectos legais, buscando situar historicamente a discussão proposta, visto que é no contexto desta trajetória que localizamos o trabalho docente nas instituições privadas, mais especificamente no curso de Pedagogia.

2.1 O Ensino Superior Privado no Brasil

O ensino superior no Brasil iniciou, segundo Tavares (2000), no Século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808, a partir da criação da Escola de Cirurgia no Hospital Real da cidade da Bahia. Os primeiros estabelecimentos de ensino superior foram instituições isoladas destinadas à formação de oficiais militares, médicos e engenheiros.

Romanelli (2009, p. 38) salienta que “embora organizados na base de aulas avulsas, estes cursos tinham um sentido profissional prático”.

Até a Proclamação da República em 1889, Figueiredo (2005) afirma que havia apenas 14 escolas de nível superior no Brasil, todas públicas.

De acordo com Durham (2005), a partir da promulgação da Constituição Republicana, o ensino superior, que até então fora monopólio da Coroa, se diversifica e passa a ser oferecido também pela iniciativa privada e pelos governos estaduais.

Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas. Havia de um lado instituições católicas, empenhadas em, oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes alguns contaram com apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros

permaneceram essencialmente privados. Data dessa época, portanto, a diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não. (p. 195)

Figueiredo (2005) identifica como primeira instituição de ensino superior privada fundada no Brasil, a Escola de Engenharia Mackenzie College, de orientação protestante presbiteriana, que iniciou as suas atividades em 1896 na cidade de São Paulo.

Entretanto, a primeira instituição universitária pública só veio a surgir em 1920. Romanelli (2009) ressalta que a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto nº. 14.343, de 07 de setembro de 1920, não passou da reunião de três escolas superiores do Rio de Janeiro: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica.

A primeira universidade data de 1920, e reunia as escolas profissionais do Rio de Janeiro sob uma reitoria unificada, cujo propósito principal, segundo dizem, era dar ao Rei Alberto da Bélgica, que visitava o Brasil, o título de doutor *honoris causa*. A criação de universidades no Brasil foi regulada em 1931 por legislação proposta por Francisco Campos, cuja principal inovação foi a criação de faculdades de educação ou filosofia, ciências e letras, que deveriam funcionar como formadoras de professores para o ensino secundário e, eventualmente, centros de pesquisa científica. (SCHWARTZMAN, 1988, p. 3)

Porém, somente em 1931, por meio do Decreto 19.851, foi regulamentada no Brasil a criação de instituições de ensino superior organizadas na forma de Universidades.

O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, segundo Romanelli (2009), constituiu-se no Estatuto das Universidades Brasileiras. Dentre as exigências do Decreto destacam-se a disposição técnica e administrativa das universidades assim como a presença de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma Universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras.

Esta exigência de cursos para a constituição da Universidade, na concepção de Romanelli (2009, p. 134) “consagrava a falta de diversificação do nosso ensino superior, ao mesmo tempo em que se reforçava a velha concepção aristocrática de ensino”.

Havia ainda um lento crescimento no sistema público de ensino superior no Brasil. Schwartzman (1988, p. 199) afirma que em 1945, durante o

período Vargas, o sistema “contava com cerca de 42 mil alunos matriculados, 48% dos quais no setor privado. Em 15 anos o sistema criou apenas 3 universidades, todas públicas”.

A Constituição de 1946 estabeleceu no seu art. 5º (item XV, letra “d”) que “à união cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Também assegurou a educação como um direito social concedendo aos cidadãos a sua utilização enquanto serviço público e garantiu a obrigatoriedade do ensino primário, acrescentando que "o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos comprovarem falta ou insuficiência de recursos". (Art. 168, II, da CR/46)

Tendo como base esta fundamentação legal, foi constituída, via Ministério da Educação, uma comissão de educadores presidida pelo Professor Lourenço Filho, com o objetivo de estudar e propor um projeto de reforma da educação nacional. O anteprojeto elaborado foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948 e depois de 13 longos anos de discussão resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 4024, votada em dezembro de 1961.

A Lei 4024/1961, expressava no seu Art. 9º a competência do Conselho Federal de Educação, no que tange à:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; [...]

O Art. 14. determinava a competência da União para “reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior”.

O objetivo do ensino superior era expresso no Art. 66 como sendo o da pesquisa, do desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais em nível universitário. O Art. 79 estabelecia enquanto critério para a constituição da universidade a “reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior”.

Com a orientação econômica do regime militar instaurado no ano de 1964, aumentaram os investimentos públicos em obras de infraestrutura de transportes, comunicação e energia, intensificando o processo de industrialização e

expansão do setor terciário. Neste contexto houve uma significativa demanda nos sistemas de ensino, em especial nos cursos superiores, porém o número de vagas para esta modalidade de ensino não aumentou na mesma proporção conforme detalhado no estudo de Romanelli (2009, p. 207):

Enquanto de 1960 a 1964 a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àquelas. Todavia, a situação não só se inverteu no período seguinte, como se agravou profundamente, pois a um crescimento de apenas 52%, percentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior.

Houve por parte dos estudantes uma contestação do sistema educacional, resultando, segundo a referida autora, em “manifestações estudantis em todos os nossos grandes centros. O problema dos excedentes era o que mais avultava”. (p. 207)

A Reforma Universitária promovida pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 proporciona várias transformações no ensino superior, dentre elas o fim do modelo de cátedras para o modelo de colegiado, a criação de institutos centrais e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e o ideal de que todas as instituições de ensino superior se organizassem na forma de universidade, de forma semelhante à proposta ocorrida na década de 30.

Os artigos 47 e 48 da Lei 5.540/1968 estabeleciam que a autorização ou o reconhecimento de estabelecimentos de ensino superior se faria por Decreto do Poder Executivo após parecer favorável do Conselho Federal de Educação, o qual tinha ainda a atribuição de suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino bem como a autonomia de qualquer universidade por motivo de infringência da Lei, após proceder inquérito administrativo.

Em relação ao problema dos excedentes a Lei institui em seu art. 17 (letra a) o concurso vestibular retomando as exigências do Decreto 11.530/1915. Com isso, para ingressar no ensino superior, além da conclusão do curso colegial ou equivalente era necessário a aprovação no exame vestibular e classificação de acordo com o número de vagas disponíveis. Objetivando diminuir a procura pelos cursos superiores foi determinada a organização de cursos profissionais de diferentes modalidades para atender ao mercado de trabalho (art. 23).

A partir da Lei 5.540/1968 o Conselho Federal de Educação, com as atribuições que lhe garantia a Lei 4.024/1961, exerceu um importante papel na expansão do ensino superior uma vez que assumiu uma orientação extremamente permissiva em relação à autorização para a abertura de cursos e instituições de ensino superior, aprovando a maioria dos pedidos que lhe eram encaminhados.

Ximenes (2001, p. 117) acredita que do ponto de vista governamental era desejável que o ensino superior privado se expandisse uma vez que atendia a demanda desta modalidade de ensino por parte dos excedentes minimizando assim parte das reivindicações do movimento estudantil.

Assim, atendia-se os desejos de uma classe média ansiosa pelo diploma de terceiro grau, visando a conquista de novas posições materiais e/ou simbólicas, assim como também cedia-se à pressão daqueles interessados na expansão do ensino superior, particularmente dos empresários que já atuavam em outros níveis de ensino.

Ao se referir sobre a clientela que impulsionava o crescimento do ensino superior privado Sampaio (2000, p. 69) ressalta que estas instituições surgiam para “atender a demanda de massa (popular) que o Estado não conseguia absorver”.

Configurava-se então uma clara divisão da clientela destes sistemas: de um lado o ensino superior privado que acomodava a maioria da demanda popular por ensino superior, e de outro, o Estado, por meio do ensino superior público, que atendia os segmentos de elite e a procura por certas carreiras de maior custo (engenharia, medicina e pós-graduação).

Na década de 1980, segundo Souza (2003, p. 20) o processo de expansão do ensino superior privado “foi limitado legal e economicamente, resultando no questionamento da sua qualidade”.

A partir de 05 de outubro de 1988, com a promulgação da Nova Constituição da República Federativa do Brasil, é ampliada a autonomia das instituições de ensino superior, uma vez que esta autonomia não mais está restrita somente ao campo didático-pedagógico, como também, administrativo e econômico-financeiro.

Esta autonomia é reforçada com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996. Com a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos como destaca Oliveira (2007), houve

uma ênfase no trabalho coletivo dos professores, que passaram a elaborar, juntamente com outros setores da instituição educacional, os projetos pedagógicos, além de maior flexibilidade em suas práticas, por meio dos currículos e das avaliações nas escolas. A autonomia obtida trouxe um aumento às responsabilidades do professor e no envolvimento da comunidade.

As reformas educacionais que na última década foram implementadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. Tal descentralização veio acompanhada de processos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. (OLIVEIRA, 2007, p. 366)

Porém, esta autonomia pode ser vista como um reflexo da tendência neoliberal que vem se destacando na economia brasileira uma vez que, segundo Peroni (2003, p. 32) “os governos neoconservadores transformam em virtude governamental a gradual retirada e apoio ao Estado de bem-estar social”.

Outra questão que merece destaque é o significativo aumento no número de instituições de ensino superior privado em detrimento do ensino superior público. Segundo dados do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES) e do Censo da Educação Superior (INEP), no período de 1960 a 2008, houve um aumento de 1.668,4% no número de instituições de ensino superior privadas, enquanto no mesmo período as instituições públicas aumentaram 61,6%. No ano de 2008 o setor privado representava 89,5% do ensino superior no Brasil, conforme pode ser observado na tabela 1.

TABELA 1 - Número de instituições de ensino superior no Brasil (1960-2008): setor público e privado

Ano	Total de instituições	Setor público		Setor privado	
		Instituições	Participação	Instituições	Participação
1960	260	146	56,2%	114	43,8%
2000	1.180	176	14,9%	1.004	85,1%
2008	2.252	236	10,5%	2.016	89,5%

Fonte: NUPES (Dados de 1960 e 1970) e INEP: Censo da Educação Superior, Evolução e Sinopse – 1980 a 2008.

Esta crescente evolução do ensino superior privado em detrimento do ensino superior público pode ter explicação no neoliberalismo, uma vez que,

conforme explicitado por Azevedo (1997, p. 16) a política neoliberal não questiona a responsabilidade governamental em garantir o acesso à educação básica, porém defende a ideia de que a formação profissional não deve ser subsidiada pelo Estado.

[...] os subsídios à formação profissionalizante dos indivíduos não podem ser justificados pelo que vão proporcionar aos beneficiários individualmente, e sim pelas vantagens que podem resultar para a comunidade em geral. Qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve, pois, ser subsidiada pelos fundos públicos, dado que um melhor preparo profissional vai se refletir, no futuro, em melhores salários. Em se tratando de um meio de valorização do capital humano, o ensino profissionalizante deve ser, portanto, totalmente privatizado, posto que “grande parte do aumento da renda que é possível auferir em ocupações que exigem tal treinamento constituirá tão-somente um retorno sobre o capital investido”.

Esta tendência neoliberal também pode ser notada na análise da expansão dos cursos de Graduação no Brasil, mais especificamente do curso de Pedagogia, locus de trabalho dos professores analisados nesta pesquisa.

TABELA 2 - Número de cursos de Pedagogia no Brasil (2000-2008): setor público e privado

Ano	Total de instituições	Setor público		Setor privado	
		Instituições	Participação	Instituições	Participação
2000	837	331	39,5%	506	60,5%
2008	1.636	566	34,6%	1.070	65,4%

Fonte: INEP: Censo da Educação Superior, Sinopse Estatística – 2000 e 2008.

Analisando a tabela acima observamos que a maioria dos cursos de Pedagogia eram oferecidos por instituições privadas.

A respeito da expansão do número de cursos de Pedagogia no Brasil entre 2000 e 2008, a comparação dos dados aponta que houve um crescimento de 95,5% na oferta deste tipo de curso, sobretudo aqueles vinculados às instituições privadas (111,5%).

O percurso histórico deste curso no Brasil é tema do próximo tópico.

2.2 Percurso Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil

O Curso de Pedagogia no Brasil foi concebido no contexto de criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, em 1939. Desde o seu início recebeu quatro regulamentações, firmadas em Decretos e Pareceres, a saber: Decreto-Lei nº

1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969 e Resolução CNE/CP nº 1/2006.

A primeira regulamentação se deu através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 que instituiu e estruturou o Curso de Pedagogia no Brasil a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este primeiro marco legal tinha como propósito formar bacharéis e licenciados para várias áreas, uma delas, a pedagogia. Assim, Silva (2006) explica que se encontram presentes na história da Pedagogia, e conseqüentemente da formação do pedagogo, as dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor.

O Decreto-Lei nº 1190/1939 ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, criou também o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor; então em três anos formava-se o bacharel e no quarto ano (Curso de Didática) era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior.

O currículo do curso possuía as seguintes disciplinas obrigatórias como mostra Saviani (2008, p. 39):

- 1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

O curso de Didática tinha a duração de um ano e era composto pelas seguintes disciplinas: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar”. (SAVIANI, 2008, p. 39-40)

Segundo Brzezinski (1996, p. 44) “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

No que tange ao campo de trabalho do pedagogo, o artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei n.º1.190/1939 estipulava que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

Porém existia uma incerteza quanto este campo de trabalho conforme explicita Chaves (1981, p. 48), pois o Licenciado em Pedagogia tinha direito de lecionar em Escolas Normais; entretanto, “o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”.

Silva (2006, p. 64), ao discorrer sobre o propósito e as incertezas da função do pedagogo afirma que faltava alguma “referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”.

As incertezas da função do pedagogo influenciam o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, pois, segundo Brzezinski (1996, p. 46):

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º1.190/1939 prevaleceu, segundo Saviani (2008) até a aprovação da LDB 4.024/1961.

A Lei 4.024/1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

A partir daí surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia: o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, que estabeleceu o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esta

organização curricular visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Brzezinski (1996, p. 56) ressalta a posição contrária dos educadores sobre o currículo mínimo proposto pelo Parecer CFE nº 251/1962, pois consideravam uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

A autora faz menção ainda à formação técnica realizada nos cursos de Pedagogia, como reflexo da política planejada do modelo desenvolvimentista.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

Em 1968, por força da Lei nº 5.540, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, passando a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas por meio do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968.

É justamente o Parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969, que se identifica como terceiro marco legal do Curso de Pedagogia que, acompanhado da Resolução CFE nº. 2/1969, fixou o currículo mínimo e a duração do curso.

A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era à base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

As disciplinas obrigatórias, que compunham o núcleo comum, ficaram designadas como segue: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. As disciplinas da parte diversificada ficaram distribuídas para cada habilitação, conforme dispostas no quadro 1.

QUADRO 1 - Disciplinas por Habilitação do Curso de Pedagogia

Habilitação	Disciplina
Magistério dos Cursos Normais	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Metodologia do Ensino de 1.º Grau.
	Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (Estágio)
Orientação Educacional	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Orientação Educacional
	Orientação Educacional
	Medidas Educacionais
Administração Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Administração Escolar
	Estatística Aplicada à Educação
Supervisão Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
	Currículos e Programas
Inspeção Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
	Legislação do Ensino

Fonte: Resolução CFE nº 2/1969

De acordo com o Parecer CFE nº. 252/1969, o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso.

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Segundo Chaves (1981, p. 54):

Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das disciplinas correspondentes às habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária.

Analisando a escolha que o aluno deveria realizar durante o curso referente à função que desempenharia, ou seja, a escolha de qual habilitação deveria cursar, Silva (2006, p. 23) considera que tal mudança:

era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964.

Sobre a formação do pedagogo propostas pelas legislações da década de 60 e 70, Saviani (2008, p. 51) enfatiza que:

o pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

Referindo-se à evolução dos estudos pedagógicos em nível superior Brzezinski (1996, p. 30) salienta que:

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A esta resistência acrescenta-se o desprestígio desta área de saber.

Durante os anos de 1973 à 1976, a autora explicita que várias indicações foram encaminhadas ao Conselho Federal de Educação - CFE definindo as normas, princípios, diretrizes e procedimentos para nortear a formação do profissional da educação no Brasil. Estas novas propostas ao CFE, em parte, são frutos da Reforma do Ensino Fundamental e Médio promovida pela Lei 5.692/1971.

Considerando o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, Libâneo (2007, p. 12-13) acredita que este período:

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra um educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Sobre a evolução do curso de licenciatura em Pedagogia no período compreendido entre a década de 1960 até 1980 Brzezinski (1996) informa que as instituições isoladas de ensino superior privadas mantinham o monopólio deste curso, uma vez que absorviam 88,7% dos cursos de licenciatura em Pedagogia, restando às universidades apenas 11, 3% da oferta total.

Ainda segundo a autora, os dados acima demonstram o “descompromisso do Estado educador com a sociedade civil, que financiava antecipadamente a educação”. (p.50)

Os anos de 1980 e início de 1990 foram marcados por discussões acerca da formação do pedagogo, porém não alterou em termos legais a estruturação deste curso, que foi mantida seguindo o disposto no Parecer 252/69, que vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Na década de 1980, os educadores engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem para a manutenção do sistema vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passaram a escrever a sua história. (BRZEZINSKI, 1996, p. 83).

A LDB 9394/96, traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. O artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Donatoni e Gonçalves (2009, p. 5) salientam que:

Em 1996, a nova LDB introduz indicadores para a formação de educadores/as para a educação básica e o curso de Pedagogia, assim como retoma a discussão da identidade com novas questões, dentre as quais, a de que o Curso Normal Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação de docente. Assim, torna-se plausível a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, que o deixa numa posição ambígua; e a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Logo, se falta regulamentação aos institutos superiores e às demais Instituições de Ensino Superior (IES), a tarefa de formação de professores/as se torna mais confusa.

A Lei 9394/1996 traz implícita uma descaracterização das habilitações até então existentes no curso de Pedagogia, uma vez que em seu Artigo 64 não limita a formação do especialista de educação como tarefa única do curso de Pedagogia, apenas acena como uma das tarefas:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Por outro lado a LDB, cria novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, dentre eles os Institutos Superiores de Educação – ISEs, que oferecerão programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando á formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com a implantação da Lei 9.394/1996 foram homologados muitos outros textos legais em forma de leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e

pareceres. Porém vamos ater neste trabalho à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - licenciatura, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, identificando-se assim como o quarto marco legal deste curso.

A finalidade do curso de Pedagogia expressa no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 compreende:

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A estrutura curricular do curso é constituída pelos três núcleos - estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

Analisando o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, Libâneo (2007, p. 30) tece as seguintes considerações:

Por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. [...] Não em nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo da Pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência.

Considerando como referencial as cinco modalidades de magistério definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, a saber: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, Libâneo (2007, p. 33) considera que o texto legal faz referência a apenas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na concepção do autor, às demais modalidades faltam orientações quanto às definições curriculares e as modalidades de diplomação.

Não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações (o texto não menciona o termo habilitações nem outro equivalente). Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc. (art.64 da Lei nº. 9394/1996) em nível de pós-graduação está inteiramente desconectado dos demais artigos deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que esta formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia.

Sobre a formação do pedagogo Soares e Bettega (2009, p. 84) fazem a seguinte análise:

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação, a Resolução CNE/CP nº01/2006 que é idêntica ao Parecer 03/2006, depois de pressão da comunidade acadêmica, retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14. Porém a Resolução CNE/CP nº 01/2006 exclui gradativamente o pedagogo, pois o pedagogo pode ser formado no curso de Pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação. É um retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua criação luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação.

Para Libâneo (2007, p. 33) a Resolução CNE/CP nº 01/2006:

[...] expressa uma concepção simplista e reducionista de Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução (...) não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

Norteadas pelas diretrizes, expressas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP nº01/2006, dentre outros fundamentos legais, são definidos os parâmetros orientadores para a organização e consolidação do currículo do curso de Pedagogia da Instituição de ensino superior privada objeto deste estudo.

O próximo tópico traz uma análise sobre a origem, evolução e estrutura curricular deste curso que é o campo de trabalho dos docentes sujeitos desta pesquisa.

2.3 O Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior em Estudo

O Curso de Pedagogia onde atuam os professores analisados por este estudo foi autorizado na modalidade presencial pela Portaria MEC nº 1506, de 19 de outubro de 1999. No ato de sua autorização o curso oferecia 135 vagas nas habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. As aulas aconteciam nos turnos matutino e noturno.

A primeira turma do curso iniciou seus estudos em fevereiro de 2000. Em 2001 as vagas autorizadas foram remanejadas todas para o noturno, pois não havia matrículas para o turno matutino. O curso era integralizado em 3 anos.

No ano de 2006 foram extintas as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional.

Em 24 de maio de 2006 foi publicado o reconhecimento do Curso de Pedagogia, licenciatura, habilitação em Supervisão Escolar, no Diário Oficial da União, por meio da Portaria MEC/Sesu nº 38 de 22 de maio de 2006.

Desde sua autorização o curso teve a seguinte demanda:

TABELA 3 - Curso de Pedagogia - matrículas (2000-2011)

ANO	VAGAS OFERTADAS	MATRÍCULA INGRESSANTES	MATRÍCULA TOTAL
2000	135	116	116
2001	135	84	176
2002	135	38	164
2003	135	29	163
2004	135	26	58
2005	135	44	67
2006	135	84	104
2007 - 1º SEM	135	63	140
2007 - 2º SEM	-	-	140
2008 - 1º SEM	135	38	133
2008 - 2º SEM	-	-	121
2009 - 1º SEM	135	66	187
2009 - 2º SEM	-	-	104
2010 - 1º SEM	135	45	149
2010 - 2º SEM	100 ¹⁰	-	149

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – revisão 2010

¹⁰ Vagas remanescentes

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº01/2006, houve a necessidade de reformulação da matriz curricular do curso a partir da extinção da Habilitação em Supervisão Escolar.

A partir de 2007 o curso de Pedagogia é integralizado em 7 semestres e 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmicas assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Resolução CNE/CP nº01/2006, art.2º.)

Atendendo à Resolução CNE/CP nº. 01/2006, art. 6º, a Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia é composta a partir de três núcleos de fundamentação. São eles:

1. **Núcleo de Estudos Básicos** - que tem como objetivo, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e da realidade educacional, assim como por meio de reflexão e ações críticas e considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

QUADRO 2 - Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Pedagogia que compõem o Núcleo de Estudos Básicos

1	Antropologia
2	Ética e Cidadania
3	Filosofia da Educação I e II
4	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil
5	Fundamentos e Metodologia da Geografia e História
6	Fundamentos e metodologia das Linguagens: Arte e Educação Física
7	Fundamentos e Metodologia da Matemática
8	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais
9	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa
10	História da Educação I e II
11	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I e II
12	Metodologia Científica
13	Psicologia Educacional I e II
14	Métodos e Técnicas de Pesquisas I e II
15	Sociologia Geral I e II
16	Teorias da Aprendizagem
17	Trabalho Pedagógico em Espaços não Formais
18	Princípios e Métodos da Alfabetização
19	Introdução a Pedagogia
20	Princípios e Métodos da Administração e Inspeção Escolar
21	Princípios e Métodos da Supervisão e Orientação Educacional

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – revisão 2010

2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos -

Conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

QUADRO 3 - Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Pedagogia que compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

1	Didática I e II
2	Dificuldades de Aprendizagem com Ênfase em Libras
3	Educação Comunicação e Tecnologias
4	Educação do Corpo e do Movimento
5	Metodologia e Prática em Educação Especial
6	Orientação Sexual na Escola
7	Currículo e Programas
8	Gestão e Planejamento Escolar I e II
9	Literatura Infante – Juvenil
10	Materiais Pedagógicos
11	Planejamento Educacional I e II
12	Leitura e Produção de Texto I e II
13	Estatística Aplicada a Educação I e II
14	Informática Educacional
15	Expressão Lúdica
16	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos
17	Educação Ambiental
18	História e Cultura Afro-brasileira

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – revisão 2010

3. Núcleo de Estudos Integradores - Visa proporcionar o enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

QUADRO 4 - Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Pedagogia que compõem o Núcleo de Estudos Integradores

1	Estágio Supervisionado I, II, III e IV
2	Trabalho de Conclusão de Curso I e II
3	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas
4	Métodos e Processos de Avaliação
5	Projetos Interdisciplinares

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – revisão 2010

O curso de Pedagogia tem como objetivo:

[...] propiciar aos seus egressos uma formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução CNE/CP nº01/2006, art.2º.)

Visando alcançar o objetivo proposto assim como organizar as disciplinas que compõem os três núcleos de fundamentação em períodos semestrais a matriz curricular do curso de Pedagogia aprovada pelo órgão colegiado da instituição, por meio da Resolução Congregação nº. 02/2006, possui a seguinte estrutura:

QUADRO 5 - Matriz Curricular do curso de Pedagogia

1º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
INP	Introdução a Pedagogia	40	02
SOC	Sociologia Geral I	40	02
PSE	Psicologia Educacional I	40	02
FIE	Filosofia da Educação I	40	02
HED	História da Educação I	40	02
PMA	Princípios e Métodos de Alfabetização I	40	02
DID I	Didática I	40	02
EFEB I	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	40	02
MTP I	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	40	02
LPT I	Leitura e Produção de Textos I	40	02
Total - Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		20	
SUB TOTAL		420	

2º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
ECT	Educação Comunicação e Tecnologias	40	02
SOG II	Sociologia Geral II	40	02
PED II	Psicologia Educacional II	40	02

FED II	Filosofia da Educação II	40	02
HED II	História da Educação II	40	02
PMA II	Princípios e Métodos de Alfabetização II	40	02
DID II	Didática II	40	02
EFEB II	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	40	02
MTP II	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	40	02
LPT II	Leitura e Produção de Textos II	40	02
Total - Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		20	
SUB TOTAL		420	

3º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
FMEI I	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	60	03
FMCN	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	60	03
FML	Fundamentos e Metodologia das Linguagens – Arte e Ed. Física	60	03
FMM I	Fundamentos e Metodologia da Matemática I	40	02
FMLP I	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	40	02
FMGH	Fundamentos e Metodologia da Geografia e História	60	03
MAP	Materiais Pedagógicos	80	04
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		20	
SUB TOTAL		420	

4º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
FMEI II	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	40	02
FMM II	Fundamentos e Metodologia da Matemática II	40	02
FMLP II	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	40	02
PSE I	Planejamento Educacional I	40	02
ECM	Educação do Corpo e Movimento	40	02
CPR	Currículos e Programas	60	03
ECD	Ética e Cidadania	60	03
CPA I	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos I	40	02
EXL	Expressão Lúdica	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Estágio Supervisionado I		80	
Atividades Complementares		10	
SUB TOTAL		490	

5º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
CPA II	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos II	40	02
MPEE	Metodologia e Prática em Educação Especial com ênfase em Libras	80	04
PED II	Planejamento Educacional II	40	02
DAL	Dificuldades de Aprendizagem	40	02
LIJ	Literatura Infante Juvenil	60	03
ANT	Antropologia	60	03
TAP	Teorias da Aprendizagem	40	02
EAE I	Estatística Aplicada a Educação I	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20

Estágio Supervisionado II	80	
Atividades Complementares	10	
SUB TOTAL	490	

6º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
GPE I	Gestão e Planejamento Escolar I	40	02
OSE	Orientação Sexual na Escola	60	03
EAE I	Estatística Aplicada a Educação I	40	02
IED	Informática Educacional	40	02
MCI	Metodologia Científica	60	03
EDA	Educação Ambiental	40	02
MPA	Métodos e Processos de Avaliação	40	02
MON I	Monografia I	40	02
HCAB	História e Cultura Afro-brasileira	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Estágio Supervisionado III		80	
Atividades Complementares		10	
SUB TOTAL		490	

7º Semestre

Ref.	Disciplina	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal
GPE II	Gestão e Planejamento Escolar II	60	03
DGRH	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	60	03
TENF	Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formais	60	03
PMAI	Princípios e Métodos da Administração e Inspeção Escolar	60	03
PMSO	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar e Orientação Educacional	60	03
PIN	Projetos Interdisciplinares	60	03
MON II	Monografia II	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		10	
Estágio Supervisionado IV		60	
SUB TOTAL		470	

Total – Disciplinas Curriculares	2800	
Estágio Supervisionado	300	
Atividades Complementares	100	
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.200	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – revisão 2010

A gestão pedagógica do curso é realizada, desde 2007, por uma coordenadora licenciada em Pedagogia, bacharel em Direito, especialista em Psicopedagoga Institucional e Clínica, em Processo Ensino – Aprendizagem e em Inspeção escolar. Atualmente a coordenadora está cursando mestrado em educação.

Os professores participantes desta pesquisa ministram as seguintes disciplinas:

QUADRO 6 - Disciplinas que ministram os professores participantes da pesquisa

NÚCLEO DE ESTUDOS	SEMESTRE	DISCIPLINA	DOCENTE
BÁSICO	3º	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	P1
	1º	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	P6
	2º	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	
	7º	Princ. Met. Adm. Inspeção Escolar	
APROFUNDAMENTO	1º	Princípios e Métodos de Alfabetização I	P3
	2º	Princípios e Métodos de Alfabetização II	
	5º	Literatura Infante Juvenil	P4
INTEGRADORES	4º	Estágio Supervisionado I	P2
	5º	Estágio Supervisionado II	
	6º	Estágio Supervisionado III	
	7º	Estágio Supervisionado IV	
	6º	Métodos e Processos de Avaliação	P5

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – revisão 2010, com adaptações da autora.

Os docentes que atuam no curso são selecionados por uma Comissão de Seleção, sendo esta constituída pelo diretor acadêmico, pelo coordenador do curso no qual o docente está pleiteando aulas e por dois docentes da instituição com título mínimo de mestre na área de conhecimento em análise, sempre que possível. O processo de seleção docente consiste em avaliação didática que versa sobre a exposição de um item da disciplina a qual o candidato está pleiteando a vaga e avaliação do *curriculum vitae* do candidato.

Em 2010 o curso de Pedagogia conta com dezessete docentes, sendo doze especialistas, três mestres e dois doutores.

Como forma de apoio pedagógico os docentes contam com a coordenação do curso e com o Núcleo de Apoio Pedagógico que tem como finalidade oferecer apoio técnico - pedagógico às necessidades dos docentes da Instituição, buscando a melhoria na qualidade do ensino. Através dele os professores têm um espaço para aprofundar seus conhecimentos pedagógicos, sistematizar suas práticas e buscar novos caminhos. É, portanto, um mecanismo voltado ao crescimento profissional e institucional, subsidiando o professor com métodos e técnicas de ensino, com instrumentos de avaliação mais adequados para cada atividade desenvolvida e com orientações que possam atingir a excelência no processo educativo.

O próximo capítulo apresenta o perfil e a trajetória formativa do professor atuante neste curso de Pedagogia.

3 PERFIL E TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

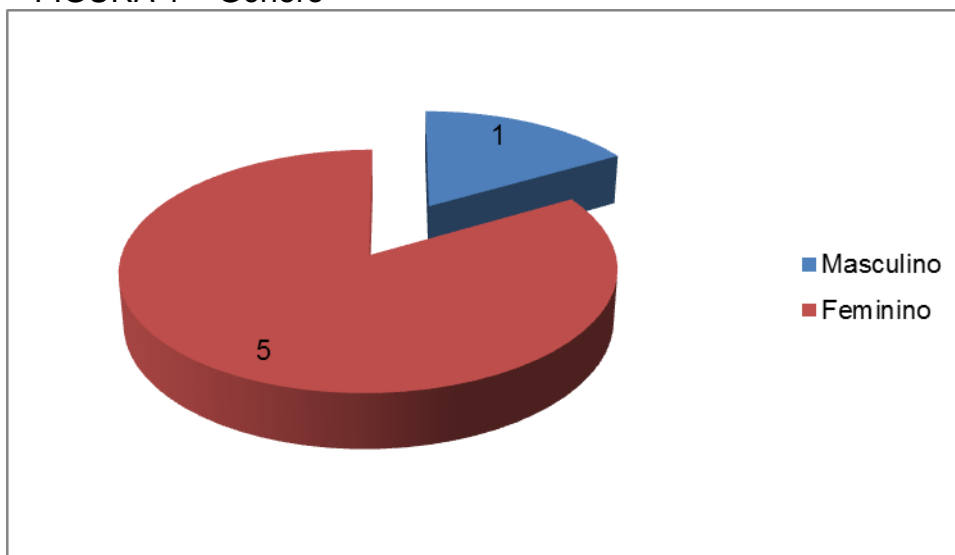
(FREIRE, 1991, p. 58)

Neste capítulo apresentamos o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia que é objeto desta pesquisa a partir da análise de dados referentes à questão de gênero, idade, estado civil, naturalidade, escolha da profissão, formação inicial e continuada e atuação profissional.

3.1 Perfil dos Professores

No que se refere ao gênero dos participantes da pesquisa, dos seis professores, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino, como pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 1 – Gênero



Fonte: A autora

De acordo com Fagundes (2002, p. 233):

Grande parte de estudos sobre a educação feminina tem evidenciado a estreita ligação entre o ser mulher e a escolha de cursos com conteúdos

humanísticos, que convertem para profissões tipificadas socialmente como femininas como o ser professora das séries iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais.

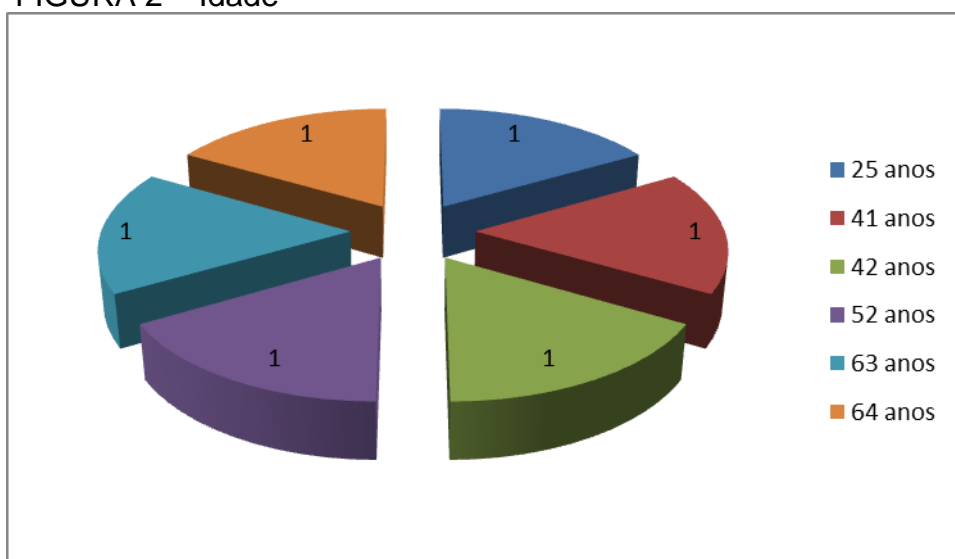
Ainda segundo a autora (p. 233), esta destinação decorre, entre outros motivos “de uma concepção essencialista que diz ser a mulher de natureza dócil, paciente, humana, hábil no trato com pessoas”, condições “maternais” de educadora que poderiam favorecer os processos de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com esta afirmação Nóvoa (1995), salienta que a feminização do magistério têm em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato da escola ter sido concebida como espaço de controle, do silêncio, da obediência e da disciplina.

[...] há uma ideia de que as mulheres são menos reivindicativas, mais adaptáveis a uma cultura de colaboração [...] na expectativa de que a escola seja um ambiente tranquilo, seguro e sem conflitos. Se isso, por um lado, tem uma aparência positiva, por outro, compõe o quadro da obediência, contrária à emancipação. A submissão nunca foi parceira da autonomia, fator básico da profissionalização. (CUNHA, 1999, p. 139)

Sobre a idade dos professores, identificamos que os mesmos têm entre 25 a 64 anos, havendo predominância (5 professores) na faixa etária entre 41 a 64 anos, como pode ser observado na figura abaixo.

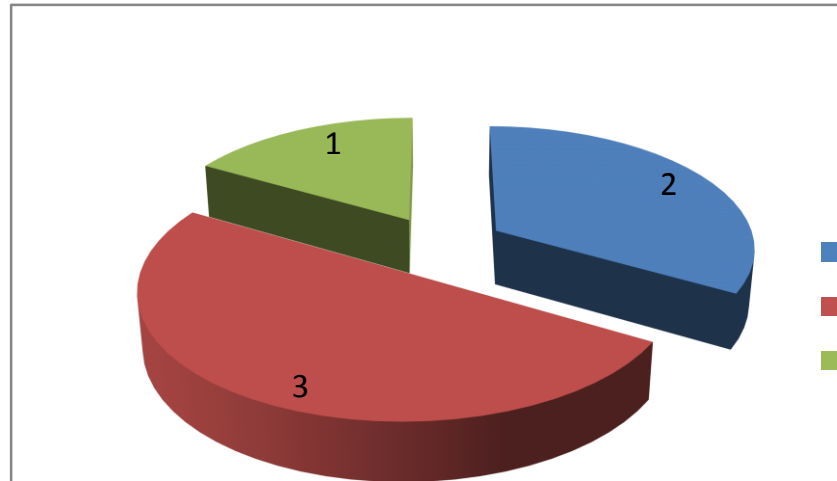
FIGURA 2 – Idade



Fonte: A autora

Ao verificarmos o estado civil, observamos que três professores são casados, dois solteiros e um separado.

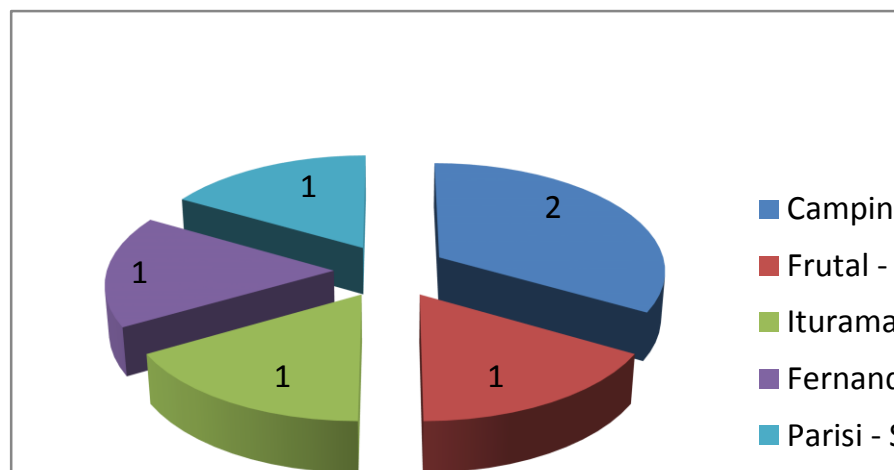
FIGURA 3 – Estado Civil



Fonte: A autora

Quanto à naturalidade dos professores, temos quatro nascidos no Estado de Minas Gerais e dois em São Paulo. Dentre os professores mineiros, dois são naturais do Município de Campina Verde, um de Frutal e um de Iturama. Dos professores paulistas um é natural de Fernandópolis e o outro de Parisi.

FIGURA 4 – Naturalidade



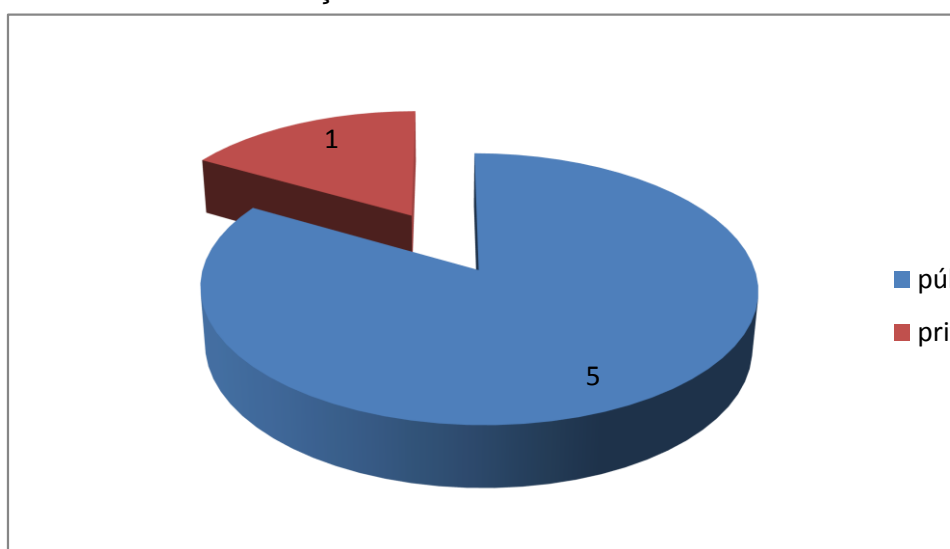
Fonte: A autora

Analisando o local de residência dos professores, verificamos que todos residem no Estado de Minas Gerais, no município de Iturama.

Ao verificarmos se a formação em nível de ensino fundamental dos professores aconteceu na escola pública ou privada observamos que todos cursaram o ensino fundamental na rede pública de ensino.

Quando questionamos sobre sua formação de ensino médio observamos que cinco docentes concluíram esta modalidade de ensino em escola pública e um em escola privada, como pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 5 – Formação no Ensino Médio



Fonte: A autora

Porém ao investigarmos se estes professores cursaram o ensino superior em instituições públicas ou privadas observamos que todos cursaram a graduação e a pós graduação em instituições de ensino superior privadas. Observamos ainda que a formação destes docentes ocorreu, na maioria - 4 na graduação e 6 na pós-graduação, entre os anos de 1990 e 2000.

Então percebemos uma inversão, todos os professores sujeitos desta pesquisa realizaram o ensino fundamental na escola pública e o ensino superior em instituições privadas.

Considerando as condições sócio econômicas, Queiroz (2007, p. 148) salienta que “para a superação das desigualdades sociais e para a democratização do acesso ao ensino superior, a ampliação de vagas nas universidades públicas e a melhoria da educação básica seriam soluções”.

Sobre a expansão do ensino superior, Sécca e Leal (2009, p. 17), demonstram que houve uma significativa ampliação do ensino superior privado em

relação ao público, uma vez que entre 1995 e 2007, o ensino superior privado aumentou 197,1%. Em contrapartida, neste mesmo período o número de instituições públicas aumentou somente 18,6%. Em 2007, existiam 2.032 instituições privadas e somente 249 públicas.

Este expressivo aumento no número de instituições de ensino superior privado em detrimento do ensino superior público ocasiona um aumento também no número de docentes atuando neste nível de ensino.

Na concepção de Fonseca (2002), este aumento de docentes acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as suas origens, o que pensam, como interagem no seu espaço profissional consigo e com os seus pares.

Outra preocupação decorrente da expansão do ensino superior refere-se ao preparo profissional do docente para atuar neste nível de ensino. Neste sentido Vasconcelos (2000, p. 3) salienta que:

[...] com a expansão quantitativa do Ensino superior no Brasil, o descaso com a questão pedagógica acentuou-se de modo preocupante. Passaram a ser recrutados jovens profissionais sem nenhuma experiência docente e, o mais grave, sem nenhum preparo para tal.

Pimenta (2002) afirma que a maioria dos profissionais atuantes como docente no ensino superior, tornou-se professor “da noite para o dia”, pois dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores.

Porém para a atuação docente é necessário um aprendizado.

Para o exercício de qualquer profissão, há necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas [...] e competência pedagógica que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerada como um “dom”. (VASCONCELOS, 2000, p. 1)

Defendemos ainda a concepção de Schön (2000) no que tange à necessidade de se investir bem mais na educação dos/as professores/as, no seu processo de formação, que deve assumir nova concepção favorecedora da

produção do conhecimento, de modo a propiciar, na mesma dimensão, o desenvolvimento de sua consciência crítica acerca do seu agir profissional docente.

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática. (SCHÖN, 2000, p. 19)

Registramos que os problemas pertinentes à formação pedagógica do docente atuante no ensino superior coexistem junto a tantos outros que se entremeiam no universo do professor.

3.2 Trajetória Formativa dos Professores

Buscando compreender a trajetória formativa dos professores corroboramos com a concepção de Isaia (2009) no sentido de que a trajetória integra percurso pessoal e profissional, e o docente se reconhece ao longo deste percurso, formando e transformando-se em interação com grupos com os quais interage compreendendo, portanto a carreira docente.

Nessa perspectiva, para a autora, o processo formativo envolve o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores constituindo-se como um processo predominantemente social, pois os professores se constroem como tal em atividades interpessoais ao longo da sua trajetória enquanto docente.

Portanto a formação docente está pautada na continuidade, remetendo uma ideia de inacabamento, compreendendo que um professor nunca está pronto, pois a formação precisa ser pensada como um processo e não um produto, ou seja, a docência é um constante “vir a ser algo que não se vinha sendo”. (PEREIRA, 2002, p. 36)

A busca por este processo formativo torna-se importante, pois, para Isaia, Bolzan e Giordani (2007), há um despreparo dos docentes que atuam no ensino superior devido à falta de uma atividade ou disciplina curricular que prepare para este exercício. Além disso, esta necessária preparação pedagógica não têm sido valorizada neste nível de ensino, uma vez que os critérios de progressão na

carreira docente são, na maioria, baseados na titulação e na produção científica do professor, o que não garante um ensino de qualidade.

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) o conhecimento restrito de uma área do saber não é suficiente para a docência no ensino superior. O aprimoramento desta demanda uma inter-relação de saberes complementares, onde o professor desenvolva um saber pedagógico e político.

O saber político possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado. (PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003, p. 271)

Nóvoa (1991, p. 70) acredita que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por “um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”, através da apropriação dos saberes oriundos desta prática e da sua significação pessoal por parte do professor.

Portanto estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, visando à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

A formação docente, segundo Schön (1997) deve basear-se nos conhecimentos específicos da profissão, considerando as experiências anteriores desses docentes, reconhecendo que os professores são sujeitos do conhecimento.

Na concepção do autor existe um distanciamento entre o fazer pedagógico e a formação de professores. Schön (1997) menciona duas grandes dificuldades para a formação de um profissional prático reflexivo: a epistemologia Universitária e o currículo normativo.

Como alternativa a esta dificuldade acadêmica em desenvolver uma prática que vá ao encontro da necessidade real do professor no interior da sua sala de aula, Schön (1997) sugere a formação contínua e o incentivo a pesquisa, onde os professores documentariam sua prática, proporcionando observações e reflexões sobre suas ações, expondo um conhecimento que nelas está implícito, podendo encontrar novas possibilidades para a solução dos problemas que porventura se apresentam.

Para Schön (1997), a reflexividade (ação-reflexão-ação) deve permear o processo de formação e atuação docente, pois quando o professor atua reflexivamente, tem condições para se tornar um sujeito autônomo que constrói a sua própria prática docente ao se apropriar da produção de saberes da sua profissão, ao mesmo tempo em que se produz professor.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, o professor impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 264)

Este processo possibilita que o professor se torne um sujeito ativo e reflexivo, pesquisador da sua própria prática, deixando de colocar-se como um executor de tarefas prescritas e agindo como um produtor de saberes, o que, para Nóvoa (1995) contribui para a sua profissionalização e reduz a desvalorização do trabalho docente.

Além da reflexividade o processo de formação docente envolve também colaboração.

Nóvoa (1995) corrobora com esta afirmação, ao referir que o trabalho coletivo parece ser o único meio capaz de alcançar a transformação, além de favorecer a produção de saberes reflexivos e pertinentes por parte dos professores.

Neste contexto colaborativo a aprendizagem da docência é favorecida, pois ao envolverem-se em atividades deste tipo, os docentes, segundo Bolzan (2007), deixam de se sentirem sós no seu processo pedagógico, obtendo uma visão mais otimista da sua profissão, uma vez que têm com quem dividir anseios, angústias, dúvidas e alegrias, e podem caminhar juntos rumo à construção da sua docência.

Buscando identificar a trajetória formativa do professor do curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisaremos os dados referentes à escolha da profissão, formação inicial e continuada e atuação profissional destes docentes.

3.2.1 Escolha da profissão

Como afirma Furlani (1998), a escolha profissional não consiste em uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores como o prestígio social da profissão, os resultados obtidos na trajetória escolar, o capital escolar, as condições sociais e culturais da família, a oferta educacional, dentre outros.

Referindo-se à escolha profissional docente, Fonseca (1997, p. 206) salienta que esta opção:

[...] está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular. A maioria deles ingressa na carreira por gosto, opção ou, como alguns dizem “vocação”, e para suprir as necessidades financeiras pessoais e familiares.

Alguns desses aspectos puderam ser detectados no discurso dos professores sujeitos desta pesquisa, quando afirmaram terem sido influenciados por outros professores, pela família e por questões econômicas em sua escolha profissional.

Percebemos que a influência dos professores que ministraram aulas na educação básica para os sujeitos da pesquisa foi predominante.

O professor P5 demonstra em sua fala esta interferência:

[...] fui me interessando pela docência a partir da observação da prática pedagógica dos meus professores da educação básica, eu achava muito bonito, achava muito interessante ensinar, me encantava a ideia de poder ensinar alguém.

As lembranças de seus mestres pelos sujeitos desta pesquisa se referem à boa qualidade do ensino, à consistência do trabalho realizado pelos professores e pela boa formação cultural.

Desde criança, quando eu entrei na série inicial, eu observava meus professores e comecei a gostar da maneira como eles trabalhavam, assim fui me apaixonado pela profissão e nas minhas brincadeiras eu sempre era professora, por isso que eu escolhi esta profissão, que veio assim desde criança, eu gosto do que eu faço. (P2)

Sobre as influências dos professores durante o processo de formação docente Libâneo (2002, p. 87) salienta que:

A sala de aula é um ambiente privilegiado onde se concentram as atividades da docência e se desenvolve a produção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. É na sala de aula que os professores exercem a sua influência direta sobre a formação e comportamento dos alunos, e, também onde o aluno aprende ser profissional e cidadão.

As falas dos professores confirmam esta concepção:

[...] a minha opção por letras foi influência de uma ex-professora de Português. (P4)

O meu primeiro professor do ensino fundamental foi um modelo, eu o admirava muito! A partir daí iniciou a vontade de ser professora. (P2)

No depoimento do professor P2, é citado, além da influência na escolha profissional, que o primeiro professor foi um modelo a ser seguido. Neste sentido, Cunha (1989, p. 159) ao analisar a influência de professores na vida profissional docente de ex-alunos, afirma:

Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores considerados negativamente. [...] Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares.

A imposição familiar foi citada como norteadora da escolha profissional como docente por um dos sujeitos pesquisados.

Meus pais queriam que eu fosse professora e eu tive uma certa resistência. Eu gostava do magistério, mas eu queria outra profissão primariamente, porém foi assim, meus pais disseram: Primeiro você faz um curso para ser professor depois você faz o que quiser. [...] E hoje eu agradeço muito a eles, porque hoje eu sou uma farmacêutica bioquímica, mas eu estou muito realizada na carreira da educação. (P1)

Na fala do professor P1 percebemos que a profissão docente não foi uma escolha, mas sim uma imposição pela família.

Outra forma de imposição desta escolha está aliada à condição social do indivíduo. De acordo com Arroyo (2000) a condição de vida está presente nas

escolhas feitas ou as condiciona. Por certo, nem sempre é escolhida a profissão que se quer, mas a que é possível. Esta condição está presente na socialização das imagens profissionais e das projeções que projetamos como possíveis.

A condição de vida analisada pela ótica sócio-econômica orientou a escolha da profissão docente de um dos sujeitos desta pesquisa.

Eu não teve escolha, foi falta de opção mesmo. Na época eu já tinha cursado magistério e eu precisava fazer um curso superior. E analisando o curso mais barato que eu conseguia custear, identifiquei que este curso era Pedagogia, então ingressei nele. (P6)

Neste sentido salientamos que “escolhas” profissionais norteadas por imposição familiar e pela condição social do indivíduo podem ser desastrosas, pois para que haja uma realização profissional é necessário identificação com a profissão. Considerando a escolha profissional pelo magistério aliada à imposição ou à condição social, Arroyo (2000, p. 124) faz as seguintes ponderações:

Ninguém pode optar por um determinado trabalho apenas por ser o possível para sua condição social, vez que se dará um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar. Esse processo de identificação vai se dando desde cedo e é o que terminará por tornar mais suportável os longos anos de magistério. Este passará a ser um peso leve ou pesado, ou até uma realização pessoal. Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores(as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária, condicionada pela sobrevivência que não morremos de paixão pelo magistério, entretanto sem um mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo status social e péssima remuneração.

Concluindo, podemos observar que a influência dos professores que ministraram aulas na educação básica para os sujeitos da pesquisa foi predominante na escolha da profissão docente, porém não foi citada por nenhum dos sujeitos da pesquisa qualquer influência de professor do ensino superior na sua prática pedagógica.

Ressaltamos ainda que a escolha da profissão docente, a priori, está direcionada à docência na educação básica. Quando se escolheu ser professor este

indivíduo foi formado para trabalhar na educação básica¹¹. A docência no ensino superior perpassa por outras questões que serão discutidas posteriormente.

3.2.2 Formação acadêmica

Na concepção de Nóvoa (1995, p. 114) o conhecimento da trajetória de formação acadêmica do professor pode fornecer informações importantes quanto ao seu perfil profissional, pois “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”.

De acordo com o autor:

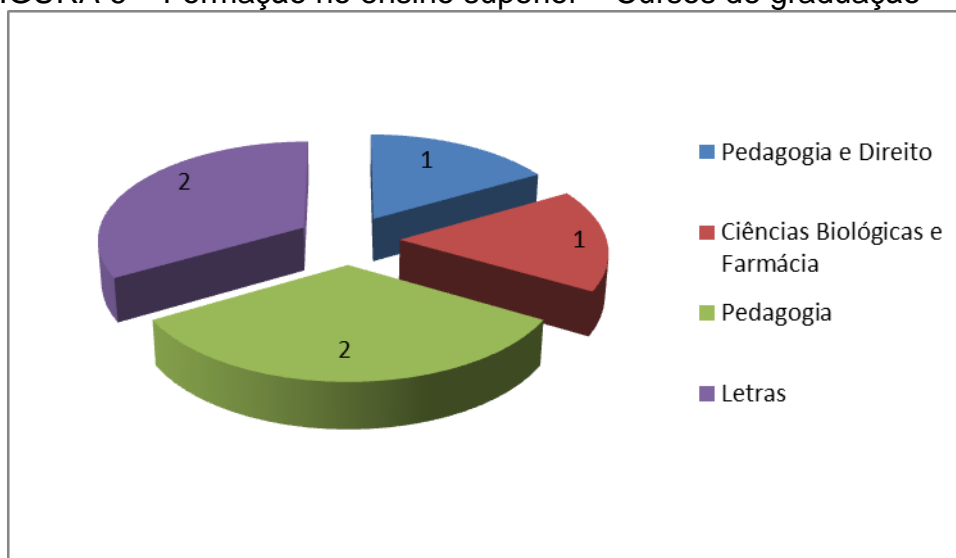
O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola, ou seja, essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos sócio-culturais.(p. 116)

A formação inicial tem, segundo Nóvoa (1995), um caráter meramente introdutório. A aprendizagem da docência vai ocorrendo no decorrer da carreira a através do trabalho, da prática nas diferentes escolas, através do auxílio e da influência de outros colegas e da análise da prática.

Verificando a formação em nível de graduação destes professores temos: um graduado em Pedagogia e Direito, um graduado em Ciências Biológicas (licenciatura plena) e Farmácia, dois graduados em Pedagogia e dois graduados em Letras conforme ilustrado na figura abaixo:

¹¹ Vide item 3.2.2 – formação acadêmica.

FIGURA 6 – Formação no ensino superior – Cursos de graduação



Fonte: A autora

Todos os professores participantes da pesquisa, possuem um curso de licenciatura.

No caso destes docentes, embora tenham tido a chamada “formação pedagógica”, o enfoque dado em seus cursos terá sido sempre voltado para o processo do ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando, portanto, de lado o adulto a quem o professor deve ensinar nos cursos de Graduação e Pós-Graduação (VASCONCELOS, 2000, p. 20)

Analisando a formação destes docentes na pós-graduação, identificamos que todos os professores possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que cinco destes docentes possuem especialização na área da educação e um na área de ciências biológicas e farmácia.

Este professor que possui graduação e pós-graduação na área de ciências biológicas e farmácia ministra, no curso de Pedagogia, a disciplina Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais, disciplina esta que encontra identificação com a graduação e a pós-graduação cursada por este docente no que tange a área de ciências biológicas.

Sobre a diversificação de formação inicial dos professores atuantes no ensino superior, Malusá e Feltran (2003, p. 22) acreditam que esta diversificação é decorrente do fato destes “serem profissionais oriundos de diversas áreas que fazem a opção pela docência”, não estando, portanto, na maioria, preparados “para exercerem a função de educadores”.

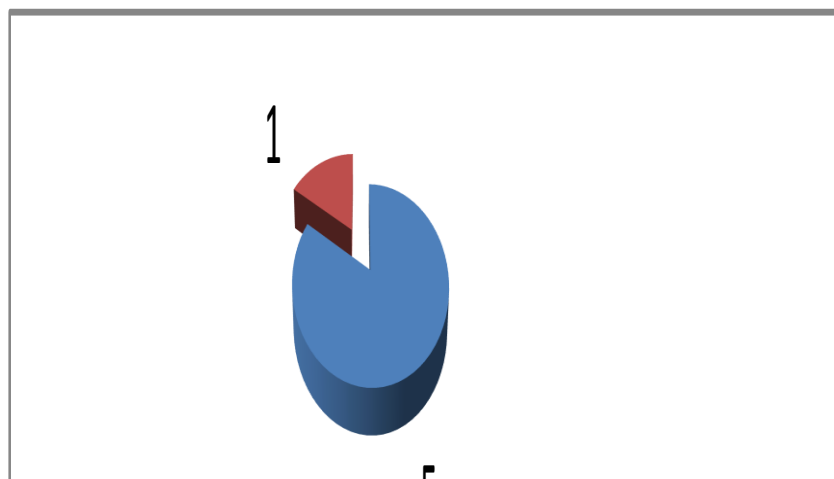
Corroborando com esta afirmação, Shulman, Wilson e Grossman (2005) asseguram que só o conhecimento do conteúdo não é suficiente para o ensino.

Tardif (2002) afirma que o saber docente é um saber plural compreendido por saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para Schön (1997), a prática ocupa uma posição de destaque na formação dos professores sendo entendida como um processo de investigação e diálogo com a realidade deve promover um movimento de ação e reflexão contínua sobre a ação docente, ou seja, a reflexão sobre a ação vai gerar uma nova ação, que vai gerar uma nova reflexão e assim sucessivamente. O movimento descrito: “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” é sugerido por este autor para a formação de professores como profissionais reflexivos.

Gatti (2004, p. 434) salienta que o professor do ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, de uma formação em investigação científica e em didática. Ressalta ainda que grande parte dos docentes do ensino superior tem sua formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, “cuja qualidade não se tem como determinar, menos ainda, sua contribuição para uma formação na qual a preocupação com relação entre a docência e a pesquisa esteja presente”.

FIGURA 7 – Formação no ensino superior – Cursos de pós-graduação *lato sensu*



Fonte: A autora

De acordo com os dados coletados observamos que todos os professores possuem pós-graduação *lato sensu* e nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*, não cumprindo portanto os critérios legais expostos no artigo 66 da LDB 9394/96 referente à docência no ensino superior.

Como alternativa para a formação do docente atuante no ensino superior Masetto (2003) defende a ideia de que as próprias instituições de ensino campo de trabalho deste professor devem promover projetos de qualificação e de formação pedagógica para seus professores.

Malusá e Feltran (2003) acreditam que a preocupação com a questão da formação docente para o ensino superior fica a cargo da consciência docente, em querer ou não propiciar aos seus alunos um ensino de qualidade.

Segundo a autora também é incumbência das instituições de ensino superior, por meio de seus projetos pedagógicos, contemplar “esta questão da formação didático-pedagógica dos professores através de programas de formação continuada em serviço”. (p. 04)

Neste sentido Tardif e Lessard (2005, p. 287) dizem que:

[...] um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação fundada sobre o que ele é e o que ele faz, através do que ele modifica estas situações e, em consequência, sua interpretação.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no qual atuam os professores sujeitos deste estudo verificamos que a formação didático-pedagógica pode ocorrer por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, cuja proposta de criação nasceu da preocupação institucional com a formação e a prática pedagógica dos docentes.

O NAP tem como finalidade oferecer apoio técnico - pedagógico às necessidades dos docentes da Instituição, buscando a melhoria na qualidade do ensino. Constitui-se em um espaço que os docentes têm para aprofundar seus conhecimentos pedagógicos, sistematizar suas práticas, buscar novos caminhos, socializar experiências. Ainda nesse espaço os acadêmicos podem buscar orientações para minimizar suas dificuldades quanto à organização dos estudos.

Os atendimentos do NAP são realizados de forma individual por meio de assessoria pedagógica permanente realizada por pedagogos que orientam os professores, ou em grupo através de atividades como oficinas pedagógicas sobre

assuntos variados de interesse das diferentes áreas. O horário de atendimento é das 13 às 17 horas, podendo haver atendimentos pré-agendados fora deste horário estipulado.

Desde que o NAP foi criado em 2005, 25 professores foram atendidos. Consideramos um baixo número de atendimentos nestes cinco anos de funcionamento.

Analisando os relatórios de atendimentos, observamos que os mesmos resumem-se à orientação pedagógica não possibilitando momentos de reflexão sobre a prática docente. Também não identificamos momentos de socialização de experiências.

Entendemos que para atender a sua proposta de aprimoramento de conhecimentos pedagógicos e socialização de experiências o NAP poderia proporcionar com maior frequência momentos de repensar a prática pedagógica possibilitando uma formação permanente destes docentes.

Parafraseando Imbernón (2009, p. 05) podemos conceituar a formação permanente como o “terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”.

Ainda segundo o autor, esta formação permanente deve ter como base a reflexão dos professores sobre a sua prática docente, de forma que permita examinares “suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. realizando um processo constante de auto avaliação que oriente o seu trabalho”. (p. 49)

Concluindo, corroboramos com a concepção de Porto (2000, p. 12) ao afirmar que “formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/prática”.

3.2.3 Início da carreira docente

Garcia (1999, p. 112) afirma que “a formação de professores abarca toda a carreira docente”. Neste sentido considera necessário entender “a iniciação ao ensino como uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor”.

Sobre o início da carreira docente Huberman (2000) ressalta que este é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Este momento de sobrevivência está relacionado com o choque com a realidade.

Silva (1997, p. 53) define a expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira como tradutora do “impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”.

A iniciação na profissão do ensino é um período dramático para muitos professores inexperientes, e, para alguns, é um ano muito traumático. Essa transição desde a Escola de Magistério ao primeiro posto como professor se vive a miúdo como o choque da realidade (VEENMAN, 1998, p. 39)

Para Volpi (1996) a sobrevivência (choque com a realidade) e a descoberta são, em geral, vivenciadas concomitantes, sendo que a descoberta fornece ao professor o suporte necessário para encarar a incerteza e a singularidade no conflito do choque com a realidade.

Na concepção da autora o momento da descoberta é caracterizado por “euforia e entusiasmo decorrentes da sensação de responsabilidade de pertencer a uma determinada categoria profissional”. (VOLPI, 1996, p. 54)

Ao relatar sobre o seu ingresso como docente, identificamos na fala do professor P5 momentos da descoberta concomitante com o choque com a realidade:

[...] no começo temos muita expectativa e vontade, não que isso me falte agora, mas no começo você tem aquele “gás”, e na primeira avaliação eu tive uma surpresa, os alunos foram mal, entrei em pânico e eu achava que a culpa era minha, toda minha, então a coordenadora sentou comigo e me mostrou o outro lado que eu não estava enxergando, que nem tudo seria como eu havia idealizado e neste momento foi um choque. (P5)

Vale ressaltar que o choque com a realidade também ocorreu quando os professores iniciaram sua carreira no ensino superior, mesmo já tendo experiência como docente na educação básica.

Observamos abaixo a fala do professor P4, que, ao ingressar como docente no ensino superior, já havia ministrado aulas na educação básica há trinta anos:

Quando fui ministrar aulas no ensino superior fiquei muito feliz, pois acreditava que seria possível trabalhar mais profundamente aspectos de análise textual, que sempre gostei muito, mas aí a gente se frustra, pois para os alunos do curso de pedagogia muitas vezes temos que retroceder o conteúdo porque eles não têm condição de fazer a análise de textos a partir de um posicionamento crítico diante da língua. Eles não sabem usar a norma culta. Veja: se o objetivo da educação básica é preparar o aluno para que no ensino superior ele não só seja capaz de usar a norma culta oral e escrita, mas também conhecer a língua enquanto sistema, tecer posicionamento crítico diante da língua, noto uma deficiência neste ensino, uma vez que isso não acontece. Então me frustrei no momento em que eu vi que no ensino superior os alunos não conseguem entender, não têm uma postura crítica diante da língua. (P4)

Neste sentido podemos concluir que o choque com a realidade pode ocorrer não só com professores iniciantes na docência, mas também com professores ingressantes em outro nível de ensino ainda não trabalhado.

As dimensões que caracterizam os primeiros momentos da carreira docente, segundo Volpi (1996) são: a distância entre situações ideais e a realidade cotidiana, a insegurança quanto ao tipo de relação interpessoal e pedagógica relacionada à transmissão de conhecimento e o alto nível de ansiedade.

Questionado sobre o início da carreira docente o professor P6 afirma:

Eu me arrependi. Tive três dias de dor de cabeça. Iniciei com uma série de educação infantil nível 3, eram crianças de seis 6 anos que estavam iniciando a alfabetização, uma turma muito boa mas com as limitações da idade, e eu queria que eles escrevessem com letra bonita, colorissem sem sair do contorno e não era o que acontecia. (P6)

Ainda analisando o início da carreira docente, os professores pesquisados chamam a atenção para a antecipada entrada no mercado de trabalho em detrimento do tempo de formação:

No ano posterior ao que eu concluí o curso de magistério houve uma falta de professores, então fui convidada pela direção da escola para ministrar aulas da disciplina História no ensino médio [...] Isso aconteceu no mesmo ano que eu comecei o curso de Ciências Biológicas no qual hoje eu sou graduada. Foi assim que iniciei na docência, de “paraquedas”. (P1)

Este início não foi minha opção. Eu estava na 7ª série do Ensino Fundamental e como havia falta de professores, fui, a pedido da

diretora, trabalhar com a classe de alfabetização. Eu alfabetizava crianças sem nenhuma formação para tal. (P4)

Esta entrada antecipada no mercado de trabalho criou nos professores uma falsa ideia de suficiência da vocação para o exercício do magistério.

Eu conseguia, mesmo sendo aluna da 7ª série e sem nenhuma preparação para a docência, alfabetizava com sucesso aqueles alunos pois sempre tive o dom para ser professora. (P4)

“A diretora acreditou no meu potencial, me delegou a função de ministrar aula de história no ensino médio, eu “caí de paraquedas” lá dentro, mas a diretora me mostrou que eu era capaz e eu consegui com sucesso, apesar de não ser licenciada em história”. (P1)

Grillo e Mattei (2005, p. 104) recusam a ideia de que se aprende a ensinar ensinando, sendo assim suficiente apenas a vocação, o que atribuiria à docência um caráter amador, não sendo necessária uma preparação.

A prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É sustentada por um corpo de conhecimento teóricos sempre em construção, que a alimentam, que a explicam e que estabelecem a relação dialética teoria/prática. A prática, ao ser iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada.

Shulman (2005) acredita que para ser professor o indivíduo deve dominar uma base de conhecimentos para o ensino (knowledge base), que estrutura a formação de professores e influencie diretamente na prática dos mesmos. Esta base de conhecimentos compreende: o conhecimento do conteúdo específico que o professor leciona (content knowledge), o conhecimento pedagógico geral (pedagogical knowledge) o qual inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem e o conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching), que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se relaciona com outros conhecimentos pertencentes à base.

Verificamos que a falta desta base de conhecimento nos professores que iniciaram a carreira antes de concluir, ou mesmo iniciar, a sua formação para docência, era suprida por orientação de colegas de trabalho.

“[...] tínhamos um acompanhamento, a inspetora regional, seccional, nomenclatura utilizada na época, era de Iturama e nos ajudou enquanto “alunas professoras”. (P4)

A reprodução de atitudes dos ex professores também esteve presente:

“[...] me inspirava na minha ex professora de Português, tentando, na minha atuação como docente, ensinar exatamente como ela ensinava”.(P4)

Neste sentido Tardif (2000, p. 13) salienta que:

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas.

Sobre as orientações profissionais úteis nos primeiros anos de trabalho como professor, todos os sujeitos da pesquisa apontaram que estas foram imprescindíveis e oferecidas pelos colegas de profissão, pela direção e pela coordenação pedagógica.

[...] eu tive uma coordenadora muito boa, ela praticamente me ensinou tudo a parte prática, o fazer da sala de aula aprendi com ela. (P6)

Me orientaram em minha prática docente a coordenadora e a diretora da escola. (P5)

Duas pessoas que me auxiliaram quando eu iniciei a minha carreira docente: a diretora e uma colega também professora. Quando você sai da faculdade com muitas teorias e tem que colocá-las em prática você se perde, precisa do auxílio de professores mais experientes. Eu e esta colega professora começamos um trabalho em equipe e ela me ajudou, dando sugestões, me orientando sempre que necessário. (P2)

Para Garcia (1999 apud VALLI,1992, p. 114):

[...] os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino.

É necessário que a instituição de ensino assuma o choque com a realidade. Para isso Garcia (1999) propõe o oferecimento de programas de formação para professores principiantes. Estes programas buscam promover a adaptação e integração do novo docente à cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o conhecimento das intenções, estruturas, currículos, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual está inserido.

Na concepção de Guarnieri (2005, p. 19) o desenvolvimento da experiência do professor iniciante depende “de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos”.

A autora defende a ideia de que a “aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”. (p. 13)

A articulação, vinculada à reflexão sobre a prática docente possibilita o desenvolvimento da carreira docente e uma formação continuada, pois, de acordo com Salles (2004, p. 5) “ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela”.

Esta reflexão teórico-prática deve perpassar por todo o processo de desenvolvimento da carreira docente possibilitando a desenvolvimento de conhecimento pedagógico por meio da sua prática educativa como professor, pela troca de experiência com seus pares, da união da formação com um plano de trabalho, ou seja, de uma formação continuada.

O desenvolvimento da carreira docente e a formação continuada serão os próximos tópicos de análise.

3.2.4 Desenvolvimento da carreira docente

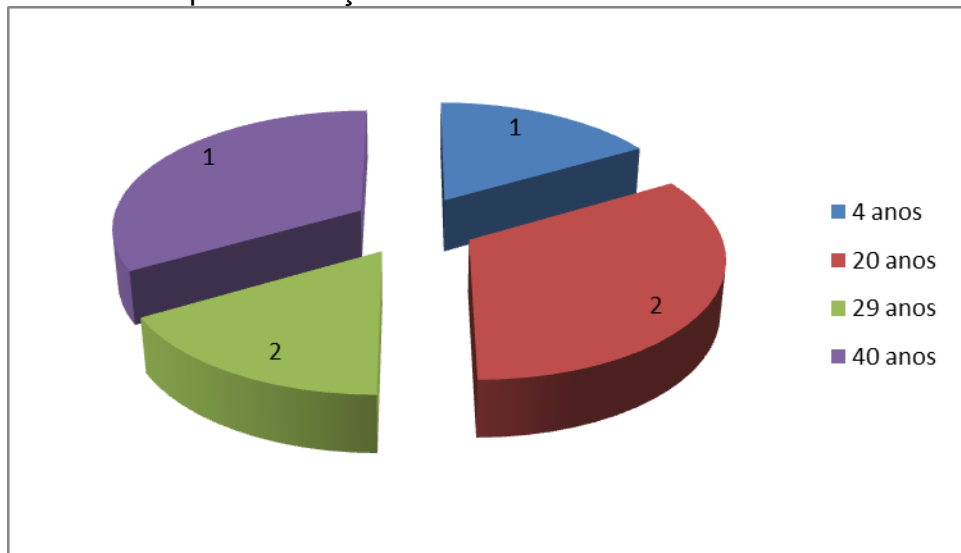
Para Nóvoa (2000, p. 38) o desenvolvimento de uma carreira compreende um processo e não uma série de acontecimentos. “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Guarnieri (2005) considera o exercício da profissão como condição para consolidar o processo de tornar-se professor.

Huberman (2000) expressa a ideia de trajetória no sentido de carreira pedagógica como sendo um processo que envolve o percurso de professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais os docentes estiveram ou estão engajados. Dentro deste modelo hubermaniano são apresentadas 07 fases referentes ao percurso profissional ou ciclo de vida dos professores: entrada na carreira (1-3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação e questionamento (7-25 anos), serenidade e conservadorismo (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos).

Quando questionados sobre o tempo de atuação enquanto docente em todos os níveis e modalidades de ensino verificamos que um professor atua na docência a 4 anos, dois a 20 anos, um a 29 anos e dois têm 40 anos de atuação como docente.

FIGURA 8 – Tempo de atuação na docência



Fonte: A autora

Analisando os sujeitos desta pesquisa identificamos que um professor atua na docência há 4 anos encontrando-se, portanto, na fase de estabilização, caracterizada por um crescente sentimento de competência pedagógica. Segundo Isaia (2000, p. 28):

Nesta fase, o professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase envolve o estabelecimento de um estilo próprio como professor e a consolidação de um repertório pedagógico que lhe traz crescente confiança.

Temos na fala do professor P5 um exemplo claro deste crescente sentimento de competência pedagógica:

“[...] no começo da minha regência, eu me culpava muito, o aluno não aprendia era culpa minha, e depois refletindo fui percebendo que existe uma parcela de culpa sim, só que outros fatores que influenciam não estão ao meu alcance, então você tem que ter esta formação enquanto pessoa para perceber a comunidade que na qual está inserido e como irá direcionar os processos de ensino e de aprendizagem naquele contexto”. (P5)

É evidente na fala do professor P5 a necessidade de encontrar e apontar um culpado para os problemas do ensino e da aprendizagem. Referente a este sentimento de culpa Aquino (1997, p. 22) salienta que no processo de ensino e de aprendizagem não podemos procurar culpados, mas “reconhecer que o aprendizado resultante do ensino escolar é um fenômeno complexo, que não comporta causas únicas e invariáveis”.

Corroborando com esta concepção Goergen (2008, p. 811) afirma que é preciso evitar a tendência de se “responsabilizar esse ou aquele segmento social pelo atraso e/ou desenvolvimento humano. Nenhum segmento pode ser responsabilizado sozinho pelas transformações. Esse foi o erro do pedagogismo”.

Inseridos nas fases de diversificação e questionamento encontramos dois professores com 20 anos de atuação como docente. A fase de diversificação, segundo Huberman (2000), caracteriza estes professores enquanto motivados e dinâmicos, buscam a ascensão pessoal administrativa e acadêmica, têm necessidade de contribuir na reformulação do sistema. A fase do questionamento trabalha com componentes psicológicos e sociais envolvendo características da instituição, contexto político e econômico e vida familiar.

A fala do professor P2 demonstra a motivação característica da fase de diversificação:

“[...] eu me aproximei do ensino superior porque achava que no curso de Pedagogia eu poderia trabalhar com a formação do educador e ver estes professores que estou formando no seu campo de atuação, pois sou supervisora escolar no município tendo, muitas vezes, a oportunidade de acompanhar estas alunas no campo de trabalho e eu gosto de contribuir para a formação destes docentes. (P2)

Na fase de serenidade, que também pode ser definida como distanciamento afetivo, encontra-se um professor com 29 anos de atuação na docência. Na concepção de Cordeiro (2007, p. 64) a serenidade:

Expressa uma atitude mais tolerante do profissional diante das dificuldades e dos problemas enfrentados. Coincide com um decréscimo da ambição e do investimento profissional e, quase sempre, com maior distanciamento afetivo pelos alunos, os quais em termos de faixa etária, se tornam, de fato, menos próximos.

Por fim encontramos dois docentes com 40 anos de carreira, ou seja, na fase do desinvestimento, na qual os professores estão se preparando para encerrar a carreira.

Quando questionados sobre aspirações dos professores para os próximos 5 anos, um professor pretende aposentar-se. Esta vontade, ainda que subtendida, encontra-se presente na fala do professor P4:

[...] Eu faço esta colocação a todo ano, porque as vezes coordenador não fica muito a vontade para me dispensar, eu tenho alunas que estão concluindo mestrado, são muito estudiosas, eficientes, e de repente eu fico ocupando espaço, então eu fico preocupada pois reconheço que nesta idade falta reflexo, por isso deixei as aulas do curso de Direito, eu tive uma enfermidade no final de 2008 que me deixou muito debilitada, e com o fato de ter extinguido as turmas do Direito matutino e ter ficado somente o noturno, então as classes ficam mais lotadas e ali é um curso heterogêneo, de interesse, de tudo e para ministrar a disciplina o professor tem que ser muito dinâmico e eu já não tenho mais idade para isso.

De acordo com os estudos sobre as fases do desenvolvimento profissional dos docentes, identificamos que com o passar do tempo de carreira, os saberes profissionais dos docentes vão sendo adquiridos por meio de experiências centradas no espaço escolar que moldam a sua identidade profissional num processo constante de socialização.

As experiências centradas no ambiente escolar também podem propiciar os saberes experienciais e a formação continuada através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática. A formação continuada e os saberes docentes serão discutidos posteriormente.

3.2.5 Formação continuada

Sobre a formação continuada de professores Nóvoa (1995, p.25) destaca que esta “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”. Para o autor esta formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Referente às formas de capacitação profissional dos docentes sujeitos da pesquisa, estas compreendem principalmente cursos ministrados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, cursos de pós-graduação e leituras individuais, como revelado em suas falas:

Procuro me capacitar através dos cursos oferecidos pelo governo do Estado e pela instituição a qual estou inserida. Também procuro cursos de especialização. (P1)

Busco o meu aperfeiçoamento através das capacitações que tenho como funcionário público municipal e do Estado de Minas, as quais são oferecidas pelo menos uma ou duas vezes ao ano. Procuro ir nestas capacitações, pois são voltadas para as atividades do Estado e do município, este ano mesmo tive duas. Também busco cursos extras e cursos de pós-graduação.(P5)

Salientamos que a formação permanente docente através da reflexão prático teórica sobre a prática não foi considerada pela maioria dos professores (5), sendo citada apenas por um dos entrevistados.

A minha capacitação ocorre através da leitura, sobretudo lendo obras de autores que eu sei que vão me enriquecer e também na própria experiência, naquilo que a gente testa, assim acabamos enriquecendo o conhecimento, porque se você experimenta um método e vai juntar usando o processo, aproveitando o que é de um autor, de outro, da prática, da troca de experiência com colegas e chegando a minha conclusão eu percebo que ajuda muito [...]. (P4)

Neste sentido nos valem da concepção de Imbernón (2009) considerando que o processo de formação permanente do professor deve acontecer através da reflexão prático teórica sobre a prática possibilitando o professor gerar

conhecimento pedagógico por meio da sua prática educativa, do conhecimento possibilitado pela troca de experiências entre os seus pares, da união da formação à um projeto de trabalho, da formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como o individualismo, a exclusão, a intolerância, assim como do trabalho conjunto possibilitando o desenvolvimento da instituição educativa através da transformação da prática.

Outra observação a ser evidenciada é que as formas de capacitação citadas referem-se à educação básica. Nenhum dos sujeitos desta pesquisa citou alguma capacitação específica para a docência no ensino superior.

Esta ausência de preparação para a docência no ensino superior também é destacada quando analisamos a formação destes professores, pois nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*, não contemplando, portanto, os critérios legais expostos no artigo 66 da LDB 9394/96, referentes à docência no ensino superior.

A instituição de ensino superior onde trabalham os professores sujeitos desta pesquisa possui um Núcleo de Apoio Pedagógico com a finalidade de oferecer apoio técnico-pedagógico às necessidades dos docentes, buscando a melhoria na qualidade do ensino. Porém verificamos que o trabalho deste núcleo resume-se a orientações pedagógicas individuais, não possibilitando momentos de reflexão sobre a prática docente, ou seja, não permitindo uma formação permanente deste docente.

Destacamos ainda, que não foi citada pelos professores nenhuma forma de formação continuada no sentido de reflexão teórico prática vinculada ao ensino superior.

Identificamos, portanto que a trajetória formativa destes professores é para a atuação docente na educação básica. Identificamos uma lacuna na preparação para a docência no ensino superior. Segundo Masetto (1998, p. 11):

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Corroborando com a concepção do autor acreditamos que a atuação docente no ensino superior demanda mais do que apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, exige competências próprias

da docência que incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação, bem como redimensionam constantemente o aprofundamento em todas elas, envolvendo o docente em um processo de formação permanente que perpassa por toda sua formação profissional continuando na sua prática docente.

Por fim consideramos que a atuação docente exige também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente”. (MASETTO, 1998, p.13)

No próximo capítulo analisaremos mais profundamente a inserção e atuação destes professores no ensino superior.

4A INSERÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente alguém determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

(TARDIF, 2002, p. 230)

As análises abordadas no presente capítulo permeiam questões referentes à inserção e atuação docente no ensino superior.

Entendemos que a docência universitária traz características próprias a este nível de ensino que devem ser consideradas na formação e atuação dos professores.

Guerrero Serón (1996, p. 173) salienta que existe uma significativa diferença na formação e na autonomia do professorado diretamente dependente do nível de ensino onde atua. Para ele:

[...] o ensino em nosso presente sistema educativo se estratifica em dois tipos de organizações ocupacionais: a universidade que se organiza e se constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento, e o ensino básico e secundário que se organiza e se constitui como uma profissão prática, que se aplica na prática esse conhecimento convenientemente contextualizado por instâncias políticas e sociais.

Porém há uma preocupação no que tange às políticas de formação de professores para o ensino superior.

Enquanto na educação básica a formação do professor é bem identificada, inclusive pelos critérios legais, conforme abordado anteriormente neste trabalho, no ensino superior, segundo Morosini (2001), as políticas de formação docente, no âmbito da capacitação pedagógica, se caracterizam pelo silêncio.

Uma possível explicação para este “silêncio” pode residir-se sobre a certeza de que o domínio de conhecimentos e a experiência profissional possibilitam os subsídios necessários à docência universitária.

Segundo Masetto (2003, p. 11), a organização do ensino superior brasileiro sempre valorizou o ensino e não a aprendizagem, tornando, portanto os

currículos fechados, proporcionando pouca flexibilidade aos métodos e técnicas de ensino possibilitando a falsa ideia de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Sobre a preparação pedagógica para a docência no ensino superior Vasconcelos (2002, p. 11), afirma que há um amadorismo pedagógico presente na maioria dos professores universitários uma vez que qualquer bacharel ou licenciado pode ter possibilidade de ser professor no ensino superior, sem a exigência de uma capacitação pedagógica específica. De acordo com a autora, o perfil do professor atuante no ensino superior pode resumir-se em quatro grupos:

- a) transmissor de conhecimentos – conhece profundamente o assunto de sua especialidade e o transmite com competência. Porém, “não tem compromisso com o relacionar o seu conteúdo específico com a vida real que corre fora dos muros escolares, desvinculando o seu mundo teórico da realidade na qual estão inseridos os seus alunos”. Não se dedica a pesquisa, estuda o conhecimento já produzido para manter-se atualizado e julga o seu trabalho “como algo passível de ser executado com total neutralidade e com absoluta homogeneidade”.
- b) conscientizador de seus alunos - perde-se na crítica excessiva (muitas vezes político-partidária), deixando de lado sua função formadora e informadora “não transmitindo nem criando conhecimentos”.
- c) pesquisador - que dedica o máximo de seu tempo ao estudo e à pesquisa, com relevante produção científica, porém com resumida atividade docente;
- d) tenta conciliar docência e pesquisa - este geralmente está nas IES privadas e precisa de um número elevado de aulas para garantir um salário razoável. “Suas pesquisas desenvolvem-se como atividades concomitantes à docência e em tempo de dedicação muito aquém do desejado, tempo este, geralmente retirado, das horas de descanso ou lazer”.

Referindo-se aos professores que atuam na educação superior, Behrens (1998, p. 57) atribui a eles as seguintes características:

[...] a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Outra característica predominante na formação e atuação do docente universitário refere-se na ênfase à pesquisa em detrimento ao ensino. Cunha (2000, p. 21) salienta que “a dimensão do ensino tem pouca valorização no espaço acadêmico, especialmente se cotejada com a pesquisa”.

Corroboramos com a concepção de Balzan (2000, p. 116) no sentido de que é necessária uma articulação entre ensino-pesquisa “para que se alcance um ensino de alta qualidade ou, se preferirmos, em nível de excelência”.

Interligado a todos estes fatores existe ainda, segundo Isaia (2006, p. 65), uma falta de compreensão dos professores e das instituições de ensino sobre a necessidade de preparação específica para a docência no ensino superior. Para a autora, os docentes, mesmo cientes da sua função formativa, não consideram que é necessário uma preparação específica para exercê-la. “Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente”.

Para Fonseca (2002, p. 89) o processo de formação docente:

[...] não se constrói apenas nos cursos frequentados em escolas e Universidades, durante determinados períodos da vida. Trata-se de construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural.

Então, formar o professor para o ensino superior, nesta perspectiva vai além de prepará-los para situações de aula, mas dotá-los do entendimento da complexa teia de significados que o ensino pode proporcionar.

Cunha (2007, p. 22) enfatiza:

A docência é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos.

A formação do professor deve pautar-se na mudança, segundo Imbernón (2009, p. 13), mudança do todo, da pessoa, do profissional, do aluno, da escola, uma vez que com uma boa formação, a pessoa tem condições de decidir sua vida sem a interferência ou manipulação do outro, decidir por si mesma, pois “[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”.

A profissão docente precisa deixar de ser mera transmissora de conhecimentos. De acordo com o autor “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”. (p. 27)

4.1 A Inserção Enquanto Docente no Ensino Superior

Em nossa pesquisa procuramos analisar, a partir dos questionários e das entrevistas realizadas com os docentes como ocorreu a sua inserção no ensino superior.

Vasconcelos (2002) destaca que na iniciação no magistério superior, a grande maioria dos professores ingressou através de um convite, quase que por acaso e, geralmente, o convite foi aceito como uma forma de tornar mais claramente divulgada a sua competência profissional (não como professor).

A inserção como docente no ensino superior ocorreu “meio por acaso”, segundo o professor P6.

Sempre tive vontade de passar por esta experiência, mas eu não pensava que eu iria conseguir, que teria a oportunidade de atuar no ensino superior, porém fazendo um curso preparatório para a OAB fiquei sabendo que estava faltando professor para a disciplina estrutura

então fui convidada assumir estas aulas pela diretora da instituição mantenedora, foi a partir daí que eu iniciei minha carreira enquanto docente no ensino superior, e estou até hoje. (P6)

Ingressei na docência no ensino superior por um convite da ex coordenadora do curso de Pedagogia. Ela trabalhava no Colégio Anglo, a diretora de lá ficou sabendo que tinha uma vaga para docente no curso de Pedagogia e me indicou, eu fiquei muito lisonjeada na época em trabalhar com o ensino superior, porque até então era um sonho mas eu não tinha tido oportunidade. (P2)

Este acaso identificado na inserção como docente do ensino superior também pode ser atribuído à ausência de exigência de uma formação específica para a docência neste nível de ensino. O professor se licencia como já abordado neste trabalho, para a docência na educação básica. A preparação didático-pedagógica para a docência no ensino superior fica a critério das iniciativas institucionais e da vontade individual do professor.

Neste sentido identificamos na fala do professor P5 a consciência da necessária preparação pedagógica para a docência no ensino superior:

Ingressei na docência no ano de 2007, trabalhei 2007 e 2008 no ensino fundamental e no ensino médio e aí percebi a necessidade de buscar capacitação para a docência no ensino superior, eu queria entender o outro lado pedagógico que me faltava dentro do curso de letras, pois sonhava em um dia trabalhar com o ensino superior e precisava me capacitar. (P5)

Para Pimenta e Anastasiou (2002) o professor ao adentrar no magistério de ensino superior raramente se questiona sobre o que significa ser professor, quando muito menos ao que se refere esta profissão. Esta postura talvez possa ser justificada pela evidência dos critérios utilizados pelas IES para selecionar seus professores, que de uma forma geral, consideram como suficiente, o domínio de conhecimentos específicos.

Identificamos professores sujeitos desta pesquisa que ingressaram como docentes no ensino superior por meio de processo de seleção:

[...] fiz uma prova didática na instituição, fui aprovado e assim ingressei para ministrar aulas no curso de Pedagogia. (P5)

Analisando o “Regulamento para seleção de professor” da instituição de ensino superior campo desta pesquisa, verificamos que os critérios desta seleção não contemplam nenhuma exigência de capacitação específica para a docência universitária o que reforça a concepção de que para ministrar aulas no ensino superior basta conhecer o conteúdo específico de uma disciplina. O art. 7º do referido regulamento deixa claro esta concepção: “A avaliação didática versará sobre item do ementário da disciplina a qual o candidato está pleiteando a vaga”.

Observamos que o ementário é redigido de forma errônea, uma vez que prevê os conteúdos da disciplina e não o seu intuito no curso.

Referente à questão da ausência da capacitação específica para a docência no ensino superior, Masetto (2003, p. 141) afirma:

Para a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial [...] de modo geral, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Professores para ministrá-la são selecionados e contratados pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar”.

Corroborando com esta concepção, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 142) afirmam que independente da forma, o pressuposto das IES é o de que por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui competência para se tornar um docente, “[...] basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo para um grupo de alunos reunidos em sala de aula”.

A seleção docente para o ensino superior, segundo Masetto (2003, p. 37) é feita com ênfase no conhecimento técnico apenas “[...] não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social”.

Outra situação observada refere-se ao fato de que quando os professores ingressam no ensino superior os mesmos percebem-se solitários em sua prática pedagógica, dificultando o seu desenvolvimento e, conseqüentemente o desenvolvimento de seus alunos.

[...] na sala de aula, você trabalha apenas o conteúdo que lhe é passado. O trabalho em sala de aula é um tanto solitário, isolado, não há possibilidades de muitas trocas de experiências. (P6)

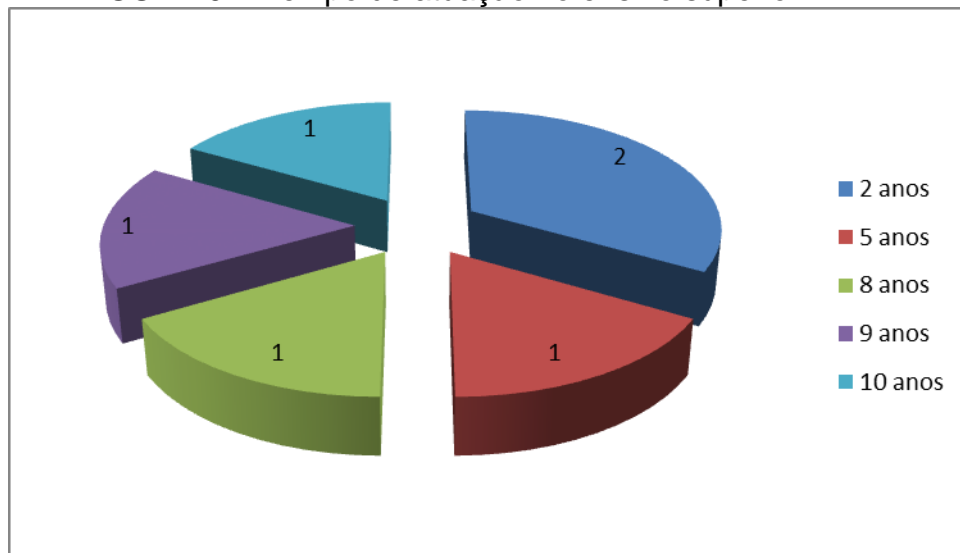
Para Isaia (2006, p. 68) um clima institucional pautado pela solidão e pela angústia pedagógica dificulta compartilhar saberes e experiências que poderia voltar-se para o aprimoramento docente, dificultando a formação de uma identidade individual e coletiva de “ser professor e não apenas especialista em sua área de conhecimento”.

4.2 Atuação Docente no Ensino Superior

Ao analisarmos a atuação dos docentes no ensino superior procuramos destacar: o tempo de magistério, as outras modalidades de ensino que atuaram e/ou atuam os professores, as diferenças entre a docência universitária e na educação básica, o regime de trabalho, assim como a identificação e envolvimento docente com a pesquisa e extensão.

Referente ao tempo de atuação como professor no ensino superior, percebemos que este não ultrapassa 10 anos (dois professores atuam há 2 anos, um a 5 anos, um a 8 anos, um a 9 anos e um a 10 anos) como pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 9 – Tempo de atuação no ensino superior



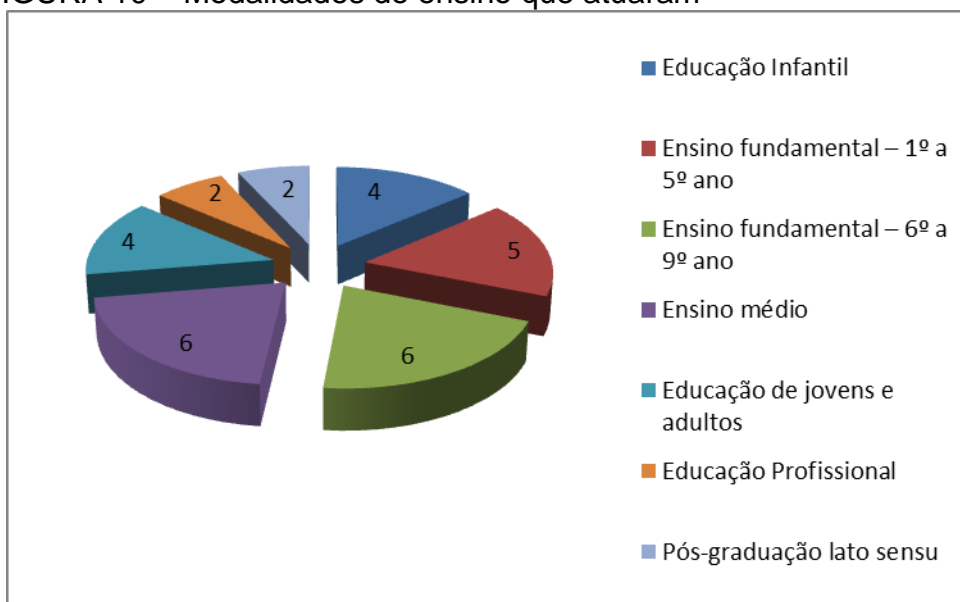
Fonte: A autora

Quando questionados sobre o tempo de atuação no curso de Pedagogia da Instituição campo desta pesquisa percebemos que este é igual ao tempo de atuação no ensino superior. Analisando as atas de atribuição de aulas do

Colegiado do Curso de Pedagogia verificamos que estes professores iniciaram sua carreira enquanto docentes do ensino superior no curso de Pedagogia desta instituição.

Entretanto, os mesmos possuem experiência enquanto docente em outros níveis de ensino: quatro professores já atuaram na educação infantil, cinco no ensino fundamental – 1º a 5º ano, seis no ensino fundamental – 6º a 9º ano, seis no ensino médio, quatro na Educação de jovens e adultos, dois na educação profissional (cursos técnicos) e dois em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

FIGURA 10 – Modalidades de ensino que atuaram



Fonte: A autora

Porém o fato dos professores terem experiência em outros níveis de ensino não pode ser entendido enquanto um fator que contribui para a sua ação docente no ensino superior, uma vez que, segundo Vasconcelos (2000), a formação pedagógica do docente universitário vai além do simples “saber dar aula”, abrangendo aspectos do planejamento de ensino visto como um todo constituído de objetivos gerais e específicos da instituição, da disciplina lecionada e dos processos de ensino e de aprendizagem, caracterização da clientela com quem vai trabalhar, conhecimento do mercado de trabalho no qual o aluno vai atuar quando profissional, seleção de conteúdos, da bibliografia a ser adotada e das atividades e recursos de ensino-aprendizagem, entre outros.

Os professores identificaram diferenças entre a docência universitária e na educação básica:

[...] eu pude perceber que há uma diferença entre trabalhar como professor no ensino fundamental e médio e no ensino superior, a postura é diferente. (P6)

A docência no ensino superior é diferente da educação básica, pois exige-se mais do profissional. Não quero dizer que não há exigências de dedicação na educação básica, mas o ensino superior exige muito mais do professor: mais capacitação, mais leitura mais preparação, porque você está formando um profissional e este tem que ter um nome, tem que ser bem formado para não encontrar dificuldade no mercado de trabalho. (P2)

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79)

Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo da vida escolar. [...] O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

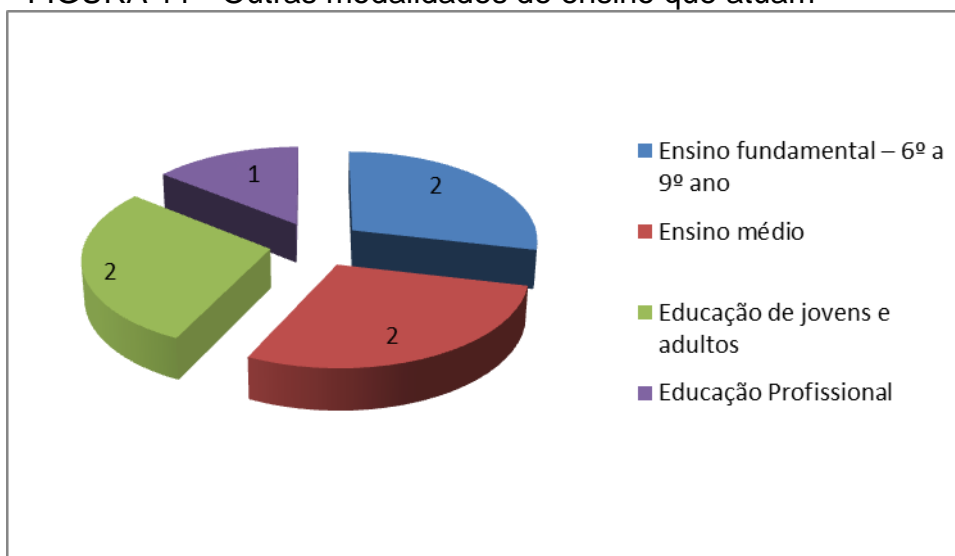
Mazetto (2003, p. 25) afirma que a docência no ensino superior exige competências próprias que, se desenvolvidas trariam a esta atividade:

[...] uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de ensinar por “boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”.

Dos seis professores sujeitos desta pesquisa, três trabalham na docência em outra instituição.

Dentre os que responderam que trabalham na docência em outra instituição, dois trabalham no ensino fundamental – 6º a 9º ano, dois no ensino médio, dois na Educação de jovens e adultos e um na educação profissional (cursos técnicos), como pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 11 - Outras modalidades de ensino que atuam



Fonte: A autora

Podemos observar que o trabalho destes docentes em outras instituições está voltado para a educação básica e não para o ensino superior.

Além das atividades docentes, dois professores exercem outra atividade remunerada, sendo que um atua na supervisão escolar e o outro como Farmacêutico.

Sobre os profissionais com formação em outras áreas (engenheiro, advogado, farmacêutico, economista, etc.) que atuam na docência do ensino superior, Vasconcelos (2002, p. 36) afirma que estes ingressam como professores devido ao reconhecimento que a docência em nível universitário empresta a este profissional. “Se ele leciona na universidade é porque conhece bem o seu campo profissional”.

Analisando estes profissionais, a autora salienta que “quando perguntada a profissão deste professor (profissional liberal), a maioria [...] não se intitula professor, indicando apenas sua profissão original”. (p.36)

Podemos constatar isso na fala do professor P1:

[...] hoje eu sou uma farmacêutica bioquímica, mas eu estou muito realizada na carreira da educação. (P1)

Observamos que é nítido o privilégio em dizer a outra profissão que não a de professor. Uma possível explicação para a ausência de se definir como professor encontra-se no temor da perda do status profissional, uma vez que,

segundo Jesus (2004), se atribui baixo status à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais se requer o mesmo nível de formação acadêmica.

Ao serem questionados com quantos alunos eles trabalharam no 2º semestre de 2010, no curso de Pedagogia da instituição campo desta pesquisa, este número ficou entre 40 a 100 alunos.

Analisando o regime de trabalho dos professores na instituição de ensino superior campo desta pesquisa, observamos que, a maioria, ou seja quatro são horistas (regime de hora trabalhada) e dois parciais.

Sobre o regime de trabalho horista do professor atuante no ensino superior privado, Morosini (2000, p. 16) salienta que este habitual:

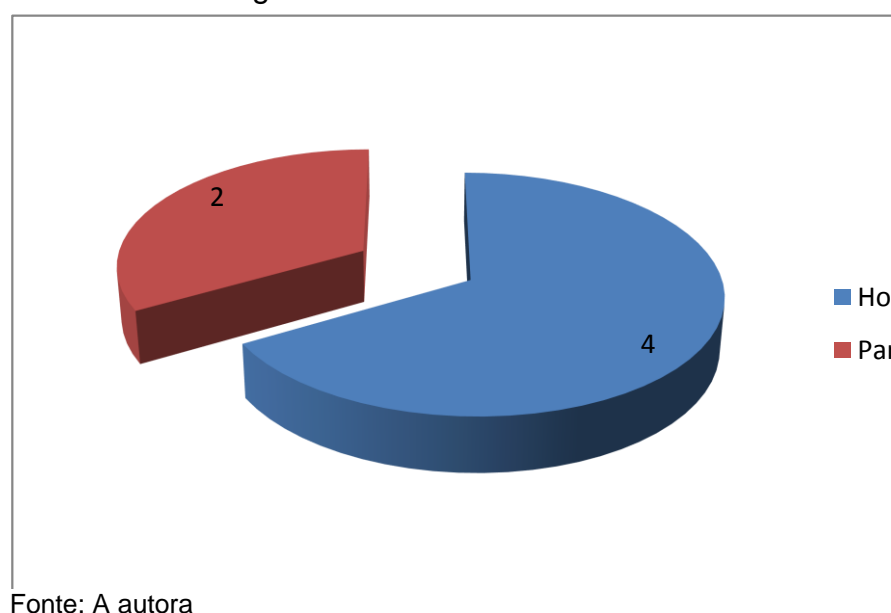
No público, via de regra, o professor não trabalha por hora-aula, como no privado, mas ele tem, por exemplo, no caso do regime de 40 horas, um período de tempo que não é atividade de sala de aula. É atividade de pesquisa ou extensão. Esta afirmativa é minimizada quando examinamos as particulares. Embora exista também a relação acima apontada, os diferenciais não são tão fortes.

Dentre os professores horistas dois dedicam somente à docência; destes um trabalha 4 horas/aula e o outro com 2 horas/aula semanais. Os dois horistas restantes, um possui 5 horas/aula e o outro 4 horas/aula semanais, distribuídas em atividades relacionadas à docência, à pesquisa (orientação de monografia - 50%) e extensão (25%).

Acreditamos que o pouco envolvimento destes professores com a pesquisa e extensão encontra-se explicação no seu regime de trabalho enquanto horista. Neste sentido Durham (1993) afirma que o regime de trabalho horista além de fragmentar o corpo docente, não incentiva o aperfeiçoamento dos professores, constituindo-se num grave obstáculo para a melhoria da qualidade de ensino oferecido pelas instituições privadas.

Considerando os dois docentes que possuem regime de trabalho parcial, temos um com 13 horas/aula semanais, sendo 02 horas/aula dedicadas à pesquisa (orientação de monografia) e o outro com 20 horas/aula, sendo 04 horas/aula de docência e 16 horas/aula semanais destinada à coordenação do curso de Pedagogia na instituição.

FIGURA 12 – Regime de trabalho



Segundo o Instrumento de Avaliação dos cursos superiores de Pedagogia –INEP (2010, p. 16) docentes em tempo parcial é definido como:

Docentes contratados com doze (12) ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas reservados pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.

Não foram encontrados docentes vinculados ao curso com regime de trabalho integral.

Por ser a instituição campo desta pesquisa uma faculdade, a mesma não possui uma exigência legal quanto ao número mínimo de professores contratados em regime parcial e integral. Esta exigência, expressa pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, aplica-se apenas aos centros universitários e universidades.

Portanto, sendo a maioria dos professores horistas percebemos que além do pouco envolvimento dos docentes com a pesquisa e a extensão, os docentes têm dificuldades em compartilharem experiências profissionais, o que atrapalha uma formação permanente realizada no contexto escolar através desta troca de experiências.

Imbérnon (2009) acredita que a troca de experiências entre pares torna possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentando

a comunicação entre os professores e possibilitando uma formação permanente dos mesmos.

Sobre as atividades que mais se identificam no ensino superior, 83% dos professores se identificam com o ensino e 17% se identificam com a extensão.

As falas dos professores demonstram a preferência pelo ensino:

“Eu me identifico com o ensino”. (P1)

“Na verdade eu prefiro ministrar aulas”. (P4)

“Eu me identifico muito com a sala de aula, com a docência”. (P6)

Referente à prioridade do envolvimento docente com o ensino, Masetto (1998, p. 12) alerta que:

Nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já algum tempo ultrapassado.

Considerando os processos de ensino e de aprendizagem Cunha (1998) enfatiza que é necessário reforçar as reflexões que estimulem iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensino e aprendizagem, pois estes devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Outra questão pertinente aos processos de ensino e de aprendizagem é a relação entre teoria e prática no processo de ensino. Alguns professores ressaltaram a necessária associação:

Eu me identifico com o estágio, porque trabalhamos muita teoria na sala de aula e o estágio é a possibilidade de aplicação desta teoria. (P2)

Gosto muito de como é desenvolvida a disciplina “Trabalho Pedagógico em espaços não formais”, pois ela é prática e o aluno está no seu último ano de formação, então ele tem como pegar toda a trajetória de formação e colocar aquilo em prática, e é este exercício de aliar teoria e prática que considero interessante. (P5)

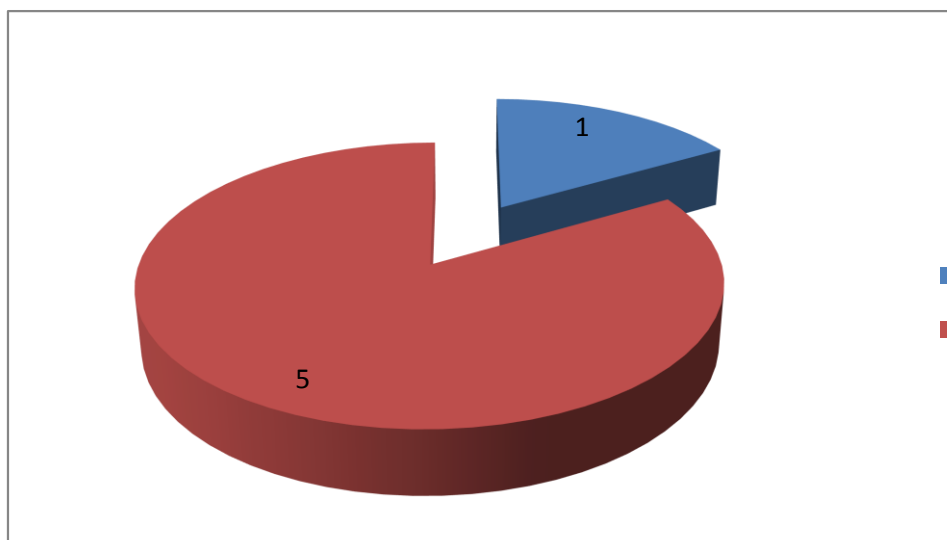
Rays (1996) ressalva a importância da união entre a teoria e a prática nos processos formativos escolares. Para o autor é preciso estar consciente de que não se pode estabelecer a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática), pois a teoria funciona como guia para a prática.

Acreditamos que no curso de Pedagogia, enquanto curso de formação de professores, faz-se necessário que haja essa articulação entre teoria e prática, o que, segundo Schön (1995, p. 88) exige uma formação preocupada com o desenvolvimento da capacidade de “reflexão crítica na e sobre a prática”, mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes.

Outra articulação que deve existir na prática pedagógica dos professores é entre ensino-pesquisa. De acordo com Balzan (2000, p. 116) esta articulação “é necessária para que se alcance um ensino de alta qualidade ou, se preferirmos, em nível de excelência”.

Analisando o envolvimento dos docentes com a pesquisa, verificamos que apesar de nenhum professor relatar a identificação com a pesquisa, um está envolvido em atividades de pesquisa.

FIGURA 13 – Envolvimento com a pesquisa



Fonte: A autora

Entretanto, a relação deste professor com a pesquisa compreende a elaboração da dissertação de mestrado, ou seja, o envolvimento é na qualificação profissional do professor e não na sua prática docente.

A falta de envolvimento dos docentes com a pesquisa pode ter explicação no regime de trabalho dos mesmos, uma vez que a maioria são horista¹² e este regime de trabalho não favorece a pesquisa, ficando a atividade docente restrita ao ensino.

Esta restrição da atividade docente ao ensino gera preocupação, pois caso não haja interação entre o ensino e a pesquisa, temos segundo Bolzan (2000, p. 117), um “dador de aulas, um repetidor de informações que se superam cada vez com maior rapidez”.

Neste sentido Gatti (2004, p. 439) destaca:

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção do conhecimento e atividades de ensino.

Outra possível explicação para a falta de envolvimento com a pesquisa pode ser encontrada na titulação dos mesmos, uma vez que todos os professores possuem pós-graduação *lato sensu* e nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*¹³. A fala do professor P 6 comprova esta hipótese:

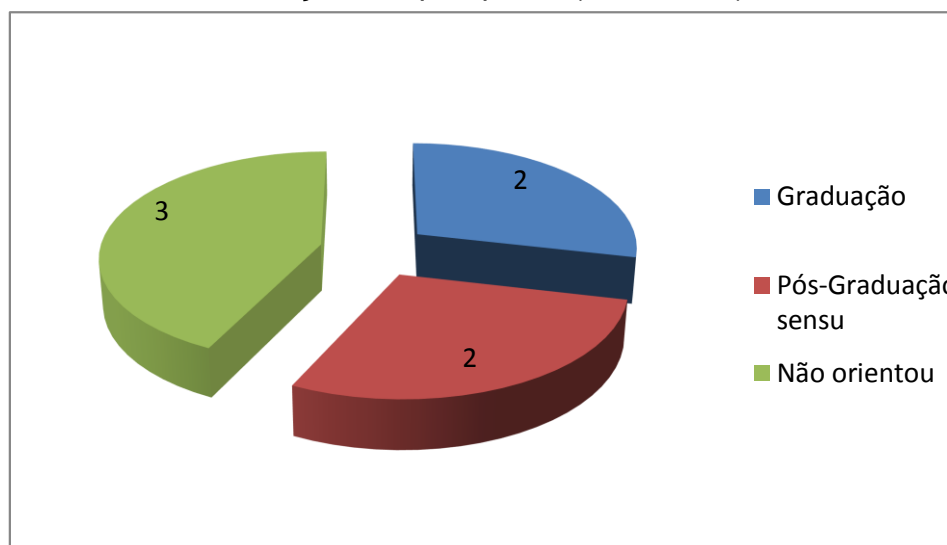
Hoje tenho uma visão de pesquisa ampliada por estar cursando o mestrado. Antes eu não tinha esta visão. (P6)

No que se refere à orientação de monografia enquanto trabalho de conclusão de Curso, no quinquênio compreendido entre 2006-2010, dois docentes orientaram alunos de Graduação e dois professores orientaram discentes da pós-graduação *lato sensu* como pode ser observado na figura abaixo:

¹² Vide figura 7.

¹³ Vide figura 6.

FIGURA 14 – Orientações de pesquisas (2006-2010)



Fonte: A autora

Neste sentido notamos uma contradição, uma vez que os professores afirmaram que não possuem nenhum envolvimento com a pesquisa, não desenvolvem pesquisas, não possuem pós-graduação *stricto sensu*, mas orientam ou já orientaram trabalhos de conclusão de curso na forma de monografias e/ou artigos científicos na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, o que não deixa de ser uma pesquisa.

Corroboramos com a concepção de Demo (2003, p. 2), pois “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

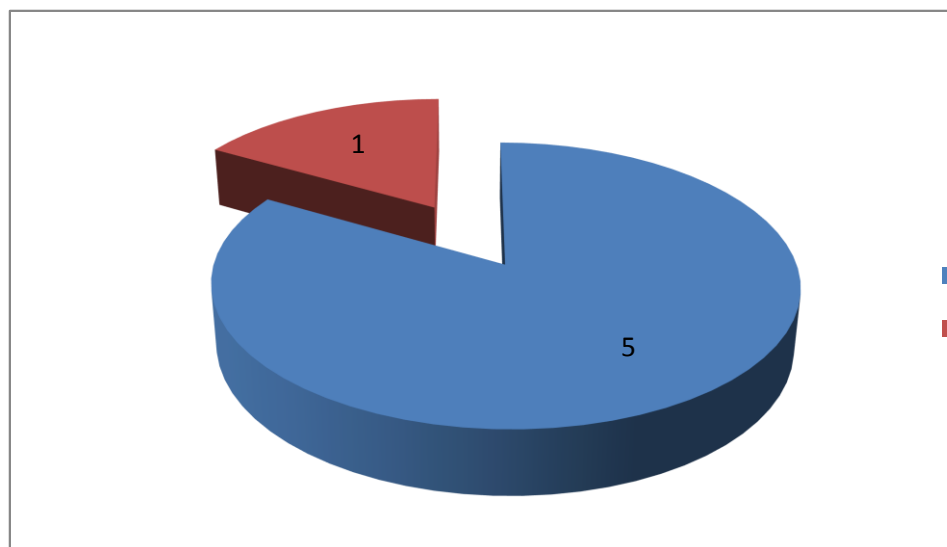
Severino (2002, p. 77) entende que:

[...] a função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientado, num processo conjunto de construção de conhecimento. Duas partes interagindo, num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia.

Então questionamos: Como estes professores podem orientar trabalhos de pesquisa, sem que tenham algum envolvimento com pesquisas? Esta é mais uma, dentre as várias lacunas encontradas na formação e atuação do professor do ensino superior, discutidas neste trabalho.

Analisando a participação destes docentes em atividades de extensão no quinquênio compreendido entre 2006 a 2010, verifica-se que cinco docentes participam e dois não participaram de atividades extensionistas.

FIGURA 15 – Envolvimento com a extensão – 2006 a 2010



Fonte: A autora

As figuras 13 e 15 revelam que apesar de cinco docentes afirmarem estarem envolvidos com a extensão somente um está envolvido com a pesquisa.

Sobre o seu envolvimento com a extensão, o professor P3 afirma que:

A pesquisa e a extensão são aliadas, mas eu prefiro a extensão pela necessidade de mudança da sociedade, a extensão trabalha na ferida, no cerne da questão. (P3)

Demo (2004, p. 51) esclarece:

A trilogia clássica - “ensino, pesquisa, extensão” pode ser duramente arguida, no mínimo, como embaralhamento de termos, já que, havendo pesquisa no sentido mais lídimo, necessariamente ligada a prática, é naturalmente extensão.

Botomé (1996) afirma que sem a extensão universitária, a pesquisa não sai do âmbito da academia e de seus conexos (publicações técnicas, outras instituições de pesquisa, colegas).

Sobre o conceito de extensão universitária Silva (1997, p. 148) a define como sendo:

[...] uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. [...] Por meio da extensão, a universidade tem a oportunidade de levar, até a comunidade, os conhecimentos de que detentora, os novos conhecimentos que produz com a pesquisa, e que normalmente divulga com o ensino, é uma forma de a universidade socializar e democratizar o conhecimento, levando-o aos não universitários.

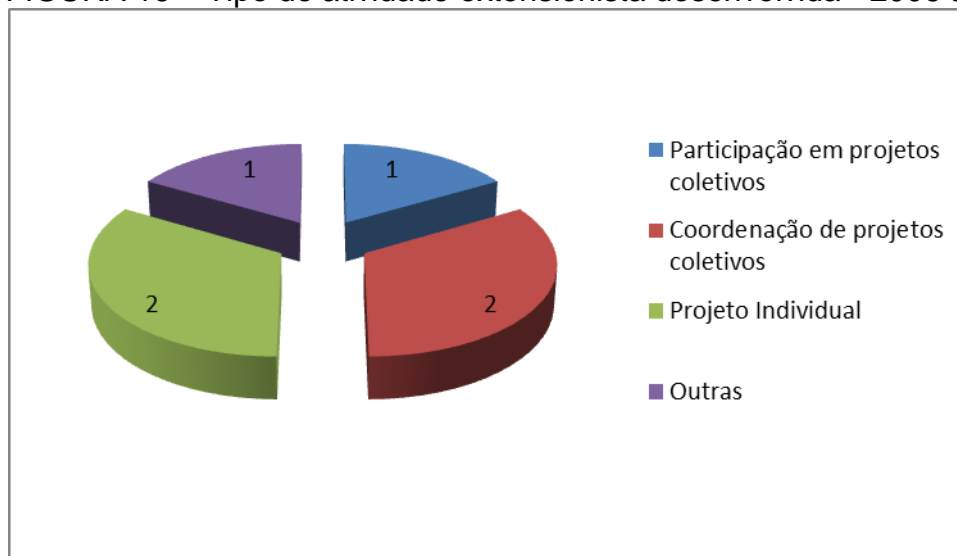
Concordando com a assertiva supracitada Freire (2006) afirma que a extensão não pode ser entendida como uma intervenção unilateral, onde o extensionista aplica as suas teorias e técnicas e a comunidade onde o mesmo está atuando, aceita pacificamente. Para o autor a extensão compreende em uma relação dialógica entre o extensionista e a comunidade, e ser dialógico é:

Não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 2006, p. 43).

Porém, analisando os projetos de extensão desenvolvidos por estes professores, podemos observar que dos 11 projetos desenvolvidos como extensão apenas 05 se constituem em ação extensionista. Os demais se configuram como ações de responsabilidade social como, por exemplo: arrecadação e doação de alimentos e livros. Neste sentido Vannucchi (2004, p. 56) evidencia que:

Querer preparar profissionais competentes, cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento do país sem articular o ensino e a pesquisa com a extensão é, simplesmente, condenar ao tédio e à infertilidade todo o espaço acadêmico. A extensão bem entendida e bem exercida gera projetos de pesquisa engajada e ilumina e modifica qualquer sala de aula. A articulação das ações extensionistas com as atividades de ensino e pesquisa propiciará, por certo, consistência a atratividade ao plano de trabalho do professor e ao próprio projeto político-pedagógico do curso. Sem essa articulação inteligente e criativa, teríamos uma universidade envolvida na falsa extensão, que se bifurca ou pelo caminho dos atendimentos assistencialistas, tomando, muitas vezes, o lugar do Estado, ou pela estrada sedutora dos serviços remunerados, embalados pela sonhada auto sustentação financeira da instituição.

FIGURA 16 – Tipo de atividade extensionista desenvolvida - 2006 a 2010



Fonte: A autora

Concluindo estas análises podemos afirmar que há uma ausência de formação pedagógica específica para a docência no ensino superior. Malusá e Feltran (2003, p. 25) afirmam que:

No Ensino Superior valorizam-se os conhecimentos dos docentes em relação à sua área de formação (engenharia, medicina, agronomia, dentre outras profissões), bem como sua experiência profissional na área. Essa concepção demonstra que para ser um docente universitário é necessário, acima de tudo, ser um bom profissional com sólida formação.

Observamos que na inserção no magistério superior não houve preocupação no que se refere à profissão docente e suas especificidades, tais como conhecimento pedagógico, domínio de métodos e técnicos de ensino, dentre outros. Verificamos que a esta aprendizagem pedagógica ocorre com o tempo, ou melhor, com a prática.

Neste sentido Benedito (1995, p. 131) referindo-se à formação docente, argumenta que:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

O regime de trabalho do professor (maioria horista) não privilegia a troca de experiência entre os mesmos, não possibilitando, neste sentido, uma formação continuada a partir da aprendizagem com os colegas de trabalho. Cunha (1998, p. 35) evidencia

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que se constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprender com os colegas de trabalho, com alunos e de refletir sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir.

Referente à atuação docente no ensino superior constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação entre ensino – pesquisa e extensão.

O princípio da indissociabilidade praticamente não tem se concretizado, mesmo quando há deliberação institucional indicando-o como referência para a organização do processo de ensino: continua imperando a dicotomização do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. (MAZZILLI, 1996, p.7)

Corroboramos com Carvalho (1996, p. 14) no sentido de que é necessária uma articulação entre o ensino-pesquisa e extensão na docência universitária.

[...] um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, tornasse algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a extensão perde seus objetivos, numa universidade sem o ensino e a pesquisa.

Porém, de acordo com Mazzilli (1996, p. 17), a associação entre ensino, pesquisa e extensão não ocorrerá somente pela vontade da comunidade acadêmica,

[...] mas em decorrência de um processo de construção, uma vez que sua realização demanda condições concretas, tais como, projetos coletivos de trabalho, financiamento, reformas estruturais das universidades, corpo docente capacitado, etc. e, principalmente, que as funções de ensino, pesquisa e extensão referenciem-se nos interesses e necessidades da maioria da população brasileira.

Acreditamos que é necessário que o professor reveja a maneira de conduzir a sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, mobilizando seus saberes na ação de ensinar, pois corroboramos com Tardif (2002, p. 38) ao afirmar que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. O autor salienta que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho. Estes saberes serão o foco de estudo do próximo capítulo.

5 SABERES DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Those who can, do.
Those who understand, teach.

Aqueles que sabem, fazem.
Aqueles que compreendem, ensinam.
(SHULMAN, 1986, p. 14)

As discussões referentes aos saberes docentes surgem em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Os estudos desta temática no Brasil foram fundamentados especialmente pelas obras de Tardif, Gauthier e Shulman. Dentre os motivos que contribuíram para a ampliação destas discussões destaca-se, segundo Nunes (2001, p. 28) “o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão”.

Neste capítulo serão apresentados e analisados os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia. Para fundamentar esta análise utilizaremos o aporte teórico referente aos saberes da docência, referenciando principalmente os autores Tardif (2002), Shulman (2005), Pimenta (2002), Gauthier et al (1998) e Saviani (1996).

Sobre o conceito de saber docente há um consenso teórico em que este é constituído por outros saberes derivados do conhecimento geral e pedagógico e da experiência profissional.

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) definem o saber docente como “um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

A respeito dos saberes docentes Therrien e Loiola (2001, p. 7) apontam que esses são adquiridos na formação inicial e continuada, mas também na experiência que permite sua transformação e consolidação em saber fazer.

Trata-se de um repertório insubstituível de informações que o docente necessita para o exercício de sua profissão. Esses saberes são adquiridos em processos de formação inicial e contínua, além da experiência que permite sua transformação e consolidação em saber fazer.

Ao referir-se aos estudos sobre os saberes docentes, Campelo (2001, p. 51), acredita que estes pretendem contribuir para:

- a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;
- b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Tardif (2002, p. 16) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores:

1. saber e trabalho

o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] são as relações mediadas pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

2. diversidade (ou pluralismo) do saber

o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (p.18)

3. temporalidade do saber - onde reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história escolar e de uma carreira profissional.

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. [...] A ideia de temporalidade, porém não se limita À história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira esta compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional.(p. 20)

4. experiência de trabalho enquanto fundamento do saber - são os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano e constituem o “alicerce da prática e da competência profissionais., pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. (p. 21)

5. saberes humanos a respeito de saberes humanos - expressa a “ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se

relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana”. (p. 22)

6. **saberes e formação profissional** - é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, “levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”.(p. 23)

Tendo como norte estes fios condutores, Tardif (2002, p. 36) caracteriza o saber docente como sendo “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Esta concepção do autor destrói a ideia tradicional de que os professores são transmissores de saberes produzidos por outros grupos.

Considerando que os saberes docentes provêm de diferentes fontes, e que os professores estabelecem com eles diferentes relações, tipologicamente Tardif (2002, p. 36), por meio de análise dos profissionais docentes em seu espaço de trabalho cotidiano, os classifica como:

1. **saberes da formação profissional** - compreendido como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”.
2. **saberes disciplinares** - oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor. São saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
3. **saberes curriculares** – são os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita”. Apresentam enquanto programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. (p.38)
4. **saberes experienciais**, aqueles saberes que “brotam da experiência e são por ela, validados” incorporando “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habitualidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (p. 38)

Tardif (2002) é contrário à tradicional ideia da relação teoria e prática, em que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática não é portadora de saber ou baseia-se em um falso saber fundamentado, por exemplo, em crenças, ideologias ou ideias pré-concebidas.

O autor também é contra a concepção de que o saber é produzido fora da prática e sua relação com a prática é somente de aplicação. Para ele a prática docente também é produtora de saberes, uma vez que o que chamamos de teoria de conhecimento só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

Observamos uma valorização da pluralidade, da temporalidade e da heterogeneidade do saber docente. Para Tardif (2002, p. 102) “os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”, no qual estão presentes dimensões identitárias e de socialização profissional, além de fases de mudanças. Salienta ainda que o “pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor” (p. 178)

Entretanto, na concepção do autor “nenhum saber é por si mesmo formador”, uma vez que não basta saber um conteúdo, é preciso saber ensiná-lo. (p. 43)

Recorrendo aos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 8) verificamos que estes consideram os diversos tipos de saberes como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma [...]. Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Baseado na teoria de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998, p. 17) apresenta o conceito de saber docente enquanto um “repertório de

conhecimentos”, que envolve os saberes subjacentes ao ato de ensinar, tais como: os conhecimentos, competências e habilidades.

Embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. [...] o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência.

Porém, Gauthier (1998, p. 20) acredita que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino. Para ele “ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Segundo o autor, à medida que as pesquisas sobre o repertório de conhecimentos referentes ao ensino avançam nos possibilitam enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpõem à Pedagogia: de um *ofício sem saberes* no qual a atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes, e de *saberes sem ofício*, que compreende os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Para ele:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. (GAUTHIER., 1998, p. 20)

Gauthier (1998, p. 29) caracteriza seis tipos de saberes necessários ao ensino, “a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes”. São eles:

1. **Saberes disciplinares** - referem-se às diferentes matérias de estudo, são elaborados pelos cientistas de acordo com suas especialidades;
2. **Saberes curriculares** - alusivos à organização dos saberes produzidos pelas ciências e sua tradução, por meio das instituições responsáveis, para os programas escolares;
3. **Saberes das ciências da educação** - são institucionalizados, referem-se propriamente ao ofício da docência, compreendem

teorias e informações que os professores recebem na sua formação, porém não dependem da sua ação pedagógica.

4. **Saberes da tradição pedagógica** - constituem uma representação da escola que cada um já traz consigo independente da formação universitária. Não se ensinam.
5. **Saberes experienciais** – referente aos saberes produzidos pelos professores no exercício de seu ofício, os quais vão se consolidando e fazendo parte da sua rotina. Esses saberes são contextuais e restritos à sala de aula.
6. **Saberes da ação pedagógica** – “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33). São saberes produzidos pelos professores, verificados através de pesquisas e que podem, assim, vir a ser validados, fazendo parte do conhecimento formal e constituindo a ação de outros professores.

Sobre os saberes da ação pedagógica Gauthier (1998, p. 34) salienta que é o saber menos desenvolvido e mais necessário à profissionalização do ensino. Para ele os resultados de pesquisas sobre esses saberes “poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente”.

De acordo com o autor faz-se necessário revelar os saberes da ação pedagógica que estão presentes no conhecimento docente, pois “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. (p. 34)

Segundo Gauthier (1998), reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos necessários ao ensino reflete um olhar ressignificado para o docente, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões.

Outra autora que analisa os saberes da docência é Pimenta (2002). Em suas pesquisas destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor.

Para ela existe três saberes que se complementam:

1. **o saber do conhecimento** - abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Este saber se dá através da formação, compreende o conteúdo, a disciplina e o currículo. Este saber refere-se ao conhecimento científico que o professor precisa ter para ensinar. Eu não posso ensinar aquilo que eu não conheço. Eu preciso conhecer o que eu vou ensinar.
2. **o saber pedagógico** - São saberes específicos da docência mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente, ou seja, para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.
3. **o saber da experiência** – compreende aquele saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Na concepção de Pimenta (2000) é importante que seja superada a fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Saviani (1996, p. 145) também enfatiza em seus estudos os saberes que configuram o trabalho do educador. Para ele “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Segundo o referido autor, o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Sobre os saberes que todo professor deve dominar, Saviani (1996) identifica-os em cinco categorias:

1. **saber atitudinal** – compreende as atitudes e posturas do professor tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e

equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.

2. **saber crítico-contextual** – é o conhecimento que o professor tem sobre a sociedade e a compreensão do contexto com base no qual e para o qual desenvolve-se o trabalho educativo.
3. **saberes específicos** – refere-se ao conhecimento de sua disciplina.
4. **saber pedagógico** - são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e explicitados nas teorias educacionais.
5. **saber didático-curricular** - consiste no domínio do saber-fazer, e implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas também a dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão, organização e avaliação).

Shulman (2005, p. 5) estuda os saberes necessários para a docência referindo-se aos mesmos como “base de conhecimentos para o ensino” (*knowledge base*) e a define como sendo “um conjunto codificado e codificável de conhecimentos, destrezas, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva” que o professor necessita para atuar efetivamente em uma determinada situação de ensino.

A *knowledge base* tem como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que fomentem a elaboração de programas de formação docente.

Assim, segundo Shulman (2005) se houvesse um manual do professor sobre o que ele deveria saber para ensinar, os conhecimentos indispensáveis seriam: conhecimento do conteúdo (a ser ensinado), conhecimento pedagógico geral que inclui os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito, conhecimento do currículo, com um domínio especial de materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente, conhecimento pedagógico do conteúdo que é um amálgama entre o conteúdo a ser ensinado e a Pedagogia, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o conhecimento dos diversos aspectos do local ou região onde a escola está inserida, suas normas de funcionamento, as comunidades que a frequentam e suas culturas e conhecimento

dos objetivos, propósitos e valores educacionais, assim como as bases filosóficas e históricas em que estão apoiados.

Segundo Mizukami (2004) as categorias dessa base de conhecimentos podem ser agrupadas em:

1. **Conhecimento do conteúdo específico** – Refere-se aos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra. Inclui a compreensão de conceitos, processos, procedimentos, etc. de uma área específica de conhecimento, assim como conhecimentos relativos à construção dessa área.
2. **Conhecimento pedagógico geral** – Transcende uma área específica, envolvendo:

[...] conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (MIZUKAMI, 2004, p. 37)

3. **Conhecimento do conteúdo no ensino** – é elaborado constantemente pelo professor através do ensino da disciplina sendo melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na *knowledge base*. Segundo Mizukami (2004, p. 38) “é uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino”.

Shulman (2005, p. 11) acredita que o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que mais provavelmente permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do saber da compreensão do professor. Para o autor são quatro as principais fontes de aquisição dos conhecimentos que são bases para o ensino, sendo estas:

1) a formação acadêmica na disciplina de ensino, 2) os materiais e o contexto do processo institucionalizado de ensino (por exemplo, currículos, livros didáticos, a organização escolar e estrutura da carreira docente) 3) a pesquisa sobre a escolaridade, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento, e outros fenômenos culturais que influenciam no trabalho dos professores, e 4) a sabedoria que fornece a própria prática”.

De acordo com Shulman (2004, p. 13) o ensino é entendido como uma profissão, portanto há necessidade de construção de um conjunto sistematizado de conhecimentos profissionais. “Chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimentos construídos na academia”.

Descrevemos a concepção de vários autores sobre os saberes pertinentes à docência. O quadro abaixo demonstra, de forma resumida, as diferentes categorizações utilizadas para estes saberes:

QUADRO 7 – Categorização dos saberes docentes

Tardif , Lessard e Lahaye (1991)	Shulman (2005)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
1. saberes da formação profissional;	1.conheciment o do conteúdo (content knowledge);	1. saberes da experiência;	1. saberes disciplinares;	1. saber atitudinal;
2. saberes das disciplinas;	2.conheciment o do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching)	2. saberes do conhecimento;	2. saberes curriculares;	2. saber crítico- contextual;
3. saberes curriculares;	3.conheciment o Pedagógico (pedagogical knowledge)	3. saberes pedagógicos;	3. saberes das Ciências da Educação;	3. saber específico
4. saberes da experiência;			4. saberes da tradição pedagógica;	4. saber pedagógico ;
			5. saberes experienciais	5. saber didático- curricular;
			6. saberes da ação pedagógica;	

Fonte: Categorização dos saberes docentes ou dos professores, quadro reproduzido de Cunha (2007) com adaptações da autora.

Preservando as particularidades e singularidades de cada autor estudado, foi possível identificar similaridades e pontos de intersecção nas relações entre saberes docentes: percebemos que Gauthier (1998), Tardif (2002) e Shulman (2005) investigam a mobilização dos saberes nas ações dos professores e entendem que os educadores são sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional, portanto, produzem e mobilizam saberes na sua prática.

Sob o ponto de vista tipológico verificamos classificações diferentes: Gauthier (1998) busca a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia a partir da defesa de um “ofício feito de saberes”. Para Borges (2001, p. 70) uma das características dos estudos de Gauthier é a análise da literatura internacional sobre o tema dos saberes, objetivando definir a Pedagogia¹⁴ e apresentar-lhe um modelo de análise. Além disso, o autor delinea “[...] um panorama da evolução das pesquisas, sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes”

Tardif (2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com ênfase aos saberes da experiência.

Nessa perspectiva o autor defende a ideia de uma “epistemologia da prática” objetivando revelar os saberes docentes: “[...] compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 256).

Shulman (2005) investiga o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino, objetivando esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes ministram aos alunos.

Há um consenso entre os autores os autores Tardif (2002), Shulman (2005), Pimenta (2002), Gauthier et al (1998) e Saviani (1996), que o saber docente não é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo, mas sim um saber ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Portanto é inviável considerar no processo educativo o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias

¹⁴ Os autores utilizam o termo Pedagogia, em detrimento ao termo Ensino, pois entendem que o primeiro envolve as duas dimensões fundamentais do ensino: o ensino dos conteúdos e a gestão da classe.

situações em que o sujeito está inserido. Neste sentido Tardif (2002, p. 64) esclarece que:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “ exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Portanto, o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza através da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

Para Schön (2000) o processo de reflexividade que permeia a prática docente compreende a reflexão na ação (durante a prática), reflexão sobre a ação (após a prática) e reflexão sobre a reflexão na ação, quando a ação é revista e analisada fora do contexto.

Neste sentido, num primeiro momento há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o repertório de imagens, teorias, compreensões e ações.

Analisaremos a seguir os saberes constitutivos da docência dos professores atuantes no curso de Pedagogia, a partir da categorização dos saberes em: saberes da formação, saberes do conhecimento pedagógico e saberes da experiência. Estas categorias emergiram a partir da articulação dos referenciais teóricos estudados.

5.1 Saberes da Formação

Esta categoria compreende a análise dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, envolvendo as teorias e informações que os professores receberam na sua formação. Refere-se aos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

As análises desta categoria terão como aporte teórico as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes da formação profissional, Gauthier et al (1998) sobre os saberes das ciências da educação, Pimenta (1999), no que tange aos

saberes do conhecimento, Saviani (1996) atinente ao saber específico e pedagógico e Shulman (2005) concernente ao conhecimento do conteúdo (*content knowledge*).

Sobre a aprendizagem da docência durante a licenciatura Tardif (2002) salienta que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão, assim como algumas formas e técnicas de saber-fazer.

Podemos observar na fala dos professores, quando questionados sobre o que aprendeu na licenciatura, indícios deste arcabouço ideológico como também a aprendizagem de técnicas:

“O curso de Pedagogia me possibilitou conhecer os teóricos, aprender o que é educação”. (P6)

“Eu tive uma formação teórica muito grande referente às teorias de aprendizagens, metodologia, didática, portanto adquiri um bom alicerce para a minha prática profissional!”. (P3)

“[...] aprendi a trabalhar através da metodologia, do material didático, estudei a importância de cada um destes. Pude perceber as metodologias adequadas e as que não eram adequadas. Havia a indicação de bons materiais didáticos e como utilizá-los”. (P2)

Há um consenso entre os entrevistados que os saberes da formação profissional do professor são indispensáveis à prática docente, pois para ser professor um dos pilares é ter conhecimento sobre o que vai ser ensinado. Algumas falas expressam nitidamente esse pensamento:

“O curso de pedagogia te possibilita um conhecimento teórico que é fundamental para auxiliar na prática pedagógica”. (P6)

“Na licenciatura foi excelente o curso, os conteúdos foram ao encontro daquilo que eu buscava e me enriqueceu muito. Estes conteúdos são essenciais para minha prática enquanto docente”. (P4)

Analisando como os saberes da formação auxiliam na prática pedagógica percebemos nos discursos dos professores um absolutismo destes saberes em detrimento de outros.

Os saberes que eu tenho foram advindos de professores. [...] É o conhecimento obtido pelas matérias pedagógicas eu tive nos quatro anos de faculdade que norteia minha prática até hoje. (P5)

Na graduação eu tive essa base de conhecimento [...] esse foi um momento muito importante pra minha formação profissional. (P3)

Os saberes da licenciatura me auxiliam principalmente com o conhecimento pedagógico, porque para trabalhar em um curso de formação de educador você precisa desse conhecimento. (P6)

Referente a este absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

É necessário que o professor conheça os elementos constitutivos do saber docente. Para Gauthier (1998, p. 17) “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”.

5.2 Saberes do Conhecimento Pedagógico

Analisaremos neste tópico o conhecimento docente referente às teorias pedagógicas, as metodologias por ele utilizadas e a dinâmica do trabalho pedagógico.

Compreende os saberes que o professor deve adquirir a através do conhecimento das teorias e técnicas pedagógicas, das metodologias e da dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão, organização e avaliação) que vai determinar o trabalho do professor. São saberes específicos da docência mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente. Estes saberes são oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor.

Como aporte teórico a estas análises utilizamos as concepções de Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) relativas aos saberes disciplinares e curriculares, Pimenta (1999), no que tange ao saber pedagógico, Saviani (1996) atinente ao saber atitudinal, crítico-contextual e didático curricular assim como Shulman (2005) concernente ao conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge*).

Sobre a análise dos procedimentos utilizados no ensino Amaral (2000) afirma que esta apreciação nos leva à compreensão da singularidade, da contextualização e, também, do que perpassa todas as situações relacionadas ao ensino-aprendizagem, tais como a intencionalidade, os aspectos técnicos do planejamento e os propósitos da avaliação da aprendizagem.

Referente às teorias pedagógicas e às metodologias utilizadas pelos professores percebemos que existe uma clara fragmentação da relação teoria e prática, no sentido de que o saber está somente do lado da teoria.

Verificamos que a maioria dos professores concebe e trabalha a teoria e prática de forma racionalista: primeiro a teoria, verdade indiscutível, depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade, através de exemplos.

[...] na sala de aula elas vão aprender a teoria e eu sempre faço uma relação aí entre a didática e o estágio, então a didática é teoria e o estágio a prática. (P2)

Eu tento dosar as atividades com a parte teórica e a parte prática. Para trabalhar a parte prática eu utilizo os seminários. Para a realização deste seminário eu escolho um livro, divido a sala em grupos e cada grupo estuda e apresenta uma parte do livro, assim conseguimos fazer uma leitura geral deste livro. Então os alunos acabam compreendendo tudo que eu falei na parte teórica, pois eles repetem durante o seminário [...]. (P6)

Tardif (2002) é contrário à ideia tradicional da relação teoria e prática, onde o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc.

Para o autor a relação do professor com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

Corroborando com esta concepção, Luckesi et al. (1998, p. 21) afirma que “não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria”.

Sobre a relação entre teoria e prática, Freire (1987, p. 65) afirma que “o pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ela iluminada”.

A teoria isolada não tem condições de transformar a realidade, ela ajuda a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Neste sentido a teoria renova-se e confirma-se na conexão com a prática. Conforme explica Kosik (1976, p. 202) é no elo entre teoria e prática que se dá “a unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade”.

Desta forma teoria e prática se vinculam numa atividade transformadora da realidade – a práxis.

Segundo Kosik (1976, p. 202):

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

A práxis compreende, além do trabalho, momento laborativo, o momento existencial. De acordo com Kosik (1976, p. 204), ela se manifesta:

[...] tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança não se apresentam como experiência passiva, mas como parte do processo de realização da liberdade humana.

Para Ghedin (2005, p. 135) o saber docente fundamentado na práxis deve:

[...] romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e ‘autonomizar’ não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político.

Foi verificado também que existe uma predominância na utilização da aula expositiva enquanto metodologia de ensino:

A que eu mais utilizo é a aula expositiva dialógica. (P5)

Eu uso a apostila que elaboro, primeiro trabalho as linhas gerais do conteúdo da apostila através da aula expositiva, depois eu deixo a apostila em grupos e cada grupo lê e faz perguntas referentes ao assunto daquele material, com isso faço com que eles leiam a apostila inteira porque depois eu troco as perguntas e os alunos têm que responder as perguntas elaboradas por outro grupo. Com isso eu obrigo o aluno a ler e saber perguntar, pois considero que o conhecimento vem quando a pessoa sabe formular perguntas. (P3)

Neste sentido entendemos que estes docentes compreendem o ensino como transmissão de conhecimento. A fala do professor P6 confirma esta afirmação:

[...] percebo que o aluno aprendeu quando este faz as avaliações e consegue colocar com as palavras dele o que eu falei em sala de aula. (P6)

Corroboramos com a concepção de Freire (2003, p. 47) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Neste sentido ensinar é um processo na busca da autonomia, é transformar o saber escolar em saber que pode ser utilizado em benefício da sociedade.

Ressaltamos que a mobilização dos saberes é pré-requisito importante para a contextualização do movimento de criação, realização e avaliação dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas docentes.

Referente à dinâmica do trabalho pedagógico, compreendendo o planejamento, a organização e a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, percebemos que as formas de planejamento utilizadas pelos professores são o Projeto Pedagógico do Curso, o plano de ensino semestral e, em alguns casos o plano de aula.

O Projeto Pedagógico do Curso é revisado anualmente pelos professores. Porém, segundo os mesmos, esta revisão resume-se a conversas entre a coordenação do curso de Pedagogia e o professor sobre o que deve ser melhorado ou alterado na sua disciplina. O plano de ensino é elaborado semestralmente pelo docente atendendo uma exigência institucional.

Eu elaboro o meu plano de ensino. Planejo dentro das ementas e dos objetivos do curso. (P1)

Eu faço planejamento bimestral da disciplina e planejamento mensal, então eu não faço plano diário de aula, só que eu revejo o plano durante aquele mês. (P5)

Faço o plano de ensino semestral e temos uma liberdade pra estar reformulando de acordo com a necessidade da turma seguindo a ementa da disciplina. (P6)

Percebemos que alguns professores, além do plano de ensino elaboram também planejamento de aula, redimensionando-o sempre que necessário.

Eu sou uma professora antiga, tenho o meu caderno de plano onde faço as anotações do que trabalho em sala de aula. Trago tudo registrado, se tem alguma ocorrência eu registro, eu sei que tem professores que não adotam esta forma de registro, porém é uma forma de me organizar, de ter as apostilas todas arquivadas em uma pasta. É uma forma também de você demonstrar o que você está fazendo porque se o seu coordenador quiser dar uma olhada no que foi aplicado você tem de uma forma organizada para estar mostrando o que você trabalhou em sala. (P6)

Eu abro o Excel, eu coloco as aulas daquele mês e o que vou trabalhar, por exemplo, aula do dia 3- vou apresentar dois fragmentos de plano de aula e em cima destes fragmentos os alunos terão que fazer dois planos de aula. Caso não haja tempo para terminar o conteúdo previsto para aquele dia, eu reorganizo o cronograma passando aquele conteúdo que eu não terminei para a próxima planilha para eu saber que parei ali. Por eu ter uma carga horária de aulas muito extensa eu tenho que fazer assim senão eu me perco. É gostoso porque o planejamento é muito autônomo, podemos perceber o que os alunos estão precisando e inserir no conteúdo a ser ministrado, para isso na primeira aula faço um diagnóstico. (P5)

Sobre esta adequação do planejamento à realidade dos alunos consideramos necessária, pois corroboramos com a concepção de Freire (2005, p. 96) no sentido de que o conteúdo programático não precisa ser imposto, mas sim construído a partir das necessidades reais e das vivências do grupo.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Portanto, a partir do diálogo podemos construir outros saberes. Ressaltamos que esta relação dialógica não deve existir apenas entre professor-aluno, mas também entre os professores, auxiliando a construção dos saberes experienciais.

Neste sentido observamos que a dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento não acontece, pois em nenhum momento do planejamento envolve o trabalho coletivo entre docentes. Neste sentido Furlan e Hargreaves (2000, p. 20) salientam que:

Ensinar, há muito tempo, é conhecido como “uma profissão solitária” [...] O isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores.

Enquanto fatores que favorecem o isolamento os autores destacam: a arquitetura escolar que isola espaços e segregam pessoas, os horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que impede as interações sociais e a sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo.

Para Furlan e Hargreaves (2000) combater os contextos que levam o professor a isolar-se dos seus pares constitui umas das questões fundamentais, pela qual vale a pena lutar.

Outra questão observada nas falas docentes refere-se aos objetivos das disciplinas que ministram. Compreendemos os objetivos como geradores de várias etapas do planejamento, orientando a fase de tomada de decisões e de execução do plano além de serem condutores de todo o processo de avaliação. Em suma, os objetivos devem deixar clara a ação pretendida.

Comparando as falas dos professores com os planos de ensino observamos que a maioria tem clareza sobre os objetivos das disciplinas que ministram:

No estágio o objetivo é propiciar ao graduando a prática em sala de aula, a vivência em sala de aula, articulando teoria e a prática. (P2)

Na disciplina “Métodos e processos de avaliação” estudamos a avaliação educacional, a partir de Jussara Hoffman, Perrenoud e outros autores buscando entender os tipos de avaliação existentes, aliado aos

tipos estudamos também as técnicas de avaliação objetivando que o aluno perceba que há outros tipos e outras técnicas de avaliação além da prova. (P5)

Na inspeção o aluno precisa conhecer o andamento de uma escola, a estrutura básica desta escola, a organização funcional e o acompanhamento da escola, ele precisa conhecer desde a secretaria, as atribuições de um diretor, dos professores, estar preparado para fazer um relatório circunstanciado, trabalhamos utilizando estes relatórios e pareceres. Buscamos fazer com que o aluno entenda como ocorre a atuação de um inspetor. (P6)

Analisando a fala dos professores no que tange ao objetivo da disciplina percebemos que há uma preocupação por parte dos mesmos com a qualidade e não meramente com a quantidade do conteúdo trabalhado.

Identificamos também professores que não conseguiram expressar o objetivo da disciplina que ministram, conseqüentemente não deixam clara (ou não têm clareza) da sua ação pretendida.

Os objetivos das ciências naturais procura colocar os vários ângulos das ciências naturais dentro do curso, do magistério em que todos esses ângulos sejam assim relatados e vistos de uma forma pedagógica como que cada ângulo desse aí seja estudado perante seu aluno. (P1)

Correlacionando a fala do professor acima com o plano de ensino da disciplina, temos como objetivo da disciplina, exposto neste plano:

A metodologia do Ensino de ciência tem como objetivo mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora com a compreensão do mundo e suas transformações, reconhecendo o Homem como parte do universo e como indivíduo transformador. Mostrando, que a ciência está em contínuas mudanças. (Plano de ensino da disciplina)

Neste sentido percebemos uma limitação do saber profissional no que tange à consciência da sua ação pedagógica. Para Tardif (2002, p. 211) o saber docente possui limitações.

Como qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que faz. Além disso, também nem sempre sabe por que age de determinada maneira. Por fim, suas próprias ações têm muitas vezes conseqüências imprevistas, não intencionais, cuja existência ele ignora.

Sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem são citados os trabalhos realizados em sala de aula, principalmente seminários, e as provas bimestrais.

Avaliamos através dos trabalhos em sala, dos seminários, temos dividida esta nota de trabalhos e avaliações bimestral. Esta avaliação bimestral é escrita, procuramos sempre trabalhar nos moldes do Enade para ir preparando este aluno, a avaliação é bastante reflexiva, tem uma parte dissertativa e a outra com questões fechadas. Então a avaliação é feita pela prova e pelos trabalhos. (P6)

Neste sentido o seminário foi descrito como a atividade que consideram melhor promover a aprendizagem dos alunos.

Creio que o seminário é uma boa forma de promover a aprendizagem dos alunos. Eu apresento o conteúdo através da aula expositiva dialógica, depois deste conteúdo apresentado é pedido o seminário onde estabeleço um tema e o aluno pesquisa sobre este tema e faz a explanação via seminário. (P5)

Eu destacaria aí os seminários, valorizo muito os seminários. Por quê? Porque num primeiro momento eles fazem a pesquisa e depois fazemos debates em sala de aula, leituras de texto para discutirmos em sala de aula. (P2)

Uma certa incoerência entre as teorias professadas e as praticadas pode ser verificada quando os professores explicitaram os objetivos da sua prática pedagógica. Apesar de contrariar algumas práticas analisadas acima, os professores utilizaram, pelo menos nas suas falas, conceitos de transformação social e autonomia como pode ser observado abaixo:

[...] o objetivo maior é o aprendizado, é estar preparando este profissional para que ele consiga na sua prática atuar da melhor forma possível, ter conhecimento. (P6)

O meu principal compromisso não é com a instituição de Ensino, não é com os alunos, meu primeiro compromisso é com a transformação social, então eu trabalho para que haja uma melhoria na sociedade. É esse o meu objetivo maior. (P3)

O objetivo da minha prática pedagógica é o ensino e a aprendizagem melhorando aquele conhecimento que o aluno tem, tenho conseguido atingir este objetivo. (P1)

O meu objetivo principal é enxergar a sala de aula como célula viva, entender que estou trabalhando com seres humanos ali e eu vou ajudar na formação deste ser. Nossa prática docente ou é um sucesso ou um insucesso na prática profissional do aluno (futuro professor). (P2)

Percebemos, portanto, uma dicotomia entre o discurso e a ação destes professores. Neste sentido Duarte (2003, p. 606) salienta que “a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática”.

5.3 Saberes da Experiência

É o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor quando é produzido constantemente na prática docente nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Como aporte teórico às análises deste tópico utilizamos as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes experienciais, Gauthier et al (1998) referente aos saberes experienciais e da ação pedagógica, Pimenta (1999), no que tange ao saber da experiência e Shulman (2005) concernente ao conhecimento do conteúdo no ensino (*content knowledge in teaching*).

Tardif (2002, p. 54) salienta que os saberes experienciais:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Percebemos que os saberes da experiência são reconhecidos pelos docentes:

[...] quando iniciamos a carreira docente, a inexperiência às vezes dificulta o trabalho, você tem mais dificuldade na prática e conforme você vai trabalhando e os anos vão passando vai adquirindo experiência e isso facilita e ajuda a você conseguir fazer um trabalho e uma prática mais construtiva. (P6)

Porém experiência docente não pode ser limitada ao momento em que o professor inicia sua prática, pois, como afirma Tardif (2002, p. 71) “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

Jordell (1994) apud Garcia (1999, p. 117) considera que o processo de socialização docente compreende três fases: “a) as primeiras experiências como criança e como adulto; b) as experiências nos cursos de formação de professores, como estudante e como professor-estudante; e c) os primeiros anos de experiência”.

Então, ao analisarmos os saberes experienciais temos que considerar os conhecimentos provenientes da experiência como alunos apreendidos através da observação dos seus antigos professores e da vivência que os atuais professores obtiveram em seu passado enquanto discente.

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (GARCIA, 1999, p. 118)

Percebemos nas falas dos docentes que a sua história enquanto aluno, o resultado das relações e as observações da prática pedagógica dos seus ex-professores também foram elementos constitutivos de saberes:

Os professores que eu tive na época de estudante no ensino médio acrescentaram muito na minha prática enquanto docente, eu olhava o perfil deste professor, a sua forma de ensinar e pensava: eu quero ser assim! (P1)

Eu aprendi com todos os meus professores, porém uma professora em especial me marcou muito, eu me lembro das aulas dela, apesar de que nestes anos toda a educação mudou bastante, então você faz um trabalho diferente, não é o mesmo trabalho da época que eu estudei, mas sempre me lembro do jeito dela dar aula e me inspiro muito nisso. (P6)

Salientamos como já citado neste trabalho no item referente à escolha da profissão, que as influências referem-se aos “bons professores”. Definir a identidade como bom professor implica, segundo Gebran (1996, p. 44):

[...] entender que esta seja singular, particularizada e contextualizada historicamente. [...] o seu ser e o seu fazer convergem ao redimensionamento permanente de suas concepções históricas, sociais, políticas e educacionais, que criam e recriam na sua prática cotidiana. Acredita e aposta no processo educativo como ato político e social que visa à formação do cidadão. Assume não só o compromisso técnico dessa formação, mas especialmente tem competência política para o desenvolvimento desse processo. E mais ainda, gosta do que faz, aprecia o contato com os alunos, estimula suas manifestações e participações e procura mantê-los numa interação efetiva com o conhecimento, entendido como condição fundamental para a sua formação enquanto cidadãos políticos, críticos e criativos, partícipes da construção e reconstrução da sociedade.

Outras fontes de aquisição dos saberes experienciais são as diversas situações que envolvem a prática docente. Segundo Tardif (2007, p. 21) “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais”.

Na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes do conteúdo, do conhecimento pedagógico e da experiência conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica por meio de saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21)

Quando questionados em relação ao seu exercício profissional como docente do ensino superior, que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência, os professores foram unânimes em citar a aprendizagem através da relação professor-aluno.

[...] no momento que você ensina você aprende também, no momento em que você é o mediador da aprendizagem você está aprendendo, a experiência do seu aluno também é uma forma de aprendizagem. (P2)

Toda essa trajetória profissional, de experiências, de seminários com alunos, de sala de aula mesmo, tudo isso acrescenta muito. (P1)

Aprendi muito com as experiências, acredito que a gente ensina e aprende todo dia e toda hora, eu aprendi muito na parte de alfabetização de adultos. O adulto tem um saber enorme que ele não é aproveitado e eu pude realmente comprovar isso no trabalho de alfabetização de adulto. Não só na alfabetização a gente trabalha com adultos em sala de aula, porque o ensino superior é composto por alunos adultos, então aprendemos todos os dias. (P3)

Quando eu ingressei na docência a maioria dos meus alunos já trabalhavam na educação infantil e no ensino fundamental 1, e eu não tinha experiências nestas áreas, então, o que eu estudava (e ministrava) era a teoria e eu conversava com pessoas que eu conheço que trabalhavam nestas modalidades. Como as alunas já ministravam aulas, a gente debatia muito a teoria e a prática. Isso foi me rendendo um aprendizado porque o que eu não tinha de prática eu estava tendo por meio delas e a teoria elas estavam tendo por meu meio. Então foi uma troca muito grande este semestre, por trabalhar com um grupo que já leciona. (P5)

Um dos professores pesquisados não cita nenhuma situação de docência como promotora de saberes, resumindo a aquisição destes por meio de cursos (pós-graduação) e capacitações.

Eu acho que não tem uma marca significativa, acredito que no decorrer da minha trajetória como docente tudo que eu fiz até hoje, cursos, capacitações, contribuiu bastante para me proporcionar hoje uma segurança profissional de que eu estou conseguindo fazer um trabalho e que este está sendo produtivo. (P6)

Segundo Tardif (2002, p. 87) uma das fontes de construção de saberes docente “é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas”.

É através das relações com os seus pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas. (TARDIF, 2002, p.52)

Não foram identificadas no discurso dos professores situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares. Como já evidenciado neste trabalho, estes momentos também não são proporcionados pela instituição campo desta pesquisa, pois, dentre outros, falta planejamento coletivo e o Núcleo de Apoio Pedagógico não possibilita momentos de repensar a prática

pedagógica, de aprimoramento de conhecimentos pedagógicos e de socialização de experiências.

O saber da experiência na docência mostra-se também um saber coletivo dos professores e para os mesmos em sua atividade docente, os professores assumem um papel de auto- formação, à medida que estes entendem-se como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica.

Esta concepção leva-nos a perceber que os professores podem ser produtores de conhecimentos e saberes válidos e coerentes com a realidade educativa.

Neste sentido a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Percebemos que alguns professores têm consciência desta necessária articulação:

[...] mas será que você repensou a sua prática? É imprescindível que o professor reflita sobre sua prática, o que deu certo? O que precisa melhorar? E após modificá-la a partir das reflexões é preciso verificar também se estas modificações foram satisfatórias. Então entendo que a prática docente requer uma reflexão constante. (P 6)

Na visão de Schön (2000), a prática reflexiva deve ser realizada sistematicamente na atuação profissional. Do ponto de vista educacional, trata-se de viabilizar uma aliança entre teoria e prática, entre conhecimento e atuação, por meio da reflexão.

Para o autor a importância de refletirmos sobre o que fazemos, enquanto fazemos, contribui, em grande parte, para uma prática mais comprometida e situada frente aos desafios do processo educacional, e, além disso, o “[...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32).

Por fim entendemos que a prática reflexiva é fundamental na construção dos saberes da experiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor do ensino superior. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante à sua própria experiência como aluno, ao modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

(BENEDITO, 1995, p. 131.)

O presente trabalho surgiu da inquietação em compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil destes docentes.

Ao longo do percurso investigativo que envolveu esta dissertação muitas reflexões permearam o processo o qual teve como fio condutor uma instigante procura de respostas sobre questões que pairam na realidade da docência no ensino superior, a partir do diálogo estabelecido entre os referenciais teóricos e os dados revelados na pesquisa.

Imbuídos desse interesse em querer compreender o perfil do professor atuante no curso de Pedagogia em uma instituição privada verificamos que estes são, em sua maioria, do sexo feminino, casados, com idade entre 25 a 64 anos, todos cursaram o ensino médio em escolas públicas e o ensino superior (graduação e pós-graduação) em instituições privadas.

Referente à trajetória formativa do professor do curso de Pedagogia os resultados evidenciam que a escolha profissional e a formação dos professores sujeitos desta pesquisa contemplam a atuação docente na educação básica. Não foram identificadas formas de capacitação para o ensino superior, nem por parte dos docentes nem por parte da instituição, uma vez que o Núcleo de Apoio Pedagógico, que teria esta função realiza apenas orientação pedagógica a estes professores, não possibilitando momentos de reflexão sobre a prática docente. Evidenciamos, portanto, uma lacuna existente na preparação para a docência no ensino superior.

Quanto à escolha da profissão docente, os dados revelaram que esta ocorreu, na maioria por influência dos professores que ministraram aulas na

educação básica, porém não foi citada por nenhum dos sujeitos da pesquisa qualquer influência de professor do ensino superior na sua prática pedagógica.

Sobre o início da carreira docente no ensino superior constatamos que este é permeado por momentos de descoberta concomitante com o choque com a realidade. Isso foi evidenciado inclusive entre os professores que já possuíam vários anos de experiência enquanto docentes na educação básica.

Neste sentido percebemos que o choque com a realidade pode ocorrer não só com professores iniciantes na docência, mas também com professores ingressantes em outro nível de ensino ainda não trabalhado.

A antecipada entrada no mercado de trabalho em detrimento ao tempo de formação também nos chamou a atenção, pois constatamos que esta situação criou nos professores uma falsa ideia de suficiência da vocação para o exercício do magistério.

A partir dos estudos sobre as fases do desenvolvimento profissional dos docentes, detectamos que com o passar do tempo de carreira, os saberes profissionais dos docentes vão sendo adquiridos por meio de experiências centradas no espaço escolar. Porém, não identificamos momentos de socialização destas experiências. Como fatores impeditivos destes momentos destacamos o regime de trabalho horista adotado para a maioria dos professores, a forma de planejamento isolado e a atuação do NAP, na qual pode ser evidenciada a precariedade de ações de apoio pedagógico que não possibilitam estes momentos de socialização de experiência.

A inserção destes docentes no ensino superior ocorreu “por acaso”. Atribuímos este “acaso” à ausência de exigência legal e institucional no que se refere a uma formação específica para a docência universitária. Averiguamos que nos critérios de seleção docente adotado pela instituição de ensino superior campo desta pesquisa, há uma predominância na verificação do domínio do conhecimento específico da disciplina a ser ministrada em detrimento à preparação pedagógica. Esta situação reforça a concepção de que para ministrar aulas no ensino superior basta conhecer o conteúdo específico de uma disciplina.

Para alguns sujeitos deste estudo a inserção enquanto docente do ensino superior veio afirmar sua competência profissional em outra área que não a docência.

Observamos que na inserção no magistério superior não houve, nem por parte da instituição nem pelos professores, preocupação no que se refere à profissão docente e suas especificidades, tais como conhecimento pedagógico, domínio de métodos e técnicos de ensino, dentre outros. Esta aprendizagem pedagógica ocorreu com o tempo, ou melhor, com a prática.

Acreditamos que a atuação docente no ensino superior demanda mais do que apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, exige competências próprias da docência que incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação, bem como redimensionam constantemente o aprofundamento em todas elas, envolvendo o docente em um processo de formação permanente que perpassa por toda sua formação profissional continuando na sua prática docente.

Atinente à atuação docente no ensino superior constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão.

A ausência de envolvimento dos docentes com a pesquisa está atrelada à falta de preparação (titulação), que ocasiona uma restrição da atividade docente ao ensino transformando o professor, muitas vezes, em um repetidor de informações.

Ao analisar os saberes destes professores notamos um absolutismo dos saberes da formação, oriundo dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

É evidente a dicotomia entre o discurso (teorias professadas) e a ação (teorias praticadas) destes professores.

Detectamos a predominância pela aula expositiva, sendo o ensino entendido como transmissão de conhecimento.

Sobre o absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

Analisando os saberes do conhecimento pedagógico identificamos que existe uma clara fragmentação da relação teoria e prática, no sentido de que o saber está somente do lado da teoria.

Verificamos que a maioria dos professores concebe e trabalha a teoria e prática de forma racionalista: primeiro a teoria, verdade indiscutível, depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade, através de exemplos.

Entendemos que a teoria isolada não tem condições de transformar a realidade, ela ajuda a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Neste sentido a teoria renova-se e confirma-se na conexão com a prática.

Observamos que a dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento não acontece, pois em nenhum momento do planejamento envolve o trabalho coletivo entre docentes.

Analisando a fala dos professores no que tange ao objetivo da disciplina percebemos que há uma preocupação por parte dos mesmos com a qualidade e não meramente com a quantidade do conteúdo trabalhado.

Identificamos também professores que não conseguiram expressar o objetivo da disciplina que ministram, conseqüentemente não deixam clara (ou não têm clareza) da sua ação pretendida.

Neste sentido constatamos uma limitação do saber profissional no que tange à consciência da sua ação pedagógica.

Os elementos constitutivos dos saberes experienciais citados pelos professores compreendem a vivência dos sujeitos da pesquisa enquanto alunos (o resultado das relações e as observações da prática pedagógica dos seus ex-professores) e a aprendizagem enquanto docente através da relação professor-aluno.

Não foram identificadas no discurso dos professores situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Ressaltamos que esta relação dialógica não deve existir apenas entre professor-aluno, mas também entre os professores, auxiliando a construção dos saberes experienciais e possibilitando a reflexividade da prática docente, uma vez que existe um saber que se dá no fazer.

A partir dessa compreensão vislumbra-se a necessidade de mudanças. É necessário que a instituição campo desta pesquisa invista na formação pedagógica docente visando à melhoria da qualidade pedagógica de todos os seus cursos e de seus professores em exercício. Para tanto deve reorganizar o Núcleo de Apoio

Pedagógico a fim de que o mesmo além das capacitações ofereça também momentos de socialização e reflexão da prática pedagógica, possibilitando a efetiva colaboração profissional entre os professores, transformando a IES em uma comunidade de aprendizagem na qual os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

É preciso que a prática profissional seja compreendida, pelos docentes, enquanto momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, efetivando, assim o que Schön (2000) denomina “epistemologia da prática”.

Porém, para que sejam possíveis estes momentos a instituição precisa também ampliar a carga horária de trabalho dos professores permitindo assim um tempo, fora das horas destinadas à docência, para que este participe das atividades propostas pelo NAP, além de possibilitar a troca de experiências entre docentes.

Faz-se necessário ainda que as ações desenvolvidas no NAP possibilitem ao docente à ampliação de sua consciência profissional uma vez que a atuação docente exige também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

Outra situação que merece destaque nas ações institucionais refere-se ao início da docência no ensino superior. É preciso que a instituição de ensino assuma o choque com a realidade através do oferecimento de programas de formação para professores principiantes que vise promover a adaptação e integração do novo docente à cultura escolar existente.

É indispensável investir também no fomento e na conscientização da importância da qualificação docente por meio dos programas *stricto sensu*.

A atuação docente no ensino superior não pode privilegiar o ensino. É necessária uma articulação entre ensino-pesquisa e extensão. Corroboramos com Giroux (1997) na concepção de que o docente, enquanto intelectual crítico que deve ser, precisa exercitar o pensamento dialético, ligando-se tanto à crítica como à reconstrução teórica, e não somente à sua reprodução.

Por fim entendemos que para a docência no ensino superior, é imprescindível uma preparação específica, a fim de que além das competências pedagógicas o docente seja crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador e se reconheça enquanto profissional.

REFERENCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AMARAL, A. L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A. **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 139-150.
- AQUINO, J. G. (coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus, 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: SP: Autores Associados, 1997.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas - SP: Papirus, 2000. p. 115- 138.
- BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70 LDA, 2009.
- BATOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.
- BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.
- BORGES, C. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril/2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Evolução da Educação Superior – Graduação**. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 16 março 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basicas/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 16 março 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 - Graduação**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 16 março 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Avaliação dos cursos superiores de Pedagogia**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_para_RECONHECIMENTO_de_curso_de_Pedagogia.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na república. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 março 1915. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=5259>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=215368>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. n. 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Parecer 05/2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.867/1972. Relator: Valnir Chagas. 11 ago. 1972. **Documenta**, Brasília. n. 140, p. 339-341.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, V. F. (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4.ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <www.pen.uem.br/diretrizes/Resol_CNE-CP_1999_001.doc>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./ fev./mar./abr. 2001.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças** – um ofício, múltiplos saberes. 2001. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CARVALHO, E. B. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses**. Salamanca: KADMOS, 1996.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, 2003.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos do CEDES**, São Paulo, n. 2, p. 47-69, 1981.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém-PA: UEPA, v. 1, p. 31-39, 2007.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas – SP: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Editores Associados, 2003.

DEMO, P. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 51-86.

DONATONI, A. R.; GONÇALVES, S. A. S. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente**, v. 07, n. 15, p. 01-08, 2009. Disponível em: <<http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313721015>>. Acesso em: 25 abril 2011.

DURHAM, E. R. **Educação Superior Pública e Privada**. In: BROCK, C.; SCHUWARTZMAN, S. (org). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 191-233.

DURHAM, E. R. **Uma política para o ensino superior**. São Paulo: Documento de trabalho do NUPES 2/93. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1993.

FAGUNDES, T. C. P. C. Gênero e escolha profissional. In: FERREIRA, S. L.; NASCIMENTO, E. R. do. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002. v. 7. 268 p. (Coleção Bahianas). Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/imagens.pdf>>. Acesso em 22 out.2010.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência Universitária**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 95-112.

FIGUEIREDO, H. F. **Ensino Superior Particular: Um vôo histórico**. São Paulo: Segmento, 2005.

FONSECA, S. G. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A; NOGUEIRA, S. V. **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas - SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, M. A formação permanente. In: Nogueira, A.; GERALDI, J. W. **Paulo Freire: Trabalho, comentário e reflexão**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 2000.

FURLANI, L. T. M. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 433-441.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e educação Matemática**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEBRAN, R. A. A identidade de um bom professor: o ser e o fazer. In: DIDÁTICA. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996.v. 31. p. 29-45.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênero e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FREIRE, P. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIROUX, H. Pedagogia racial: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

GOERGEN, P. Educação Superior: entre formação e performance. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

GRILLO, M. C; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. C. (Org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 99-110.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. p. 05-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GUERRERO SERÓN, A. **Manual de Sociología de la Educación**. Madri: Editorial Síntesis, 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-34.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, D.F: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p. 63-84.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Amped, 2007. p. 1-14.

JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926117>>. Acesso em: 11 março 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho Científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-129.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 01, p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>>. Acesso em: 06 julho 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. **A prática da docência universitária.** São Paulo: Factash Editora, 2003.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAZZILLI, S. **A Pedagogia além do discurso.** 3.ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.

MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. IN: GRILLO, M.; FERNANDES, C. M. B. **Educação Superior: travessias e atravessamentos.** Canoas: ULBRA, 2001. p. 11-32

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. (org.). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003>. Acesso em: 30 março 2011

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetividade. In: ENSINAR e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 25-41

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 267-278.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

PORTO, I. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**: Reflexões. Campinas-SP: Papyrus, 2000. p. 11-37.

QUEIROZ, D. M. Pesquisa sobre o negro no ensino superior no norte-nordeste do Brasil. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. L. F. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 135-154.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas – SP: Papyrus, 1996. p. 33-52.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid-Espanha, n. 33/10, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.pdf>>. Acesso em 15 abril 2010.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec/ FAPESP, 2000.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 77- 91.

SCHWARTZMAN, S. "Brazil: opportunity and crisis in higher education". **Higher Education**, v. 1, n. 17, p. 99-119, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, n. 30, p. 103-156, set. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Ed. UFSC e Ed. Cortez, 2002. p. 67-88.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñaza: fundamentos de las nueva reforma. **Professorado Revista de curriculum y formación del professorado**, Granada - Espanha, v. 2, n. 9, p.1-25, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

SHULMAN, L. S. Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). **Education and democracy: Reimagining liberal learning in America**. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 12-31.

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; GROSSMAN, P. L. Professores de sustância: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. **Professorado. Revista de curriculum y formación del professorado**, Granada - Espanha, n. 9, v. 2, p. 1-25, 2005.

SHULMAN, L. S; GUDMUNDSDÓTTIR, S. Conocimiento didáctico em ciências sociales. **Professorado. Revista de curriculum y formación del professorado**, Granada - Espanha, n. 9, v. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

SILVA, M. C. M. “O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a realidade”. In ESTRELA, M. T. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SILVA, O. D. O que é extensão? **Integração**, nº. 9, v. 3, p. 148-149, maio/1997. Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: historia e identidade**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmica do nosso tempo).

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. **Políticas públicas de formação docente e ação pedagógica no ensino superior**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2009. p. 71-90. (Cadernos do Professor, v. 1, n. 1). Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/admin/publicacoes/arquivos/1706101276801451cadernos_do_professor_v1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010.

SOUZA, J. V. **O Ensino Superior privado no Distrito Federal: Uma análise de sua recente expansão**. 2003. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília. Brasília.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED), Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/abr., 2000.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: “DOSSIÊ: Interpretando o trabalho docente”. Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233. (Teoria & Educação, nº 4).

TAVARES, J. A. G. A Universidade, a Formação das elites e a construção do Estado no Brasil. In: SCHMIDT, B. et al. (orgs). **Entre escombros e alternativas: Ensino Superior na América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2000. p. 29-73.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional**. (In): Anais em CDROM do XVI EPENN. Aracaju, Set. 06/03, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais:** ideias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VANNUCCHI, A. **A universidade comunitária: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2004.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

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

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la funcion docente.** Madrid: Marcea Ediciones, 1998. p.39-69.

VOLPI, M. T. **A universidade e sua responsabilidade social.** Porto Alegre: EDIPURS, 1996.

XIMENES, D. **A modernidade reflexiva e avaliação no contexto das transformações do Ensino Superior.** 2001. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a);

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em instituição privada**”, que tem como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuante no curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas.

Esta pesquisa refere-se a um projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista _ UNOESTE, pela aluna pesquisadora Ana Paula Pereira Arantes (RA: 62.10.0665.3) sob a orientação da Professora Dra. Raimunda Abou Gebran.

Solicitamos o seu consentimento na participação desta pesquisa. Sua forma de participação consiste em responder um questionário assim como participar de uma entrevista semiestruturada, em data e horário pré-agendado de acordo com a sua e a minha disponibilidade, respondendo questões referentes à sua trajetória e saberes enquanto docente.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

As informações obtidas dos participantes são confidenciais e somente serão utilizadas com o propósito científico, mantendo resguardado o anonimato dos participantes e da instituição.

Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo, não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, não haverá benefícios imediatos na sua participação.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim preferir, sem nenhum dano ou prejuízo.

Os participantes poderão receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Ana Paula Pereira Arantes pelo

telefone: (34) 34116166 ou pelo e-mail: dirfama@yahoo.com.br, com a orientadora Prof.^a Dra. Raimunda Abou Gebran pelo telefone (18) 33224258 ou pelo e-mail: ragebran@hotmail.com, ou ainda com a presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE, Prof.^a Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira pelo telefone (18) 32292077 ramal 219.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação e colocamo-nos a disposição para maiores informações.

A assinatura no termo de consentimento abaixo formaliza a sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos apresentados.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ RG: _____ fui esclarecido (a) sobre todas as informações acima descritas e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em instituição privada**”, realizada por Ana Paula Pereira Arantes, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Autorizo a utilização das informações obtidas através do questionário e da entrevista semiestruturada com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre a minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado (a) dos propósitos e objetivos da pesquisa, estando ciente que a minha participação é voluntária e que posso a qualquer momento me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Presidente Prudente, ____ de _____ de ____ .

Ana Paula Pereira Arantes
Pesquisadora

Assinatura
Participante da Pesquisa

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

I. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo:

 Masculino Feminino

1.2. Idade: _____

1.3. Estado civil

 Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a) Separado (a) Divorciado (a) União estável:

1.4. Natural do Estado de: _____

1.5. Natural da cidade de: _____

1.6. Residente no Estado de: _____

1.7. Residente na cidade de: _____

1.8. Regime de trabalho

 Horista Parcial – 20 horas Integral – 40 horas

1.9. No caso de horista, trabalha nesta IES quantas horas semanais?

1.10. Assinale as atividades que desenvolve nesta IES além da docência:

 Pesquisa Extensão Orientação de Monografia Coordenação Qual: _____**II. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

2.1. Ensino Fundamental (1ª a 9ª série ou antigo 1º grau, primário e ginásial)

 Público Privado

Ensino Médio (antigo 2º grau, normal ou colegial)

Público

Privado

2.2. Graduação

Público

Privado

Curso: _____

Localidade: _____

U.F.: _____

País: _____

Modalidade:

Licenciatura Curta

Licenciatura Plena

Bacharelado

Outro _____

2.3. Pós graduação (assinale no quadro abaixo)

INSTITUIÇÃO TITULAÇÃO	PÚBLICA	PRIVADA		
		Particular	Confessional	Comunitária
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

2.4. Há quantos anos você é professor na Educação Superior:

2.5. Assinale a(s) modalidades de ensino em que você já trabalhou como professor(a):

Educação Infantil

Ensino fundamental – 1ª a 5ª série

Ensino Fundamental – 6ª a 9ª série

Ensino Médio

Educação de jovens e Adultos – EJA

Supletivo

Educação Profissional (cursos técnicos)

Graduação

Pós-Graduação *lato sensu*

Pós-Graduação *stricto sensu*

Trabalha na docência em outra instituição?

() Sim

() Não

Quantas horas semanais você dedica a esta atividade? _____

2.6. Com qual nível de ensino trabalha na outra instituição?

() Educação infantil

() Ensino fundamental – 1ª a 5ª série

() Ensino Fundamental – 6ª a 9ª série

() Ensino Médio

() Educação de jovens e Adultos – EJA

() Supletivo

() Educação Profissional (cursos técnicos)

() Graduação

() Pós-Graduação *lato sensu*

() Pós-Graduação *stricto sensu*

2.7. Qual(is) a(s) disciplina(s) que ministra na outra Instituição?

2.8. Além da atividade docente você realiza outra atividade remunerada?

() Sim

() Não

Qual atividade? _____

Quantas horas semanais você dedica a esta atividade? _____

2.9. Você está envolvido(a) em atividade de pesquisa?

() Não

() Sim () Agência Federal de Fomento (CAPES/CNPq)

() Agência Estadual de Fomento (FAPESP/FAPEMIG)

() Instituição do Ensino Superior que está vinculado(a)

() Outra: _____

2.10. Você participou de atividade de extensão nos últimos 5 anos?

() Não

() Sim () Participação em projetos coletivos

() Coordenação de projetos coletivos

() Projeto Individual

() Outra: _____

2.11. No atual semestre, aproximadamente, com quantos alunos você trabalha?

a. Graduação: _____

- b. Pós-Graduação *lato sensu*: _____
 c. Pós-Graduação *stricto sensu*: _____
 d. Em orientação: Iniciação Científica _____
 Trabalho de conclusão de curso – graduação _____
 Trabalho de conclusão de curso – pós-graduação _____

2.12. Indique o número de trabalhos de pesquisa concluídos sob sua orientação nos últimos cinco anos em nível de:

Graduação _____
 Pós-Graduação: Especialização _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____

2.13. Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos:

- Permanecer na atual função
 Permanecer na mesma função em outra instituição
 Ocupar cargos de administração/coordenação no ensino superior
 Investir na sua formação
 Dedicar-se a outra profissão
 Aposentar-se
 Outra: _____

2.14. Na sua família há pessoas que se dedicam ou tenham se dedicado à prática docente?

- Cônjuge/parceiro(a)
 Pai
 Mãe
 Filho(a)
 Avô
 Avó
 Irmão(ã)
 Outros: _____

2.15. Selecione, dentre as opções abaixo, as três que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho docente:

- Cursos presenciais formais
 Cursos a distância
 Experiência de trabalho
 Intercâmbio com colegas de trabalho
 Cursos de pós-graduação
 Eventos da área
 Leituras por conta própria
 Internet
 Outros

3. Dê a sua opinião sobre este questionário:

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Trajatória Profissional

1. Escolha da profissão

- Por que da escolha da profissão docente.

2. Formação docente – inicial e continuada

- Fale sobre a sua trajetória no que tange à formação docente.
- Existiram influências durante o seu processo de formação docente?
- Como se capacita?
- Existem reflexos da sua formação pessoal e profissional na sua prática docente? Aponte-os.

3. Trabalho docente

- De que forma ocorreu sua entrada para a docência. Em que ano?
- Nos primeiros anos de trabalho como professor (a), quem lhe deu orientações profissionais úteis?
- Por que a docência no ensino superior?
- Como ocorreu a sua inserção enquanto docente no ensino superior?
- Quais as atividades que mais se identifica no ensino superior?
- Principais ocorrências ou mudanças em sua trajetória profissional.

Saberes da profissão docente

Saberes da formação profissional

- O que aprendeu no curso de magistério ou em sua licenciatura?
- Como estes saberes (oriundos do magistério e/ou licenciatura) auxiliam a sua prática docente?

Saberes disciplinares

- Quais são os objetivos e conteúdos das disciplinas que trabalha no curso de Pedagogia?
- Com quais autores trabalha nas suas disciplinas?

Saberes curriculares

- De que forma planeja a sua ação pedagógica (atividades de ensino)?
- Há um registro deste planejamento?
- Que elementos são contemplados (cronograma, bibliografia, ementa, avaliação)?
- Destaque alguma atividade que você pensa que promove a aprendizagem dos alunos.
- Quais são os objetivos da sua prática pedagógica?

Saberes experienciais

- Em relação ao seu exercício profissional como docente do ensino superior, que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência?

ANEXOS


ANEXO 1

APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP¹⁵ E CCPQ¹⁶

Coordenadoria Central de Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa
PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado “**TRAJETÓRIAS E SABERES DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**” cadastrado no CEP e na CCPq sob nº 386/10 (online), tendo como pesquisador(a) responsável o(a) Prof(a). Dra. **RAIMUNDA ABOU GEBRAN** e a mestranda ANA PAULA PEREIRA ARANTES, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP, em reunião realizada em 05 de agosto de 2010.

Presidente Prudente, 09 de agosto de 2010.


Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq


Profª Dra. Rosa Maria B. Nogueira
Coordenadora do CEP - UNOESTE

¹⁵ Comitê de Ética em Pesquisa

¹⁶ Coordenadoria Central de Pesquisa

ANEXO 2

EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

Sujeito: P2

Qual o seu tempo de atuação no magistério? 29 anos

Trajetória Profissional

4. Escolha da profissão

- Por que da escolha da profissão docente.
Desde criança, quando eu entrei na série inicial, eu observava meus professores e comecei a gostar da maneira como eles trabalhavam, assim fui me apaixonado pela profissão e nas minhas brincadeiras eu sempre era professora, por isso que eu escolhi esta profissão, que veio assim desde criança, eu gosto do que eu faço.

5. Formação docente – inicial e continuada

- Fale sobre a sua trajetória no que tange à formação docente.
Comecei com o magistério que concluí em 1977, então cursei a graduação em pedagogia concluída em 1980. Em 1981 eu comecei a trabalhar como professora aqui em Iturama. Existe uma ansiedade quando a gente forma em encontrar um lugar para exercer a profissão. Então a Dona Sarah (diretora de uma escola estadual) me convidou para trabalhar no magistério, ministrando as disciplinas: Didática e Estágio. Foi assim que iniciou a minha trajetória na educação.
- Existiram influências durante o seu processo de formação docente?
Teve sim. O meu primeiro professor do ensino fundamental foi um modelo, eu o admirava muito! A partir daí iniciou a vontade de ser professora.
- Como se capacita?
Eu leio, frequento cursos, debato temas relacionados a educação com os colegas e quando me deparo alguma dificuldade eu peço ajuda para os outros professores da instituição.
- Existem reflexos da sua formação pessoal e profissional na sua prática docente? Aponte-os.
Existe. As vezes você lê alguma reportagem ou mesmo um livro você pensa eu quero aplicar isso na minha sala de aula, isso vai dar certo na minha sala de aula, então eu busco novidades para aplicar na minha sala de aula e o mesmo acontece com os cursos você faz um curso e pensa em usar aquela teoria em sua sala de aula.

6. Trabalho docente

- Nos primeiros anos de trabalho como professor (a), quem lhe deu orientações profissionais úteis?

Duas pessoas que me auxiliaram quando eu iniciei a minha carreira docente: a diretora e uma colega também professora. Quando você sai da faculdade com muitas teorias e tem que colocá-las em prática você se perde, precisa do auxílio de professores mais experientes. Eu e esta colega professora começamos um trabalho em equipe e ela me ajudou, dando sugestões, me orientando sempre que necessário.

- Por que a docência no ensino superior?
Eu sempre trabalhei com o magistério e gosto muito, vejo esta profissão como uma missão, então houve uma época que foi extinto o magistério (curso técnico) e eu me aproximei do ensino superior porque achava que no curso de Pedagogia eu poderia trabalhar com a formação do educador e ver estes professores que estou formando no seu campo de atuação, pois sou supervisora escolar no município tendo, muitas vezes, a oportunidade de acompanhar estas alunas no campo de trabalho e eu gosto de contribuir para a formação destes docentes.
- Como ocorreu a sua inserção enquanto docente no ensino superior?
Ingressei na docência no ensino superior por um convite da ex coordenadora do curso de Pedagogia. Ela trabalhava no Colégio Anglo, a diretora de lá ficou sabendo que tinha uma vaga para docente no curso de Pedagogia e me indicou, eu fiquei muito lisonjeada na época em trabalhar com o ensino superior, porque até então era um sonho mas eu não tinha tido oportunidade.
- Quais as atividades que mais se identifica no ensino superior?
Eu me identifico com a disciplina didática e com o estágio, porque na sala de aula elas vão aprender a teoria e eu sempre faço uma relação aí entre a didática e o estágio, então a didática é teoria e o estágio a prática.
- Principais ocorrências ou mudanças em sua trajetória profissional.
Quando começamos a ministrar aulas no ensino superior muda totalmente em relação a outros níveis de ensino. A docência no ensino superior é diferente da educação básica, pois exige-se mais do profissional. Não quero dizer que não há exigências de dedicação na educação básica, mas o ensino superior exige muito mais do professor: mais capacitação, mais leitura mais preparação, porque você está formando um profissional e este tem que ter um nome, tem que ser bem formado para não encontra dificuldade no mercado de trabalho.

Saberes da profissão docente

Saberes da formação profissional

- O que aprendeu no curso de magistério ou em sua licenciatura?
Aprendi muito sobre a prática em sala de aula, aprendi a trabalhar através da metodologia, do material didático, estudei a importância de cada um destes. Pude perceber as metodologias adequadas e as que não eram adequadas. Havia a indicação de bons materiais didáticos e como utilizá-los. Faziam-nos aprender não só a teoria mas o manejo em sala de aula. Trabalhando com o curso de pedagogia também vejo estas atividades enriquecendo os meus alunos, a metodologia em sala de aula tem que ser renovada constantemente, porque hoje com este avanço da tecnologia,

se o professor não busca melhorar ele vai ficar pra trás. Então é o que eu procuro fazer sempre em sala de aula com os meus alunos: ensinar teorias para que eles possam colocar em prática.

Saberes disciplinares

- Quais são os objetivos e conteúdos das disciplinas que trabalha no curso de Pedagogia?

No estágio o objetivo é propiciar ao graduando a prática em sala de aula, a vivência em sala de aula, articulando teoria e a prática. Na sala de aula elas vão aprender a teoria.

- Com quais autores trabalha nas suas disciplinas?

Na didática eu gosto muito do José Carlos Libâneo, Marcos Mazetto, Maria Augusta Rossini que fala da formação do professor, que o aprender tem que ser gostoso, eu trabalhei também com Perrenoud, com Paulo Freire que eu nunca deixo de destacar nas minhas aulas, no estágio eu trabalhei com as orientações do MEC, com os PCNs¹⁷ e outros.

Saberes curriculares

- De que forma planeja a sua ação pedagógica (atividades de ensino)?
Leio o conteúdo e faço as minhas anotações e depois eu faço um esquema da aula.

- Há um registro deste planejamento?
Sim. O plano de ensino da disciplina.

- Que elementos são contemplados (cronograma, bibliografia, ementa, avaliação)?

Então, a ementa que já é a do curso, diante desta ementa eu organizo os conteúdos e também a bibliografia, e um cronograma bem feito que eu vou levar para a sala.

- Destaque alguma atividade que você pensa que promove a aprendizagem dos alunos.

Eu destacaria aí os seminários, valorizo muito os seminários. Por quê? Porque num primeiro momento eles fazem a pesquisa e depois fazemos debates em sala de aula, leituras de texto para discutirmos em sala de aula.

- Quais são os objetivos da sua prática pedagógica?

O meu objetivo principal é enxergar a sala de aula como célula viva, entender que estou trabalhando com seres humanos ali e eu vou ajudar na formação deste ser. Nossa prática docente ou é um sucesso ou um insucesso na prática profissional do aluno (futuro professor).

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais

Saberes experienciais

- Em relação ao seu exercício profissional como docente do ensino superior, que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência?

Foram muitos, porque o professor no momento que ensina também aprende também, no momento em que você é o mediador da aprendizagem você está aprendendo, a experiência do seu aluno também é uma forma de aprendizagem.

ANEXO 3

TRECHOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1. MISSÃO INSTITUCIONAL

Tornar-se centro de referência na região, oferecendo subsídios à alteração da estrutura produtiva e nas condições sociais vigentes. Para tanto, propõe-se a organizar, incentivar e desenvolver, por meio da indissociabilidade entre ensino superior, pesquisa e extensão, a efetividade da capacidade técnica e a cidadania.

2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO: Licenciatura em Pedagogia

MODALIDADE DE ENSINO: Presencial

REGIME DE MATRÍCULA: Semestral¹⁸

NÚMERO DE VAGAS: 135 alunos

NÚMERO DE TURMAS: 04 turmas

TURNO DE FUNCIONAMENTO: Noturno

LOCAL DE FUNCIONAMENTO: Unidade II e Unidade III

FORMA DE INGRESSO: Processo Seletivo

PRAZO MÍNIMO E MÁXIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: mínimo de 07 (sete) semestres e máxima de 11 (onze) semestres letivos¹⁹

CARGA HORÁRIA²⁰: 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmicas assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

¹⁹ Mínimo de 03 anos e máximo de 05 anos

²⁰ Em conformidade com a Resolução CNE/CP nº01 de 15/05/2006

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

3. CONCEPÇÃO DO CURSO

O curso de Pedagogia da Faculdade²¹ [...] tem como concepção de formação a docência para o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma a possibilitar, a partir dessa base formativa, o aprofundamento na gestão educacional como faces complementares de uma mesma e única formação, mais completa e integrada na construção do processo educacional.

Nesse sentido, acredita-se que estará se invocando uma concepção de Pedagogia como ciência da educação, que se situa na área das ciências humanas e sociais, a partir da compreensão do homem como um ser biológico e social, para se chegar à constituição do homem educador, visto como ser “aprendente” e “ensinante” da palavra escrita e falada, dos saberes matemáticos, geográficos, históricos, artísticos, corporais e científicos, mas também e, sobretudo, dos saberes do mundo, sobre aqueles que se edificam o homem como ser participante e comprometido com a transformação de sua comunidade e sociedade, sendo ela uma instituição escolar ou não escolar.

Assim compreendida a Pedagogia, o presente projeto de Curso busca a compatibilização na distribuição da sua carga horária, envolvida em proporções regulares, contemplando os fundamentos da educação, compreendidos como aqueles que envolvem os conhecimentos das ciências sociais como a Filosofia, a Sociologia, a História da Educação, a Psicologia, a Política Educacional e a Didática, mas que também contemple a sua dimensão profissionalizante, concretizada nos conhecimentos de caráter metodológico. No entanto, cumpre destacar que as disciplinas de caráter metodológico possuem em si a dimensão teórico-prática, capaz de proporcionar uma ação e uma prática pedagógica respaldada e consciente de seus efeitos e impactos na construção do processo de aprendizagem.

Além desses eixos formativos, essa concepção de curso envolve outros conhecimentos e saberes considerados inerentes à edificação de uma sólida

²¹ O nome da faculdade foi extinto a fim de preservar o seu anonimato nesta pesquisa.

formação do pedagogo, diante do contexto contemporâneo, que são: a pesquisa, compreendida como um processo capaz de ser apreendido, a partir de reflexões e vivências empíricas; a tecnologia e a informática, conhecimento imprescindível, quando se tem por base a existência de uma sociedade informacional (LOJKINE, 1995)²²; a estatística aplicada à educação, como fonte do resgate da integração da formação do educador e do gestor educacional, ao interpretar gráficos, resultados das avaliações em larga escala, atualmente utilizados de forma frequente, e a produção de inferências e comparações entre os espaços universais e singulares próprios ao lócus educacional; a Metodologia e Prática em Educação Especial, com vistas a potencializar o papel inclusivo e equânime das instituições educativas a partir da presença do pedagogo.

O aprofundamento da pedagogia na área da gestão educacional se dá pela presença de disciplinas fundamentais como: a Gestão e Planejamento Educacional, Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formais e Princípios e métodos da Orientação Educacional e da Administração, Inspeção e Supervisão Escolar.

Acredita-se que só assim, haverá uma gestão democrática das instituições educacionais escolares ou não escolares, que parta do processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento como condição para a construção da cidadania e, conseqüentemente a materialização de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

4. OBJETIVOS GERAIS

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade [...] tem a finalidade de formar/qualificar educadores para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como preparar gestores para a atuação em instituições educacionais.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir dessa visão integrada de formação do pedagogo, que considera a gestão educacional como um aprofundamento da docência, o curso tem os seguintes objetivos específicos:

²² LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

- Proporcionar o acesso e apropriação de conhecimentos e saberes que dão sustentação à prática pedagógica, a partir do entendimento do contexto histórico, cultural e científico da sociedade, visto sob a ótica de sua dinamicidade;
- Instrumentalizar o egresso para a formulação, a implementação e a avaliação de políticas educacionais;
- Desenvolver o espírito científico e o comprometimento com o desenvolvimento social;
- Viabilizar as condições teórico-metodológicas para que o egresso possa dar continuidade a estudos, reflexões e pesquisas dentro e fora do ambiente universitário;
- Possibilitar a compreensão da equidade e da qualidade na educação, como um fenômeno social;
- Proporcionar a compreensão da educação inclusiva, como uma ação em direção a uma práxis transformadora da sociedade;
- Conduzir o processo de apreensão do uso dos instrumentos tecnológicos como recurso de comunicação e informação em educação, de forma crítica;
- Assegurar o domínio dos fundamentos e da metodologia específica a cada área de conhecimento, vinculando teoria e prática;
- Viabilizar a construção e a avaliação de currículos e programas relacionados à educação básica, e suas modalidades de ensino, correlacionando com o contexto histórico nacional e regional;
- Possibilitar o intercâmbio de experiências com outros Cursos e Instituições, bem como a participação dos alunos e professores em eventos científicos, culturais e educacionais;
- Possibilitar a compreensão da gestão democrática como instrumento de construção de autonomia e identidade institucional;
- Instrumentalizar o egresso para o processo de gestão das instituições educativas, a partir da reflexão sistematizada entre teoria e prática;
- Desenvolver o espírito do trabalho em equipe, de forma a compreender os segmentos institucionais como atores do processo educacional e de suas ações administrativas;

- Sistematizar o processo de apreensão de conhecimentos específicos para a prática administrativa, de forma a aplicá-los no contexto específico das instituições educativas;
- Viabilizar a construção da prática administrativa, fundamentada nos princípios éticos, estéticos, morais e legais que permeiam a construção de uma sociedade mais justa e equânime;
- Propiciar a compreensão do fenômeno educacional, considerando a inter-relação entre o aprendente, a sociedade e as instituições educativas.

6. PERFIL DESEJADO DO EGRESSO

O profissional formado no Curso de Pedagogia para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Educacional, tendo a docência como base obrigatória de sua formação, deverá ser capaz de atuar no ensino, e compreender a diversidade cultural, bem como a produção e a difusão de conhecimentos por meio da pesquisa, e ainda deverá apresentar as seguintes competências e habilidades:

- Contribuir para formação de cidadãos conscientes, críticos, e tecnicamente capazes de atuarem em seu campo de atividade, participando da comunidade;
- Ser convicto de sua identidade profissional e ser consciente de seu papel na sociedade como agente de transformação;
- Ter a identidade definida pelo seu conhecimento em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional nas relações destas com outras áreas do conhecimento;
- Ser sujeito de seu próprio desenvolvimento, usando a pesquisa como ação dinâmica e permanente, como forma de ler a realidade educacional transformando-a;
- Ter uma visão histórica, contextualizada e crítica, acerca do conhecimento específico de sua área, tanto atual, como nas diversas fases de sua trajetória pessoal e profissional;
- Compreender o processo de construção de novos saberes da profissão docente por meio da formação continuada, bem como o interesse, aquisição e manuseio de recursos tecnológicos.

- Ser criativo, com hábito de leitura e com capacidade de expressar-se com clareza, precisão coerência e objetividade;
- Analisar e compreender as implicações sociais, científicas e tecnológicas, na perspectiva de que tais avanços possam reverter, sobretudo, em melhorias educacionais e sociais;
- Compreender a gestão democrática como forma de participação no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e políticas públicas na área da educação;
- Estabelecer relações entre teoria e prática na gestão das instituições educativas, com vistas à construção da autonomia educacional.

7. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

A Faculdade [...], apresenta um Currículo Pleno para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, implantado a partir do 2º semestre de 2006, baseado nas propostas legais em vigor tendo como finalidade formar o Pedagogo em nível e qualidade de excelência.

O presente currículo é destinado à formação de Pedagogos, que poderão atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, assim como na docência do Curso Normal em Nível Médio, ou em outros cursos onde seus conhecimentos forem necessários. Como pedagogo poderá atuar no planejamento, execução, coordenação, gestão e avaliação do processo educativo e de projetos e experiências em instituições escolares e não escolares e em sistemas e instituições de ensino.

A Estrutura do Curso de Pedagogia – Licenciatura²³, respeitadas a diversidade nacional e autonomia pedagógica da Faculdade [...], organiza o conjunto de conhecimentos mínimos indispensáveis à formação profissional do Pedagogo, a partir de 3 (três) núcleos de fundamentação. São eles:

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS

O núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura

²³ Proposta para a turmas desde 2006, conforme estabelece a Resolução nº 01/CNE/2006 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura

pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES

O núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

7.1. COMPONENTES CURRICULARES - MATÉRIAS AGRUPADAS POR NÚCLEO DE FUNDAMENTAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS

Antropologia
Ética e Cidadania
Filosofia da Educação I e II
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil
Fundamentos e Metodologia da Geografia e História
Fundamentos e metodologia das Linguagens: Arte e Educação Física
Fundamentos e Metodologia da Matemática
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa
História da Educação I e II
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I e II
Metodologia Científica
Psicologia Educacional I e II
Métodos e Técnicas de Pesquisas I e II
Sociologia Geral I e II
Teorias da Aprendizagem
Trabalho Pedagógico em Espaços não Formais
Princípios e Métodos da Alfabetização
Introdução a Pedagogia
Princípios e Métodos da Administração e Inspeção Escolar
Princípios e Métodos da Supervisão e Orientação Educacional

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO

Didática I e II
Dificuldades de Aprendizagem com Ênfase em Libras
Educação Comunicação e Tecnologias
Educação do Corpo e do Movimento
Metodologia e Prática em Educação Especial
Orientação Sexual na Escola
Currículo e Programas
Gestão e Planejamento Escolar I e II
Literatura Infante – Juvenil
Materiais Pedagógicos
Planejamento Educacional I e II
Leitura e Produção de Texto I e II
Estatística Aplicada a Educação I e II
Informática Educacional
Expressão Lúdica
Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos
Educação Ambiental

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES

Estágio Supervisionado I, II, III e IV
Trabalho de Conclusão de Curso I e II
Dinâmica de Grupo e Relações Humanas
Métodos e Processos de Avaliação
Projetos Interdisciplinares

7.2 MATRIZ CURRICULAR**1º semestre**

Nº	DISCIPLINAS	CH
01	Introdução a Pedagogia	40
02	Sociologia Geral I	40
03	Psicologia Educacional I	40
04	Filosofia da Educação I	40
05	História da Educação I	40
06	Princípios e Métodos de Alfabetização I	40
07	Didática I	40
08	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	40
09	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	40
10	Leitura e Produção de Textos I	40
Total - Disciplinas Curriculares		400
Atividades Complementares		20
SUBTOTAL		420

2º Semestre

01	Educação Comunicação e Tecnologias	40
02	Sociologia Geral II	40
03	Psicologia Educacional II	40
04	Filosofia da Educação II	40
05	História da Educação II	40
06	Princípios e Métodos de Alfabetização II	40
07	Didática II	40
08	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	40
09	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	40
10	Leitura e Produção de Textos II	40
Total - Disciplinas Curriculares		400
Atividades Complementares		20
SUBTOTAL		420

3º Semestre

01	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	60
02	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	60
03	Fundamentos e Metodologia das Linguagens – Arte e Ed. Física	60
04	Fundamentos e Metodologia da Matemática I	40
05	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	40
06	Fundamentos e Metodologia da Geografia e História	60
07	Materiais Pedagógicos	80

	Total – Disciplinas Curriculares	400
	Atividades Complementares	20
SUBTOTAL		420

4º Semestre

01	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	40
02	Fundamentos e Metodologia da Matemática II	40
03	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	40
04	Planejamento Educacional I	40
05	Educação do Corpo e Movimento	40
06	Currículos e Programas	60
07	Ética e Cidadania	60
08	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos I	40
09	Expressão Lúdica	40
	Total – Disciplinas Curriculares	400
	Atividades Complementares	10
	Estágio Supervisionado I	80
SUBTOTAL		490

5º Semestre

01	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos II	40
02	Metodologia e Prática em Educação Especial	40
03	Planejamento Educacional II	40
04	Dificuldades de Aprendizagem com Ênfase em Libras	80
05	Literatura Infante Juvenil	60
06	Antropologia	60
07	Teorias da Aprendizagem	40
08	Estatística Aplicada a Educação I	40
	Total – Disciplinas Curriculares	400
	Atividades Complementares	10
	Estágio Supervisionado II	80
SUBTOTAL		490

6º Semestre

01	Gestão e Planejamento Escolar I	60
02	Orientação Sexual na Escola	60
03	Estatística Aplicada a Educação II	40
04	Informática Educacional	40
05	Metodologia Científica	60
07	Educação Ambiental	40
08	Métodos e Processos de Avaliação	60
09	Monografia I	40
	Total – Disciplinas Curriculares	400
	Atividades Complementares	10
	Estágio Supervisionado III	80
SUBTOTAL		490

7º Semestre

01	Gestão e Planejamento Escolar II	60
02	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	60
04	Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formais	60
05	Princípios e Métodos da Administração e Inspeção Escolar	60
07	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar e Orientação Educacional	60
08	Projetos Interdisciplinares	60
09	Monografia II	40
Total – Disciplinas Curriculares		400
Atividades Complementares		10
Estágio Supervisionado IV		60
SUBTOTAL		470

Total – Disciplinas Curriculares		2800
Atividades Complementares		100
Estágio Supervisionado		300
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.200

8. AS DISCIPLINAS E A METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de ensino constitui-se de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas que possibilitam a apresentação dos conteúdos que serão ministrados, com o fim de serem atingidos os objetivos a que o curso se propõe.

Sendo o ensino um processo sistemático e intencional de promover a aquisição do conhecimento, a metodologia de Ensino aplicada no Curso de Pedagogia está apoiada nos seguintes pontos principais:

I - Currículo que oferece disciplinas multidisciplinar, disponibilizando discussão de temas atuais no campo das Ciências Humanas, da Filosofia, da Arte, dos fundamentos e das metodologias de ensino que compõem as áreas do aprendizado;

II – O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para o desenvolvimento desta metodologia destacam-se as seguintes atividades:

- I. exposições didáticas;
- II. leituras comentadas;
- III. pesquisas experimentais;

- IV. aulas práticas;
- V. excursões;
- VI. pesquisas didáticas;
- VII. visitas técnicas;
- VIII. trabalhos de equipe;
- IX. discussões e debates;
- X. elaboração de relatórios;
- XI. estágios;
- XII. elaboração de monografias e,
- XIII. palestras, workshops e seminários com especialistas, pesquisadores e
- XIV. profissionais da área pedagógica.
- XV. desenvolvimento de Projetos interdisciplinares que envolvam outros cursos da Faculdade,
- XVI. valorização de trabalhos de natureza científica estimulando os alunos a vivenciar todas as etapas do Método Científico

9. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

9.1. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com os Artigos 123 a 136 do Regimento Interno o rendimento escolar do aluno, em cada disciplina, é verificado em função da assiduidade e eficiência nos estudos, ambas eliminatórias por si mesmas. Sendo impedido prestar exame final, o aluno que tenha faltado a mais de vinte e cinco por cento das atividades programadas na disciplina.

Entende-se por eficiência o grau de aplicação do aluno ao estudo, e sua verificação se faz:

- I. Por no mínimo duas avaliações específicas, por bimestre, sendo que esse número e natureza, poderão ser definidos pelas coordenações e regulamentados pela direção acadêmica.
- II. Por um exame final, escrito, após o encerramento do período letivo. Serão distribuídos 50 pontos a cada bimestre e 100 pontos no exame final, sendo aprovado na disciplina:
- III. Aluno que obtiver o mínimo de 70 pontos durante o ano letivo;
- IV. O aluno que obtiver média simples igual ou superior 50 pontos entre o total de pontos obtidos durante o ano letivo e a nota do exame final.

Para se submeter ao exame final o aluno deverá ter alcançado 40 pontos dos 100 pontos distribuídos durante o ano letivo.

Ao aluno que deixe de comparecer a qualquer prova, trabalho ou exame programado é conferida nota zero, como resultado consequente.

Avaliações substitutivas deverão ser requeridas no prazo de cinco dias úteis após a última avaliação do bimestre, para os casos previstos em lei.

Outros casos serão analisados pelo conselho de coordenações, sendo que não há prova substitutiva, da última avaliação bimestral e do exame final.

No prazo de dois dias, a contar da data da divulgação dos resultados, é facultado ao aluno requerer verificação da prova, seus resultados, soma de pontos e apuração da média, fundamentando o pedido.

São asseguradas ao professor, na verificação do rendimento escolar, e de acordo com a programação específica, liberdade de formulação de questões e austeridade de julgamento, cabendo recurso de suas decisões para a coordenação respectiva.

É obrigatória a frequência do aluno às disciplinas, salvo nos programas de educação à distância e estará automaticamente reprovado o aluno que não tenha frequentado o mínimo de 75% das atividades programadas ou que nela não tenha obtido a pontuação determinada nos Parágrafos Únicos dos Art. 123 e 124 do Regimento Escolar.

É assegurado aos alunos, amparado por prescrições estabelecidas em lei, direito a tratamento excepcional com dispensa de frequência regular, de acordo com as normas da legislação em vigor.

A ausência às atividades escolares durante o regime excepcional deve ser compensada pela realização de trabalhos, exercícios ou provas domiciliares, durante o período de ausência, com acompanhamento do professor da disciplina.

Os requerimentos relativos ao regime excepcional devem ser instruídos com laudo médico, e seu deferimento é da competência do diretor, ouvido o respectivo Conselho de Coordenações. O aluno é dispensado apenas da frequência, ficando por conta da coordenação firmar junto ao aluno a data para aplicação da avaliação pelos professores.

O aluno reprovado poderá ser promovido à série seguinte com dependência em até 02 (duas) disciplinas. Não sendo permitido cursar disciplinas do curso, quando reprovado, através de curso de verão, arcando este com ônus do

mesmo, segundo critérios estabelecidos pela coordenação de curso e sob aprovação da direção acadêmica e de acordo com a legislação vigente.

O aluno com 03 (três) disciplinas ou mais dependências, deverá cursá-las primeiro e posteriormente prosseguir os estudos no ano subsequente.

O aluno promovido ao ano letivo seguinte, em regime de dependência, deve matricular-se obrigatoriamente na nova série e nas disciplinas de que depende, salvo se não estiverem sendo oferecidas, observando-se, na nova série a compatibilidade de horário e aplicando-se a todas as disciplinas as mesmas exigências de frequência e de aproveitamento.

Cabe ao Conselho de Coordenações fixarem normas, diretrizes e critérios para o cumprimento da(s) disciplina(s) em regime de dependência.

Podem ser ministradas aulas de dependência e de adaptação de cada disciplina, em horário ou período especial, a critério do conselho de Coordenações.

As avaliações versarão sobre a temática lecionada no respectivo bimestre e o Exame Final versa sobre a matéria lecionada durante o período letivo.

Os professores dispõem do prazo de cinco dias úteis para entregarem à secretaria da Faculdade, os resultados do bimestre e dois dias úteis para o exame final.

9.2. DA AVALIAÇÃO DO CURSO / PROJETO PEDAGÓGICO

A avaliação do curso de Pedagogia, bem como a do seu projeto pedagógico vem em consonância com as discussões das Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação de Cursos e outras modalidades de avaliação.

Considera-se a avaliação como parte integrante do processo de formação de professores, que possibilita diagnosticar possíveis lacunas existentes durante o percurso da formação inicial. Tem – se na avaliação um importante instrumento impulsionador das mudanças no processo de produção e disseminação de conhecimento, gerado no âmbito acadêmico.

Assim, a avaliação do Curso de Pedagogia deverá ser desenvolvida por membros interno e externo da comunidade acadêmica, visando à promoção da qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos²⁴.

²⁴ BRASIL, MEC. CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília

Para desencadear o processo avaliativo interno, o Colegiado do Curso terá que estabelecer critérios e apontar os instrumentos necessários para levantamento e análises dos resultados obtidos.

A avaliação e auto avaliação são imprescindíveis para consolidar os princípios da gestão democrática, participativa e autônoma na formação de professores.

9.3 SISTEMAS DE AUTO AVALIAÇÃO

A avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto. A Faculdade [...], o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formações, etc. O sujeito de nossas avaliações são o conjunto de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa.

Com isso podemos conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de nossos professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades básicas. Mas, não basta levantarmos as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes. Através da avaliação identificamos as suas causalidades, explicitamos as possibilidades reais para a superação e estabelecemos as ações adequadas e os meios para a transformação desejada.

A Faculdade [...], fundamentada pela Portaria nº 2.051/04, que regulamenta o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, cria a Comissão Permanente de Avaliação – CPA, na finalidade de realizar uma avaliação interna desta IES.

10. ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

10.1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A concepção de estágio supervisionado no projeto do curso envolve tanto a formação para o magistério da educação infantil, como dos anos iniciais do ensino fundamental e da gestão educacional, área de aprofundamento do curso.

As atividades de estágio supervisionado constantes da Matriz Curricular deverão ser desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Dessa forma os acadêmicos estabelecerão vínculos com os diferentes grupos de organizações e instituições da sociedade, para que tenham a possibilidade de construir e reconstruir seu conhecimento entre as diferentes ciências, favorecendo assim a formação do Pedagogo comprometido com a efetiva integração da escola com a comunidade.

O Estágio Supervisionado deve, de acordo com o regulamento próprio²⁵, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

É fundamental compreender a prática como um processo dentro do qual acontece a interação entre acadêmicos e professores, ao desencadearem-se os momentos de ação, reflexão, ação. O primeiro momento, o agir, é seguido da reflexão crítica sobre esse agir para então se voltar à ação a partir da reflexão feita.

Esse entendimento da prática no estágio supervisionado serve de referencial para se construir essa interação entre as pessoas em especial entre acadêmicos e professores envolvidos nesse processo.

A relação teoria e prática a ser entendida como um eixo articulador de produção do conhecimento dentro da dinamicidade do currículo, possibilita que

²⁵ O Estágio Curricular Supervisionado, disciplina de caráter obrigatório, será realizado de acordo as normas vigentes em regulamento próprio da Faculdade.

durante o curso o acadêmico realiza intervenções diferenciadas em diferentes momentos, perfazendo um total de 300 h de Estágio Supervisionado.

A relação teórica terá o acompanhamento do Professor Orientador através de 02 aulas semanais. Tendo em vista análise e reflexão de modelos de planejamentos e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, na forma de oficinas, tendo como base as concepções de ensino, que atendam a Educação Básica.

O estágio supõe uma relação pedagógica entre um profissional em atuação e o acadêmico que está em período de estágio, com o auxílio de seus professores, assim como orientadores. O Estágio Curricular Supervisionado terá também como objetivo a realização da relação teoria e prática social, sob a supervisão de um professor orientador que contará com a colaboração dos demais docentes do curso de Pedagogia no encaminhamento das atividades de ensino dos alunos estagiários.

As horas de estágio, agregadas ao tempo dos componentes curriculares, compõem um espaço-tempo propício à constituição do professor para o magistério das series iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da docência das disciplinas do ensino médio (Normal), além das demais funções de apoio exigidas na formação do pedagogo.

Frente aos avanços tecnológicos e às constantes modificações sociais, a educação superior acadêmica não dá conta da formação de um profissional pronto e acabado, como se supunha possível há décadas atrás. Hoje, o profissional tem que estar em permanente busca e aperfeiçoamento.

10.2. PRÁTICA DE ENSINO

A prática será vivenciada pelo aluno ao longo do curso. Ela parte do princípio que o fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, dessa forma evita-se reduzir a prática em estágio como algo fechado e isolado do processo de formação.

A prática acontecerá no interior de todas as disciplinas e transcenderá a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e do próprio sistema de ensino. Tem como finalidade promover a articulação em diferentes perspectivas interdisciplinares, bem como a observação e os registros de observações oriundas de situações problemas do cotidiano profissional e escolar. Essa prática poderá vir

de forma contextualizada por meio das tecnologias de informação, narrativas orais e escritas de professores e alunos, simulação e estudos de casos.

As atividades práticas serão supervisionadas, registradas e avaliadas pelo professor da disciplina.

10.3. MONOGRAFIA

O Trabalho de Curso é o resultado de investigação científica e deve ser compreendido como parte do processo de formação profissional, sendo um momento de síntese e expressão da sua totalidade.

Constitui-se em um momento de potencialização e sistematização de habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação na forma de pesquisa acadêmico-científica. Trata-se de uma experiência fundamental na formação do professor, uma vez que lhe proporciona a oportunidade de resolver de forma rigorosa e criativa problemas teóricos e empíricos.

É de caráter obrigatório e será desenvolvido nos dos últimos semestres do curso para a apresentação e defesa no final do sétimo semestre

Deve ser compreendido como parte do processo de formação profissional, sendo um momento de síntese e expressão da sua totalidade.

O aluno terá um professor orientador com a titulação mínima de Especialista, respeitando a linha de pesquisa do professor, bem como os princípios norteadores do Projeto Pedagógico no desenvolvimento dos trabalhos investigativos.

A avaliação do Trabalho de Curso será feita por uma Banca Examinadora obedecendo aos critérios estabelecidos no Regulamento de Monografia do Curso de Graduação em Pedagogia.

10.4. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

São Atividades Complementares e de caráter obrigatório às atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, com a carga horária de 100 h.

Serão consideradas Atividades Complementares aquelas desenvolvidas pelo aluno no âmbito ou fora da Faculdade, a partir do ano do seu ingresso no curso.

São as seguintes modalidades que compõem as Atividades Complementares para fins de enriquecimento do processo formativo do aluno e

futuro mestre: Seminários, apresentações, exposições, participação em evento científico artístico e cultural, produções individual e coletiva, monitorias, participação e colaboração em projetos de ensino, pesquisa e extensão, relatórios de pesquisas, participação como dirigentes e ou representantes nos Centros ou Diretórios Acadêmicos, visitas a outras instituições para fins de trocas de experiências entre alunos em formação, e outras atividades que configuram o enriquecimento curricular na formação docente.

10.5. EXTENSÃO

A institucionalização das atividades de extensão no Curso de Pedagogia será implementada através:

- da prestação serviços de formação, orientação, acompanhamento e/ou assessoria com a participação do corpo docente e discente, além da Empresa Júnior, a instituições como escolas, creches, associações, profissional ou de defesa de direitos.
- de atividades com amplo envolvimento de todos os setores da instituição em escolas, órgãos públicos, associações, clubes de serviço, entre outros, com o objetivo de prestar de serviços e disseminar conhecimentos e orientar práticas.
- de eventos como forma de ampliação de acesso ao conhecimento que incluirão: publicações, cursos, minicursos, oficinas e palestras à comunidade.

10.6. EMPRESA JÚNIOR

A EMPRESA JÚNIOR, é uma associação civil, sem fins lucrativos, com fins educacionais, e com prazo de duração indeterminado, regida por estatuto próprio e pelas disposições legais aplicáveis.

A EMPRESA JÚNIOR em consonância com os objetivos do Ensino Superior, tem como finalidade prestar assessoria e consultoria nas áreas de atuação com o objetivo de:

- a) proporcionar aos seus membros efetivos as condições necessárias à aplicação prática de seus conhecimentos teóricos relativos à sua área de formação profissional: Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia;
- b) proporcionar a sociedade um retorno dos investimentos que ela realiza na Universidade, através de serviços com qualidade, realizados por futuros profissionais da área de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia,

dos Cursos de graduação da Faculdade [...]. Com o apoio técnico de um profissional (docente) da área específica;

- c) incentivar o acadêmico a desenvolver a capacidade empreendedora oferecendo-lhe uma visão profissional;
- d) assessorar a implantação de soluções indicadas para problemas diagnosticados;
- e) valorizar alunos e professores da Faculdade [...], no mercado de trabalho e no âmbito acadêmico, bem como a referida instituição;
- f) proporcionar intercâmbio empresa-escola, facilitando a absorção dos futuros profissionais no mercado de trabalho, através da criação do Banco de Talentos;
- g) realizar estudos, elaborar diagnósticos e relatórios sobre assuntos específicos inseridos em sua área de atuação, com o apoio técnico de um profissional;
- h) prestar serviços de consultoria nas diversas áreas de atuação, visando à aplicabilidade dos conhecimentos técnicos à prática empresarial.

A EMPRESA JÚNIOR conta com membros admitidos por seleção.

10.7. PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa centrado na iniciação científica de novos talentos em todas as áreas de conhecimento. Voltado para o aluno de graduação, e servindo de incentivo à formação, privilegia a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada e continuada. Os projetos culminam com um trabalho final avaliado e valorizado, fornecendo retorno imediato ao bolsista, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular, na pós-graduação.

O PIBIC obterá anualmente, da instituição mantenedora uma quota de bolsas de iniciação científica que serão distribuídas de acordo com critérios de mérito acadêmico. O desenvolvimento do aluno bolsista será acompanhado pela Coordenação de Pesquisa e Extensão da instituição (COPE) através de relatórios semestrais e no Seminário anual de Iniciação Científica da (SINC) onde todos os bolsistas terão a obrigação de apresentar seus trabalhos.

11. MECANISMOS DE NIVELAMENTO

O nivelamento na instituição se concretizará através de 03 fases:

1- Fase da triagem: A fase de triagem dos ingressantes com necessidades de nivelamento e diagnóstico destas necessidades se iniciará na primeira semana de aula do primeiro semestre letivo e se estenderá até o final do primeiro mês do ano letivo. Compete ao Coordenador de Curso o planejamento e a coordenação das ações que conduzam à triagem dos ingressantes e ao diagnóstico de suas necessidades no(s) curso(s) que coordena. Os trabalhos de triagem e diagnóstico ocorrerão de forma concomitante às aulas previstas para o período.

2 - Fase de Planejamento Coordenado de ações de nivelamento: Na fase de planejamento, os Coordenadores de Curso se reunirão, e planejarão de forma conjunta, visando à racionalização de ações, o nivelamento na Faculdade como um todo. As ações serão programadas para ocorrerem no primeiro e/ou no segundo semestre do primeiro ano letivo. Exemplo destas ações é o oferecimento de disciplinas, oficinas, cursos, tutoriais, estudos dirigidos entre outras.

3 - Fase de execução das ações de nivelamento: Na fase de execução das ações de nivelamento, os alunos deverão participar das atividades planejadas. Independentemente da modalidade da ação de nivelamento prevista, os alunos participantes serão avaliados quanto ao seu aprendizado.

ANEXO 4

MODELO DO PLANO DE ENSINO ADOTADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Curso: Pedagogia
Período: Noturno
Série: 2º Semestre
Disciplina: Sociologia Geral II
Carga horária anual: 40 horas
Docente:
Data: 02/08/2010

I - OBJETIVOS DO CURSO

O profissional formado em pedagogia deve possuir um elevado grau de liderança entendida como capacidade de mobilizar e orientar a ação de professores, alunos e comunidade, atuando nos setores pedagógicos e administrativos da instituição escolar e demais áreas onde se permite o sistema de ensino/aprendizagem.

II - OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Objetivos Gerais

Propiciar ao aluno a compreensão científica da vida em sociedade das matrizes sociológicas clássicas.

Introduzir o aluno ao universo científico da Sociologia, destacando suas principais tradições teóricas.

Debater a importância da Sociologia para a compreensão crítica do mundo contemporâneo.

Objetivos Específicos

Apresentar o surgimento da Sociologia como ciência historicamente constituída.

Abordar criticamente a tradição positivista que narra o nascimento da sociologia.

Discutir, a partir das teorias de Max Weber e Karl Max, a possibilidade ou impossibilidade de um conhecimento social objetivamente construído.

Discutir historicamente o surgimento da Sociologia.

III - EMENTA

Durkheim e a consolidação acadêmica da sociologia.

Marx: luta de classes e contradições sociais.

Weber: a compreensão da sociedade pela orientação subjetiva da ação social.

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º Bimestre

1. Organização e Controle social

1.1 Max Weber e a “dimensão Positivista”: significado, ação social e poder

1.2 Durkheim e a consciência coletiva

2. Os movimentos sociais

3. O individualismo metodológico e as instituições sociais

2º Bimestre

4. Karl Max e a crítica ao positivismo relações de produção e classes sociais

5. Trabalho e sociedade

5.1 Revoluções e luta de classes

6. Mudança social

V - METODOLOGIA

- Aulas expositivas
- Apresentação de vídeos
- Leitura e debates de textos
- Recursos áudio-visuais

VI – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação se fará contínua e concretizada através de resumos e fichamentos de textos básicos e de verificações dissertativas no decorrer do semestre. Também será avaliado a participação e o envolvimento do aluno na sala de aula.

VII - BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. v.19. 94p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 231p.

BUFFA, Ester. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 200p.

COMPLEMENTAR:

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 198p.

KRUPPA, Sonia M. Brtella. **Sociologia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994. 157p.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v.9. 104p.

ANEXO 5

PROPOSTA DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO - NAP

A proposta de um Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, nasceu da preocupação da direção da faculdade com a formação e a prática pedagógica dos docentes frente às demandas do mundo contemporâneo e ao desafio do ensino superior.

Este processo de formação permanente deve promover nos docentes um perfil adaptado ao projeto institucional e que contemple:

- sua capacidade de auto formação e auto avaliação em vista de uma constante renovação na sua competência científico-tecnológica, cultural e educativa para poderem reagir, positivamente, perante situações sociais e culturais , e desafios científicos, éticos e educativos sempre novos,
- a sua capacidade de compartilhar no projeto institucional, de trabalhar juntos, de realizar um verdadeiro diálogo interdisciplinar e de conduzir processos de ampla colaboração na sociedade e na Instituição;
- uma especial sensibilidade perante os estudantes e a condição juvenil, sobretudo dos menos favorecidos, uma competência específica, segundo a própria especialidade, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária e mais aberta ao desenvolvimento integral dos jovens.

O NAP está vinculado à Coordenação do Curso de Pedagogia e tem como finalidade, oferecer apoio técnico, pedagógico e material às necessidades dos cursos da Instituição, buscando a melhoria na qualidade do ensino. Através dele os Professores têm um espaço para aprofundar seus conhecimentos pedagógicos, sistematizar suas práticas, buscar novos caminhos e os acadêmicos poderão encontrar orientações para minimizar suas dificuldades quanto à organização dos estudos. É, portanto, um mecanismo voltado ao estudo, ao questionamento, ao intercâmbio de experiências e, acima de tudo, de crescimento profissional e institucional, subsidiando o Professor com métodos e técnicas de ensino, com instrumentos de avaliação mais adequados para cada atividade desenvolvida e com orientações que possam minimizar os possíveis atritos existentes entre Professor e aluno.

ANEXO 6

REGULAMENTO PARA SELEÇÃO DE PROFESSOR

Art. 1º O processo de seleção de Professor para a Faculdade [...], obedecerá às normas contidas neste regulamento.

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 2º A instituição mantenedora da Faculdade [...], poderá contratar, por proposta do Conselho de Coordenações, professor para atender às necessidades das atividades de ensino, desde que fique configurada uma das seguintes situações:

I - existência de vaga efetiva;

II - necessidade de substituir temporariamente um professor afastado (licença saúde superior a 30 dias ou licença maternidade) ou impedido.

TÍTULO II

COMISSÃO DE SELEÇÃO

Art. 3º Para contratação docente deve ser formada uma Comissão de Seleção, sendo esta constituída pelo diretor acadêmico, pelo coordenador do curso no qual o docente está pleiteando aulas e por 2 docentes da instituição com título mínimo de mestre na área de conhecimento em análise.

§ 1º Em situações emergenciais, a Comissão de Seleção, poderá ser constituída apenas pelo diretor acadêmico, pelo coordenador do curso no qual o docente está pleiteando aulas.

Art. 4º A comissão de seleção deverá encaminhar à instituição mantenedora da Faculdade [...], o resultado do processo de seleção, no prazo de até 3 (três) dias úteis após a data da avaliação didática, no qual deverá constar:

- a) tema da avaliação didática;
- b) data, horário e local estabelecidos para a realização da avaliação didática de cada candidato;
- c) relação dos candidatos presentes e ausentes;

- d) critério de avaliação estabelecido para a avaliação didática;
- e) resultado das avaliações realizadas;
- f) resultado do exame de títulos (análise curricular);
- g) resultado final do processo seletivo;
- h) assinatura da comissão.

PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 5º. O processo de seleção docente consistirá de:

- I - avaliação do *curriculum vitae* (obrigatória);
- II - avaliação didática (obrigatórias);

Art. 6º. Na avaliação do *curriculum vitae* será observada a titulação e experiência profissional do candidato.

Art. 7º. A avaliação didática versará sobre item do ementário da disciplina a qual o candidato está pleiteando a vaga.

§ 1º Iniciada a avaliação didática, não será permitida a entrada do público.

§ 2º O não comparecimento à avaliação didática, na data, horário e local pré-estabelecidos, por qualquer motivo, implicará desclassificação automática e irreversível do candidato.

Art. 8º. A observação da avaliação didática deverá abranger, no mínimo, os seguintes aspectos:

- I - conhecimento específico da área ou matéria;
- II - conhecimento de natureza didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação didática compreenderá parte expositiva, com duração de até 30 (trinta) minutos, podendo cada membro da comissão julgadora, no prazo máximo de 10 (dez) minutos, solicitar esclarecimentos relacionados com o conteúdo exposto.

§ 2º Durante a parte expositiva, o candidato não poderá ser interrompido, sob qualquer forma ou pretexto.

Art. 10. A nota final de cada candidato será a média aritmética ponderada das notas da avaliação do *curriculum vitae*, da prova didática ou prática e da prova escrita, quando houver, que terão pesos 7 (sete) e 3 (três), respectivamente, e deverá ter duas casas decimais com aproximação matemática.

Art. 11. Será considerado aprovado o candidato que obtiver nota final igual ou superior a 5,00 (cinco inteiros).

Art. 12. A classificação será efetuada pela ordem decrescente da nota final obtida por cada candidato e, em caso de empate, terá preferência, sucessivamente, o candidato que:

- I - possuir maior titulação acadêmica;
- II - obtiver maior nota na avaliação didática, quando for o caso;
- III - possuir mais tempo de experiência no magistério superior (será considerada somente a documentação apresentada quando da inscrição);
- IV - for mais idoso.

Art. 13. A faculdade, uma vez de posse do resultado apresentado pela Comissão de Seleção, divulgará o resultado final do processo de seleção.

Art. 15. A aprovação no processo de seleção realizado não implicará a obrigatoriedade de contratação do candidato.

TÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. O processo de seleção terá validade de 12 (doze) meses, improrrogável, a contar da data de publicação da portaria de homologação do resultado final.

Art. 17. Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Coordenações.