



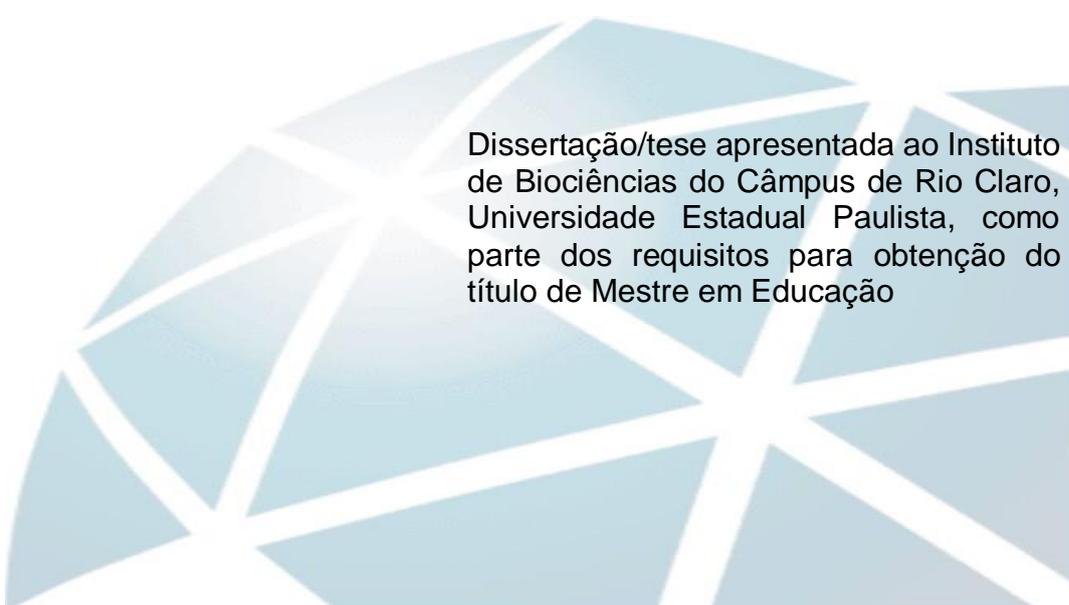
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM CURSOS
DE LICENCIATURA: A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA
QUALIFICA O ENSINO?**

CARINA MARIA BULLIO FRAGELLI



Dissertação/tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Rio Claro
2016

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM CURSOS DE
LICENCIATURA: A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA QUALIFICA
O ENSINO?**

CARINA MARIA BULLIO FRAGELLI

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Dissertação/tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação

Rio Claro
2016

370.71 Fragelli, Carina Maria Bullio
F811f Formação do professor universitário em cursos de
licenciatura : a experiência da docência qualifica o ensino? /
Carina Maria Bullio Fragelli. - Rio Claro, 2016
170 f. : il., figs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Professores - formação. 2. Docência universitária. 3.
Saberes docentes. 4. Experiência. I. Título.

Dedico este trabalho à Paulo Ricardo Mendes da Costa,
por ser meu Samwise Gamgi.

Agradecimentos

Neste momento de finalização de trabalho é importante compreender que as possibilidades do percurso de pesquisa que delineeí só foram possíveis pois tiveram pessoas que as tornaram reais. Desde a mobilização dos conhecimentos necessários as orientações acadêmicas ou não, o apoio constante, a compreensão deste momento complexo na minha vida me mostrou que nós, como seres humanos, somos constituídos de mais de um ser sendo em nós mesmos um pouco de cada um que nos cerca.

Compreendendo isto agradeço meus pais, Christina e José, por estarem sempre dispostos a me auxiliarem em quaisquer dificuldades que a vida me proporcionar. Por terem me ensinado valores dos quais me ajudam a ver o mundo e acreditar que é possível muda-lo. Às minhas irmãs, Carol, Mima e Clau, só tenho que agradecer ao universo por ter tido a honra de conviver com elas desde meu nascimento. É difícil termos amigos, mas irmãs-amigas são mais raras, e por isso as guardo com carinho em meu coração. Agradeço a minha afilhada Valentina, por abrir meu coração à novos sentimentos de amor, e ao meu sobrinho Murilo, que ainda não chegou, mas já faz parte da minha vida.

Aos meus cunhados e cunhadas, Joel, Maikon, Marina e Lúdia, um agradecimento especial por serem sempre carinhosos e compressivos com essa minha família maluca que eles aceitaram participar. Aos meus sogros, Maria e Raimundo, obrigada por me aceitarem como parte da família e cuidarem de mim como filha.

Não poderia deixar de agradecer minha família de quatro patas, Nina e Bernardo, que mesmo não falando uma palavra compreendem tudo e me ensinam sentimentos que nunca pensei em aprender com cachorros, como empatia, honestidade, carinho e lealdade. Eles me motivam a ser uma pessoa melhor a cada dia e me ajudam a olhar para qualquer ser vivo com respeito e consideração.

Agradeço imensamente à minha orientadora Maria Antônia Ramos de Azevedo, que além de uma excelente amiga é uma profissional que me inspira a cada dia, é uma mulher de uma força astronômica capaz de “nocautear” todos a sua volta com seu carisma inesgotável. Ela me deu forças nas horas certas e incertas e esse trabalho sem sombra de dúvidas foi construído por essa relação.

Nessa construção acadêmica que durou aproximadamente três anos da minha vida, se contarmos do momento que iniciei a me preparar para os exames de admissão até o momento da defesa, outras duas pessoas foram importantes em suas orientações e questionamentos, duas pessoas que agradeço imensamente pelo apoio e por aguentar os

surtos semanais: Lígia Carrasco e Vanessa Ferreira de Carvalho. Obrigada pela paciência, por sempre estarem dispostas e por sempre serem um momento bom no cotidiano.

Agradeço também a UNESP Rio Claro e os professores que me receberam com tanto carinho, que me permitiram participar de suas aulas, adentrar seu espaço de docência, sempre com disposição para se abrir e mostrar suas ideias e proposições. Sem eles este trabalho não seria possível e é deles também o mérito dessa dissertação.

Durante esse processo tive o prazer de trabalhar em uma escola da rede municipal de Rio Claro como professora de educação física, dando meus primeiros passos na docência. Agradeço todos os profissionais que ali lecionam, mas agradeço algumas pessoas em especial, que sempre me deram uma palavra amiga de motivação: Mônica, Micheli, Juliana, Ilara, Márcia, Simone, Poliana, Sylvania, Nayara, Thalita, Thaici, Eloísa, Belzinha, Sabrina e Uelinton. Meu muito obrigada!

Nesse momento final, gostaria de agradecer a minha banca de arguição, Profa. Dra. Mara Sordi e Profa. Dra. Maria Rosa Camargo, que conjuntamente com minha orientadora, encontraram um tempo para ler e refletir sobre meu trabalho, propondo ideias que me ajudaram a traçar esse caminho de pesquisa.

Por último, e mais importante, meu MUITO OBRIGADA ao meu namorado, amigo, companheiro Paulo. Muitas vezes ele foi quem segurou minha mão quando eu mesma não encontrava forças para continuar. Ele pode não ter escrito essa dissertação por mim, mas foi quem me carregou para que eu não desistisse deste caminho. A ele só tenho posso oferecer em retorno minha eterna gratidão, meu amor incondicional, minha lealdade e respeito eterno.

“Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. SOU GENTE. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.”

– Paulo Freire

Resumo

As mudanças na formação inicial de professores no Brasil vêm exigindo uma modificação na maneira de compreender a atuação do professor universitário dentro das Instituições de Ensino Superior. A docência aparece como forma de mobilizar conhecimentos potencializando a formação dos graduandos, porém, como esta docência está sendo qualificada? Como a formação dos professores universitários pode vir a fortalecer a prática pedagógica? Com essas ideias iniciais, esta pesquisa dispõe-se a compreender como a experiência da docência na educação básica de professores universitários envolvidos na licenciatura, pode ou não contribuir para a melhoria da sua docência. A partir de um estudo com delineamento etnográfico, foi acompanhado o trabalho pedagógico de três professores da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, onde foram levantados dados de natureza qualitativa advindos de observações das aulas destes docentes durante um semestre, análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos em que os docentes atuam e seus Planos de ensino e entrevistas semiestruturadas. Na análise dos dados os resultados apontam as categorias de análise: docência, experiência e saberes docentes. A docência universitária se mostra em momento de transição, onde os professores já conseguem sentir as modificações das crises universitárias dentro da sala de aula, mas demonstram um interesse e força em propor uma mudança positiva, buscando o protagonismo do aluno como forma de potencializar as ações pedagógicas. A experiência, tanto na educação básica como no ensino superior, é um agente transformador quando obtém caráter objetivo, ou seja, precisa ser considerada e discutida. O tempo aparece como obstáculo na reflexão das ações. Já os saberes docentes universitários revelam-se como um caminho, ainda em construção epistemológica, para estruturar a profissionalidade dos docentes universitários.

Palavras Chave: Docência Universitária– Saberes Docentes – Experiência

Abstract

Changes in initial teacher education in Brazil are demanding a change in the way to understand the role of the professor in the Higher Education Institutions. Teaching appears as a way to mobilize knowledge enhancing the training of graduate students, however, how teaching is being qualified? How the training of university teachers can come to strengthen teaching practice? From these initial ideas, this research tries to understand how college professors's teaching experience in basic education may or may not contribute to the improvement of their graduation teaching. A ethnographic study followed the pedagogical work of three professors from Universidade Estadual Paulista - Campus of Rio Claro, where data of a qualitative nature were arisen from observations of classes these teachers were raised during a semester, documental analysis of the Political Projects from the courses in which those teachers work as well as their teaching plans and semi-structured interviews. The data analysis results indicate the analysis categories: teaching, experience and teacher knowledge. The university teaching is shown in a moment of transition, where teachers can already feel the changes of university crises within the classroom, and show positive interest and strength in offering change, seeking student protagonism as a way to enhance teaching actions. Experience, both in basic education and higher education, is a transforming agent when it gets objective character, that is, it needs to be considered and discussed. The time appears as an obstacle in the reflection of actions. University teacher knowledge, on the other hand, are revealed as a path, still in epistemological construction, to structure the professionalism of university teachers.

Keywords: College Teaching – Teacher Knowledges - Experience

Sumário

Apresentação	12
Introdução	15
Capítulo 1. O Contexto Universitário	21
1.1– As Instituições de Ensino Superior, suas finalidades e financiamento.	25
1.2– As crises nas Universidades: do mundo para o Brasil	31
Capítulo 2 – Os Saberes Docentes	41
2.1 – Saberes docentes por Maurice Tardif	42
2.2 – Saberes docentes por Selma Garrido Pimenta	45
2.3 – Saberes docentes por Paulo Freire	47
2.4 – Saberes docentes por Antônio Nóvoa	52
Capítulo 3 – A Importância da Organização do Trabalho Pedagógico do Professor Universitário.	56
Capítulo 4 – Encaminhamentos Metodológicos	81
4.1 - Caminhos Percorridos	82
4.1.1 – O local	82
4.1.2 – Os Cursos	83
4.1.3 – Os participantes	83
4.1.4 – Os instrumentos de coleta de dados	85
4.1.5 – Análise de dados	87
Capítulo 5 – Análise de dados	89
5.1 – Os Projetos Político Pedagógicos	91
5.2 – Os Planos de Ensino	96
5.3 – As entrevistas semi-estruturadas	101
5.4 – As observações realizadas	117
5.5 - A docência – A experiência – Os saberes	122
Considerações e reflexões	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXO 1 – ROTEIRO DE QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	147
ANEXO 2 – CADERNO DE OBSERVAÇÕES	148
ANEXO 3 – UNIDADES DE REGISTRO	157

Tabelas

Tabela 1 – Estratégias de Ensino, suas definições e Operações de Pensamento. Compilação dos Dados Encontrados no Livro “Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula” de ANASTASIOU,L.G.C.; ALVES,L.P. _____	76
Tabela 2 – Comparação da Avaliação Qualitativa e da Avaliação Quantitativa. Compilação de dados encontrados no livro: “Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo”, de SAUL, A.M. (2006) _____	78
Tabela 3 - Categorização dos participantes de pesquisa. _____	84
Tabela 4 – Organização dos caminhos metodológicos percorridos. _____	87

Figuras

Figura 1 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Pimenta (2012). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, PIMENTA, S. G. [org.] _____	1
Figura 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a região Geográfica – Brasil – 2012. _____	27
Figura 3 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012. _____	28
Figura 4 - Evolução De Matrículas Em Estabelecimentos Públicos E Privados No Ensino Superior Brasileiro (1933 - 2010)_____	29
Figura 5 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2009-2012. _____	30
Figura 6 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Tardif (2010). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “Saberes Docentes e Formação Profissional”, TARDIF, M. _____	44
Figura 7 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Pimenta (2012). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, PIMENTA, S. G. [org.] _____	47
Figura 8 - Esquema dos Saberes Docentes propostos por Freire (2013). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “Pedagogia da Autonomia”, FREIRE, P. _____	51
Figura 9 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Nóvoa (2007). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “O Regresso dos Professores”. 2007 _____	55
Figura 10 – Fluxograma da Aprendizagem do Adulto Professor. Fonte: PLACCO,V.M.N.S.; SOUZA,V.L.T. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006. _____	58
Figura 11 – Operações de Pensamento propostas por Rath (1977). Fonte: RATZ, L. et.al. Ensinar e Pensar. São Paulo: EPU, 1977 _____	61
Figura 12– Fluxograma de pesquisa. _____	88
Figura 13 – Peso dos critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES _____	110
Figura 14 – Critérios, subcritérios e seus respectivos pesos da avaliação estabelecidos pela CAPES _____	111
Figura 15- Construção dos Saberes Docentes Universitários a partir dos dados coletados e enfrentamento com os autores estudados. _____	137

Apresentação

Quando iniciei minha graduação em Educação Física na UNESP – Rio Claro, não tinha qualquer interesse em me formar como professora. Por ser filha de professores, tinha uma construção de que se tratava de uma profissão de baixo prestígio social, e, portanto, queria distância. No decorrer dos primeiros semestres, a presença de alguns professores na minha formação me fez mudar drasticamente de opinião.

Ao optar pela licenciatura me vi dentro de uma profissão, não só importantíssima para a humanidade, mas que carrega consigo possibilidades infinitas de criação, de produção e de exercício. As práticas pedagógicas sempre me intrigaram por explicitarem o trabalho do professor da maneira mais vívida e prática.

Terminando a graduação, optei por procurar a docência na educação básica, onde me encontro até os dias atuais, para compreender como se desenrolava o trabalho do professor. Minha ideia era a de averiguar como se relacionava toda aquela teoria que havia aprendido, dentro de um ambiente institucionalizado como a escola pública.

O interesse em realizar o mestrado como forma de complementar minha formação surgiu das minhas inquietações, da curiosidade que meu cotidiano na escola me fazia buscar. Ao enfrentar minha formação e minha prática profissional, me saltava aos olhos o valor desta prática para embasar meu discurso como professora.

Comecei a questionar-me sobre a formação dos professores universitários que trabalham com formação de professores, me indagando se eles haviam tido essa mesma experiência que eu estava tendo, e se isso os ajudou a melhorar a ideia do que seria uma boa formação de professores.

Esta dissertação é o resultado desta busca. Ela se modificou durante seu percurso, mostrando novas inquietações que antes não me eram nítidas, trazendo à luz questões ligadas às práticas dos professores universitários, sua formação e como ele organiza seu trabalho docente. Com isso, organizamos a pesquisa afim de sanar tais questionamentos, buscando clareza de entendimento sobre os movimentos do ensino superior no Brasil.

A Introdução vem trazer aspectos interessantes sobre a experiência a partir da conceituação de Larrosa, colocando-a como o fio condutor do ensaio realizado nessa pesquisa.

No primeiro Capítulo: O Contexto Universitário, foi abordado o contexto das universidades, aprofundando na leitura da realidade das universidades brasileiras, partindo para as definições de crise e onde elas se entrelaçam e se superam. Para realizar

essa discussão foram trazidas as ideias dos autores Boaventura, Bento e Nóvoa, assim como dados do INEP e outras ideias que ajudaram a pensar os fatos que assolam as universidades na atualidade.

Já no segundo Capítulo: A experiência e os saberes docentes, construí diferentes imagens dos saberes docentes propostos por alguns autores, no caso Tardif, Nóvoa, Freire e Pimenta, criando uma dinâmica de imagem desses saberes, aliados com a reflexão da experiência na vida do docente.

O terceiro Capítulo: A Importância da Organização Pedagógica do Professor Universitário, foi organizado para pensarmos sobre as concepções de ensino, ensinagem, aprender e apreender, trazidas por Anastasiou, onde foi realizada uma reflexão sobre as metodologias de ensino enfatizando a metodologia dialética e abrindo os horizontes para as possibilidades de ensino utilizando diferentes estratégias de ensino que reunisse diversas operações de pensamento. Nesse capítulo ao se discutir sobre o papel da metodologia dialética foi possível correlacioná-la aos processos avaliativos que devem focar no âmbito qualitativo e não apenas no quantitativo

Foi interesse a construção deste capítulo pois, em discussão, não conseguimos definir uma “ordem de prioridade” entre as concepções de ensino e aprendizagem e a metodologia dialética, sendo que uma define a outra, sendo importantes da mesma maneira.

No Capítulo quatro: Encaminhamentos Metodológicos, se qualifica pela descrição dos caminhos metodológicos, destacando o percurso e ressaltando as dificuldades encontradas. É neste capítulo que a pesquisa ganha a vida necessária.

O Capítulo cinco: Análise de dados, mostra os resultados a partir da separação dos dados em unidades de registro e após, uma reflexão e agrupamento em categorias, resultando em uma categorização de três dimensões: Docência, Experiência e Saberes.

A construção deste capítulo foi a parte mais divertida do processo, pois pude aglutinar todos os meus pensamentos iniciais, com as teorias e pensamentos de autores dos quais eu admiro e respeito, e ainda, somar aos dados encontrados após a pesquisa de campo.

Os resultados apontados são importantes para o meio científico pôr propiciar uma discussão sobre um espaço que ainda se encontra mitificado, o ensino superior. Porém, a real importância desta pesquisa foi que ela me propiciou durante seu percurso, modificar o modo como olho e encaro o mundo a minha volta. Realmente espero que as ideias aqui apresentadas possam chegar aos ouvidos/olhos a quem elas falam (professores

universitários), e que a partir delas possamos construir e modificar a docência universitária.

Introdução

Este texto é o resultado complexo das muitas inquietações presentes em todo o processo da pesquisa. As mudanças significativas das falas e dos argumentos demonstram o crescimento ocorrido ao longo do tempo, onde a cada autor lido e relido, fora adicionado um tom a mais à redação.

Ao me indagar com questões ligadas a formação dos professores universitário, propus uma investigação afim de averiguar como a experiência na educação básica de professores universitários envolvidos na licenciatura, pode ou não contribuir para a melhoria da sua docência. No decorrer do trabalho foi percebido que ao propor tal objetivo restringi a concepção de experiência a um momento exato e que isto poderia reduzir a compreensão da docência universitária. Portanto, após reflexão, foi possível expandir a concepção da experiência para toda formação do professor universitário.

Além desse primeiro objetivo, propus dois desdobramentos para a pesquisa, que de alguma maneira estão interligados:

- (1) A articulação dos saberes docentes com a prática docente, examinando em que medida, auxilia os professores universitários na ressignificação do seu trabalho docente; e
- (2) O mapeamento da importância das experiências formativas dos professores universitários em sua trajetória profissional que qualificam o ensino.

Iniciei assim esta pesquisa. E para organiza-la de forma coerente, diversos modelos foram pensados em conjunto com minha orientadora. Chegamos ao seguinte caminho/fluxo de ideias: experiência – universidades – universidades no brasil – concepções de ensino e aprendizagem – aprendizagem dos alunos – trabalho docente – saberes docentes – experiência.

A experiência foi o fio com que pensei em inicialmente, costurar as ideias do trabalho, por ser um dos “saberes” que ajudam na construção da docência e de sua identidade profissional.

Para Larrosa (2002), a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21). Com isso, podemos pensar que a experiência em si não é factual, ou seja, não existe apenas na

vivência de fatos, de acontecimentos, mas em como estes acontecimentos refletem no modo de pensar de cada ser, individualmente.

Ao abordar a experiência, o autor traz três importantes contraposições à experiência, que dificultam sua vivência, sendo que o mundo, como nos conhecemos atualmente, foi destinado a uma ausência de experiências. Primeiramente ele cita o excesso de informação como um moderador de experiência, pois a informação não é experiência, não deixando lugar para que ela ocorra.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA, 2002, p.22)

Portanto, a informação, ou melhor, o excesso de informação não pode ser considerado experiência, pois primeiramente, é um fator externo ao ser, e a experiência parte de uma reflexão interna sobre o que acontece gerando novas percepções. Com a informação tais percepções seriam extirpadas, pois a informação continua sendo apenas de fora para dentro do ser.

O segundo infortúnio à experiência é o excesso de opinião. A informação levou-nos a pensar que podemos, e temos, opinião para tudo. E dentro de nossa arrogância, perdemos a experiência. Ao juntarmos a informação e a opinião, temos o que o autor chama de “periodismo”.

O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências. (LARROSA, 2002, p.22)

Esse periodismo influenciou tão fortemente a construção do pensamento moderno, que na escola, a interface entre se informar sobre um assunto e opinar criticamente sobre o mesmo é qualificado como um aprendizado significativo, pois o

aluno consegue expor suas opiniões. Esse processo esvaziou as vivências educativas de experiência.

Por último, o autor expõe a ausência da experiência pela falta de tempo em tê-la. O cotidiano fugaz suga das vivências a experiência. Sem tempo para pensar, refletir sobre os acontecidos, a experiência não é válida, é efêmera.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LAROSSA, 2002, p.23)

Em razão da vida moderna, o ser humano está cada vez mais insensível à experiência. E a educação colabora para o engrandecimento do vazio estimulando práticas que propiciem, ou que relacionem o conhecimento, a sabedoria, a inteligência com a capacidade de memorizar informação, opinar sobre a mesma e faz isso em alta velocidade, para recomeçar novamente em apenas alguns instantes.

A experiência, em si, possui um grande arcabouço de conhecimento, um saber que lhe é próprio, que possui características próprias. Em palavras do autor:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSSA, 2002, p. 27)

Por isso, que o saber da experiência é único, singular, individual e de autoria própria, pois é vivenciado pela pessoa e por ela construído e validado. Cada experiência se apoia em uma experiência anterior. O único modo de partilha-la é fazer com que o outro vivencie ou viva a experiência, tornando-a própria.

Na docência, a experiência é uma ação que pode vir a modificá-la e aprimorá-la. A experiência, como apontada por Larossa (2002) aborda um conceito de experiência visceral, como um campo de pouca intencionalidade, sendo necessário um movimento de reflexão e autoconhecimento do indivíduo para se conseguir alcançar algum modo de intervenção. Em contraponto, John Dewey (TEIXEIRA, 2010) afirma que a experiência é uma ação entre dois elementos, que participam da ação e são por ela modificados. Para ele, a experiência é uma via de participação mútua, onde aluno e professor vivenciam, conjuntamente, a experiência educativa. E os ensina a ambos. Nessa perspectiva a experiência é algo mais palpável, remetendo à uma ação.

Ele aborda a perspectiva de que a experiência, para o bem ou para o mal, influencia na vida dos seus participantes. Por exemplo, um aluno que teve uma péssima experiência durante sua vida escolar dificilmente irá ter uma boa relação com os bancos escolares. Já um aluno que vivenciou uma experiência pessoalmente boa, possui outro tipo de relação com a escola.

Ao discutir a formação do professor, Antônio Nóvoa se orienta nas ideias de experiência do autor. Ao afirmar que “o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes” (Dewey apud NÓVOA, 2007), ele aborda a questão da importância da experiência para cada ser, mas vai além, trazendo a questão da reflexão para a validação da experiência.

Não é apenas a repetição pela repetição, ou a vivência por si só que trará ao professor a capacidade de articular esse saber com os outros, mas a reflexão, a ruminação das ações cotidianas em um plano epistemológico, onde se exprime todos os saberes em busca de uma *práxis* educativa.

A *práxis* pode ser entendida como uma prática embebida na reflexão. Seria a união entre as teorias pedagógicas com o ato educacional; A *práxis* remodela, questiona a realidade, é uma atividade social transformadora. Na educação ela possui um caráter importantíssimo que é unir entes que um dia foram separados: teoria e prática.

Para a formação da identidade do professor e do saber da experiência, a *práxis* é o meio de reflexão e atuação que possibilita ao professor evoluir, buscar, transformar, variar sua visão do mundo, suas percepções, suas vivências e experiências.

A relação entre a experiência com a identidade profissional, através da estruturação da *práxis* educativa é uma proposição encontrada, de maneira não sistematizada, por diversos autores.

Freire (2013) aponta para uma identidade baseada na vivência de ser professor. Já Tarfif (2010) coloca que os saberes experienciais do professor, uma vez sistematizados, são a fonte da profissionalidade do professor, Pimenta (2012) aponta que os saberes pedagógicos, a partir da prática social da educação, fundamentam a construção do campo da ciência da educação.

Além da construção da identidade profissional, os autores propõem que os conhecimentos da educação devem ser concebidos, vivenciados, trabalhados e validados pelos próprios professores, ou seja, que existe um corpo de conhecimento, construído pela *práxis*, que fundamenta os saberes da experiência.

Como podemos perceber, a formação dos professores não é algo simples, ainda mais quando refletimos que os profissionais que formam os professores são também professores, tendo dentro da sua ação profissional os mesmos percalços encontrados na ação dos professores da educação básica.

Mas, e dentro das universidades? Como ocorre essa apropriação dos saberes docentes? Ela já possui delineamentos como os supracitados ou ainda se encontra envolta a névoa do professor universitário? Existem diferenças entre os professores universitários na apropriação dos seus saberes?

Na realidade é diferente o modo como os professores universitários constituem e se relacionam com seus saberes docentes, pois o ambiente universitário sofre crises específicas ao ambiente, que acabam por influenciar a apropriação dos saberes por parte dos docentes, pois impacta desde sua formação até sua atuação profissional.

Nóvoa (2012), coloca que a pedagogia universitária, por sofrer com as suas diversas crises, deve ser renovada, buscando novos caminhos para seguir. A experiência, neste caso, é colocada como um dos alicerces da renovação. A experiência dos professores universitários, articulando a cultura, sociedade e pesquisa, pode vir a enraizar a universidade em seu processo de responsabilidade social, constituindo assim um dos pilares da renovação pedagógica universitária.

Portanto, é preciso trazer para os professores universitários as rédeas da sua própria formação. Como investigamos nesta pesquisa, existem relações entre as experiências vivenciadas ao longo da carreira do professor universitário com sua prática em sala de aula? O professor universitário possui clareza sobre tal influencia? E principalmente, essa experiência qualifica a docência universitária?

Capítulo 1. O Contexto Universitário

A estrutura formativa de professores no ensino superior no Brasil vem se estabelecendo e mudando desde o tempo colonial, definindo suas finalidades, desdobramentos, instituições, cargos, e profissionais atuantes.

De acordo com Fávero (2006) as Universidades começaram a tentar se estabelecer ainda na época colonial, quando o país era uma colônia de Portugal. Os Jesuítas buscaram implantar escolas de nível superior, mas todas as tentativas foram frustradas, devido a pressão da nobreza em manter o controle da população que tinha acesso ao estudo. Era comum, na época, que os alunos fossem enviados à Portugal para terminar seus estudos na Universidade de Coimbra.

Com a chegada da família real na colônia, em 1808, surgiram novos movimentos de nascimento e edificação desses espaços. Surgiram as escolas destinadas à formação de médicos, no Rio de Janeiro e Bahia, formação de engenheiros no Rio de Janeiro e de advogados em São Paulo, porém, nenhuma dessas escolas possuía o status de Universidade.

Foi somente em 1920 que a primeira universidade foi realmente estabelecida. A partir do Decreto nº 14.343 (BRASIL, 1920), é instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que somava diferentes institutos de formação, mantendo-lhes a autonomia didática e administrativa.

Fávero (2006) pontua que apesar de todas as restrições sobre a criação da Universidade, a URJ é a primeira Instituição Universitária Brasileira, trazendo uma discussão à luz:

Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (p.22)

Relevando todas as limitações de sua criação, a URJ reacendeu o debate em torno da problemática universitária do país. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC), aumentaram a expressão do diálogo sobre questões como a concepção de universidade no país, quais as funções que a elas deveriam pertencer; a autonomia universitária e por fim, o modelo a ser adotado nas universidades.

A Universidade foi estabelecida no Brasil, e desde seu início ela teve uma concepção dividida em diferentes pensamentos, sendo uma instituição que nasceu de paradigmas exteriores do local de origem, ou seja, foram fundadas a partir de pressupostos internacionais, copiando modelos educacionais de outros lugares.

O modelo adotado neste primeiro momento foi o modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por “uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado” (ANASTASIOU, 2001, p.4). Esse modelo de formação buscava uma unificação de ideologia.

Na década de 30, o pensamento sobre a formação universitária cria uma tônica mais centralizadora, onde algumas adaptações são propostas às escolas buscando desenvolver um ensino mais “adequado a modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação do trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23)

A formação, então, ainda sofria influências das necessidades do governo em formar para o trabalho, porém, sofria pressão para uma formação elitista, onde poucos tinham acesso ao ensino universitário. O modelo francês-napoleônico ajudou neste processo de profissionalização elitista.

Porém, nesta década, a criação da Universidade do Estado de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, expressaram um posicionamento contrastante às políticas centralizadoras do governo.

Logo após, essa potência descentralizadora perde intensidade, retomando então às forças que buscam a centralização do conhecimento

Nos agitados meses desse ano, durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, foi instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira. A UDF surge com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP, caracterizando-se como um empreendimento que procura materializar “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (FÁVERO, 2006, p.25)

O modelo de ensino Alemão é então tomado como referência para a construção de um novo paradigma universitário. É um modelo que coloca as universidades voltadas para a resolução de problemas nacionais.

[...]via construção científica, unindo professores entre si e aos alunos, através da pesquisa, em dois espaços de atuação, os institutos, visando formação profissional, e os centros de pesquisa, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia frente ao Estado e à sociedade civil, busca desinteressada da verdade como

caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões pré-estabelecidos; caráter humanizante da atividade científica; processo cooperativo entre docente e docente/discentes; docência como atividade livre, associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história) mas dando-se ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia. (ANASTASIOU, 2001, p.5)

O próprio Anísio, em seu discurso de inauguração da UDF, em 1935, esquentava os ânimos reacendendo a problemática fundamental da universidade: a universidade como locus de investigação e produção de conhecimento. Suas ideias exigiam que as universidades tivessem o exercício da liberdade, e com isso, sua autonomia.

O governo do Estado Novo, sem interesse em conceder tal liberdade, retira Anísio Teixeira das suas funções públicas e posteriormente o fecha a UDF.

Após a queda do Estado Novo e a instauração do Governo Provisório, as universidades continuam sua busca por autonomia, porém, mesmo com tentativas, documentos da época

[...] deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço. (FÁVERO, 2006, p. 28)

É nestes anos, também, que cresce o número de universidades, com o perfil de formação profissional, se abstendo da produção de conhecimentos e da pesquisa científica. Com a modernização do ensino superior, a criação da Universidade de Brasília (UnB), vem como um divisor de águas, promovendo mudanças no perfil das universidades e na sua organização institucional.

Nesse novo modo de conceber o ensino superior, a participação discente foi bastante ativa. Os universitários, na década de 60 e 70, organizavam seminários através da UNE (União Nacional dos Estudantes) onde discutiam com seus pares, assuntos pertinentes à reorganização universitária. Essas ações organizadas, somadas a outras tantas ações organizadas, levaram ao governo a implantar o Ato Institucional – 5 (AI – 5), que definiam as punições para atos infratores das leis de censura da época.

A reforma universitária no Brasil vem, então em 1968, onde, por mobilização estudantil e de outros grupos organizados, vai exigir do governo medidas para solucionar os problemas mais fortes. A criação do GT (Grupo de Trabalho) para estudar medidas para resolução dos problemas educacionais, resultou em um Relatório Final, onde

pontuava-se que as universidades estavam organizadas com base nas faculdades tradicionais, sem se revelar inadequada para atender as necessidades do país, se conservando inadaptada a realidade em que se situava.

As mudanças conseguidas a partir da organização do GT corroboraram a legislação básica da reforma universitária, que até hoje define as características do nosso sistema universitário brasileiro: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

Tais mudanças são imprescindíveis para a formação dos professores pois a pós-graduação surge como modo de formar e capacitar para a docência universitária. O debate sobre as finalidades da universidade definiu o modelo educacional existente, e consequentemente, como os professores universitários atuam neste modelo.

Como consequência conseguiu-se estabelecer uma via de conversa sobre a autonomia universitária, que ainda se define como um ponto de bastante conflito. As legislações que surgiram após a reforma universitária, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mostraram que podemos avançar no sentido de buscar uma educação justa e de qualidade, porém, alguns aspectos ligados a financiamento, expansão do ensino superior e sua finalidade devem ser levados em consideração no estabelecimento da qualidade da educação.

Além da LDBEN, outros marcos legislativos foram vividos nos últimos 20 anos, que influenciaram demasiadamente a expansão do ensino universitário. Ter passado por um governo neoliberal, que incentivou as políticas de privatização de ensino no início dos anos 90, modificou o cenário universitário brasileiro, assim como os marcos da década de 30, 40 ou 60.

Como aponta Sguissardi (2006), no período correspondente à década de 90, foi-se efetivo uma série de ajustes estruturais e fiscais, que orientaram as reformas para o mercado, ocorrendo então, as principais reconfigurações das esferas público e privadas no ensino superior.

Neste período, o Brasil, sob grande desigualdade social, sofreu a influência do Consenso de Washington, que sintetiza as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), onde se integrou o desenvolvimento do país “ênfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação.” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026)

Como veremos a seguir, essas recomendações modificaram o perfil das universidades brasileiras ao abrir espaço para a reconfiguração das mesmas.

1.1– As Instituições de Ensino Superior, suas finalidades e financiamento.

O entendimento da diferenciação das Universidades passa diretamente pelo seu contexto histórico, chegando à questão do financiamento. Existem diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior, e neste trabalho focaremos nas Universidades, porém é necessário compreender como todas operam na formação de professores, para assimilar como e porque as crises (que serão explicitadas posteriormente) se instauram na Universidade.

Iniciando o entendimento de como e para quem elas (Instituições de Ensino Superior – IES) são ofertadas podem modificar as características da realidade institucional, olharemos para o quadro formativo no Brasil atualmente, valendo da leitura de diferentes números sobre o Ensino Superior Brasileiro.

Atualmente existem diferentes Institutos de Ensino Superior no Brasil (IES). O Decreto Nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001), dispõe sobre a organização do Ensino Superior, diferenciando três categorias de Institutos de Ensino Superior (Art.7º): I- Universidades; II – Centros Universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

O Art. 8º define que as Universidades: caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os arts. 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 1996. Já o Art. 11. define que os centros universitários são instituições de ensino superior pluri-curriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. E por último, o Art.12. coloca que faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. (BRASIL, 2001)

Existe uma tentativa de definir seus papéis e atores de cada um dos entes formativos, porém, Nunes (2012) aponta que existem dois tipos de entidades universitárias no Brasil, as Universidades em si e os Unicentros, e que, conforme o autor,

apesar de haverem diferenças postuladas pelas diretrizes do órgão regulador: MEC – Ministério da Educação, as duas fazem a mesma coisa, “oferecem cursos profissionalizantes como parte constitutiva de sua essência institucional” (p.38).

No início da década de 90, havia um quadro institucional que atendia apenas 7% da população brasileira dos 18 aos 24 anos (o menor índice da América Latina), onde se constituía de universidades, faculdades ou instituições integradas, ao término do Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), este número subiu de 851 IES para 2.013 IES em 2004.

Para um total de 851 IES em 1994, apenas 127 eram universidades, 87 eram faculdades integradas e 637 eram faculdades ou instituições isoladas. No ano de 2004, as IES já somavam 2.013, das quais 169 universidades, 107 centros universitários 1.737 faculdades, faculdades integradas, faculdades tecnológicas e centros de educação tecnológica. (SGUISSARDI, 2006, p. 1028)

Além desse índice, nota-se o aumento da privatização das IES (de 77,5 particulares em 1994, para 88,1% em 2002); a distribuição regional essencialmente na região sudeste, um aumento dos cursos de humanas (por conta do baixo nível de investimento em espaços e tecnologias, com alto retorno financeiro), o aumento da concentração no ensino noturno (57% das matrículas). (SGUISSARDI, 2006)

A questão ligada ao financiamento é talvez, o mais importante a ser analisado no período, pois retém as informações para a compreensão de como as crises universitárias se instauraram na modernidade.

O aumento das atribuições aos professores universitários devido ao crescimento de matrículas, com a redução do quadro docente, sucateou o trabalho docente, sendo que, nessa época surgiu a ideia da recompensação financeira pela produtividade acadêmica. Como aponta Sguissardi,

Ocorre registrar que, no período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico- administrativos. Esse congelamento foi parcialmente compensado apenas por uma gratificação proporcional aos índices individuais de “produtividade”, intitulada, no caso dos docentes, de gratificação de estímulo à docência (GED). (2006, p. 1030)

Outra medida que teve grande influência no perfil das universidades, em questão a sua autonomia, é que foi ofertada uma autonomia financeira, onde pudessem arrecadar financiamentos da esfera privada para suprir suas necessidades administrativas. Portanto, ao invés de lhes proverem uma autonomia de gestão financeira, onde o Estado deveria

prover seu financiamento, ofereceu-lhes a possibilidade de corrigir a inadimplência Estatal com o dinheiro privado.

Tal atitude predominou na expansão das Instituições que se moldassem para os interesses de mercado, sendo refém deste. É uma relação simples, onde, com a ausência do financiamento Estatal, apenas as universidades que desenvolvessem projetos ou pesquisas de interesse do mercado que conseguiriam tal financiamento privado, pois na ótica neoliberal, tudo que é investido precisa gerar lucro, logo, um projeto que não gera lucro, não obtém financiamento.

A lógica neoliberal da competitividade, da meritocracia - predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação etc. daqueles que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem-dotados intelectualmente etc.) – fundamentou as ações docentes nas IES, voltando seus interesses para atos que resultassem em algum resultado direto, sendo financeiro ou de status social.

As avaliações externas, somaram ao quadro os índices necessários para alcançar a qualidade profissional, sendo que a qualidade essencial do professor, que é o ato de lecionar, ficou privada de incentivo por não obter o retorno prático esperado.

Nos anos seguintes, o fim do governo FHC possibilitou uma abertura ao governo Lula, que, apesar do discurso de mudanças, manteve o pano de fundo da expansão universitária. Analisando, alguns números são interessantes de serem observados. Inicialmente a quantidade de Institutos de Ensino Superior, divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2012:



Figura 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a região Geográfica – Brasil – 2012.

Podemos ver que houve um aumento massivo de quantidade de oferta de cursos em nível superior, tendo diversos Institutos que ofertam essa formação, seja inicial ou em nível de pós-graduação, com ênfase na região sudeste, onde o número de instituições supera as outras regiões. De acordo com o relatório, esses números estão de acordo com o contingente populacional das regiões (INEP, 2014).

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112

Figura 3 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012.

Em contraponto ao aumento massivo de IES, um número alarmante responsável por esse aumento é a ampliação do Ensino Superior na esfera privada. O número de Instituições Públicas, em 2012, reflete apenas 12,5% do montante de Instituições de Ensino Superior.

Esse dado corrobora outro dado interessante, apresentado pelo Prof. Dilvo Ristoff no Evento Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e Conhecimento, em Sorocaba/SP - 2014, que aborda a evolução de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933 - 2010)

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	
1933	18.986	56.3%	14.737	43.7%	33.723
1945	21.307	51.6%	19.968	48.4%	41.275
1960	59.624	58.6%	42.067	41.4%	101.691
1970	210.613	49.5%	214.865	50.5%	425.478
1980	492.232	35.7%	885.054	64.3%	1.377.286
1990	578.625	37.6%	961.455	62.4%	1.540.080
2000	887.026	33.0%	1.807.219	67.0%	2.694.245
2001	944.584	31.1%	2.091.529	68.9%	3.036.113*
2002	1.085.977	30.8%	2.434.650	69.2%	3.520.627
2003	1.176.174	29.9%	2.760.759	70.1%	3.936.933
2004	1.214.317	28.8%	3.009.027	71.2%	4.223.344
2005	1.246.704	27.3%	3.321.094	72.7%	4.567.798
2006	1.251.365	25.6%	3.632.487	74.4%	4.883.852
2007	1.335.177	25.4%	3.914.970	74.6%	5.250.147

2008	1.552.953	26.7%	4.255.064	73.3%	5.808.017
2009	1.523.864	25.6%	4.430.157	74.4%	5.954.021
2010	1.643.298	25.8%	4.736.001	74.2%	6.379.299

Figura 4 - Evolução De Matrículas Em Estabelecimentos Públicos E Privados No Ensino Superior Brasileiro (1933 - 2010)

Apesar de haver um número significativo de matrículas, mais da metade é realizada na esfera privada. O que é lógico, já que existe mais oferta de vagas nestas Instituições. Este resultado modifica categoricamente o perfil dos alunos, assim como a oferta da formação e suas finalidades.

Além da abertura do ensino superior privado, o ensino superior público aumentou seu número de vagas possibilitando a entrada de diferentes pessoas de diferentes classes sociais através das políticas de cotas vivenciadas nos últimos anos. Esse fato também ajudou para alterar o perfil dos alunos, sendo que Ristoff (2014), aponta um estudo dos perfis socioeconômico dos cursos de nível superior no Brasil, e mostra aspectos relevantes e impactantes sobre o perfil dos estudantes nesse contexto, como:

- (1) Apesar do aumento do percentual de estudantes de cor preta e parda, em média, o campus brasileiro continua mais branco comparado a valores referentes à sociedade brasileira, estando longe de alcançar os números do último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), onde pretos e pardos formam 51% da população brasileira;
- (2) Houve uma diminuição do percentual da participação de estudantes oriundos de famílias de alta renda (mais de 10 salários mínimos);
- (3) É observada uma correlação entre a formação dos pais e sua situação econômica, sendo que o estudante que tem pai com escolaridade superior vem de família das faixas de renda mais elevadas, frequentava escolas de ensino médio privado; e estudantes com pais que não possuem escolaridade superior estudaram em instituições escolares públicas.

Com isso, muda-se o perfil do aluno que ingressa no ensino superior, sendo necessário uma mudança no perfil do ensino que lhes é ofertado, assim como o posicionamento dos profissionais que trabalham nesta modalidade de ensino. A formação para a elite fica cada vez mais sem conexão com a realidade dos alunos que adentram o nível superior de ensino.

Como podemos ver na tabela a seguir, mesmo que o aumento de Instituições tenha sido significativo, esse aumento provém de um aumento massivo de Faculdades e Centros Universitários.

Ano	Total	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
2009	2.314	186	127	1.966	35
2010	2.378	190	126	2.025	37
2011	2.365	190	131	2.004	40
2012	2.416	193	139	2.044	40

Figura 5 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2009-2012.

É interessante atentarmos ao fato que os espaços de atuação (IES) acabam por imputar uma lógica de formação identitária nos professores que lá atuam, sendo que um professor que atua em uma universidade tem uma trajetória formativa e profissional muitas vezes diferentes de um professor atuante em um Centro Universitário ou Faculdade.

Essa concepção de docência acompanha as práticas pedagógicas dentro das salas de aula, refletindo o modo como o professor universitário se percebe professor dentro deste contexto e qual é o seu papel na formação de seus estudantes. Isso acaba por potencializar, em muitos casos, crises de identidade profissional desses próprios professores

Como a legislação define que os centros universitários e as faculdades não necessariamente precisam desenvolver a tríade do ensino universitário: ensino, pesquisa, extensão, então, através de discursos sobre o aumento de números absolutos, números percentuais e crescimento educacional, jaz uma artimanha mercantil de expansão dominada pelo crescimento da mercadoria “educação” (NUNES, 2012).

Ao transformar a educação em mercadoria, as universidades têm perdido sua influência como formadora, pois, se a mesma não reflete lucros diretos não existe interesse governamental e da esfera privada de investimentos. Cada vez mais a formação profissional, do pensar, filosófica, não é vantajosa, perdendo espaço para uma formação superficial, não alicerçada no tripé educacional, aligeirada e sem qualidade reflexiva.

As modificações legislativas, de governo, que refletem uma reestruturação das universidades brasileiras apontadas neste subcapítulo, direcionam para a necessidade de repensarmos a educação em nível superior. Apesar dos esforços que muitos professores

vêm demonstrando, a mudança não depende apenas deles, já que por trás desse quadro institucional perduram crises que sustentam a reprodução de um sistema educacional desatualizado e desarticulado com a realidade.

Zabalza (2007) afirma que as mudanças estruturais e organizacionais das universidades alteraram a vida de trabalho dos professores universitários. Muitos professores estão buscando rever seus enfoques e estratégias de atuação. As repercussões citadas pelo autor nos alertam sobre a precarização que o trabalho docente vem somando.

De acordo com o autor, são repercussões que merecem atenção:

- (1) A ampliação das funções tradicionais dos professores para atividades mais amplas, como assessoramento e apoio;
- (2) Exigência de maiores esforços no planejamento, projeto e elaboração das propostas docentes; O embaraço resultante da abertura do Ensino Superior (mais alunos, mais heterogeneidade, maior orientação profissionalizante dos estudos, novos métodos de ensino incorporando as novas tecnologias, etc.) fez com que o ensino de “despejar” o conhecimento nos alunos não fosse suficiente, sendo necessário uma reconstrução do perfil profissional deste professor;
- (3) Aumento da burocratização didática com a exigência formal da documentação, programação, apresentação, aprovação, revisão e revitalização de toda e qualquer alteração no plano de ensino;
- (4) O surgimento de reservas individuais como o individualismo, a fragmentação curricular, a liberdade de cátedra, criaram um cenário que levou a docência a um território privado, onde cada qual trabalha sozinho e desarticulado de uma proposta unificada;

Pensar na formação deste profissional é parte substancial do projeto de modificação universitária. Resultante de um quadro histórico, a Universidade perpassa por crises institucionais que colabora com a precarização do trabalho do professor, uma vez que o coloca dentro de uma “disputa” de forças invisíveis.

1.2– As crises nas Universidades: do mundo para o Brasil

Os dados mostrados até então contribuem para a construção do panorama de formação superior no Brasil. Existe uma estruturação básica que fundamenta os alicerces em que as universidades brasileiras se apoiam. Sua expansão é um fato importante a ser considerado, pois quando as universidades se expandem, conjuntamente crescem suas crises internas.

Boaventura de Souza Santos (2011) é enfático em seu livro “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”, que suas previsões catastróficas para o Ensino Superior se edificaram no final do século XX. É curioso seu pensamento, pois não só abrangeu uma leitura da universidade, mas também uma proposta de mudanças. Porém, voltaremos ao seu prognóstico fatídico.

Para o autor, a Universidade encontra-se afundada na crise, e como aponta, com uma incapacidade ou negação em resolvê-la: “longe de resolver suas crises, tinha vindo a geri-las de molde a evitar que elas se afundassem descontroladamente, recorrendo para isso sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo” (SANTOS, 2011, p.10).

As crises, instauradas no final do século, amplificam-se em três dianteiras, o que o autor chama: (1) Crise Hegemónica; (2) Crise de Legitimidade; e (3) Crise Institucional. Apesar de não haver como separá-las dentro do contexto, cada uma se desenvolve a partir do progresso da outra, mantendo um círculo de fortalecimento e manutenção das crises.

A primeira, a Crise Hegemónica, se caracteriza pelas contradições entre as funções que vem sido atribuída as universidades ao longo do tempo. Como vimos na primeira parte deste capítulo, existe uma contradição sobre a finalidade do Ensino Superior, e no caso da universidade. A falta de caracterização das suas finalidades levou os agentes econômicos a buscarem alternativas para alcançar a formação de profissionais. Para Santos (1989) a crise hegemónica emerge da contradição entre

[...] a produção da alta cultura e dos conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, de que a universidade tem vindo a se ocupar desde a idade média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação de força de trabalho qualificada (p.14).

É interessante como ao passar do tempo a função formadora da universidade vem sido passada para outras instituições. Como disposto anteriormente, o número de universidades em 2012, somava-se 196, já os centros universitários somados às faculdades alcançavam a marca de 2183 instituições. São as forças dicotômicas

enfrentando-se externamente às Universidades, refletindo em seu interior, e sendo gravemente ignoradas.

Outro fator a ser considerado, que ajudou a fundar as bases da crise hegemônica, são as relações estabelecidas de subserviência da pesquisa universitária as produções econômicas das grandes empresas e indústrias. Questões ligadas ao financiamento das universidades colocaram-nas em posição de vulnerabilidade institucional (este assunto será aprofundado mais adiante), iniciando um processo de inversão do valor da pesquisa básica, desenvolvidas dentro das universidades, de solução e benefício social, para problemática e de alto custo aos cofres públicos.

Os resultados desse pensamento se estendem até os dias atuais, influenciando cada vez mais a estratificação das universidades. Tais ações influenciaram internamente e externamente o constructo hegemônico da crise, sendo elas:

Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais, transformadas em agentes econômicos privilegiados da nova ordem econômica internacional, criaram seus próprios centros de investigação básica e aplicada e a excelência dos seus resultados pode rivalizar com os dos centros universitários. Em segundo lugar, o próprio Estado criou centros de investigação não universitários, dotados de maior flexibilidade e isentos dos 'vícios da universidade' especializados em áreas de ponta (novos materiais, biotecnologia, inteligência artificial, robótica, energia) e disponíveis para articulações de diferentes tipos e graus com os centros universitários. Em terceiro lugar, o Estado procurou selecionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis (SANTOS, 1989, p.26 e 27).

O resultado vivido nos últimos anos mostrou uma procura das universidades por indústrias financiadoras do trabalho de pesquisa, sucateando ainda mais o ambiente universitário, forçando-o a assumir um posicionamento institucional que favoreça tais relações e conexões.

Com isso, a Crise de Legitimidade não demorou a se manifestar: a aceitação consensual da sua existência institucional. Embora o autor enfatize que a crise de legitimidade se encontra inserida na crise hegemônica, ele salienta a importância da separação dessas ideias, por terem, cada uma, resultados diferenciadamente devastadores.

Tal crise ocorre no momento em que a Universidade não encontra seu papel social definido, tendo que abrir suas portas às classes sociais mais baixas, mas mantendo seu pressuposto elitista de ensinar um certo tipo de conhecimento à um grupo privilegiado da sociedade:

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são

prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a (SANTOS, 1989, p.38)

É nesse ponto que as duas crises se misturam. O tipo de conhecimento que se é produzido/criado (hegemonia) diferencia-se do grupo social a que se destina (legitimidade). O fato é que, no momento em que a busca por um ensino universitário deixou de ser apenas uma procura por excelência, passando a ser uma procura por democracia e igualdade, os limites entre a democracia e a universidade foram expostos.

Para conseguir suprir tal embate, a apropriação do elitismo passou a ser definida pela estratificação dos cursos, das disciplinas, dos conhecimentos. Um curso é sobreposto ao outro segundo a “origem social dos seus estudantes” (SANTOS, 1989, p.39).

Apesar deste contexto, a crise que sustenta e fomenta com supremacia as duas primeiras crises apresentadas, a Crise Institucional é sem dúvida a mais sagaz. O peso que está envolto é a autonomia universitária. Os avanços do capitalismo neoliberal forçaram as políticas de governo a implantarem cortes gravíssimos de orçamento para o ensino e a pesquisa no ensino superior em detrimento ao acelerado ritmo de crescimento do setor privado.

A necessidade de avançar a economia enxergando novos nichos comerciáveis, como a educação, serviu como alavanca de governo. Tais cortes provocam três efeitos principais na vida universitária: (1) por serem seletivos, alteram o posicionamento das diferentes áreas do saber; (2) por terem um discurso de produtividade, promovem avaliações, as quais não cabem ao espaço de ensino-aprendizagem, cotação negativa a quaisquer que sejam seus resultados; e (3) os cortes forçam as universidades a buscarem novos meios de financiamento, se submetendo aos interesses de mercado das grandes empresas (SANTOS, 1989)

Os resultados dessa crise sistemática proposta por Boaventura em 1989, continuam a repercutir atualmente. As Universidades buscam quase que em vão, encontrar modos de se erguer desse quadro estrutural. No Brasil este processo está a todo vapor, com a expansão do ensino superior privado, as características da crise são quase que palatáveis.

Na Europa, este quadro evoluiu para uma massificação generalizada do ensino superior. O chamado Tratado de Bolonha¹ modificou as estruturas educacionais do ensino superior europeu em diversas vertentes, como: facilidade na equivalência de disciplinas entre uma universidade e outra; fragmentação da licenciatura em duas etapas; incitação de cursos no exterior para integralização de créditos; dentre outras.

Em uma entrevista para a PROIFES-Federação, o Prof. Antônio Nóvoa, reitor da Universidade de Lisboa, discute o impacto do Tratado de Bolonha analisando a autonomia das universidades, e como esta autonomia está afetada pela crise sistematizada do ensino superior. Ele aponta a existência de 3 grandes problemas em relação a autonomia: (1) A autonomia da própria universidade; (2) Autonomia dos gestores e diretores; e (3) Autonomia gerida de fora para dentro.

Ao afirmar tal aspecto, Nóvoa aponta que a excessiva burocratização e a mercantilização do ensino superior como prática de gerir o meio acadêmico nos formatos de uma empresa buscando sempre um produto final com lucro em detrimento de repercussão social, tem promovido o engessamento de possíveis ações que podem ir contra o esmagamento da busca pela autonomia universitária

Ao ter que produzir rapidamente, as universidades encaram os processos de precarização dos vínculos de trabalho, sendo muitos professores contratados sem estabilidade empregatícia, o que leva a uma dificuldade no desenvolvimento de projetos horizontais.

O questionamento sobre a autonomia dos gestores e diretores está diretamente ligado a autonomia dos professores, que ao se depararem com um ambiente de vigilância constante, não possuem a autonomia para desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível. As produções científicas também sofrem com a necessidade de ter respostas rapidamente aos questionamentos, não tendo tempo de realmente desenvolverem trabalhos significativos, ficando a mercê de tabelas de produtividade para avaliação funcional.

Seu terceiro ponto de reflexão é a necessidade da universidade se abrir ao seu papel social, possibilitando um crescimento adequado a demanda de matrículas. Ao abrir as portas da universidade, esta não se adequou, mantendo uma autonomia centrada no interior do espaço universitário.

¹ O Tratado de Bolonha é um tratado educacional proposto entre as Universidade da Europa em 1999, buscando integrar a declaração de Sorbone (1998), modificando o ensino superior. O texto pode ser acessado em: <http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf>

Para Jorge Olímpio Bento (2014), diretor atual da Universidade do Porto, essas modificações propostas pelo Tratado, nada mais são que modificações estritamente econômicas. Para o autor a questão da entrada do modelo econômico na organização institucional da universidade perpassa uma questão ética do posicionamento dos intelectuais nessa apropriação.

O mercado se tornou com o tempo algo similar a uma religião, ou crença, algo que “arrebanha” devotos, desfazendo-se de princípios e valores em todas as esferas da atividade humana. Para a universidade, a situação se torna mais trágica, pois diz respeito as pessoas que deveriam pensar sobre o mundo para modificá-lo, ficando subjugados ao “economês”. (BENTO, 2014)

Também a Universidade pode contribuir para empobrecer o presente, ao pactuar com o fosso alarmante e imoral entre governantes e governados, entre a miséria da maioria assustada e a riqueza obscena das minorias indiferentes, à imagem de senhores e serviçais, como se o cume da hierarquia fosse um condomínio de muros altos, habitado por uma casta superior e vedado aos restantes (BENTO, 2014, p.51)

Fazendo um paralelo entre os dois autores, somaremos a nomenclatura das crises utilizadas por Boaventura, utilizando as ideias de Bento para exemplificá-las. Como podemos ver, além de instaurar uma crise de legitimidade, somada a uma crise institucional, devido ao financiamento mercadológico, a questão do incerto posicionamento ético e moral na construção do conhecimento corrobora para a construção da crise hegemônica.

Para além dessa construção, as projeções da crise hegemônica possuem um tom poético, para o autor:

Enchem a boca de ‘excelência’ esquecendo que a formação e a ciência se reveem na ‘arété’, a arte dos gregos, essa unidade maravilhosa de técnica, saber, ética, estética, magnificência, excelsitude e virtude. Se excluir estas dimensões humanas e axiológicas, o ensino universitário corre o risco de abandonar a sua matriz ontológica intrínseca: deixa de ser ‘superior’ no plano cívico, crítico, intelectual e espiritual (BENTO, 2014 p.52).

O poder da universidade é colocado em cheque, sendo que é um poder controlado, deliberado por instâncias externas, sem autonomia, sem pensamento científico, sem a busca pelo conhecimento puro e ilimitado, focado muitas vezes apenas na fabricação de produtos e patentes para o mercado industrial.

Outro pensamento que os dois autores compartilham é a internacionalização das Universidades ser algo vil a longo prazo. Se por um lado, existem as imposições de se formar um sistema universitário universal, onde cada universidade é subjugada a um

plano superior de funcionamento conjunto, perdendo toda sua caracterização individual e institucional - Tratado de Bolonha, por outro, o aumento da transnacionalização do mercado de serviços universitários vem crescendo dentro das universidades.

Com o intuito de diminuir os gastos com o Ensino Superior, práticas neoliberais de organização são implantadas indeliberadamente na nova “cara” da formação universitária. Basicamente o Banco Mundial propõe uma reforma educacional, se utilizando de algumas premissas que aumentam a expansão do mercado educacional (SANTOS, 2011):

- (1) As tecnologias de informação e de comunicação, além de manterem sua contribuição para aumentar a produtividade como uma grande fonte de dados, se tornam incubadoras de novos serviços educacionais;
- (2) Aumento da demanda de “reciclagem” dos professores, contribuindo para manter a criatividade e eficiência de produção científica;
- (3) Estabelecimento de novas relações por via das tecnologias de informação e comunicação e dos “novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores” (p.30);
- (4) Mudanças no paradigma político pedagógico;
- (5) Mudança no paradigma institucional para um paradigma empresarial;

Como podemos notar, existe uma notável força ideológica por trás dessas premissas, pois, se tratando de uma área onde ainda não existem interações mercantis, a investida não deve abranger apenas a linguagem técnica, sendo necessário um viés muito mais estruturalista.

As mudanças do paradigma político e pedagógico afetam diretamente o trabalho docente dos professores universitários. Se antes os professores deveriam articular suas aulas para favorecer a formação de uma elite, agora os professores devem orientar a formação oferecida para favorecer o mercado de trabalho.

É o caso dos cursos de formação inicial que possuem Conselhos de profissão, que aplicam provas/ testes ao término dos cursos para oferecer o licenciamento de trabalho, sem o qual o profissional não pode atuar (como é o caso da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil). O aluno deve aprender apenas os assuntos e conteúdo que irão ser testados na prova, pois é de extrema importância que ele consiga passar.

Com isso, o trabalho do professor dentro de sala de aula fica restrito aos assuntos pré-estabelecidos pelos Conselhos. A possibilidade de inovar, de criar novos meios de aprendizagem deixando-a significativa para o aluno fica debilitado.

A infiltração do Banco Mundial, com suas premissas meramente financeiras, assola toda estrutura educacional do mundo, deixando-as à mercê dessa economia. Para modificarmos este quadro é necessário entendermos como essa estrutura funciona.

Jorge O. Bento (2014) propõe que existe uma necessidade quase que visceral de nos “anticonformarmos” com a situação: “Creio que somente uma ética transcendente para o conjunto da sociedade trará um sopro de esperança a este mundo desvalido, necessitado de atualização da sabedoria moderna” (p.71).

Para superarmos a crise é necessário um posicionamento ético, estruturado, “pensante”, que encontre o caminho dentro da própria universidade. Santos (2011), propõe diferentes meios de se superar a crise. Como se fosse uma volta às origens humanas, a busca pelas relações humanas dentro da universidade. Ele se orienta com alguns princípios:

(1) enfrentar o novo com o novo – para vencer o quadro estrutural devem-se tentar novas alternativas, deixar de/se esconder e justificar-se com práticas que não cabem ou justificam o trabalho universitário; isso abarca desde a organização do trabalho docente em sala de aula, como a participação e articulação dos conselhos de curso, departamentos, órgãos colegiados, grupos de pesquisa, de extensão, etc.

(2) lutar pela definição da crise – compreender que a reforma proposta não é feita contra ela, retomar a autonomia da universidade em se reconhecer como instituição reconhecendo os males que a aflige; ao se definir a crise se expõe as fragilidades da estrutura, deixando exposto os pontos que necessitam de mudanças.

(3) lutar pela definição da universidade – discriminar e determinar as funções da universidade, reestabelecendo para seu papel a formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, definindo claramente as diferenças entre universidade e ensino superior; e

(4) reconquistar a legitimidade – através de diversos domínios (acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes e universidade e escola pública), buscar reencontrar sua legitimidade social, indo ao encontro com seu lado social e humano.

Um quadro de ruptura estrutural completo e dinâmico, que se modifica de acordo com as necessidades de sua sociedade e não se molda atendendo interesses mercadológicos. A pesquisa deve estar centrada na melhoria do mundo e no avanço do

conhecimento, e não na aquisição de determinadas patentes com fundo mercantil apenas. Para este fim, as mudanças deverão atingir a todos: professores, reitores, governos, estudantes.

Nóvoa (1999) discorre sobre mudanças necessárias na prática pedagógica para modificar o cenário da produção científica universitária. Diferentemente dos dois primeiros autores, este traz a perspectiva da deterioração do trabalho docente pelo excesso de discurso que ronda o mundo universitário, o que não deixa de ser um reflexo das crises instauradas: modos de manter a produtividade e se justificar, mesmo que infrutiferamente, socialmente.

É interessante analisarmos as propostas de mudanças do autor, pois de uma maneira ou de outra elas corroboram com os modos de se superar a crise de uma maneira bem mais presente do cotidiano do professor universitário. Primeiramente ele propõe que se voltem os olhos às políticas educativas, que elas possam modificar o modo de se relacionar com a educação em todo o percurso educativo e não apenas nas universidades. Esta ideia é intrinsecamente ligada a necessidade de superar a visão autoritária da educação através da construção de novas políticas:

Mas, para tal, é preciso que exista um *resgate social da profissão docente* e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens (NÓVOA, 1999, p.10)

Fazendo um paralelo com os autores anteriores, a proposta de uma reformulação de novas políticas educacionais perpassa a superação da crise institucional, onde reconferindo a autonomia das universidades, os professores universitários podem construir sua identidade profissional.

Um próximo passo que o autor aborda é a necessidade formativa para estes professores. Quando se fala sobre a formação dos professores universitários muito se deixa a desejar, sendo praticamente atribuídas qualificações de pesquisa, deixando de lado os aspectos de ensino e extensão dessa formação. Para Nóvoa (1999) é necessário que se mude a concepção de formação e não apenas ofertar pacotes formativos de reciclagem:

Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p.10)

A próxima etapa estaria na modificação das práticas educacionais. A ideia de construir as práticas a partir da reflexão sobre a experiência para propor inovações é defendida pelo autor, que deve ser re-equacionada pela própria instituição escolar. E para que estas práticas possam ser reavaliadas pela escola é necessário promover uma superação das relações educacionais a partir do associativismo docente, que é a última etapa na atualização escolar.

É a carência da dimensão humana no trabalho do professor, onde pouco se relaciona com seus pares. Quando Santos (2011) busca reconquistar a legitimidade da universidade, ou quando Bento (2014) “bate o pé” na sua anticonformação, nada mais do que buscam é a humanização do Ensino Universitário.

A busca da humanização passa obrigatoriamente pelo trabalho docente, pois é no cotidiano da sala de aula, no ensino dos professores universitários, que está a reflexão mais pura e simples das relações humanas. A organização do trabalho docente deve se voltar para o esclarecimento, para a liberdade, para a inovação, para a construção. O saber do docente é a capacidade de lutar contra um sistema de crises diárias: uma válvula de escape do professor, o momento em que ele retorna aquilo que deve fazer.

Nessa direção a busca por uma ação profissional do professor universitário de maior qualidade necessita de apropriação por parte dos próprios profissionais de um entendimento e compreensão histórico, social, cultural e econômica da realidade, correlata ao profundo conhecimento do contexto institucional da universidade em que estiver inserido.

Neste contexto, não basta que os docentes entendam de técnicas e recursos didáticos para o exercício da docência, mas que absorvam saberes docentes que abarcam conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais deste campo profissional de tal forma que suas ações estejam encharcadas de coerência, competência, clareza teórico-metodológica, contextual e emancipatória.

A construção do seu trabalho, dentro de uma universidade com esse delineamento perpassa a articulação dos seus saberes docentes com a realidade que os cerca.

Capítulo 2 – Os Saberes Docentes

O complexo meio em que os profissionais docentes do ensino universitário trabalham acaba, muitas vezes, por balizar práticas docentes nesses espaços institucionais. Se o professor precisa assumir um cargo de docente é preciso que ele apreenda saberes profissionais que o qualifiquem e o capacitem para atuarem nesses lugares. Nessa direção é fundamental que o professor universitário se aproprie desses saberes pertencentes à profissão docente.

Assumir o papel de educador no ensino universitário é, em certo ponto, um ato que requer coragem, pois as práticas de ensino-aprendizagem, como visto anteriormente, estão cada vez mais preteridas numa lógica mercadológica de atendimento a um determinado mercado ficando a tríade: ensino, pesquisa e extensão imersa nessa lógica de produção e reprodução muitas vezes desprovidas de uma educação para o pensar autônomo, humanístico e crítico. Então, se assumir como docente e pesquisador é um caminho árduo, de mobilização de saberes e de extrema importância para uma qualidade do ensino superior.

Este capítulo trata-se da explanação sobre os saberes docentes que constituem a prática docente e o valor da experiência para seu desenvolvimento. Tomarei como Saber a definição proposta por Tardif (2010): “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p.11).

Mas será tão simples assim? Na profissão, nem sempre estão abertos aos olhos os caminhos que alicerçam à docência. Muitos autores, como acompanharemos a seguir, tratam de uma gama de saberes que eclodem da profissão e são por ela utilizados e validados. Porém, será que os próprios professores têm consciência disto? Como que se estabelecem estas conexões?

Ainda é evocado a multiplicidade de saberes necessários para se alcançar um objetivo: a temporalidade que estes saberes possuem e seu caráter individual.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (TARDIF, 2010, p.11)

Os saberes também são parte constituinte da identidade do professor. Pimenta (2012), afirma que existem saberes docentes, e que estes se relacionam com identidade profissional construída. Entendendo identidade como uma construção em eterno movimento, dependo do momento histórico-social que o indivíduo vivencia. Uma identidade profissional é construída pela dinâmica histórica de seu movimento social, onde se transforma para responder as novas demandas da sociedade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem e inovações porque prenes de saberes validos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 2012, p.20)

Analisaremos a seguir como cada teórico propõe a categorização dos saberes docentes, buscando suster sobre a experiência profissional presente neles. A partir dessa busca poderemos compreender um pouco mais acerca da construção da identidade profissional.

2.1 – Saberes docentes por Maurice Tardif²

Em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif (2010) aponta os saberes necessários para fundamentar a prática docente formando uma profissionalidade acerca desta profissão.

Ele aponta que o saber docente é um saber plural “[...]formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. ” (p.36).

Relacionar o saber docente como uma amálgama, é dizer que o saber possibilita a junção de determinadas situações com pessoas e momentos. Tais saberes, então, não são uma construção linear, que ocorre da mesma maneira, pois sofre influencias de diversos fatores, como a formação, a vida pessoal, o local onde se trabalha, as pessoas com que convive, seus valores, seus ideários culminando na formalização de uma determinada prática pedagógica.

Portanto, o saber docente, são na realidade os saberes docentes, que se fundem na prática pedagógica do professor em sala de aula. Todos são sobrepostos, e

² Os saberes propostos pelo autor podem ser utilizados tanto para os professores da educação básica, quanto para os professores do ensino superior.

complementares, porém possuem características próprias de desenvolvimento e aprendizado.

Os saberes da formação profissional podem ser definidos como o conjunto de saberes adquiridos nas instituições de formação de professores, ou seja, na formação acadêmica inicial: universidade, faculdades ou escolas normais. Podem ser caracterizados como os resultados incorporados pelas ciências da educação.

Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou continuada dos professores. Com efeito, e sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. (TARDIF, 2010, p.37)

Enfim, os saberes profissionais objetivam os saberes pedagógicos, que se apresentam como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e formativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2010, p.37).

Já os saberes disciplinares, se caracterizam pela incorporação dos saberes sociais definido pelos cursos de formação de professores como legítimos para a prática docente. “São os saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sobre forma de disciplinas” (p.38). É importante ressaltar que tal saber aflora da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares, por sua vez, 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 e da formação para a cultura erudita” (p.38). Uma vez que o professor se forma na universidade e inicia sua atuação profissional dentro da unidade escolar, este absorve toda a “cultura” do ambiente. São apresentados objetivamente dentro dos programas escolares.

É importante o professor ter consciência da necessidade de todos esses saberes: o saber pedagógico profissional, que caracteriza a ação docente em sala de aula; o conhecimento sobre sua área de atuação, o domínio da disciplina que leciona, sendo ela específica ou polivalente; e por fim o conhecimento sobre as características do seu ambiente de trabalho, sobre o currículo que irá desenvolver diariamente em sala de aula.

Frente a diversidade de influências na formação dos saberes docentes, o saber da experiência, dentro do exercício de sua profissão, acaba tendo, também, um papel de relevância pois por meio desse saber as práticas pedagógicas podem ser resignificadas potencializando assim a busca pela qualidade de ensino dos professores desde que esses saberes de experiência possam estar articulados com os outros saberes. Os professores desenvolvem saberes específicos da prática cotidiana, que são legitimados pela mesma. Ao incorporar suas experiências, o professor modifica sua prática, caso aprenda o ato de refletir acerca desta prática cotidiana gerando um saber redimensionado.

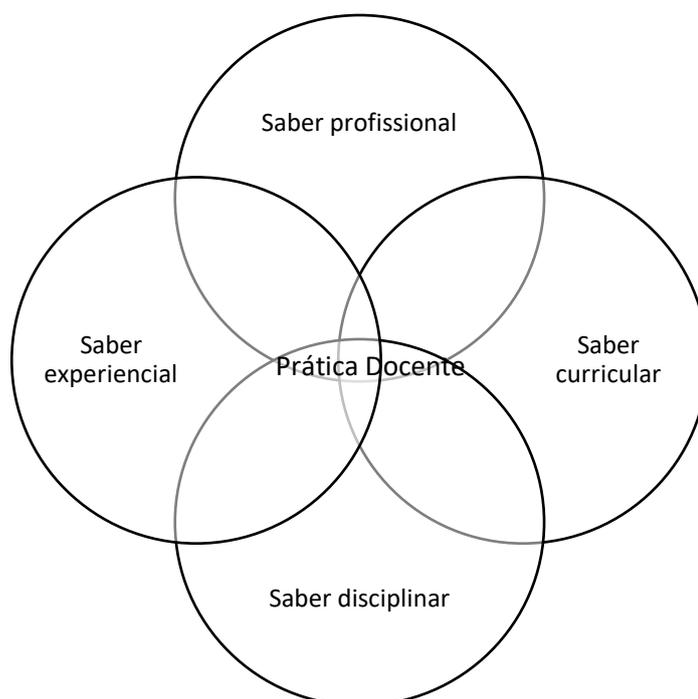


Figura 6 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Tardif (2010). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “Saberes Docentes e Formação Profissional”, TARDIF, M.

Como podemos notar, no quadro acima, os saberes possuem características próprias, mas que conversam entre si. A prática docente é um reflexo, uma ação conjunta de todos, já que seria impossível separá-los no ato educacional.

Um fator de determinação da profissão docente é a articulação desses saberes:

Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2010, p39)

As relações que os professores estabelecem com seus saberes depende do modo como lhe são atribuídos. Por exemplo, os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e disciplinares, são incorporados sem serem produzidos ou legitimados pela

prática docente, atribuindo uma carga de transmissão a tais saberes: os professores são “portadores” desses saberes e não seus “produtores”.

Uma grande deficiência na formação de professores é o de desacreditar os futuros docentes, que os saberes que eles próprios produzem não tem serventia para sua formação: ao se relacionarem apenas com os saberes exteriores a sua prática como sendo sistematizados e formalizados, não atribuem valor ao que frutificam.

As universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos, integrados a formação de professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. [...] essa relação de exterioridade se manifesta através da nítida tendência a desvalorizar sua formação profissional, associando-a à *pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários* (TARDIF, 2010, p.41)

2.2 – Saberes docentes por Selma Garrido Pimenta³

Pimenta (2012), apresenta três grandes saberes docentes: os saberes da experiência, o conhecimento, e os pedagógicos. Assim como Tardif, a autora cita o saber da experiência, porém, além de caracterizá-lo como pertencente à prática docente, ela adiciona um caráter antecedente a formação inicial ou a prática em sala de aula.

Os alunos que passam pela formação inicial já possuem um “modelo”, um “ideário” do que é ser um professor, baseado nas suas experiências nos bancos escolares. Ao transpassar tal formação é preciso ressignificar tal modelo de professor, pois ainda se deparam com a profissão como alunos, e não como professores.

Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ser ver-se como professor. (PIMENTA, 2012, p.21)

É uma ênfase maior na formação inicial, pois é nela que o professor começa a construir sua identidade profissional, criando subsídios para refletir sobre sua prática e pesquisar sua prática. Acredito que tal apontamento traga grande influência para como devemos pensar os cursos de formação inicial, porém acredito que tal ressignificação é pertinente que aconteça em qualquer etapa da vida profissional deste docente, estando

³ A autora aborda os saberes docentes necessários para a formação inicial dos professores na graduação.

imbricada em um processo de amadurecimento que os alunos da graduação muitas vezes não alcançam.

Outro saber citado pela autora é o conhecimento. Surgem os questionamentos da validade do conhecimento escolar, ou quais conhecimentos são úteis ou não na prática docente de um professor. Tendo como conceito de conhecimento

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existências, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. ” (PIMENTA, 2012, p.23)

O caso seria de compreender os conhecimentos sobre sua área de atuação e ter conhecimento sobre como construí-lo em sala de aula. O professor deve conhecer para “estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social, e existencial da humanidade” (p.24).

Mais uma vez a autora endossa que para o professor consiga articular toda forma de conhecimento na sua prática é preciso desenvolver sua identidade profissional ainda nos cursos de formação inicial, pois sem a identidade dos professores se torna impossível a assimilação dos conhecimentos e reflexão sobre os mesmos.

Por último, ela coloca os saberes pedagógicos como importantes no desenvolvimento da docência: não basta conhecer, tem que saber como estruturar o conhecimento de maneira didática. Um fato a ser considerado é que na história dos professores tais saberes vêm sendo fragmentados e estudados pelas diferentes áreas do conhecimento (psicologia, sociologia, filosofia) fazendo com que o campo da pedagogia enquanto ciência da educação perdesse seu significado.

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. (PIMENTA, p.27)

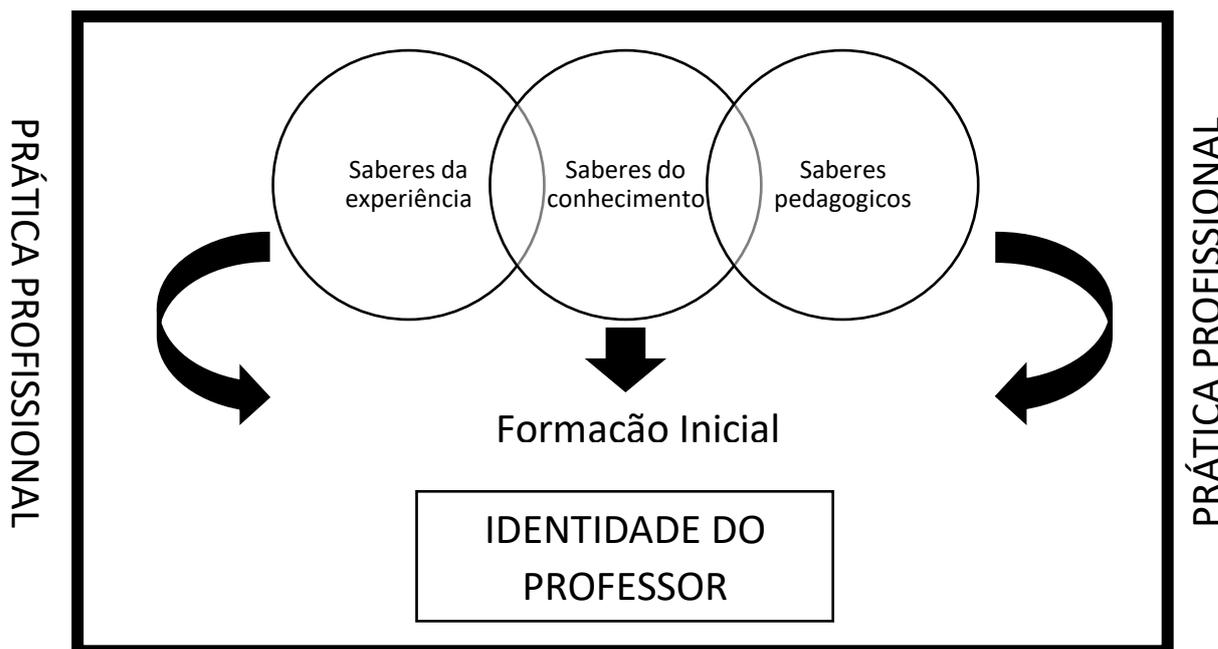


Figura 7 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Pimenta (2012). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, PIMENTA, S. G. [org.]

Os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos, se articulam na formação inicial dos professores gerando aporte para a construção da identidade do professor. Uma vez que tal identidade tem relação direta com a prática profissional que este futuro professor irá desenvolver em sala de aula.

O caminho da resignificação passa, impreterivelmente, pelas possibilidades de reflexão durante a formação inicial, ou seja, pelas práticas pedagógicas propostas pelos professores universitários. Nesse caso, podemos estabelecer uma relação interessante, onde, o professor universitário possui seus próprios saberes docentes que devem ser articulados para o desenvolvimento dos saberes docentes dos seus alunos. Cabe ressaltar que mesmo que a autora não fale dos saberes docentes dos professores universitários, a leitura dos saberes propostos fundamenta o trabalho necessário para a docência em nível superior.

2.3 – Saberes docentes por Paulo Freire⁴

Já para Paulo Freire (2013), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, afirma que a prática docente não pode ser desvinculada do ato político de ensinar, e que para tanto

⁴ O autor fala acerca do papel fundamental das práticas docentes necessárias dentro da sala de aula.

são necessários saberes que progridam e transgridam as práticas educativas conservadoras. Sua máxima é propor um ensino que não seja transferência de conhecimento, mas sim a possibilidade de criar, produzir ou construir conhecimento.

Fica claro a proposta dialética do autor quando ele salienta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p.25), pois coloca o ensinar e o aprender em uma relação dialética de complementação na totalidade de educar.

Suas proposições de saberes são alicerçadas na concepção de que o ser humano é um ser historicamente situado, e suas relações sociais devam buscar a ética profissional.

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 2013, p.25-26)

Com isso, o autor propõe diversas exigências do ensinar e do aprender, que podem ser identificados como partes constituintes da prática docente, e conseqüentemente, como partes dos saberes dos professores. Ora, se é necessário que se ensina e se aprenda sincronicamente, nada mais certo que os professores precisam ter a consciência do que se está fazendo.

As “exigências” expostas por Freire (abaixo elencadas) acerca do papel da prática docente esta balizada na emergente ideia de que o professor é profissional e precisa desencadear sua profissionalidade exigindo o domínio teórico, conceitual e prático da profissão professor, por meio do resgate à dimensão axiológica e ontológica de forma a trazer tanto o professor como o aluno como protagonistas dos processos de apreensão do fazer e do pensar acerca do Homem, Mundo Sociedade e Conhecimento.

Irei citar todas “exigências” pois seus enunciados são autoexplicativos em sua maioria. Dentro de três eixos as condições sobre o ensino são articuladas:

1.Prática Docente

- a) ensinar exige rigorosidade metódica
- b) ensinar exige pesquisa
- c) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos
- d) ensinar exige criticidade
- e) ensinar exige estética e ética
- f) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo

g) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

h) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

i) ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural

2. Ensinar não é transferir conhecimento

a) ensinar exige consciência do inacabado

b) ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

c) ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

d) ensinar exige bom senso

e) ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos

f) ensinar exige apreensão da realidade

g) ensinar exige alegria e esperança

h) ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

i) ensinar exige curiosidade

3. Ensinar é uma especificidade humana

a) ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade

b) ensinar exige comprometimento

c) ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

d) ensinar exige liberdade e autoridade

e) ensinar exige tomada consciente de decisões

f) ensinar exige saber escutar

g) ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

h) ensinar exige disponibilidade para o diálogo

i) ensinar exige querer bem aos educandos

Como podemos perceber, o autor reúne diversas práticas e princípios pedagógicos que mobilizam o professor para o ato de ensinar (lembrando da sua proposição de um ensino para a libertação). Nessa direção é possível elencar saberes que possam traduzir o ato profissional do professor quais sejam:

Saber Sociocultural: onde o professor deve ter conhecimento sobre seu meio social e histórico, podendo olhar e compreender seus alunos, sua sociedade, sua escola e seus ensinamentos, de maneira a propor uma educação contextualizada. Nesse saber

também, se enquadra a apreensão da realidade e identidade cultural, tanto sua quanto de seus alunos.

Como no trecho do livro, o autor revela a beleza em se contextualizar o conhecimento: “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. ” (FREIRE, 2013, 20p.20). Por intermédio de intervir no mundo é que se o conhece, e, conseqüentemente, conhece-se a si próprio. Essa é a importância do Saber Social.

O segundo saber que proponho é o **Saber do Conhecimento**: ao dominar o conhecimento da sua disciplina, dos conteúdos que lhes são pertinentes, o professor pode e consegue modificar sua prática para um viés mais aberto, libertário. Através desse saber que o professor desenvolve sua segurança ao trabalhar, sua rigorosidade, sua reflexão e pesquisa na ação. Esse saber é parte do pressuposto que o conhecimento é construído e ressignificado, e ao se apropriar do conhecimento que cerca o ato de lecionar, o professor tece um ideário de luta, de reconhecimento, ele toma o conhecimento da sua profissão como próprio, e através do exercício da mesma o legitima, em forma do ato pedagógico.

Tentando compreender melhor como este saber se articula, ele diz respeito a todos os conhecimentos que envolvem a prática docente. Se pensarmos nos propostos pelos autores anteriores, este saber se assemelha ao proposto por Pimenta (2012), quando traz a questão do saber do conhecimento, porém, além de se ter esse conhecimento, Paulo Freire acredita que é preciso expandi-lo em forma de atitudes que ultrapassem os muros da escola, como a luta por uma educação de qualidade. É o conhecimento que deve impulsionar a curiosidade em saber mais, em refletir sobre o que se sabe, sobre o que se faz.

Por último, o terceiro saber que podemos refletir sobre as ideias do autor é o **Saber da Dialogicidade** que foca na capacidade de o professor ouvir e aprender a desvelar, mapear o pensar do outro potencializando, por meio do diálogo, e não do monólogo o ato de refletir acerca daquilo que é dito, e pensado.

Diálogo é a conversação entre duas ou mais pessoas. Cabe ressaltar que é no diálogo que se encontra a ponte entre o aluno e o professor. Mas por que colocar um saber do diálogo?

Mesmo sendo uma prática nas posições do autor, o diálogo é o centro do ato educativo, derivando dele todas as outras características da docência. Todavia, por ser

uma conversação, o diálogo não é uma conversa sem objetivo, mas sim uma manifestação dos interesses pessoais e do grupo sobre o conhecimento que se trabalha.

Cabe ao professor conseguir mediar o conhecimento do mundo com a realidade de seu aluno, e saber dialogar, buscando compreender, conhecer e entender seus alunos é uma tarefa tão complexa e tão necessária que defini colocá-la no patamar de saber da docência pois é através do diálogo que se humaniza.

Os saberes docentes do autor, propostos aqui, se juntam como engrenagens, formando a prática pedagógica. Eles são interdependentes, pois sem um deles a engrenagem não funciona, e é na junção deles que a educação se caracteriza como um ato político, pois abarca o reconhecimento social e da realidade dos indivíduos envolvidos, seus conhecimentos e a prática do diálogo como o processo de significação, descoberta e redescoberta do mundo.

Para objetivar de maneira mais propositiva, o desenho dos Saberes Docentes de Paulo Freire ficaria:

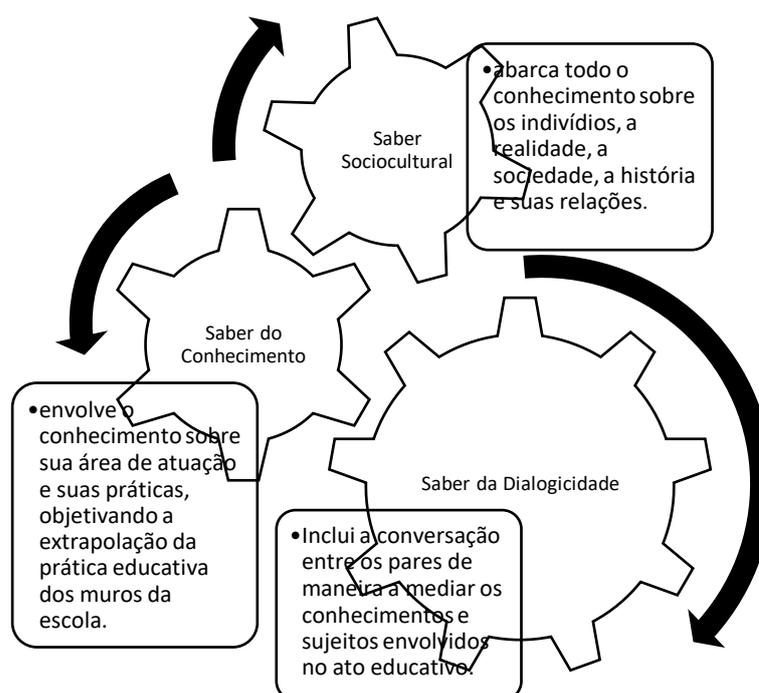


Figura 8 - Esquema dos Saberes Docentes propostos por Freire (2013). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: "Pedagogia da Autonomia", FREIRE, P.

É relevante salientar que o autor não cita a experiência como uma forma constituinte das características e exigências do ato de ensinar, apesar disso, se refletirmos sobre suas propostas, podemos perceber que somente o fato de colocar o professor como um ser historicamente situado, já se leva em consideração tudo que ele (o professor) vivenciou durante sua vida. Até mesmo de uma maneira mais profunda, já que quando

utilizamos este termo, historicamente situado/construído, levamos em consideração que suas experiências derivam do ambiente/sociedade em que vive, sendo as mesmas a mola propulsora de reflexão, consciência, ação e reação e isto tem muita relevância na formação da sua identidade.

2.4 – Saberes docentes por Antônio Nóvoa⁵

Outro autor que também traz a temática das características do exercício docente sem transformá-la em Saberes é o Prof. Antônio Nóvoa, que em seu livro “O Regresso dos Professores” (2007), aborda o tema como sendo de fundamental importância para o destino da formação inicial.

Para ele, a construção da profissão se dá pelo pilar da necessidade de uma formação de professores que nasça dentro da profissão de professores, ou seja, que os professores em exercício, determinem, participem e colaborem com a formação dos futuros professores.

Sua proposição é que o professor tenha o Saber do Conhecimento, o Saber da Cultura Profissional, o Saber do Tato Pedagógico, o Saber do Trabalho em Equipe, e o Saber do Compromisso Social. Cada uma delas é definida brevemente, em suas palavras:

1. O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Ninguém pensa no vazio. É a partir do conhecimento, da sua aquisição e compreensão, que se constrói a educação de uma pessoa.
2. A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.
3. O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
4. O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no

⁵ O autor não propõe saberes docentes, mas aborda algumas características da prática docente.

contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

5. O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. (NÓVOA, 2007, p.49-51)

Podemos perceber que suas proposições acompanham a leitura que Paulo Freire fez das exigências pedagógicas. Para Nóvoa, além de desenvolver tais saberes, os professores devem fazê-lo a partir da relação com ações configuradas que possam vir a retornar a profissão dos professores à eles mesmos. Suas proposições dizem respeito a como a formação inicial, no caso em Portugal, devam desenrolar, porém suas ideias são tão extraordinárias que podemos expandi-las para a formação continuada como forma de aprimoramento dos saberes.

As ações, definidas como os cinco “P”⁶, são Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha, Público. Cada uma dessas ações pode favorecer o desenvolvimento dos Saberes em suas relações.

As ações práticas são voltadas para uma formação “pautada na prática, centrada na aprendizagem dos alunos e nos estudos de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2007, p.52). A reflexão sobre sua prática e a aprendizagem a partir dela deve acompanhar o professor em todos os anos de sua vida profissional, sendo um importante aliado da construção pedagógica real, concreta.

Já as ações relacionadas à profissão dizem respeito a apropriação “uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (p.54). A aproximação dos programas de formação com os professores em exercício deve contribuir para a formação dos dois profissionais, em diferentes etapas da sua vida profissional, já que o autor enfatiza sua importância para dar sentido nas mudanças propostas.

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2007, p. 56)

⁶ O autor propõe essas ações para a formação inicial dos professores, porém, estou excedendo seus limites para a formação inicial e contínua do professor.

O próximo “P” é o da pessoa, que se caracteriza por levar em consideração o desenvolvimento pessoal do profissional, já que a profissão de ser professor não se separa da sua vida particular, uma vez que toda e qualquer experiência, dentro e fora dos ambientes escolares, influenciam o desenvolvimento da profissionalidade desse profissional.

Nas palavras do autor:

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2007, p.57)

Contribuindo para a formação do professor, a partilha é o momento em que, dentro ou fora das escolas, os professores transformam a experiência individual e coletiva em conhecimento profissional a partir da objetivação dessas experiências. Quando partilham, além de favorecer todos que participam da partilha, constroem os saberes específicos da sua prática e endossam o caráter coletivo e colaborativo que deve estar presente no ambiente escolar.

É necessário também que haja essa partilha para que uns possam aprender com os outros, evoluindo suas práticas em sala de aula:

O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. (NÓVOA, 2007, p.59)

Por último, o autor propõe que a ação docente deva ser pública, ou seja, que deva extrapolar os muros da escola, sendo uma prática de responsabilidade social. Para ele, “é necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola.” (NÓVOA, 2007, p.60).

Enfim, é uma proposta de saber integrado e contextualizado, de aprendizagem constante. Para exemplificar suas ideias, as colocarei em um esquema didático abaixo:

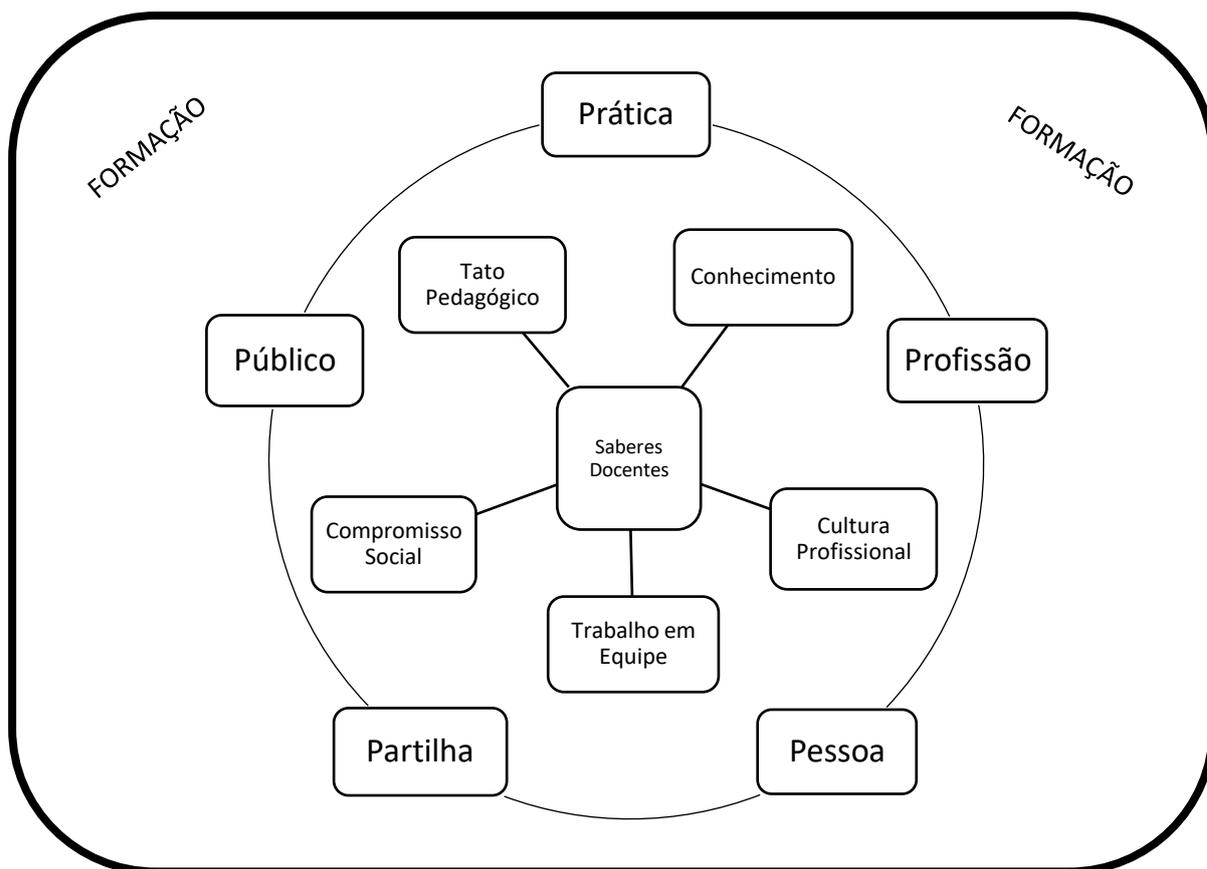


Figura 9 – Esquema dos Saberes Docentes propostos por Nóvoa (2007). Fonte: Esquema proposto a partir da compilação de informações encontrados no livro: “O Regresso dos Professores”. 2007

Como pudemos ver, os saberes docentes são múltiplos. O professor os mobiliza de acordo com as necessidades do seu trabalho cotidiano, onde nem sempre tem a consciência de qual está se pautando. Mesmo estando separados para compreensão, é importante apontar que “ O trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2012, p.47)

A organização do trabalho pedagógico, então, se torna importantíssima para a potencialização das suas atividades. O trabalho desenvolvido dentro da sala de aula expressa a síntese dos saberes docentes, articulados à realidade cotidiana do trabalho docente, que se transforma e constrói-se na vida social da instituição educativa.

Capítulo 3 – A Importância da Organização do Trabalho Pedagógico do Professor Universitário.

A complexidade do trabalho docente é entendida pelos muitos fatores que o influenciam. Como aponta Azzi (2006), o trabalho docente decorre “de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade” (p.45).

Somente a partir de sua profissionalização que a docência passa a ser vista como uma profissão. E, portanto, a importância de profissionais qualificados para o exercício da função pois trata-se de uma atividade em constante mutação. Azzi (2006), afirma que

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência. (p.45)

Esta definição que será utilizada neste trabalho, abarca a necessidade de observarmos o trabalho do professor como um ato, primeiramente profissional, e, portanto, que precisa de formação formal (entende-se como os cursos de formação inicial – licenciaturas e pedagogia), e um ato docente, que se dá na prática da aula.

No ensino superior, observa-se que não existe uma preocupação contundente sobre a formação pedagógica dos professores, já que na maioria das vezes, os professores universitários não possuem tal formação, visto que se formam inicialmente no curso que irão lecionar posteriormente, tendo que passar apenas pela pós-graduação para vir a exercer tal função.

Então, a docência, como trabalho docente estruturado e carente de formação pedagógica, fica em segundo plano na universidade. O resultado disso acaba por desencadear uma concepção de aula balizada apenas no ato de reprodução de ideias e conceitos por meio de aulas expositivas muitas vezes descontextualizadas e descaracterizadas de função educativa e formativa que ela deveria ter

Nessa direção urge que o professor universitário também desenvolva a capacidade de aprender acerca da sua atividade profissional. Para Ferreira (2010), o fato da universidade só trabalhar com pessoas adultas potencializaria a busca por uma formação crítica, e reflexiva devido capacidade de reflexão dos sujeitos nos seus próprios processos de aprendizagem.

A aprendizagem no contexto universitário seria então privilegiada por ter tal público alvo. As potencialidades presentes no trabalho do professor universitário seriam amplas, abertas, cheias de possibilidades. Mas seria essa a característica primordial para a consolidação do trabalho docente?

Placo e Souza (2006) no livro intitulado: “Aprendizagem do Adulto Professor”, destaca que o aprender dos adultos envolve diferentes processos tais como: a confrontação de ideias e ações; a experimentação do certo e errado; ouvir experiências de outros; ao lembrar memórias do que se conheceu e viveu; ao estudar teorias, questionando-as; ao escrever e confrontar o que foi escrito; ao refletir e exercitar a reflexão sobre a prática; ao tentar novas ideias; ao pesquisar; e ao refletir sobre o próprio modo de aprender.

Com isso, podemos perceber que o processo de aprender do adulto, assim como o da criança, é um ato complexo, de diversas referências do mundo exterior para o interior. Também cabe ressaltar que é um processo que ocorre em diversos espaços, com diferentes momentos, podendo modificar-se de acordo com o interesse, condições e experimentações do ser. É um ato permanente, de condições dinâmicas e mutantes por meio da experiência; significado, o proposital e a ação deliberativa.

- a experiência: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das emoções que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias.
- o significativo: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.
- o proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.
- a deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo. (PLACCO E SOUZA, 2006, p.19)

Resumindo, a aprendizagem “decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos” (p.19). Todas características corroboram com a movimentação dialética do ato de aprender, contribuindo para a formação identitária do profissional. Para o professor, o ato de aprender deve estar interligado com seu desenvolvimento profissional, pois faz parte do seu cotidiano na escola, ela é uma condição de ação e de pensar do educador, que sustenta seu trabalho.

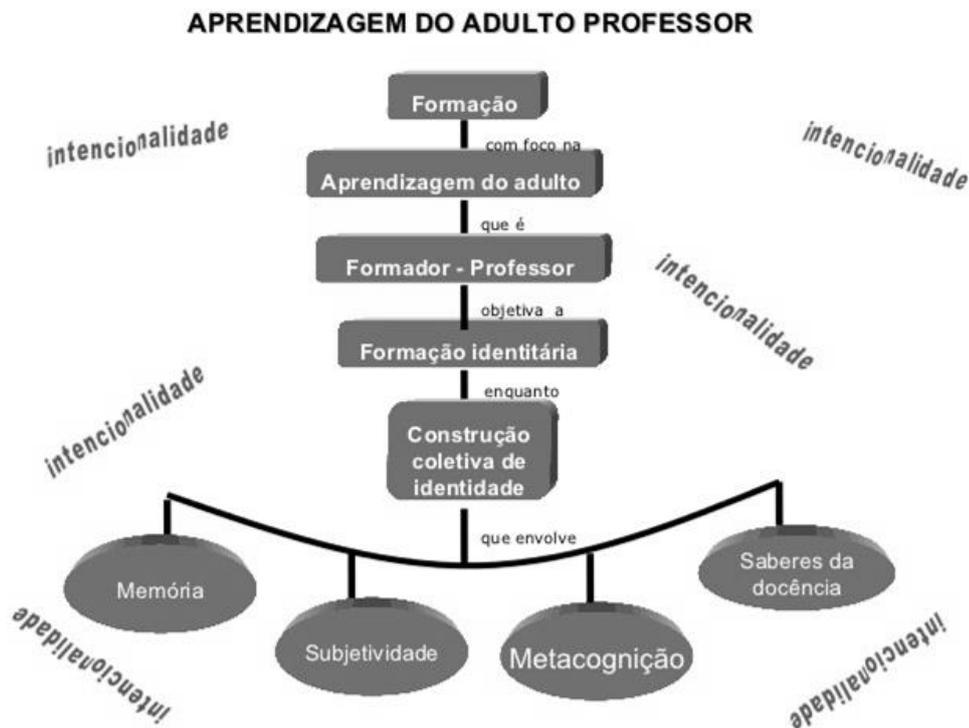


Figura 10 – Fluxograma da Aprendizagem do Adulto Professor. Fonte: PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Nessa direção Placco e Souza (2006) propõem um fluxograma da aprendizagem do adulto, destacado a forte influência deste processo de aprendizagem para a formação da identidade profissional do professor. Não é possível dissociar um do outro, já que a formação de identidade é o resultado da simultaneidade de situações que o adulto passa, sendo a aprendizagem o caminho para atribuir signos e significados de tais vivências.

A partir da formação com foco na aprendizagem do professor, visando a profissão docente, a formação identitária perpassa a construção coletiva de identidade, que envolve a memória, a subjetividade, a metacognição e os saberes da docência. Todos esses fatores só seriam possíveis de serem alcançados com a intencionalidade no ato educativo. O professor universitário precisa estar consciente de suas ações para alcançar uma atividade educacional intencional.

Um senso comum da área educacional é o de repetir, quase como um cântico, que o professor deve ser neutro no processo de ensino-aprendizagem do aluno. A ideia proposta aqui ressalta exatamente ao contrário: o professor não pode ser neutro na perspectiva de acreditar que um determinado assunto, quando exposto, normalmente em

aulas expositivas, terá a competência de ensinar ao aluno tudo que ele precisa saber sobre a temática.

Podemos exemplificar a partir de um modelo de aula expositiva, onde o professor chega na sala, colocaremos aqui que ele leciona aulas de didática para um curso de formação de professores em matemática, e projeta em seus slides os diferentes modelos pedagógicos existentes, com seus respectivos autores citados. Os alunos, copiam o material e escutam o professor recitá-lo do início ao fim. Neste caso, o professor espera que os alunos, através da apropriação do conhecimento escrito, memorizem e entendam todo contexto dos modelos pedagógicos, sem relacioná-los a sua realidade, sem incitá-los a pensar sobre os modelos, sem questioná-los sobre a importância de cada, e principalmente, sem ter qualquer intencionalidade com sua aula.

A ideia aqui é exatamente ir contra essa passividade. É mostrar que é necessário sim ter uma intencionalidade com cada atividade proposta, um objetivo a ser traçado, que pode vir a ser atingido ou superado. Vale ressaltar que essa intencionalidade de ensino não possui remota semelhança ao ensino doutrinante, onde o professor repassa o conhecimento por ele selecionado para que o aluno pense somente o que ele passar. É uma intencionalidade que foge da doutrinação, pois os objetivos são diferenciados, são direcionados para a aprendizagem do aluno e apropriação do saber.

Muito mais do que ensinar, o professor precisa aprender o verdadeiro significado daquilo que ele mesmo entende sobre a concepção de ensino, pois o ato profissional de ensinar vai determinar a sua prática pedagógica e conseqüentemente o ato de ensinar exigirá que ele mesma aprenda sobre isso. Para Anastasiou (2004), é preciso realizar uma separação entre esses dois termos, pois o aprender envolve processos de tomar o conhecimento, de retê-lo na memória, enquanto apreender, descreve o processo de prender, assimilar mentalmente, compreender, entender.

O aluno aprende assistindo uma aula, escutando o que o professor diz, porém, ele só apreende se ele fizer a aula, ou seja, ter uma participação ativa na construção dos conhecimentos que aula a objetiva. Para isto, o processo de ensinar, que é definido historicamente pelo ato de o professor falar, explicar, com o aluno anotando o conteúdo e memorizando-o para a prova, não cumpre uma construção significativa do conhecimento.

Nesse método, cultivado historicamente desde a escolarização jesuítica, “ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica, enfim, os elementos que possibilitam aquela síntese obtida” (ANASTASIOU, 2004, p.13). O ato de

ensinar deve ser focado em duas dimensões: uma intencional e uma de resultado. Quando o professor ensina, explica o conteúdo e o aluno não se apropria dele, não se atinge a meta de resultado que envolve o significado de ensinar. É necessário superar o conceito para se atingir o objetivo.

A própria autora, Anastasiou (1988) nos traz perspectivas. Foi designada de *ensinagem* uma situação de aprendizagem, onde necessariamente ocorra a aprendizagem a partir da parceria entre aluno e professor no fazer a aula como condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento.

Para além das concepções desse termo, o processo de *ensinagem* deve romper com paradigmas do modo como se concebe os processos de ensino-aprendizagem. Partindo do entendimento dos diferentes conteúdos e como eles são aprendidos. A autora cita quatro tipos de conteúdo: os conteúdos factuais, que dizem respeito aos fatos, acontecimentos, situações e fenômenos, tendo a aprendizagem verificada pela reprodução literal; os conteúdos procedimentais, que abarcam um conjunto de ações ordenadas e com um fim, sendo verificados pela realização das ações e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade; os conteúdos atitudinais, que podem ser definidos como normas, valores, atitudes, verificados pela interiorização e aceitação; e por último, a aprendizagem de conceitos e princípios, sendo um conjunto de fatos e as regras/leis que produzem o fato, sendo elaborados e construídos a partir das interpretações e transferências para novas situações. (ANASTASIOU, 2004)

Outros autores, como Vasconcellos (2013b), sustentam que existem apenas três deles: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais, já que os conteúdos factuais entrariam conjuntamente aos conceituais na caracterização do assunto/contéudo. O importante é que independentemente da classificação, todas as dimensões são contempladas.

A construção do conhecimento na perspectiva de um ensino focado na ação proativa do aluno em que ele precisa apreender a pensar e refletir acerca da realidade, do conhecimento, do mundo e do contexto vai exigir do professor universitário que ele realmente promova, por meio dos conteúdos procedimentais, factuais e atitudinais o desenvolvimento das operações de pensamento, desencadeando possibilidades do aluno criar ideias, relações, concepções, fatos, teorias e atitudes a partir das suas próprias mãos. E para que tais aprendizagens sejam de fato realizadas, o professor deve ter conhecimento sobre os diferentes processos e operações do pensamento do seu aluno conforme o quadro explicativo de Rath.

OPERAÇÃO DE PENSAMENTO	CONCEITO/RELAÇÕES
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada a substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a idéia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exige objetivos definidos, podendo ser anotada, esquematizada, resumida e comparada.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios, dando ordem à existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca de suposições	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação nos fatos. Após exame cuidadoso, pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.
Imaginação	Imaginar é ter alguma idéia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização dos dados	Obter e organizar dados é a base de um trabalho independente; exige objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas-chave, definição e seleção de respostas e de tratamento delas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposições, imaginação, entre outros.
Levantamento de hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da idéia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios a novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.
Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência deles. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar idéias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta dos dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Figura 11 – Operações de Pensamento propostas por Rath (1977). Fonte: RATZ, L. et al. *Ensinar e Pensar*. São Paulo: EPU, 1977

Essas atividades contemplam diversas possibilidades que, cognitivamente, o ser humano é capaz de aprender. A Escola, e conseqüentemente, a Universidade, historicamente se amarram na concepção que só se aprende quando se memoriza. Cunha (2012) coloca que a “educação de professores que temos tido, assim como a educação em

geral, tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento” (p.28).

Para se apreender, é preciso muito mais que memorizar, é preciso comparar, imaginar, resumir, observar, interpretar, criticar, etc. Vamos realizar um exercício de compreensão neste momento: pare e pense sobre sua formação na educação básica: o que você lembra dela? Com certeza algo que você memorizou as duras penas para algum teste e que depois da prova você nunca mais utilizou aquele conhecimento. Agora continue pensando sobre o que você lembra que aprendeu fez algum sentido para você? Algo que até hoje você se lembra e compreende? A lista diminuiu? Aumentou? Envolveu algum processo de decorar algo pronto ou de pensar e refletir sobre um determinado conhecimento?

No Ensino Superior agora, lembra de como você entrou? Foi difícil? Desde o vestibular até o final da graduação tudo que te pediram foi memorizar os conteúdos já produzidos, mas em algum momento nesse meio tempo você lembra se criou algo? Se desenvolveu? Mais importante, você se lembra de ter falado algo com suas palavras, ou só reproduziu as ideias já existentes?

Bem, só posso imaginar essas respostas. Mas acredito que a memorização foi o principal modo de aprendizado, já que, como veremos a frente, as avaliações são norteadas por esse processo de pensamento.

Assim ao pensarmos sobre o conceito de aula e o papel formativo que a aula no contexto universitário pode vir a ter, nos mobiliza a entender que o trabalho pedagógico do professor universitário na organização de suas aulas deve estar imerso nas necessidades dos seus alunos e no contexto institucional e social em que ela acontece. Isso fica mais ainda forte na ideia de Azzi (2006), pois segundo ele mesmo que aconteça em tempos e espaços determinados a aula , é “antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence, como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores...” (p.65). Colaborando com o assunto, Fusari (1990) aponta que a aula

[...] deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e critica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para: estimular os alunos, via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas; estimular os alunos ao desenvolvimento de atitudes de tomada de posição ante os problemas da sociedade; valorizar nos alunos atitudes que indicam tendência a ações que propiciam a superação dos problemas objetivos da sociedade brasileira. (p.47)

Portanto, não é um ato sem planejamento. Entramos agora no cerne da atuação do profissional docente: o árduo projeto de planejar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como ele, professor, realizará suas leituras da realidade, projetará suas expectativas sociais, assumirá seus compromissos e objetivos, possibilitando a criação concreta do seu trabalho pedagógico.

Adentrar esse tema de discussão não é fácil, pois como veremos por trás de uma organização do trabalho docente existe um pano de fundo com concepções de educação, sociedade, mundo, universidade; o porquê aquele professor ter determinadas atitudes e realizar determinadas atividades dentro de sua sala.

Tais escolhas podem ser ou não conscientes, mas trazem adjacentes a elas, uma contextualização da realidade em que o professor atua, sua formação, seus interesses e suas expectativas.

Ao entrar na sala de aula pode não ficar claro todos os “fios” que colocam a educação para funcionar, mas nem por isso devem ser esquecidos pelos professores. O planejamento deve ser o momento do professor se questionar sobre sua prática, sobre suas diretrizes, perguntar os porquês e superar esses questionamentos.

O ato de planejamento do trabalho docente é ação fundamental para que as atividades profissionais estejam em sintonia com a proposta formativa do curso e da própria instituição. Deve ser entendido, também, como a organização de sua intervenção profissional junto aos seus alunos com clareza de objetivos, ação metodológica, estratégias de ensino, utilização de recursos didáticos e propostas avaliativas claras e precisas exigindo deste professor o constante questionamento sobre sua prática resignificando-a sempre.

Vasconcellos (2013b) afirma que existe hoje, um grande contraste do universo educacional que se encontra, por um lado, na grande oferta de “propostas didáticas/pedagógicas” e, por outro, na realidade “minguada” da prática concreta (p.148). O planejamento seria justamente o que está faltando para unir o discurso teórico e a realidade pragmática.

Concebemos o planejamento como um método de relacionamento com o real, limitado, porém indispensável se não abrimos mão da nossa condição de sujeitos da história, se não queremos nos entregar às forças ocultas ou aos caprichos dos deuses. Sem planejamento, embora cheios de boa vontade, falta a definição mais precisa do que queremos mesmo (para não ficar a mera repetição da tradição ou de modismos), falta clareza dos limites, dos complexos condicionantes concretos a que estamos submetidos (que vão muito além das meras queixas e catarses), bem como das possibilidades presentes. (p.148)

Ter consciência de suas ações é o que oferece ao professor o poder de não se subjugar a ninguém. Como aponta Fusari (1990), um profissional bem preparado pode superar os limites do plano de ensino, porém, um bom plano de ensino não é capaz de transformar a sala de aula. Com tal importância destacada, começaremos a refletir sobre o planejamento, desde seu entendimento até sua organização e implantação.

A falta de clareza sobre o trabalho pedagógico necessário, leva aos professores à práticas pedagógicas temporárias, ou seja, buscam ações que resolvam as problemáticas instantaneamente. Como afirma Fusari (1990),

A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (p.46-47)

É preciso compreender que ensinar alguém a pensar é uma tarefa um tanto quanto arduosa. Primeiramente porque envolve toda uma concepção do que é pensar, o que é ensinar e o que é aprender. Outro fator que definitivamente influencia essa ação é o planejamento que o professor realiza para alcançar tal objetivo.

Planejamento pode ser definido como ato de projetar um trabalho, serviço ou mais complexo empreendimento e a determinação dos objetivos ou metas de um empreendimento, como também da coordenação de meios e recursos para atingi-los; planificação de serviços (MICHAELIS). Com isso, podemos afirmar que planejar é definir as metas e objetivos que pretende conseguir com determinado empreendimento.

Entendendo aqui que o objetivo é o “ensinar a pensar sobre”, o empreendimento é a construção da aula, do ato educacional, a relação pedagógica a ser experimentada, ao planejar sua aula o professor traça suas metas para alcançar seus objetivos. Esse planejamento envolve uma conceituação pedagógica e um ato político, que deriva do Projeto Político Pedagógico de sua instituição.

Vasconcelos (2013b) afirma que é impossível modificar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta com a escola. Sendo a proposta global da instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é entendido como um processo em aberto, que pode sofrer modificações de acordo com a realidade metamórfica da escola, não sendo tão inflexível como as legislações educacionais, embora se embase nelas para definir seu trabalho.

É importante salientar que existem diferentes meios para a construção do PPP, porém a mais teoricamente aceita atualmente é a da construção coletiva e democrática,

agregando ainda mais seu caráter político. Digo que é “teoricamente aceito”, pois apesar de ser o discurso proferido, minha experiência como professora me leva a crer que não chegue a realidade da maioria das unidades escolares a coletividade do PPP, sendo encarregado a alguns integrantes da equipe gestora sua redação, imagino dentro de uma universidade.

Mas por que o PPP é um recurso tão importante para a educação? A resposta disto está na sua dialética política e pedagógica. Embora exista um movimento para se retirar o político do termo, Vasconcelos (2013b) enfatiza a importância de mantê-lo:

Alguns educadores indagam se a presença do “Político” não seria redundância, uma vez que toda a ação pedagógica é também política, por visar formar um cidadão. Concordamos, mas consideramos importante manter o *político* para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdemos de vista que a algum interesse político nós sempre servirmos, que não há neutralidade; se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém. (p.19)

É preciso ultrapassar os limites da neutralidade, escancarar quais são as intenções da formação. No Ensino Superior esta característica deve ser mais presente, pois os PPPs devem trazer o perfil do aluno que eles esperam que o curso forme, definindo as características de uma determinada profissão, como será seu campo de atuação e as possibilidades que estes profissionais poderão vir a ter após sua formação.

Mas é somente estas definições que o Projeto traz? Além de definir quais seus interesses, o Projeto deve ser capaz de definir os caminhos para alcançar seus objetivos. Como aponta Pimenta (1993), ele é a “tradução que a instituição faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe. ” (p.79). Vamos ver como se estrutura essa construção:

Inicialmente é realizado uma parte determinada como Marco Referencial, que tem como significado tomar uma posição sobre o que se quer, quais os valores que se tem, tendo a função de tencionar a realidade e fornecer parâmetros e critérios para o diagnóstico, ou seja, nos dando os óculos com que vamos olhar a realidade do local. Se o projeto anseia em desenvolver o aprendizado do aluno, nesse momento se estabelecerão os critérios para se olhar como a aprendizagem vem sendo realidade até o momento.

Após esta primeira parte, é realizado o Diagnóstico, que abarca uma análise da realidade e uma comparação com o esperado na idealização do projeto, tendo como função conhecer e julgar a realidade para fazer emergir as necessidades.

Por último desenrola-se a parte da Programação, criando ações concretar sobre as atividades, definindo as normas e as linhas de ação, tendo como função definir o que é necessário e possível de ser feito para diminuir o espaço entre a realidade e o que é sonhado para esta realidade.

Todos os passos aqui mencionados, foram sistematizados por Vasconcelos (2013b) que ressalta a importância da participação coletiva de todos os interessados no projeto (professores, alunos, equipe gestora, comunidade) com grandes ganhos em diferentes esferas:

Psicológico: envolvimento do grupo na tarefa; inclusão, reconhecimento do sujeito no produto coletivo;
Epistemológico: parte-se de onde o grupo está; coloca-se o sujeito na condição de produtor de conhecimento (e não de reprodutor ou receptáculo);
Político: resgate da participação, da contribuição de cada um e de todos, exercício da decisão coletiva;
Pedagógico: é um aprendizado de metodologia participativa, de diálogo, de respeito pelo outro, de tolerância. (p.25)

Mas, e na Universidade? Como este processo se desenrola? Ainda é incipiente a construção de PPP para os cursos de formação universitária, sendo que muitos só apresentam uma orientação curricular, ou apenas uma distribuição da grade com as cargas horárias de cada disciplina.

Nesse caos como o professor realiza o planejamento de suas aulas e da sua disciplina num contexto avesso a discussão coletiva? Será que o professor universitário sabe realmente qual é a proposta formativa do curso que atua? E mediante esse suposto saber; será que planeja sua disciplina tendo por base essa proposta? Será que o desmantelamento do trabalho coletivo dos docentes ao desconhecerem o próprio PPP desvinculando a organização do seu trabalho pedagógico não afeta a qualidade da sua docência no curso? Que formação aligeirada é essa que acaba não tendo sentido e promove o contrário daquilo que o próprio PPP do curso propõe?

Em uma pesquisa realizada por Cunha e Leite (1996), as formações profissionais ainda apresentam diferenças categóricas entre si. Enquanto as ditas “profissões” ou “profissionais liberais” (no estudo são investigadas: medicina, odontologia, física e engenharia) se enraízam na ideia da transmissão do conhecimento, as “semiprofissões” (no estudo foi investigada apenas a pedagogia) envolvem-se em diferentes pedagogias. É

interessante observar que este quadro é impulsionado pelas forças de poder da nossa sociedade, e não por um projeto nascido das necessidades e interesses da profissão.

Assim, as decisões sobre ensinar/aprender mostram-se vinculadas às formas de controle de conhecimento que vão passando, numa perspectiva histórica, de geração a geração. E, quanto mais capital cultural e, conseqüentemente, mais capital econômico este conhecimento representa, mais forte é o enquadramento que sofre e mais herméticas são as condições de mudança. Este quadro corresponde aos mecanismos de reprodução e controle presentes no interior da sociedade. Até mesmo porque este estudo confirma que os cursos que formam para profissões liberais (e profissões, até certo ponto), portanto com relação mais direta com o econômico, uma vez que estes são profissionais e seu saber a mercadoria a ser posta e, circulação, utilizam as pedagogias visíveis na estruturação do conhecimento educacional que transmitem. Tal fato nem sempre é do conhecimento dos professores. Por outro lado, os cursos que formam para semiprofissões envolvem-se mais com as pedagogias invisíveis, o que também confirma que esta opção se vincula como campo do controle simbólico em que atuam, pois seu trabalho vai ser exercido especialmente nas agências públicas de controle simbólico e não diretamente na produção do capital. (p.82)

Me chama a atenção dois aspectos importante na fala da autora: primeiro a segregação social do conhecimento como validação da importância que a profissão exerce na sociedade, o que é uma herança da pesquisa científica positivista no constructo de ciência. Segundo: quanto os professores não possuem conhecimento sobre sua própria prática pedagógica.

Na afirmação “Tal fato nem sempre é do conhecimento dos professores”, rompe com toda a ideologia da construção de um PPP consistente, que se fundamenta na participação ATIVA dos interessados, assim como seu posicionamento perante o projeto. A falta de conhecimento sobre sua própria prática tencionada pela autora pode vir a ser superada pelo Projeto Político Pedagógico.

Os PPPs devem propor tais mudanças, alicerçadas nos conceitos da profissão, dando possibilidade para os professores, em trabalho coletivo, modificarem suas práticas, suas projeções e suas avaliações. Sem o apoio dos órgãos de fomento, de financiamento, menos possibilidades são dadas, e mais o trabalho docente é sucateado a um nível de se equiparar a um ato vazio, epistemologicamente falando, repousado na reprodução e resignação.

Corroborando com a ideia, Cunha (1996) assegura que

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que tem um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor

compreendê-la; de uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido. (p.15)

Um bom professor é isso, aquele que ensina a gente a pensar, mas será que o próprio professor pensa sobre sua prática? Será que os professores em nível superior refletem sobre seus interesses, seus objetivos, suas metodologias? E se não o fazem, como desejam formar um profissional autônomo sem oferecer para ele a possibilidade de desenvolver esta autonomia?

Será que a universidade quer que os professores universitários pensem sobre isso?

E se pensarem, como eles podem modificar sua prática?

Nessa perspectiva de mudança de atitude da ação pedagógica do professor universitário, um possível caminho apontado nesse capítulo é a resignificação da concepção de ensinar que vai exigir de o professor incorporar uma atividade metodológica que realmente promova a apreensão dos processos de ensino vivenciados.

O homem, como ser ético que é (FREIRE, 2013), é o único ser capaz de repassar sua construção cultural de geração a geração, sendo a metodologia o passo educativo no centro dessa passagem. Conscientemente ou não, o professor firma sua prática pedagógica numa concepção de homem, de mundo e de sociedade, sendo que se modifica de acordo com as modificações sociais. A função da educação é de construir pontes, ligações, entre as estruturas sociais e estruturas de pensamento a partir de um método, um modo de pensamento interligado.

Como refere-se Foresti (2008),

[...] o sentido etimológico da palavra método – caminho para se chegar a um fim (methodus: meta – fim + hodus – caminho), percebemos que a questão metodológica, no trabalho pedagógico, não se restringe a como conduzirmos a nossa prática, exigindo a definição dos fins que pretendemos alcançar, articulados às nossas concepções de educações, de homem e de sociedade. (p.103)

Portanto, o professor deve entrelaçar sua concepção pedagógica, com a sociedade em que vive, vindo a refletir na organização do seu trabalho em sala de aula.

Atualmente observa-se nas universidades, que os professores se embasam em metodologias tradicionais, diretivas, de reprodução, que utilizam a memorização como capacidade de pensamento primordial, seja para validade socialmente uma profissão, seja por falta de conhecimento sobre novas maneiras de atuação. Alicerçados em uma estrutura de pouca autonomia, lutando pela legitimidade social da universidade, parada

em uma realidade de anos atrás, os professores encontram dificuldades em superar os modos como são dadas as aulas.

Para modificar tal realidade, a metodologia dialética é uma grande aliada na concepção do apreender, pois possibilita ao professor trazer o movimento⁷ necessário à sua aula, e evocar o aluno no processo de ensino-aprendizagem como sujeito ativo da ensinagem.⁸ Ela surge a partir do amadurecimento das ciências modernas, passando por diferentes autores desde Marx.

Para Gadotti (2012), a dialética é uma concepção que não pode ser compreendida fora do conjunto de pensamentos marxistas. O autor defende que:

A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético. O “marxismo acadêmico”, reduzindo Marx a um código, transformando seu pensamento em lei sem nada lhe acrescentar, é, por isso, antidialético. A crítica e a autocrítica, pelo contrário, são revolucionárias. É assim que devemos entender a advertência de Lênin de que “o marxismo é um guia para a ação e não um dogma”. Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica. (p.42)

O autor nos traz a perspectiva de que a dialética em si, como método deve se concentrar no teor crítico construtivo, acima de tudo. O preceito dialético é o da ação, de possibilitar a mudança através da construção crítica, das visões de mundo.

A visão de mundo construída na escola a partir da metodologia dialética é a de um mundo em movimento, que é constantemente criado e renovado. É um mundo desordenado e ao mesmo tempo colaborativo, ou seja, é gerado a partir da edificação de diferentes pessoas situadas no mesmo espaço de tempo. Essa característica nos permite aprender e modificar nossa realidade, num eterno pensar, repensar, fazer e refazer.

Outra característica importante é a da participação democrática, ou seja, todas as pessoas nesse novo mundo podem e devem participar. Como, historicamente, a sociedade não está em pé de igualdade, a educação surge como ferramenta necessária para modificar essa condição. A viabilização de um mundo com equidade perpassa uma educação que nos liberta do que já foi construído nos permitindo construir novamente.

Cabe ressaltar, que mesmo que a dialética não seja um conjunto de definições devidamente estruturadas, como em um livro de receitas, ela perpassa passos de

⁷ O Movimento proposto pela Metodologia Dialética se encontra na interligação dos processos de ensino-aprendizagem, e no relacionamento professor-aluno.

⁸ Termo proposto por Anastasiou em 2006 que será discutido posteriormente.

aprendizagem, visando potencializar as etapas da aprendizagem. Com base em três etapas, a síntese, a análise e a síntese, o professor consegue o movimento necessário para a construção do conhecimento em sala de aula.

A síntese consiste em uma visão inicial do conteúdo a ser trabalhado, até mesmo não organizada sobre o mesmo. Neste momento o professor deve mobilizar os saberes dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado, é provocar, acordar, desequilibrar os alunos para sensibiliza-los ao conhecimento.

Ao partir para a análise, o professor e o aluno enfrentam conjuntamente o conhecimento, construindo-o. Através da mediação do objeto e sujeito, o professor faz com que o aluno “mergulhe no objeto”, compreendendo suas relações internas e externas afim de chegar em sua essência.

No decorrer da análise, o professor assume o papel de problematizador, procurando a significação do conhecimento trabalhado, buscando a problematização do assunto a partir de uma *práxis* (conhecimento relacionado à prática social) pautada na criticidade e ruptura. Arrematando com a síntese, o movimento dialético deve propor uma interação, onde o professor é o mediador da relação educando-objeto de conhecimento.

No movimento dialético da síntese, análise e síntese o professor precisará para desencadear um ensino, em que o aluno seja protagonista, utilizar variadas e estimulantes estratégias de ensino balizadas dentro do seu planejamento de ensino.

Talvez a melhor atitude que um professor possa ter com seus alunos seja o respeito em preparar as aulas que terão. Digo isto pois o cuidado em preparar as aulas, planejar, buscar alternativas para possibilitar a apreensão, é algo trabalhoso, que demanda tempo de investigação. É um trabalho árduo do dia a dia de qualquer professor.

Na sala de aula é onde o professor encontra o caminho para romper com o paradigma de reprodução no qual se repousa as práticas educativas das universidades, porém, como aponta Cunha (1996)

Alterar as práticas tradicionais da sala de aula não é uma tarefa simples, pois estas estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural. São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e o as representações sociais que fazemos da escola e da sala de aula. (p.4-5)

Por tantos anos de influência das práticas positivistas, a sala de aula é o palco da renovação pedagógica universitária, pois, através das estratégias, do pano de fundo que o professor projeta (concepções de aluno, escola, mundo, aprendizagem, etc), pode-se mudar o modo de ensinar e aprender.

A sala de aula, portanto, não é apenas o cenário da docência, ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de sala de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e incluir o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. Certamente essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas e nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva. (CUNHA, 1996 ,p.12-13)

O exercício do professor em desenvolver suas aulas é notado a partir das metodologias ou estratégias que ele utiliza em aula. De acordo com Cunha (2006), as estratégias de ensino referem-se “aos processos e técnicas que professor e alunos lançam mão para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem. Notas: as estratégias incorporam condições cognitivas, estéticas e éticas” (p.453).

A diferença primordial entre metodologia e estratégia é que a metodologia diz respeito a um conceito mais amplo, como a metodologia dialética, que define passos de direcionamento, é um pano de fundo com uma concepção de mundo e sociedade que definem como, quando e onde chegar. Já a estratégia de ensino diz respeito a arte de explorar ou aplicar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específico, ou seja, determinada estratégia depende da situação objetiva que se deseja.

As estratégias de ensino necessitam ser flexíveis aos contratempos, exigindo um planejamento prévio com condições objetivas de realização, explorando os meios favoráveis e disponíveis para favorecer a aprendizagem. Com isso elas criam as possibilidades do desenvolvimento da metodologia dialética das aulas.

Ao retomar a listagem proposta por Raths (1977), Anastasiou e Alves (2006) apontam:

Todas essas operações participam da efetivação de uma metodologia dialética voltada para o aluno, considerando-se sua síntese inicial como ponto de partida, a síntese a ser construída como ponto de chegada, por meio da análise elaborada por essas operações citadas. Aqui é que se inserem as estratégias. (p.70)

Afirmam, ainda, que é “por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. ” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p.70)

Portanto, é a partir da proposta de novas estratégias que a metodologia dialética de fato é vivenciada pelo professor e seus alunos. Seus resultados dependem da oferta de novos meios de pensar e construir o conhecimento. Porém, quando o professor é desafiado e se desafia a propor novos processos de ensino aprendizagem, poderá encontrar dificuldades com a ruptura da transmissão tradicional.

A determinação das estratégias se dá de forma natural, uma vez que o Projeto Político Pedagógico do local define ou direciona sobre qual profissional se deve formar, em qual sociedade ele vive ou viverá, etc. O interessante é refletirmos que o professor sempre deve propor diferentes possibilidades de operações mentais, aumentando a complexidade do pensamento.

Anastasiou e Alves (2006) nos trazem a possibilidade de vinte diferentes espectros de estratégias. Utilizarei o termo espectro no sentido de imagem/sombra, que define as formas, mas sem explicitar o conteúdo, como quando observamos uma sombra projetada em uma parede e podemos “criar”, “inventar” o que ela significa, porém não podemos afirmar com certeza que todas as vezes que tiver aquela sombra será sempre a mesma pessoa/figura. É uma noção de imagem de uma atividade que deve ser modificada dentro da especificidade de cada sala de aula, e não um modelo a ser repetido.

Dentre as estratégias, diversas possibilidades são criadas: trabalho coletivo, trabalho em pequenos grupos, trabalho individual, mobilização de pensamento, pensamento crítico, pensamento curioso, reconstrução do pensamento, etc. Cada estratégia pode ser utilizada para se alcançar um objetivo diferenciado, e utiliza diferentes operações de pensamento ao mesmo tempo. Apesar disto, é importante enfatizar que apenas as estratégias garantam a vivência de uma metodologia dialética. É na avaliação que os professores encontram seus maiores impasses.

Abaixo segue quadro sistematizado das estratégias propostas pelas autoras:

ESTRATÉGIA	OPERAÇÕES DE PENSAMENTO	DESCRIÇÃO
Aula expositiva dialogada	Obtenção e organização de dados/ Interpretação/ Crítica/ Decisão/ Comparação/ Resumo	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto

		com a realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.
Estudo de texto	Identificação/ Obtenção e organização de dados/ Interpretação/ Crítica/ Análise/ Reelaboração/ Resumo	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
Portfólio	Identificação/ Obtenção e organização de dados/ Interpretação/ Crítica/ Análise/ Reelaboração/ Resumo	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/ dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
Tempestade cerebral	Imaginação e criatividade/ busca de suposições/ classificação	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.
Mapa Conceitual	Interpretação/ Classificação/ Crítica/ Organização de dados/ Resumo	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
Estudo dirigido	Identificação/ Obtenção e organização de dados/ Busca de suposições/ Aplicação de fatos e princípios a novas situações	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas.
Lista de discussão por meios informatizados	Comparação/ Observação/ Interpretação/ Busca de suposições/ Construção de hipóteses/ Obtenção e organização de dados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
Solução de problemas	Identificação/ Obtenção e organização de dados/ Planejamento/ Imaginação/ Elaboração de hipóteses/ Interpretação/ Decisão	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.

Phillips 66	Análise/ Interpretação/ Crítica/ Levantamento de hipóteses/ Busca de suposições/ Obtenção e organização de dados	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/ problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	Análise/ Interpretação/ Crítica/ Levantamento de hipóteses/ Obtenção e organização de dados/ Comparação/ Resumo/ Observação/ Interpretação	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e, nesse caso, requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.
Dramatização	Decisão/ Interpretação/ Crítica/ Busca de suposições/ Comparação/ Imaginação	É uma representação teatral, a partir de um foco, problema, tema, etc. Pode conter explicações de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a dramatização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.
Seminário	Análise/ Interpretação/ Crítica/ Levantamento de hipóteses/ Busca de suposições/ Obtenção e organização de dados/ Comparação/ Aplicação de fatos a novas situações	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.
Estudo de caso	Análise/ Interpretação/ Crítica/ Levantamento de hipóteses/ Busca de suposições/ Decisão/ Resumo	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
Júri simulado	Imaginação/ Interpretação/ Crítica/ Comparação/ Análise/ Levantamento de hipóteses/ Busca de suposições/ Decisão	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
Simpósio	Obtenção de dados/ Crítica/ Comparação/ Elaboração de hipóteses/ Organização de dados	É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades

		sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.
Painel	Obtenção e organização de dados/ Observação/ Interpretação/ Busca de suposições/ Crítica/ Análise	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
Fórum	Busca de suposições/ Hipóteses/ Obtenção e organização de dados/ Interpretação/ Crítica/ Resumo	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.
Oficina (laboratório ou workshop)	Obtenção e organização de dados/ Interpretação/ Aplicação de fatos e princípios a novas situações/ Decisão/ Planejamento de projetos e pesquisas/ Resumo	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses em comum, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
Estudo de meio	Observação/ Obtenção e organização de dados/ Interpretação/ Classificação/ Busca de suposições/ Análise/ Levantamento de hipóteses/ Crítica/ Aplicação de fatos a novas situações/ Planejamento de projetos e pesquisas.	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.
Ensino com pesquisa	Observação/ Interpretação/ Classificação/ Crítica/ Resumo/ Análise/ Hipóteses e busca de suposições/ Decisão, comparação e imaginação/ Planejamento, obtenção e organização de dados/	É a utilização dos princípios de ensino associados aos da pesquisa. Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com

	Aplicação de fatos a novas situações.	concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.
--	---------------------------------------	---

Tabela 1 – Estratégias de Ensino, suas definições e Operações de Pensamento. Compilação dos Dados Encontrados no Livro “Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula” de ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P.

Ao analisarmos este quadro, fica claro que a participação do aluno na aula deve ser ativa! O professor e o aluno constroem junto as aulas, possibilita-se assim os processos de *ensinagem* do conhecimento e de *apreensão* do mundo que nos cerca. Ao tomarmos todo esse leque de atividades dentro de uma sala de aula estamos modificando, também, como vemos o aluno que ali adentra:

Nossos alunos não são apenas cérebro e memória. São pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, resignificados. Assim, também, é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre as mesmas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica. (CUNHA, 1996, p.14 – 15)

A marca da reprodução de conhecimentos prontos fica aberta quando pensamos na avaliação. Mesmo que o professor utilize todas as estratégias propostas, sua prática educativa não se modificará, pois, a avaliação deve ser levada em consideração, quase como a parte mais importante do processo.

Afirmo isso, pois é percebido que por melhores que sejam as metodologias desenvolvidas no sentido de desencadear a pro-ação dos alunos, se o professor não souber avaliar o processo vivido na apreensão ou não dos processos de aprendizagem todo o processo ficará insignificante frente a uma avaliação tradicional que foca no resultado final desconsiderando o caminho que o aluno percorreu num determinado período e etapa de sua formação.

Digo e afirmo que é na avaliação que os processos geralmente se desconstroem, pois, é nela que encontramos mais dificuldade conceitual. Pensamos em um professor que faça todas as atividades propostas no quadro acima, que traga diversas estratégias em que o aluno tenha uma participação ativa, e no momento da avaliação foque a avaliação apenas na aplicação de uma prova, onde existem perguntas com respostas fechadas, definidas, e a nota da prova se constituirá como a nota final da disciplina. Ou o mais

clássico, para não serem injustos, uma prova no meio do semestre, uma no final, soma as duas, divide por dois e *voilà*, a nota final.

Como o fato de realizar duas provas tira a injustiça da avaliação ofertada? Será que estão realmente avaliando para melhorar ou constatar a aprendizagem? Ou essa avaliação tem um propósito mais perverso? De que adianta o aluno desenvolver todo o trabalho dentro da sala de aula, aprender diversas formas de pensar, se no final o que conta como mérito é sua memorização de conteúdo? É preciso desconstruir esse modelo avaliativo no Ensino Superior, porém este é um ato muito complexo devido as suas raízes históricas, e as relações de poder que se construíram em cima da concepção de avaliação.

No sentido amplo, a avaliação

[...] apresenta-se como atividade associada a experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não. (SAUL, 2006, p. 25)

Para se pensar avaliação no âmbito educacional deve-se ter em mente que esta parte de um processo sistematizado e organizado, que deve fazer parte do “pano de fundo”, não sendo um resultado do ato educativo, mas uma parte do processo. É diferente pensar a avaliação como parte do processo pois ela não se embasa somente no “produto” que o caminho metodológico alcançou, mas sim uma etapa desse caminho.

Historicamente a avaliação já foi bastante estudada, e é um consenso acreditar que seus desdobramentos dentro das escolas engendraram práticas desastrosas. É sabido que muitos professores se utilizam da avaliação como forma de controle e poder de seus alunos. Como Saul (2006) coloca

A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira arma, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a disciplina dos alunos; ganha a atenção da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais[...] (p.48-49)

Dentro da realidade da sala de aula, o professor se apoderou da “arma” avaliação como forma de coerção para os alunos realizarem o que ele desejava. Mesmo quando o professor tenta inovar, ele acaba por utilizar a avaliação para punir os alunos por comportamento, falta de interesse ou de participação. A falta do uso de uma avaliação construtiva corroborou a destruição das relações humanas dentro da sala de aula.

Para superar o modelo onde se pauta na concepção de resultados, é preciso inovar. É preciso conhecer, modificar e aprimorar a avaliação. É preciso ter em mente que o tipo de avaliação que se utiliza reflete os objetivos que anteriormente foram descritos para o desenvolvimento do trabalho, e para tanto, eles precisam estar afinados, equilibrados entre um e outra. De nada adianta eu objetivar que meus alunos tenham autonomia de pensamento se eu avalio a memorização de conteúdos deles.

Existem diferentes perspectivas de avaliação, podendo ser divididas em duas grandes categorias: a avaliação qualitativa e a avaliação quantitativa. A partir das afirmações realizadas por Saul (2006), foi compilada uma tabela com um resumo amplo do que significa cada uma dessas avaliações em diferentes aspectos:

	AValiação QUANTITATIVA	AValiação QUALITATIVA
OBJETIVIDADE	A objetividade da avaliação, como sendo um processo replicável, fidedigno e válido.	A objetividade é sempre relativa e não é considerada como objetivo central ou prioritário.
MÉTODO	Hipotético-dedutivo com tratamentos estatístico e quantificações;	Os problemas definem os métodos, sendo uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudanças e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes.
ÊNFASE DA AVALIAÇÃO	Produtos e resultados	Compreensão do fenômeno.
PREOCUPAÇÃO	Comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados	Preocupação em registrar os sucessos em sua evolução, progresso e observar e indagar sobre julgamentos e interpretações e perspectivas dos participantes
NEUTRALIDADE	Se distancia o máximo do objeto avaliado, não admitindo julgamento de valores.	Admite que a educação e a avaliação são processos não tecnicista, ligado a valores.

Tabela 2 – Comparação da Avaliação Qualitativa e da Avaliação Quantitativa. Compilação de dados encontrados no livro: “Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo”, de SAUL, A.M. (2006)

A avaliação dentro de parâmetros quantitativos está mais ligada ao fato de poder prever um produto ao qual o “experimento” irá resultar, enquanto a qualitativa está mais ligada ao processo como tal “experimento” ocorre. Se pudéssemos resumir em uma palavra, a avaliação quantitativa seria o ” O que”, e a avaliação qualitativa seria o “Porque”.

Os muitos anos que se seguem com a utilização de um paradigma voltado para os pressupostos quantitativos, levaram a um baixo poder de impacto dos resultados no

campo educacional, impulsionando para a criação de um novo paradigma: uma avaliação mais justa, buscando a emancipação do sujeito avaliado ao invés do seu aprisionamento em relações de poder centralizadas e autoritárias (SAUL, 2006).

A avaliação emancipatória surge com o intuito de transformar a realidade a partir de um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade. Porém, é necessário que o professor esteja preparado para propor essa mudança. Para que se possa propiciar uma mudança significativa na avaliação o professor, necessita, primeiramente se colocar na condição de sujeito.

Mas para que ela ocorra, além do posicionamento do professor, é preciso modificar as estruturas, os elementos constituintes da avaliação. Vasconcellos (2013a) afirma que “a mudança de um objeto depende do objeto em si e suas relações (das relações que estabelece com a realidade)” (p.39), e para isso uma análise da avaliação com uma intencionalidade, forma e conteúdo, onde estabelece relações com a prática pedagógica, instituição educacional e sistema de ensino.

Deve-se levar em consideração quais objetivos espera-se alcançar, como potencializar o aprendizado e quais operações de pensamento serão utilizadas, para se desenvolver a melhor avaliação. Como vimos, as autoras Anastasiou e Alves (2006) ao proporem diversas estratégias de ensino, propõe também, a avaliação de cada uma delas, definindo os critérios a serem utilizados.

Por exemplo, em uma aula expositiva dialogada, o professor poderá avaliar a participação dos estudantes na exposição de ideias, se questionam e/ou respondem questionamento; ou pela participação do estudante na compreensão e análise dos conceitos apresentados; e até mesmo para tal análise ele poderá utilizar diversos instrumentos de coleta: forma escrita, oral, entrega de perguntas, esquemas, sínteses, etc.

Se o professor se utilizar de outra estratégia, como o estudo dirigido, que possui ações de pensamento diferentes, a avaliação dar-se-á a partir do acompanhamento da produção do aluno, o que for construído e executado, nas questões levantadas, nas revisões realizadas, tratando-se de uma avaliação meramente diagnóstica, sem necessidade classificatória. Quão ricas são as estratégias de ensino utilizadas em aula serão as estratégias de avaliação.

Portanto, um professor quando se utiliza de uma metodologia pautada no diálogo e nas relações entre professor e aluno, como a dialética, que promove a construção de conhecimento, com diferentes estratégias que possibilitam tal estruturação, mas que não

promove mudanças conceituais na avaliação, não está realizando uma educação emancipatória, pois está falhando em uma grande parte do processo.

De nada adianta se dizer inovador, se no final do semestre/ano, se utilizar dos mesmos métodos avaliativos inculcados na universidade. Ele pode ter inovado no percurso, mas no final deu valor ao produto da memorização do aluno, o que descaracteriza todo o processo de vivência dentro da sala de aula.

A estruturação, ou desestruturação, da avaliação é um processo sistêmico, que depende de diversos níveis de inter-relação e inovação. No ensino universitário, as mudanças perpassam todas as esferas organizacionais. Mas como seria organizado o trabalho pedagógico nas universidades?

Capítulo 4 – Encaminhamentos Metodológicos

A fim de demonstrar como esta pesquisa se desenvolveu, neste capítulo traremos todos os acontecimentos e decisões que permearam os caminhos da pesquisa. Desde a escolha do caminho a se seguir, até mesmo sobre quais trajetos foram possíveis trilhar, esta pesquisa traçou sua rota da melhor maneira encontrada por esta pesquisadora, para que meus questionamentos iniciais pudessem ser sanados.

Partindo da história de vida do professor, tentamos acompanhar todo o desenvolvimento profissional a partir de seus relatos correlacionando-os as suas práticas em sala de aula na formação de futuros professores. A história de um professor universitário que se empenha em favorecer o desenvolvimento dos seus alunos em sua formação para a profissão de professor é sempre entranhada em diversos aspectos da vida profissional e pessoal do formador de formadores. Podemos atribuir o êxito em suas aulas há diversos aspectos, como suas metodologias, seu envolvimento com os alunos, suas histórias, seus métodos avaliativos, suas pesquisas na área em que atua, sua história de vida, sua formação profissional, enfim, a um emaranhado de relações.

Como aluna de diferentes professores na graduação, me encontro hoje na pós-graduação com os mesmos questionamentos de antes: Como existe tanta diferença entre um professor e outro?

Começando com esta indagação, me envolvi com a temática da formação desses professores, tentando compreender quais aspectos poderiam ser mais relevantes para uma atuação significativa. Um fator que sempre me chamou atenção foi a questão da experiência profissional na área de atuação, ou seja, se um professor universitário atua na área de formação de professores de educação física, nada mais correto que ele mesmo tenha sido um professor de educação física, correto?

Nem sempre é um caminho tão aberto, tão certo e tão “correto”. Como vimos anteriormente, para assumir a posição de um professor universitário são necessárias as titulações de mestre, doutor ou livre-docente, sendo que a experiência profissional entra como um acumulador de pontos, e não uma condição *sine qua non* para a efetivação do cargo.

Portanto, esta pesquisa enraizou-se na premissa da relação entre a experiência prática de um professor universitário na educação básica com sua atuação na formação de futuros professores no ensino universitário, indagando basicamente: como a

experiência da docência na educação básica de professores universitários, envolvidos na licenciatura pode ou não contribuir para a melhoria de sua docência?

Com isso, este estudo dará suporte para pensarmos em maneiras de renovar a prática pedagógica nas universidades partindo da história de vida e atuação profissional desses docentes.

4.1 - Caminhos Percorridos

Ao iniciar esta pesquisa, a escolha dos participantes foi essencial, assim como o local e os cursos que seriam observados. Então, quis fazer dela um aprofundamento na prática do professor universitário com o acompanhamento da mesma. Essa premissa delimitou meu número de participantes, sendo que para acompanhar os professores durante determinado tempo eu não conseguiria acompanhar um número muito grande de profissionais.

Cabe ressaltar que esta pesquisa passou pela aprovação com Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos via Plataforma Brasil, através do parecer 908.530, sendo aprovado no dia 08/12/2014.

4.1.1 – O local

O local de desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro. Esta universidade encontra-se no interior do Estado de São Paulo, e foi fundada em 1958 inicialmente como Faculdade de Ciências e Letras. Hoje ela conta com o Instituto de Biociências (IB), o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), e o Centro de Estudos Ambientais (CEA), onde estudam mais de 1200 alunos divididos em cursos de graduação e pós-graduação.

Foi escolhido o Instituto de Biociências, onde me encontro hoje matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, devido a facilidade em conseguir realizar a pesquisa e por ter cursos de formação em licenciatura em diferentes áreas. Além disso, é significativo apontar que a UNESP – Rio Claro é um Campus que possui a excelência de uma instituição de nível superior: trabalha com o eixo pesquisa, ensino e extensão, tendo na totalidade de seu quadro docente professores doutores, que recebem apoio institucional para a realização do seu trabalho.

Como o foco da pesquisa era a licenciatura, foram selecionados os três cursos que o Instituto oferece: temos o curso de Pedagogia na área das humanidades, na área da saúde o curso de Educação Física e na área biológica, o curso de Ciências Biológicas.

4.1.2 – Os Cursos

Um dos cursos mais antigos da Instituição, o curso de Ciências Biológicas precede a unificação da UNESP, sendo fundado em 1958 como Curso de História Natural. Em 1971, o curso de História Natural foi dividido em dois cursos: Geologia e Ciências Biológicas.

Atualmente, a estrutura do Curso de Ciências Biológicas da UNESP de Rio Claro é composta de um núcleo comum (3060 horas) e duas modalidades: Licenciatura (870 horas) e Bacharelado (480 horas).

Já o curso de Pedagogia, inicialmente implantado em 1989, manteve sua estrutura funcional de formação em: Magistério, Administração Escolar, Orientação Educacional e Educação Pré-escolar, até 2006, onde modificou completamente sua estrutura curricular modificando assim, o perfil do curso.

Atualmente o curso prevê a formação de profissionais atuantes na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, assim como, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação e na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais.

O Curso de educação física no Campus da UNESP – Rio Claro é oferecido em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. A licenciatura é ofertada desde 1984, e é voltado para a formação de professores da educação básica. Já o curso de bacharelado iniciou-se em 1989, tendo duas áreas de atuação: atividades físicas generalizadas e esportes.

4.1.3 – Os participantes

Para a seleção de participante de pesquisa, estabeleci como critério absoluto que o professor deveria ter tido experiência na educação básica. Não estabeleci uma quantidade de anos para esta experiência, desde que ele tivesse atuado por um tempo já seria válido. Outro critério estabelecido foi o de atuar atualmente na formação de professores no ensino universitário, ou seja, não poderia ser um professor que atuasse apenas na formação de bacharéis.

Como já havia separado os cursos que iria trabalhar, procurei por professores que se adequavam ao perfil, selecionando alguns. O convite oficial foi feito apenas as três que acabaram por aceitar participar da pesquisa, o perfil dos participantes é explorado no quadro abaixo:

	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
Formação Inicial	Ensino Primário - Escuela Normal Superior N°, Argentina (1980). Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, Argentina (1992)	Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1981)	PIME (Educação Física e Pedagogia) e na UNESP/Assis (Letras)
Curso em que leciona	Pedagogia	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Educação Física
Disciplina Lecionada	Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	Prática em Ciências e Biologia: Estágio Supervisionado I	Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV
Anos de Experiência na Educação Básica	8 anos como professora em uma Escola Judaica; 4 anos Prefeitura; 1,5 anos implementando PPP	15 anos como professora na educação básica	6 anos como professor de educação física e treinador de natação
Anos de Experiência no Ensino Superior (No cargo que ocupa)	5 anos	13 anos	29 anos

Tabela 3 - Categorização dos participantes de pesquisa.

Como podemos perceber, os participantes possuem grande variedade no perfil, tendo professores com grande atuação na educação básica e no ensino superior, e vice-versa. Um fato interessante é que contamos com a participação de uma professora de outra

nacionalidade, que passou por diferentes momentos formativos, e que foram interessantes para o decorrer da pesquisa devido sua riqueza transnacional.

Tratando-se de uma problemática educacional, esta pesquisa é qualitativa e está balizada nos princípios da pesquisa etnográfica. Nessa abordagem os fenômenos são aprendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Envolve uma possibilidade de imersão na realidade pesquisada procurando, através de descrição, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política, sendo desenvolvida numa situação natural, rica de dados descritivos, podendo ser flexibilizada de acordo com seu encaminhamento, visando sempre focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Portanto, a sistematização da pesquisa foi desenvolvida de modo a potencializar o ambiente do cotidiano, e tentou abranger diversos olhares sobre o mesmo fenômeno.

4.1.4 – Os instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados foi realizada uma triangulação de instrumentos, no caso: a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental.

(1) Entrevista semi-estruturada: Foi escolhido esse instrumento pelo seu ímpeto colaborativo, onde ocorre uma conversa com perguntas sobre determinados tópicos de interesse do pesquisador, mantendo a fala espontânea do entrevistado sobre o assunto. Não deve ser vista como uma conversa neutra, mas como um modo de valorizar a presença do investigador oferecendo possibilidades para o informante manter sua liberdade de expressão e espontaneidade, enriquecendo assim a investigação (TRIVINÓS, 1992). Porém, a entrevista pode apresentar algumas limitações, como: a não compreensão de conotações da linguagem local, pela omissão de detalhes importantes por parte do entrevistado, ou até mesmo pela apresentação distorcida dos fatos pelo entrevistado, sendo impossível de serem verificados (BAUER E GASKELL, 2013). Portanto, o uso da observação é importante para preencher lacunas postas a partir dos limites da entrevista.

(2) Observação e registro das aulas: Através da construção de um diário de campo, as observações das aulas vêm acrescer ao processo de coleta de dados, sendo que as percepções do pesquisador podem ser escritas e seus pensamentos organizados.

(3) Análise documental: Este instrumento constitui-se em uma técnica valiosa para complementar as informações obtidas por meio de entrevistas, tendo por objetivo coletar informações dos fatos nos documentos. Os documentos, como o PPP e planos de aulas, constituem-se como fontes estáveis de dados, estando à disposição para serem consultados diversas vezes e por diferentes pesquisadores.

A tríade de instrumentos de coleta de dados constituirá a construção do *corpus* da pesquisa. Para Bauer e Aarts (In: BAUER E GASKELL, 2013), o *corpus* se define pelo corpo ou coleção de trabalhos, textos ou dados de uma determinada temática, coletados e organizados. É preciso enfatizar que o *corpus* é apenas construído a partir da organização dos dados, pois se os mesmos não forem classificados de maneira coerente, se qualificam apenas como um amontoado de informações, que não nos dizem nada de maneira a obter qualquer tipo de análise.

Após o primeiro contato com os professores, foi estabelecido um tempo de observação com cada turma. Como a Universidade Estadual Paulista passou por um momento de Greve dos profissionais no segundo semestre de 2014, o cronograma de aulas foi reorganizado, tendo como resultado uma adaptação do meu cronograma de coleta de dados.

	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
Contato Inicial	10/11/2014	10/11/2014	29/11/2014
Observações das aulas (aulas de 4h ou 2h)	08/01/2015; 15/01/2015; 22/01/2015; 29/01/2015; 19/02/2015.	11/05/2015; 18/05/2015; 25/05/2015; 08/06/2015.	15/01/2015; 22/01/2015; 22/01/2015; 29/01/2015.
Disciplina observada	Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	Prática em Ciências e Biologia: Estágio Supervisionado I	Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I e III
Entrevista semi-estruturada	04/08/2015	15/10/2015	20/08/2015
Duração da entrevista	46m05	38m53	57m
Coleta de PPP e Planos de aula	Primeiro dia de observação	Dia da entrevista	Em uma reunião sobre o Estágio nas escolas de Rio Claro.
			No dia 22/01/2015, acompanhei a aula no período da manhã e da tarde.

4.1.5 – Análise de dados

Na análise de dados, foi realizada a Análise de Conteúdos. Para tanto, foi utilizada a proposta de Bardin (1995). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu significado por meio de lógicas dedutivas e justificadas a partir de procedimentos sistemáticos de análise (BARDIN, 1995).

A categorização dos dados permite que eles sejam entendidos, sendo necessário cruzar fases que nos levem a esse entendimento do assunto. Bardin (1995) define a primeira fase, ou a Pré- Análise, como a fase destinada a organização inicial dos materiais, sendo dividida em quatro sub-etapas: (1) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os textos, é a fase de conhecer; (2) Escolha dos documentos: nesse momento é realizada a escolha de qual material será utilizado; (3) Formulação das hipóteses e objetivos; (4) Referenciação dos índices e indicadores;

Após essa primeira etapa, a segunda fase caracterizou-se pela exploração do material. Foi o momento que surgiram as categorias, afloradas pelos próprios dados; a identificação das unidades de registro, que se caracterizam como uma unidade-base de análise; e por último as unidades de contexto nos documentos. (BARDIN, 1995). De uma maneira bem simplificada, a ideia básica dessa fase é: codificar, classificar e categorizar as informações.

E por último a fase do tratamento dos resultados, onde se analisou de maneira subjetiva e reflexiva sobre a questão de estudo inicialmente proposta (BARDIN, 1995).

Dotada desta metodologia, explicitada no quadro esquemático a seguir, pude acompanhar o trabalho dos professores participantes desta pesquisa, e assim, observar suas práticas pedagógicas na formação de professores e relacioná-las sistematicamente com suas experiências de vida enquanto professores da educação básica.

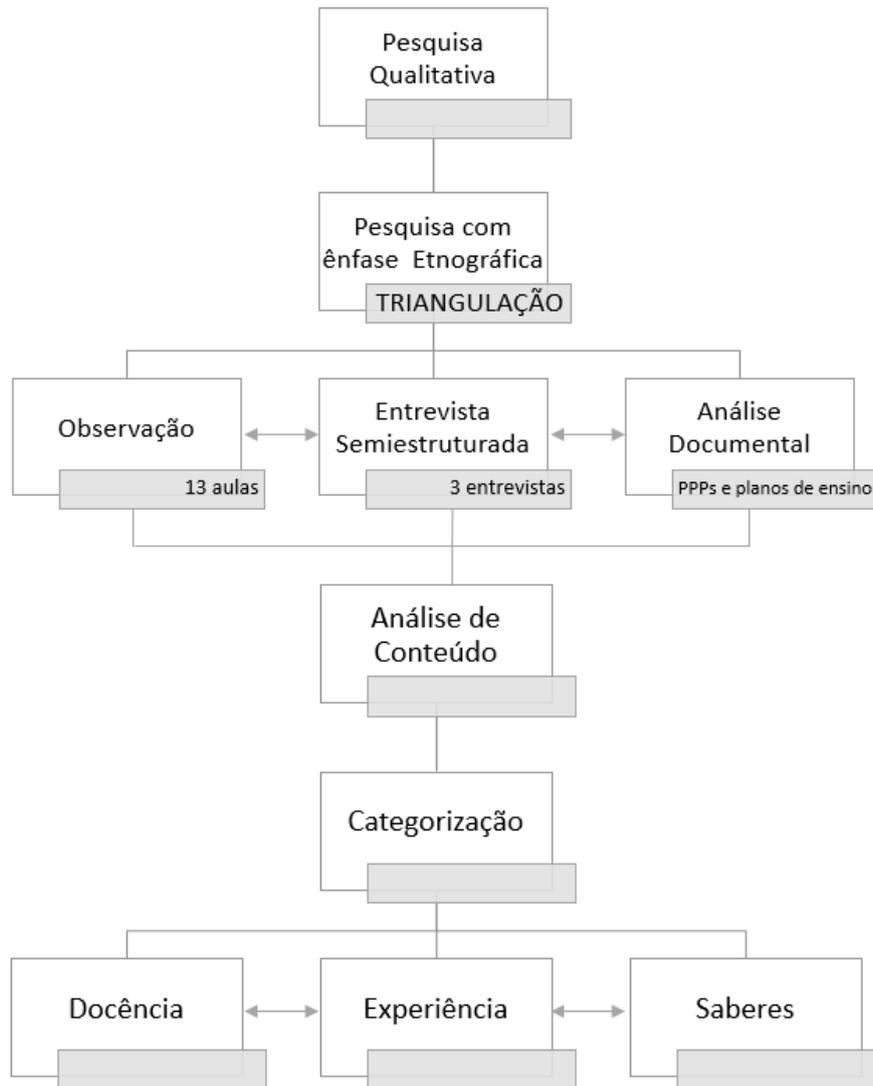


Figura 12– Fluxograma de pesquisa.

Como proposto inicialmente, esta pesquisa partiu do pressuposto de levantar dados de reflexão sobre a formação e atuação dos professores universitários. Os dados coletados foram sistematizados e encontram-se explicitados no capítulo a seguir.

Capítulo 5 – Análise de dados

Para compreender melhor os dados levantados, estruturei-os de acordo com a necessidade de investigação para os questionamentos abordados pela pesquisa. Compreendendo que nesse momento irei categoriza-los a partir da leitura dos textos e documentos.

Como foi dito anteriormente, os instrumentos de coleta para essa pesquisa foram: análise documental dos Projetos Político Pedagógicos de cada curso e Planos de Ensino das disciplinas observadas; observação não-participante das aulas lecionadas pelos participantes de pesquisa; e entrevista semi-estruturada com cada participante.

Por conta da quantidade e riqueza dos dados, este capítulo se articulou de duas maneiras: uma primeira parte onde apresento as unidades de registro de cada instrumento de coleta utilizado, e uma segunda parte, que aborda as categorias de análise encontradas.

As unidades de registro são a primeira etapa da Análise de Conteúdo, onde a partir da leitura dos dados, são identificados conteúdos comuns entre os mesmos. Dentro da análise documental foram observadas as seguintes unidades: (1) perfil do aluno egresso do curso estudado; (2) Objetivos gerais do curso; (3) concepção de formação. E para o Plano de ensino, afloraram as unidades: (1) objetivos da disciplina; (2) Metodologia de trabalho; e (3) critérios de avaliação.

Nas entrevistas semi-estruturadas, foram levantadas as unidades: (1) concepção de formação; (2) A experiência de vida fundamentando a prática profissional; (3) Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o professor universitário; (4) Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o graduando-professor; e (5) Realidade da docência universitária nas Universidades Brasileiras.

Nas observações emergiram as unidades (1) organização do trabalho em sala de aula; e (2) práticas pedagógicas inovadoras.

A docência, a experiência e os saberes docentes foram as categorias que emergiram dos dados a partir da análise de suas unidades de registro. Ao decorrer do “olhar” os dados me deparei com propostas, constatações e mudanças na fala dos professores participantes, nos projetos e nos planos e confrontei tais resultados com a literatura consultada. Ao deparar esse olhar com o proposto nos objetivos deste projeto, tais categorias se mostraram prováveis de reflexão.

Inicialmente, a docência, entendida como ação de ensinar, ou o exercício do magistério, apareceu nos direcionando em que medida a pedagogia universitária – como campo de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na educação superior – vem se orientando dentro de uma grande universidade pública do estado de São Paulo. Tal categoria reflete os interesses por trás da articulação dos saberes docentes com a prática docente de um professor universitário explicitada pela organização do seu trabalho, sua aula, suas motivações e até mesmo como ele compreende a própria docência.

Ao repensar o objetivo e o nome desta pesquisa, vejo a experiência como o fio condutor do trabalho: pensar uma docência pautada nas experiências que os professores universitários tiveram e como esta pode vir a qualificar seu processo de construção identitária. Portanto, a experiência surge como categoria na forma de compreender como a bagagem advinda da vivência na educação básica pode vir a contribuir para a melhoria da docência no âmbito da formação de professores.

E por último, os saberes docentes, entendidos como um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências que compõe os sujeitos para sua atividade profissional, mostrando como os professores em exercício compreendem seu trabalho formativo e sua própria formação. Os saberes docentes aparecem na busca pelo mapeamento das experiências dos professores, um dos objetivos proposto, que foi-se alterando durante o percurso do projeto, uma vez que foi compreendido que a docência não pode ser construída apenas por um aspecto, mas a partir da construção de um campo de conhecimento próprio.

A relação entre as três categorias não se fez de modo totalmente separado, sendo que dentro do contexto dos saberes docentes existe os delineamentos da experiência e da docência, e assim por diante. Existe uma interdependência de todos para a compreensão da atividade profissional docente.

5.1 – Os Projetos Político Pedagógicos

Como pudemos acompanhar pela leitura dos PPPs, os cursos possuem um perfil que começa a apreciar uma organização diferenciada, buscando a apropriação do saber através da apropriação histórico cultural por meio da prática. É interessante que os PPPs datam mais de 5 anos, tendo sido escritos após as deliberações da CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Essa determinação define que além do tempo dentro da sala de aula, em disciplinas, e estágio curricular supervisionado obrigatório, os alunos dos cursos de formação de professores deverão cumprir 400 horas de prática como componente curricular.

Tal determinação aponta para a formação de um aluno mais contextualizado com sua realidade, pois desde o início da graduação já lhe seria ofertada a possibilidade de relacionar a teoria com a prática profissional. Os PPPs demonstram essa modificação quando determinam como objetivos gerais do curso: “*a articulação entre teoria e prática [...]*” (PPP1), “*o graduado em Ciências Biológicas deverá possuir uma formação básica ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática [...]*” (PPP2), e “*buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional*” (PPP3)

A articulação entre teoria e prática vem se mostrando um dos maiores obstáculos nas práticas pedagógicas dos professores universitários. Nota-se uma necessidade de romper com os paradigmas dicotomizadores, que separam e polarizam o conhecimento dentro da sala de aula. Cunha (1996) aponta que

A necessidade de romper com esse paradigma vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula, de incorporação das narrativas de vida como elemento de ancoragem dos novos saberes, nas alterações da relação teoria-prática, do ensino-pesquisa, cultura-ciência, para nomear algumas dimensões fundamentais (p.2).

A estruturação dos PPPs que se apresentam aqui mostra um esforço, conjunto – já que foram documentos escritos por um conjunto de professores que atuam nos espaços de formação – de romper com o paradigma da racionalidade⁹ das universidades, abrindo os muros da instituição em busca de um conhecimento vívido para os alunos.

⁹ O paradigma da racionalidade, como aponta Cunha (1996) rompe com o paradigma feudal anterior a partir de “princípios que tomam a observação da natureza como elemento chave da compreensão do

O PPP1 aponta para uma prática integrativa, onde *“favorecendo o envolvimento gradativo do aluno com temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais”* (p.), e o PPP2, para uma prática interligada onde, *“Visando atender às novas demandas e exigências de formação do biólogo/professor, a proposta é a de que sejam criados espaços inovadores, reunindo, por exemplo, práticas e reflexões experimentadas pelos alunos no conjunto das disciplinas e das atividades extra disciplinares de um determinado semestre”*. Já o PPP3 traz uma abordagem social inculcada na formação do profissional, uma vez que *“espera-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade. ”*

Entende-se então, que os cursos se reestruturaram, para abranger tanto as necessidades vindas de um esgotamento do paradigma racional, quanto para atender as mudanças legislativas propostas. A orientação de compreender o espaço de interligação de teoria e prática como centro de inovação vai de encontro com as concepções de formação (e conseqüentemente de atuação profissional) dos cursos.

Balizados em um conceito de homem como sujeito histórico e social, e buscando uma integralidade do saber (minimizando sua fragmentação), os cursos apresentam uma concepção de formação mais ampla, onde o aluno deve ser situado em sua realidade, procurando superá-la.

O PPP1 aponta para um profissional que consiga *“buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional; ”* e *“comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos. ”* (p.25).

Já o PPP2, em outras palavras abarca o mesmo conceito de atuação profissional: tentando formar profissionais que *“Utilizem os conhecimentos elaborados durante a sua experiência discente para compreender e transformar o contexto sócio-político e desenvolver a prática profissional, alinhada com os princípios da democracia e com atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural e à biodiversidade. ”* (p.18)

universo, procurando banir as interpretações subjetivas, que tanto sustentaram as relações de poder. ” (p.1), matematizando o mundo neste processo.

O mesmo ocorre quando observamos o PPP3, onde o apropriando-se do conceito de formação ampla o curso propõe que o *“formando em Educação Física que vai trabalhar tanto na escola de educação básica quanto em outros ambientes educativos, uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana.”* (p.30)

A intencionalidade de formar um profissional que tenha uma atuação profissional contextualizada, com capacidade de inovar e modificar sua profissão, define quais as possibilidades de formação que o curso deva ofertar. Se o propósito é formar um ser ATIVO, suas práticas pedagógicas devem ser orientadas para tanto.

A concepção de formação deve estar em conjunto com a do perfil do profissional esperado, sendo que o PPP1 apresenta uma intenção de formação não fragmentada, para propiciar *“condições para a compreensão ampla e consistente tanto do fenômeno educativo, quanto das práticas escolares observados nos diferentes âmbitos profissionais e que se tornam objeto de preocupação de diferentes especialidades profissionais. Tendo a formação docente como eixo norteador do projeto, o curso deverá, ainda, oferecer condições para iniciação à atividade investigativa e crítica dos problemas da prática pedagógica.”* . Já o PPP2, apresenta que os graduandos *“são atores e construtores como cidadãos, especialmente como cidadãos profissionais, se não é condição suficiente, é, sem dúvida, uma etapa necessária para compreender e assumir os diferentes compromissos como profissionais da área da biologia ou da área da educação exigidos pelo nosso tempo”* (p.21).

No PPP3, a formação aparece pautada na docência, uma vez que estes profissionais atuaram na educação básica, buscando formar sua identidade profissional *“destina-se à formação de licenciados em Educação Física, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência – uma docência que trás subjacente a ela como condição sine qua non o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo. (p.30)”*

Aparece então, no PPP1, a atividade investigativa como prática necessária para o trabalho docente. A investigação, tanto no campo da pesquisa, quanto na atuação docente, possibilita uma formação capaz de encontrar resoluções para os problemas que poderão

vir a aparecer. Como aponta Libâneo (2004), é através da investigação que o professor se torna um pesquisador, favorecendo sua autonomia profissional.

[...] enriquecendo-se de conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas, inclusive aqueles imprevistos. Sabemos que as situações de ensino, boa parte delas, são singulares, incertas e muitas vezes desconhecidas, por isso, não basta ao professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizados. O que ele precisa é desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas. (LIBÂNEO, 2004, p. 6)

Ao “inventar suas próprias respostas”, o professor vai adquirindo sua identidade profissional.

O perfil da construção da identidade profissional se evidencia no PPP3, onde a prática pedagógica constituinte da identidade é uma ação reflexiva – práxis. “Entendemos prática pedagógica como práxis – ação refletida – concretizada desde o planejamento de ensino ou periodização e/ou planejamento de trabalho até as tomadas de decisões no dia-a-dia da docência, da orientação, da intervenção. (p.34)”. É na Práxis que o professor constitui sua identidade.

A práxis é compreendida por Pimenta (1994) como atividade docente que envolve o conhecimento do objeto, suas finalidades e intervenção buscando uma modificação da realidade. Portanto, a práxis é a forma de unir as atividades práticas e as atividades teóricas da atividade pedagógica adquirindo uma intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora “O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal.” (PIMENTA, 1994, p.120).

Nesse sentido é possível considerar que o movimento entre a observação do mundo real e a sua apropriação dele através dos “olhos” das teorias fundamenta a prática do professor e com isso, sua identidade profissional.

Como pudemos ver, os esforços que os PPPs constroem são para romper com o paradigma racional da universidade buscando transpor a categorização e hierarquização do conhecimento através de práticas integrativas/interligadas, onde o graduando é entendido como um ser histórico e ativo.

Também é percebido que já se encontram forças de proposição de uma inovação pedagógica para alcançar tais objetivos, tanto para que os alunos possam desenvolver a

inovação em suas práticas pedagógicas, quanto como uma nova forma de compreender o ensino-aprendizagem dos alunos adultos.

A prática investigativa, então, aparece como uma possibilidade de formação e de emancipação do profissional docente. Porém, para que tais práticas possam estar alicerçadas, as concepções de ensino e aprendizagem devem ser superadas para que se possa alcançar a ensinagem e a apreensão dos conteúdos.

As concepções de ensino e aprendizagem não aparecem de forma totalmente explícita nos documentos, porém observa-se um avanço quanto as decisões sobre o ensinar e aprender. Não me aparenta que estas se encontram vinculadas “às formas de controle de conhecimento que vão passando, numa perspectiva histórica, de geração em geração” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 82), como apontava Cunha e Leite em 1996. Aparece sim, uma ideia de superar tal controle, buscando estratégias de articulação de disciplinas (Projetos Integradores), de abertura do espaço de aprendizagem (a prática como componente curricular) e a situação do aluno como sujeito histórico e social.

5.2 – Os Planos de Ensino

Como vimos anteriormente, a organização do trabalho docente perpassa diferentes momentos, iniciando no Projeto Político Pedagógico, alcançando a sala de aula dentro do planejamento do professor através do plano de ensino e planos de aula.

Dependendo da organização institucional, nos PPPs aparece o programa dos cursos, onde é apresentada a ementa, os objetivos e a bibliografia de cada disciplina. No caso deste estudo, os PPPs apresentaram somente o plano pedagógico e a carga horária referente a cada disciplina, assim como a estruturação curricular. Esse documento aqui estudado não é o mesmo que aparece no PPP. O Plano de Ensino contém a ementa, o objetivo e a bibliografia de cada disciplina, mas também a metodologia, os conteúdos, a avaliação e os critérios de recuperação. Esse documento deveria ser apresentado aos alunos no início da disciplina como forma de estabelecer o contrato pedagógico entre professor e alunos.

Na universidade, os professores apresentam um Plano de Ensino referente à disciplina que deve lecionar, sendo que para esta pesquisa foram analisados os planos de 2008 (PE2), de 2012 (PE1) e de 2014 (PE3). É importante apontar as datas de aprovação dos planos pois os mesmos foram feitos antes das observações (realizadas em 2015).

Um dos principais pontos de um plano de ensino é o de planejar e organizar todo o processo de ensino aprendizagem durante o ano letivo. Esse plano deve partir das necessidades dos alunos em conjunto com as determinações dos documentos oficiais, como legislações, decretos, e o próprio projeto político pedagógico.

Por conta da bruta burocratização, os planos de ensino demoram a serem aprovados pelos conselhos, sendo que estes tendem a ser elaborados anteriormente de se ter o contato inicial com os alunos que se irá trabalhar. De certa forma, isso afeta diretamente o trabalho do professor, pois deixa o planejamento um pouco generalista, não trazendo objetivos, metodologias e avaliações relacionadas com os interesses e necessidades dos alunos naquele processo de formação presente em um contexto de tempo histórico e espaço institucional.

Como aponta Fusari (1990), é preciso compreender que o planejamento não é a reprodução, mas “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão.” (p.45). A reflexão aqui, entendida como o ato de retomar, reconsiderar e revisar os dados na busca incessante de significado.

Ainda, Cunha (2009), aponta que a instrumentação da pedagogia universitária, entendida como um conjunto de normas e prescrições que possam ser aplicadas a qualquer um em qualquer contexto, colaborou para desqualificar a pedagogia dentro desse contexto. Tal demérito leva aos professores se apoiarem nos conhecimentos científicos de sua área, esperando que o exercício profissional que seus alunos virão a exercer, possa legitimá-los como válidos.

Outro ponto crítico, como apontado por Fusari (1990), é que a ausência de um bom plano de ensino, aliado as condições de trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. O autor diz do trabalho na educação básica, porém, devido ao cenário desestruturado do trabalho docente nas universidades, este aspecto é importante de ser levado em consideração.

Como podemos notar, os planos de ensino seguem a lógica que se espera desse documento: definem os objetivos, os conteúdos (que não foram categorizados por serem específico das áreas), as metodologias, a avaliação, deixando a discriminação do tempo de cada conteúdo para ser decidido ao início de cada ano, adequando-se ao calendário escolar.

Não poderia deixar de notar que, esses mesmos elementos foram colocados na mesma tabela, no mesmo formulário, estruturados da mesma maneira, deixando o trabalho do professor mais engessado ainda, sem possibilidades de mudanças significativas, que sejam alteradas nesses documentos oficiais.

Afirmo que as mudanças não são documentadas pois, ao acompanhar as aulas dos participantes da pesquisa pude notar uma superação do que constava nos planos de ensino com o que fora apresentado durante as aulas. Isso é importante trazer pois, mesmo que a instituição não esteja favorecendo o trabalho docente com a importância necessária, os próprios professores vêm encontrando formas de caracterizar o seu valor.

Fusari (1990), aponta que um profissional bem preparado é capaz de superar seu plano de ensino, podendo transformar a realidade em sala de aula através do seu comprometimento docente.

Voltando-se aos planos em si, o PE1 mostra uma inter-relação com o PPP1 ao colocar o aluno dentro de metodologia ativas, que colaboram para o desenvolvimento dos objetivos propostos. Dentre as metodologias foram encontradas: aulas expositivas, discussões, leituras, socializações de pensamentos, estudo dirigido, estudo de caso, simulações, seminários de pesquisa e oficinas.

Já o PE2, também corrobora com as concepções apresentadas pelo PPP2, estando em consonância ao apresentar diferentes metodologias (não tão diferenciadas quanto ao PE1), mas que demonstram interesse em modificar o modelo de aula expositiva, sendo elas: aula expositiva dialogada, discussões estruturadas, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de atividades.

No PE3, as práticas apontadas nos objetivos vão ao encontro do proposto pelo PPP3, ao propor uma formação contextualizada na prática e na formação da identidade profissional, aparecendo nos objetivos da disciplina. As metodologias não aparecem de forma inovadora, sendo elas: leituras e discussão de textos: aulas expositivas, dialogadas ou práticas; trabalhos em grupo; atividades extra-classe; utilização de recursos audiovisuais e visitas de natureza técnica ou instrumental; orientação e acompanhamento de Estágio Supervisionado; elaboração de projeto de ensino.

Essas metodologias colaboram para o desenvolvimento de diversas operações de pensamento, como: obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, decisão, comparação, resumo, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações, levantamento de hipóteses, entre outras.

Cunha (1996), ao propor a inovação dentro da sala de aula, como quebra do paradigma racional, enfatiza que o caminho perpassa a ruptura das concepções de ensino e aprendizagem, colocando o aluno como além de um “cérebro e memória” (p.14), e portanto, um aluno que precisa aprender a pensar por outros meios que não os da memorização.

Ao que parece, as metodologias apresentadas demonstram grande interesse em prover aos alunos tal desenvolvimento. Os PE2 e PE3 talvez apresentem uma certa fragilidade na definição dos seus objetivos com suas metodologias, já que é definido algumas atividades, como: identificar, analisar, compreender, perceber, elaborar, desenvolver, avaliar e colocar-se, que não são contempladas pelas metodologias apresentadas, dependendo mais de um esforço do aluno do que de uma elaboração do professor em desenvolver tal objetivo.

O último fator a ser averiguado é a questão da avaliação proposta pelos planos de ensino. Enquanto o PE1 possui poucos objetivos e muitos critérios de avaliação, o PE2 apresentou muitos objetivos com poucos critérios de avaliação e o PE3 muitos objetivos com apenas algumas estratégias de avaliação, sem definição de critérios. Talvez, por se tratarem de cursos de uma especialidade única (ciências biológicas ou educação física),

as práticas pedagógicas são orientadas para a apropriação dos saberes da área, o que é refletido na avaliação.

Este aspecto é fundamental pois apesar dos professores adotarem uma ação docente que prima pela construção de um espaço proativo do aluno frente o conhecimento, o contexto e a realidade, as avaliações sem clareza de critérios e sem uma gama significativa de instrumentos acabam desconsiderando o processo vivido pelo aluno.

No PE2, a avaliação não se encontra descrita cuidadosamente, sendo que só é apontado em quais momentos o aluno será avaliado: “*os exercícios escritos individuais, o desenvolvimento dos estudos dirigidos, o relatório de estágios desenvolvidos e a participação e desenvolvimento dos trabalhos em grupo*”, deixando em aberto quais critérios que norteiam a avaliação. O PE3 caminha nessa direção, também não apontando os critérios dos instrumentos avaliados: “*Avaliação de conteúdo (prova escrita, seminário, debate, contrato, microaula, etc.); elaboração do Projeto de Ensino/Estágio; trabalho de campo; e reflexão crítica.*” Nessa direção não fica claro que os critérios avaliativos devem estar intimamente interligados com os conteúdos factuais/conceituais; procedimentais e atitudinais.

Já no PE1, o participante afirma que se trata de uma avaliação processual, tendo a frequência e participação do aluno como primordial. É importante que os alunos tenham a consciência da importância dessa participação, pois, como vimos ainda é forte o entendimento de uma avaliação classificatória e somativa focada apenas em algumas operações de pensamento na atribuição da nota, com isso, os próprios alunos não se consideram parte do processo de ensino-aprendizagem.

Ao modificar a avaliação para um paradigma processual, a participação dos alunos é quase que obrigatória, pois não existe a possibilidade de se avaliar um aluno que não se encontra presente. Assim como o conhecimento em sala de aula, a avaliação é construída a partir da relação do professor com os alunos, mediando-os com o conhecimento apresentado durante a disciplina.

Também, demonstra um interesse em apresentar os critérios com os quais será realizada a avaliação, como: *clareza na explanação das ideias; compreensão do conteúdo; capacidade de sintetizar, extrair conclusões e estabelecer relações da temática bordada com outros aspectos estudados; linguagem adequada, entre outros.* Encontra-se aqui uma mudança de objeto, como propõe Vasconcellos (2013b), onde se estabelece

as relações dos instrumentos de avaliação, com os critérios que serão avaliados e portanto, com os objetivos que se propõe alcançar.

Os grandes avanços, no que concerne os modos de conceber o conhecimento, propostos pelos PPPs dos cursos estudados mostram-se devidamente materializados nos planos de ensino dos professores. As possibilidades de mudança ainda se encontram reclusas dentro de uma estrutura institucional que prioriza o trabalho burocrático em detrimento ao trabalho acadêmico, exigindo uma série de autorizações e pedidos para se promover qualquer mudança, porém, nota-se que individualmente, os professores buscam superar as contradições do espaço institucional envolvendo-se com seu trabalho de ensinar com compromisso e ética.

5.3 – As entrevistas semi-estruturadas

Professor 1

O professor A iniciou sua carreira em sua cidade natal, na Argentina. Sua primeira experiência como professor sucedeu sua formação acadêmica, ocorrendo aos 17 anos ao lecionar aulas de inglês para crianças. Após, se formou como professor do ensino fundamental e iniciou suas práticas docentes em uma escola judaica.

Continuou sua formação no curso de licenciatura em ciências da educação, que dá a possibilidade de atuação tanto na educação básica quanto no ensino superior (a formação ocorre de modo diferenciado do Brasil). Após trabalhar alguns anos em Buenos Aires, veio para o Brasil onde participou de uma especialização, emendando com o Mestrado e o Doutorado.

Leciona na universidade em que trabalha no curso de pedagogia há 5 anos, trabalhando com a disciplina de didática. Conjuntamente, desenvolve um trabalho de pesquisa na área de formação de professores buscando o empoderamento dos professores através da autoria (de se ver no trabalho em que realiza).

Além de realizar pesquisas, articula com as mesmas dois projetos de extensão, juntando professores da rede municipal, alunos da graduação em pedagogia, e professores coordenadores da rede, sendo um grupo muito rico de conversa e construção de conhecimento.

Atualmente exerce um cargo de gestão do curso.

Professor 2

O professor iniciou sua carreira com a formação inicial em Ciências Biológicas pela USP – São Paulo, nas modalidades de licenciatura e bacharelado. Optou pela licenciatura na faculdade, iniciando sua prática profissional na educação básica ao término da mesma, em 1981.

Durante 15 anos atuou na educação básica em diferentes cidades, como Araras, Piracicaba e Rio Claro. Começou seus estudos na pós-graduação como aluno especial de uma disciplina do mestrado, enquanto buscava formação para sair da “mesmice” da profissão.

Após, realizou o Mestrado e o Doutorado, entrando diretamente no Ensino Superior como docente em 2003. Atua nas disciplinas de Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado e Prática de Ensino no curso de Ciências Biológicas.

Orienta um grupo de extensão que trabalha com professores da educação básica com a temática de “Educação Ambiental e Formação de Valores”, onde conjuntamente com os alunos da graduação e pós-graduação articulam o trabalho com os projetos de pesquisa.

Professor 3

O Professor 3 é docente na UNESP – Rio Claro desde 1986, no curso de Educação Física. É formado em Educação Física, Letras e Pedagogia. Possui especialização em Educação Física. Foi professor do Estado por 6 anos e meio, durante esse período, trabalhou por 4 anos com educação especial, na APAE. Trabalhou também como técnico desportivo e em Escolas Particulares de Ensino Fundamental.

Atualmente leciona as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino para o curso de Educação Física. Realizou o mestrado e o doutorado após adentrar o ensino universitário, sendo que defendeu sua Dissertação pela UFSCar e sua Tese pela USP – SP, ambos trabalhos na área de formação de professores. Após alguns anos terminou o Pós-Doutorado pela Université de Montreal, UdeM, Canadá, e a livre docência na UNESP Rio Claro.

Coordena dois grupos de pesquisa, um grupo de extensão com professores da rede educacional da cidade e exerce o papel de coordenador do Grupo de Pós da Ciência da Motricidade – UNESP Rio Claro.

Para compreender a contribuição da experiência profissional na educação básica em sua atuação docente universitária, foram realizadas 10 questões abertas, onde os participantes ficaram livres para explanar sobre os assuntos da maneira que desejaram. Os resultados, após filtrados pelas unidades de registro, possibilitaram algumas reflexões.

A concepção de formação do P1 engloba dois conceitos pouco frequentes nos cursos de formação inicial: o empoderamento e a autoria. O empoderamento diz respeito ao se enxergar capaz (com poder) para realizar/fazer alguma atividade, ou seja, é a forma como o profissional se vê dentro do processo de atuação ou formação.

De acordo com Gohn (2004), não existe uma tradução ou significado exato para essa palavra na língua portuguesa oficial, porém é um termo que vem surgindo com força nas discussões sociais e políticas por todo o país. Ele pode vir a assumir dois significados:

Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. (GOHN, 2004, p.23)

No caso do discurso de P1, o sentido caminha para a primeira denominação. Quando pensamos no processo de empoderamento, a autoria se torna o caminho. Quando P1 afirma: “*Nesse empoderamento significa que eles sejam capazes de se sentir que eles tenham alguma coisa para dizerem para outras pessoas*”, enfatiza que o profissional precisa perceber-se pertencente aquela profissão para ser capaz de se posicionar frente as diversidades das situações que enfrentará no seu cotidiano.

É possível compreender o processo de empoderamento, neste caso, diretamente relacionado à autonomia do profissional, a partir do momento que o professor possui autonomia científica e autonomia de conhecimento sobre seu trabalho ele consegue superar o paradigma de que “educar é transferir conhecimentos”.

Mas é também com esse conceito que o profissional pode se encontrar em um contrassenso: se por um lado ele possui uma concepção de formação que introduz o empoderamento dos alunos, suas atividades dentro da sala de aula devem estar voltadas para isso. É preciso o professor universitário empoderar-se para empoderar.

Paulo Freire (2013) diz

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. (p.47-48)

Esse conceito apresentado por P1 vai ao encontro do proposto pelo PPP1 e pelo PE1, sendo possível perceber que o professor possui certa clareza do seu trabalho

pedagógico e o organiza de forma a potencializar os processos de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Já P2 demonstra uma concepção que abrange a prática profissional associada à teoria apropriada durante a graduação.

Tal entendimento vai ao encontro com o proposto pelo PPP2 e pelo PE2. Existe, portanto, uma valorização da experiência profissional na formação dos jovens professores. Experiência que é valorizada, porém não completamente na atuação dos professores universitários.

E P3 traz a concepção de que é preciso trabalhar na construção da identidade profissional, *“trabalha o estágio enquanto momento em que se constrói a identidade do professor, então, hoje, como aqui a opção pra licenciatura se dá na passagem do segundo para o terceiro ano, eu tô entendendo que a disciplina de estágio, por ela ser mais no tempo de carga horária, deveria trabalhar no professor a sua identidade, ela deveria mostrar para os graduandos que o campo do magistério tem um corpo de conhecimento próprio [...] fazendo uma mediação entre a teoria dos fundamentos e a prática, como isso acontece, né”*.

Essa ideia vai ao encontro das ideias de P1 e P2, como que se fossem três tendências que se complementam: P1 aponta o empoderamento, P2 aborda a prática profissional aliada a teoria, e P3 aponta para a construção de identidade profissional. Nos três casos a ideia de se trabalhar com a formação de um profissional que seja capaz de ler sua realidade antes de intervir na mesma está muito presente.

Outra atividade interligada ao processo de autoria proposto por P1 é o diálogo. P1 afirma que o diálogo é a primeira habilidade requerente de um professor: “é preciso saber que se estou em sala de aula, as pessoas, para produzir conhecimento, precisam colocar o que pensam, o que sentem. ”. Tal afirmação apresenta a importância do diálogo na formação e adiciona a relação deste com o processo de autoria. Dentro das estratégias propostas por Anastasiou (2004), a conversa entre os pares e entre o professor acaba sendo o ponto de partida para o desenrolar de todas as atividades.

A autora afirma que

O papel do professor será então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. (ANASTASIOU, 2004, p. 32)

O professor universitário então, é esta ponte entre os conhecimentos e os alunos. Uma ponte que é construída conjuntamente entre professor e aluno a partir do diálogo. Como afirma Paulo Freire (2013) sobre a importância do diálogo na formação é que o papel do professor é "[...] ajuda-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva" (p.121). Ou seja, ensiná-lo que ele é o autor de seu aprendizado.

Ao falar sobre a experiência na educação básica, o P2 aponta que: *[...] fundamental não porque a gente fala isso mas dá a impressão que se a pessoa não passou pela experiência não vai trabalhar bem na universidade. Eu acho que até pode, mas fica difícil. Eu acho que é fundamental você ter essa experiência de sala de aula porque na hora que eu falo com os meus alunos eu trago essa lembrança.* Então em um aspecto, o participante afirma que é importante, mas não se pode generalizar essa importância, pois não é a única forma de melhorar a qualidade da docência, ou como ele mesmo atesta *[...] fica difícil a gente puxar um aspecto que influencia dentre vários.*

Existe, portanto, diferentes aspectos que influenciam a docência. Esse fato corrobora com a ideia da construção dos saberes docentes: a experiência é um dos alicerces do trabalho docente, porém não o único.

Porém, é considerável mostrar que o P2 identifica que a partir da sua experiência em sala de aula ele consegue compreender melhor as inquietações dos alunos na medida em que *[...] eu senti o que é trabalhar com quarenta, né. Mesmo sabendo que isso foi a vinte anos atrás e que hoje outros problemas existem, mas a experiência de estar lá dentro, de ter uma aula depois da outra, isso já ficou impregnado e você sabe do que tá falando quando fala com eles também.*

O fato de compreender como é a atuação do profissional após sua formação, colabora para a construção de um conhecimento mais significativo dentro da sala de aula. O P2 ainda afirma que professor que tem experiência tem um pouco mais de clareza interna, de segurança para orientar, e que alguns concursos já mostram que valorizam essa experiência valorizando-a durante a avaliação de contratação.

Você ser professor de estágio, sem nunca ter passado pela escola, fica um buraco, mas [...] não pode negar alguém só por isso.

Existe, portanto, um embate de um entendimento que há a necessidade de se ter experiência, mas um cuidado de não generalizar a ponto de negar o professor que não a tenha. Libâneo (2004) aponta que a formação inicial e a experiência são importantes, porém, é na formação continuada do professor em exercício, que ressignifica

constantemente sua experiência profissional, fazendo-o desenvolver seu próprio trabalho.

Ainda afirma que

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. (p.5)

Mesmo que se tenha a experiência, se esta não for refletida, não existe a resignificação das práticas, e os professores não lhe atribuem o valor necessário. O mesmo ocorre com a experiência da formação. P1 aponta para a questão da experiência da formação inicial e continuada influenciando sua prática em sala de aula, onde os estágios de docência do Mestrado e Doutorado permitiram melhorar sua prática buscando novas metodologias e instrumentos de ensino-aprendizagem. Podemos perceber que as experiências da formação foram significadas de modo a ampliar os horizontes da prática pedagógica, uma vez que P1 já possuía uma experiência na educação básica, sendo resignificada na formação continuada (mestrado e doutorado)

P3 apresenta uma relação dialética próxima a citada por P1, já que sua formação nos níveis de mestrado e doutorado ocorreram após sua entrada no ensino universitário, a relação da formação continuada com a prática da docência universitária estreitou os laços que permitiram a reflexão sobre a prática na educação básica. A formação específica auxiliou no processo de resignificação de P3, quando afirma que: *“O treinamento (esportivo) me ajudou muito a entender o que significa uma aula básica e uma aula de especialização [...] isso marcou minha trajetória”*

Ainda na experiência citada por P3, podemos compreender a confluência de ações que podem vir a se tornarem parte do constructo da identidade profissional, uma vez que P3 cita diversos momentos diferentes da sua formação e como essas experiências o auxiliaram a melhorar sua docência: a relação dialética do ensino como prática teórica - *“você ensinar seu aluno, mostrar pra ela, que a partir do ensino, dos atos pedagógicos, a prática pedagógica, ela é embrenhada, ela é permeada também de uma fundamentação teórica. Esta questão ela é complexa, ela não é simples”*; e a experiência como formação - *“[...] nós estamos entendendo que a prática é um lugar de formação, sendo a prática um lugar de formação, dela também emana uma epistemologia da prática, eu diria, da prática profissional. Essa epistemologia seria o que? Os saberes de fato mobilizados pelo*

professor em situação de prática, portanto, trata-se de captar uma cultura docente em ação[...]”.

A prática em si é o que possibilita a experiência, uma vez que é através dela que passamos de um plano de ideias para ações concretas no dia-a-dia. Pela fala do P3 é possível afirmar que toda e qualquer prática pode vir a se tornar uma experiência, tendo ela ocorrido em quaisquer etapas da vida funcional do professor.

Ela está relacionada ao modo como o professor internaliza suas ações. Como Nóvoa já nos trouxe a ideia anteriormente, o professor pode ter 1 ano de experiência ou 10, mas se ele não se modificar durante esses 10 anos, terá tido apenas 1 ano repetido 10 vezes. Essa característica mutável da docência é que emprega na experiência sua carga de importância.

No aspecto das habilidades, conceitos e atitudes esperados para um professor universitário, o P1 cita os seguintes itens:

(1) *O Diálogo – é preciso saber que se estou em sala de aula, as pessoas, para produzir conhecimento, precisam colocar o que pensam, o que sentem.*

(2) *Criar um clima de confiança – se quiser que as pessoas se abram confortavelmente. Se você não cria um clima de confiança, um clima onde as pessoas se sintam à vontade, com vontade de aprender, de estar ali na aula, confiança com os outros, para que eles falem do que acontece com ele, por que isso que aprendi, assim, eu acho que, o que acontece com eles tem que nos levar a dialogar com o autor, e é isso que eu quero.*

(3) *Estar atenta as pessoas que estão com você, saber olhar nos olhos.*

(4) *Ter um radar 360° para perceber o que está acontecendo [...] cheirar, sentir o clima.*

(5) *Ter conhecimento: o conhecimento é importante, mas cada dia eu penso que é o que menos importa*

(6) *Ter postura*

(7) *Ter atitude, ser respeitoso e acolhedor.*

(8) *Saber fazer com que entre vida na universidade. [...]saber fazer com que a vida entre em uma universidade. Isso é uma habilidade. Saber fechar a boca, bancar o silêncio. O quanto o silêncio potencializa a fala.*

P2, em concordância e diversidade, corrobora para o quadro citando:

- (1) *Necessidade de sempre aprender: quanto mais você sabe, mais você tem para saber;*
- (2) *Conhecimentos pedagógicos: é preciso discutir com os alunos sobre sua atuação, trazer leituras e discussões para a sala de aula;*
- (3) *Gestão do tempo: atualmente existe pouco tempo dentro do trabalho do professor universitário voltado para o ensino, e as exigências e contribuições não se equilibram, deixando pouquíssimo tempo para desenvolver atividades importantes para o ensino, como planejamento, leituras, avaliações.*
- (4) *Acompanhar os alunos: dentro da disciplina de estágio é importante o professor acompanhar sempre o aluno na escola, para conversar com ele após o estágio e ajuda-lo a pensar sobre sua prática.*
- (5) *Ter ética na profissão*
- (6) *Trabalhar comprometido*
- (7) *Desenvolver a dimensão política nos alunos: a luta pelo trabalho digno e fazer um trabalho sério.*
- (8) *Ter uma conduta de seriedade e comprometimento.*

E por fim, P3 adiciona:

- 1) *Mostrar para quem não quer ser professor que enquanto eles estão no curso o ensino é a questão mais importante*
- 2) *Leva-los a descobrir que a questão do ato pedagógico perpassa os mais diversos aspectos da sua vida (ponte ente aquilo que é a base da profissão e aquilo que é a vida)*
- 3) *O curso de formação deve se construir como uma Escola de Vida*
- 4) *Desafio de me reinventar, renovar*
- 5) *Coragem de não parar naquilo que você já sabe.*

“ O maior desafio de quem trabalha no magistério, na escola, seja na universidade, é você não partir do pressuposto que as coisas estão dadas. Então eu parto de um núcleo central, de temas, que vai caracterizar a disciplina, e também que vai caracterizar a formação deles, e depois eu tenho que trazer outros temas que emergem do contexto em que eles estão. ”

- 1) *Mediação entre apresentar o mundo do ensino para eles e o professor da escola rever sua prática, e eu mesmo ressignificar minha prática.*

Como podemos perceber, P3 possui um posicionamento mais prático em relação as habilidades do professor universitário, tendo um caráter de orientar os alunos, de ajudá-los a se encontrarem.

O discurso de P1 é conciso ao afirmar que o professor universitário precisa de habilidades como: “criar clima de confiança”, “saber olhar nos olhos”, “cheirar, sentir o clima”, ter conhecimento, ter postura, ter respeito – todas são atividades que refletem o interesse e o posicionamento do professor em humanizar o ensino para que assim os alunos entendam o que é humanização, nas palavras de P1 “Saber fazer com que entre vida na universidade. [...] *saber fazer com que a vida entre em uma universidade. Isso é uma habilidade. Saber fechar a boca, bancar o silêncio. O quanto o silêncio potencializa a fala.*

Existe a necessidade de humanizar o processo educativo universitário, uma vez que este se encontra frente a um processo massificado de burocratização. Os processos de gerenciamento pautados na lógica mercadológica transferem a característica de produto aos alunos e o processo de fabricação ao processo de formação. Existe uma objetificação dos seres humanos, onde participantes de um processo, encontram-se perdidos da sua identidade própria, adquirindo as propriedades esperadas ao produto ao fim do processo.

A importância da humanização na sala de aula é de encontrar no aluno um ser, ativo no seu processo histórico e construtor de cultura. Para Nóvoa (2014) o engessamento das ações que podem levar a uma autonomia da universidade se encontram dentro desse perfil gerencialista e reducionista.

Em união a esta proposta humanizadora, podemos perceber que o P2 percebe o trabalho do professor universitário como um ato de comprometimento com a docência, sendo que dos itens citados, a maioria diz respeito as atitudes que o profissional deve ter como apontou P1.

Questões ligadas a gestão do tempo aparecem como forma de protesto nas falas de P2: “*atualmente existe pouco tempo dentro do trabalho do professor universitário voltado para o ensino, e as exigências e contribuições não se equilibram, deixando pouquíssimo tempo para desenvolver atividades importantes para o ensino, como planejamento, leituras, avaliações.*”. Existe pouco tempo para o trabalho universitário (ensino, pesquisa e extensão). As mudanças legislativas do governo que vieram a reformular as universidades brasileiras como, o aumento de alunos matriculados, aumento de faculdades e centros universitários particulares, diminuição de investimento estatal e

aumento de investimento privado para pesquisas, reformulou a relação do Estado de controle para um Estado de avaliação.

De acordo com Cunha (2009), o “Estado-avaliador, entretanto, vem reforçando o pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações coloniais na relação sujeito/objeto.” (p.173). A avaliação surge então como modo de controle do trabalho docente dentro do âmbito universitário.

O INEP, a avaliação das Instituições de Nível Superior acontece em dois momentos: uma auto avaliação, que é coordenada pela própria comissão de cada instituto; e uma avaliação externa, que possui diversos indicadores, como apontados pela própria agencia, que visam buscar a melhoria do ensino superior. Essa avaliação ocorre em todos os níveis de Instituições: público, privadas, universidades, faculdades, centros universitários.

Paralelamente à essa avaliação, a CAPES – Centro de Formação Aperfeiçoamento Profissional e Pesquisa, avalia as instituições em seu nível de pós-graduação, fornecendo notas que qualificam o processo de formação que vem sendo oferecido. Acredito que aqui esteja o principal embate da gestão de tempo dos professores universitários das instituições públicas.

Por estarem, quase que majoritariamente atuando na pós-graduação, os professores precisam de uma certa quantidade de pontos para manter o financiamento das agências de fomento (Cnpq, CAPES, Fapesp). Essa avaliação determina o *Qualis* do programa de pós-graduação a cada triênio, e com isso a “qualidade” do curso.

Crítérios	Peso
Corpo docente (CD)	10 pontos
Atividade de pesquisa (AP)	10 pontos
Atividade de formação (AF)	10 pontos
Corpo discente (CA)	20 pontos
Teses e dissertações (TD)	20 pontos
Produção intelectual (PI)	30 pontos

Figura 13 – Peso dos critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES

Crítérios	Subcritérios	Pesos
Corpo docente	1 Composição e atuação do corpo docente	30
	2 Dimensão do NRD6 rel. ao corpo docente	20
	3 Abrangência do NRD6 rel. às áreas de concentração e pesquisa	30
	4 Intercâmbio do corpo docente. Participação de outros docentes	10
	5 Qualificação do NRD6	10
Atividades de pesquisa	1 Adequação das linhas de pesquisa às áreas de concentração	30
	2 Vínculo entre linhas e projetos de pesquisa	30
	3 Adequação da quant. de linhas de pesquisa em rel. à dimensão do NRD6	20
	4 Participação do corpo docente nos projetos de pesquisa	20
Atividades de formação	1 Adequação das disciplinas em rel. às linhas de pesquisa	40
	2 Distribuição da carga letiva e da carga horária média	20
	3 Quantidade de orientadores do NRD6 rel. à dimensão do corpo docente	20
	4 Atividades letivas de graduação	10
	5 Orientação nos cursos de graduação	10
Corpo discente	1 Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6	25
	2 Nº de desligamentos em rel. à dimensão do corpo discente	15
	3 Nº de titulados em rel. à dimensão do corpo discente	40
	4 Nº de discentes-autores em rel. à dimensão do corpo discente	20
Teses e dissertações	1 Vínculo teses e dissertações c/ áreas de concentração e linhas de pesquisa	10
	2 Tempo médio de bolsa e titulação de bolsistas x não bolsistas	30
	3 Nº de titulados em rel. à dimensão do NRD6	30
	4 Nº médio de orientandos em relação à dimensão do NRD6	20
	5 Adequação das dissertações e teses à proposta do programa	10
Produção intelectual	1 Adequação dos tipos de produção e linhas de pesquisa	10
	2 Qualidade dos meios de divulgação – distribuição entre os docentes	30
	3 Quantidade em rel. à dimensão do NRD6 – distribuição entre docentes	30
	4 Autoria de outros participantes	10
	5 Produção técnica	20

Figura 14 – Critérios, subcritérios e seus respectivos pesos da avaliação estabelecidos pela CAPES

Como podemos notar, as atividades de pesquisa e de formação possuem o mesmo percentual de peso nos critérios gerais (10% cada), porém a área de produção intelectual, que abarca as produções publicadas dos programas soma 30% da avaliação total, deixando o “produto” da pesquisa com uma acentuada importância.

Além desses critérios, essa tabela nos mostra as mais diferentes dimensões que o professor é avaliado, sendo que suas atividades de extensão não são consideradas como válidas para a pontuação na mesma proporção, assim como sua atuação na graduação é pouquíssimo valorizada.

Por conta disto, os professores se encontram presos a seguirem determinado caminho que comprometem seu envolvimento com o ensino na graduação, e como afirma o P2, “*atualmente existe pouco tempo dentro do trabalho do professor universitário voltado para o ensino, e as exigências e contribuições não se equilibram, deixando*

pouquíssimo tempo para desenvolver atividades importantes para o ensino, como planejamento, leituras, avaliações. ”

Cunha (2009) aponta que

A relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia de da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham um patamar de qualidade que ela não escolheu. Além disso, como as estratégias governamentais são ardilosas e fortemente acompanhadas de um convencimento da opinião pública veiculadas pela mídia, a sensação de desconfiança que inicialmente se percebia nas Instituições vem passando por um processo de acomodação aos novos padrões. (p.174)

Com isso, a autora enfatiza o sentimento de impotência dos sujeitos acadêmicos frente ao modelo avaliativo, que leva a uma anulação da autoria das universidades em definir as configurações de seu próprio projeto político pedagógico.

Além do quesito da gestão do tempo, o P2 afirma que uma das habilidades necessárias para um professor universitário é a de sempre aprender: *“quanto mais você sabe, mais você tem para saber”*. Portanto, a falta de tempo decorrente das diversas atividades delegadas para um professor acaba por tolher a importância do estudo e das leituras para o próprio professor. Fato que aparece na fala dos outros participantes ao abordar a questão da realidade das universidades brasileiras.

Além de problemas de gestão de tempo, P1 é enfático em apontar alguns problemas estruturais relacionados a hierarquia da formação: *[...] se eu tenho que ver um curso de pedagogia porque não tem autonomia, porque tem o conselho estadual de educação, ao invés de olhar para o PPP que foi enviado e ela não leu, ela pega a planilha onde estão os artigos, os incisos e as disciplinas, onde apenas estão os autores, a palhaçada é: acreditar que por que eu coloco o autor que ela gostaria que esteja assim, aqui, no cotidiano, na sala de aula, isso vai acontecer. Um absurdo.*

No trecho, P1 refere-se ao modo como os superiores, que exercem cargos de administração dentro das universidades encaram a organização e estruturação dos cursos, fazendo reivindicações que muitas vezes não trazem benefícios à formação somente por se apoiarem em algum referencial teórico que condiz com sua linha de pensamento.

“Não é a bibliografia que vai definir o que esse menino vai ser, é minha atitude, o que eu penso da formação, o que é formar um professor mais do que o que elas acham que colocar uma bibliografia. ”

Como podemos perceber, para P1, o ato de ensinar está mais ligado ao modo como o professor ensina do que estritamente ligado ao referencial teórico utilizado. Para

Anastasiou (2004), este fato está intimamente ligado a superação do ensino em busca de um processo de ensinagem, onde o percurso que se escolhe para os conteúdos curriculares é um ponto na construção dos cursos de graduação.

E assim como P1, que aponta a importância da participação ativa dos professores universitários nesse processo através da formação continuada: “[...]tem que buscar uma nova forma de pensar a educação. Talvez eu tenha essa noção pela minha experiência, e por ter passado por experiências no mestrado que me fizeram abrir minha cabeça. ”, Anastasiou (2004), afirma que:

[...] a formação profissional contínua dos sujeitos envolvidos –professor e aluno- como princípio norteador, de modo a compor ações de responsabilidade pessoal e institucional, na construção continuada do profissional necessário aos desafios da realidade atual” (p.35)

Para além da formação continuada, P3 aponta a importância dos Conselhos de Curso no acompanhamento pedagógico dos professores, onde se precisa “chamar a atenção” dos professores universitários para o planejamento, reflexão sobre a docência, suas aulas, etc. “ *Por nos termos uma liberdade de cátedra na universidade, se entende que as pessoas sabem o que vão fazer, se entende isso, parte-se desse pressuposto, e isto é um grande equívoco. As pessoas, em uma universidade pública, sabem fazer bem é pesquisa, pessoal foi treinado muito bem para fazer pesquisa, o principal produto que a universidade fornece é pesquisa. Então precisa olhar que você tá formando profissionais, se o curso não for um bacharel acadêmico, você tá formando profissionais, cidadãos. ”*

Para P3, a sobrecarga do trabalho docente universitário não vai diminuir e irá causar modificações estruturais na graduação e pós-graduação. Sobre as aulas da pós-graduação e na graduação, o professor aponta um fenômeno que vêm ocorrendo: “*na pós-graduação, a sala de aula talvez esteja desaparecendo. O que você tem são eventos, são grandes conferências, palestras [...]significa que na graduação a sala de aula também está sumindo. E eu passo a ter eventos. É uma mudança paradigmática”*

Cunha (2009) afirma que a sala de aula é o espaço de modificação da universidade. A pedagogia universitária sofreu com a introdução da lógica neoliberal nos bancos universitários, modificando as relações entre os sujeitos e o conhecimento que ali habitam. A transformação que o conhecimento pode vir a causar fica subjulgada à políticas de regulação do Estado, como o crescente desaparecimento das salas de aula até o desaparecimento das mesmas. Com o intuito de aumentar a abrangência estamos perdendo em profundidade.

Nas palavras de Cunha (2009)

Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas, sim, pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos (p.175)

O movimento vivenciado pelas escolas de educação básica brasileira, o processo de sucateação da escola, onde era atribuído aos profissionais muitas atividades, com muitos alunos e pouco tempo para gerir, somado a uma falta de infraestrutura e financiamento suficiente, levou a precarização da escola pública.

Processo este apontado pelo P2 – devido sua atuação no nível de ensino – “*O desmonte que houve na educação básica, que antes tinha aquela qualidade, que se perdeu. Aumentou, tudo bem, ampliou para atender toda a população, mas caiu a qualidade. Parece que é isso que a gente vê acontecer aqui, agora. E isso é triste.*”

A falta da definição de uma profissionalidade, ou seja, o conjunto de requisitos profissionais para se tornar um professor, abarca em uma desestruturação nas condições para a profissionalização, onde são ofertadas a formação inicial, formação continuada, remuneração compatível com a natureza do serviço, e condições de trabalho (LIBÂNEO, 2004).

A profissionalidade, como afirma Cunha (2009), é mais adequado ao trabalho docente pois seu exercício nunca é estático e permanente; “é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (p.176).

A concepção de uma profissionalidade transpassa a ideia de um professor reprodutor do conhecimento da humanidade, que possui um arcabouço de conhecimentos eruditos transmitidos a partir oratória. Neste caso, não existe uma preocupação com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que acontece.

Por isso existe um movimento tão forte em se definir quais os requisitos da profissão docente, como é o proposto pelos saberes docentes, pois é na perspectiva dialética que se supera a estruturas de poder inculcados na prática docente. (TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012). As habilidades, conceitos e atitudes apontadas por P1, P2 e P3, podem evidenciar um caminho para a construção destes saberes, já que se trata de características necessárias para a qualificação da docência. É importante também ressaltar, os participantes apontam tais características como sendo validas para o trabalho

docente universitário sendo ampliadas para as características a serem desenvolvidas nos futuros professores

P2 afirma que *“Você tem que trabalhar com os alunos, mas você é o primeiro modelo, né? Então, a gente também tem que tá trabalhando em cima da disciplina, não pode fazer de qualquer jeito, não mandando alunos no teu lugar, fazendo a supervisão, acompanhando os e-mails, ou seja, vai mais do que aquelas quatro horas oficiais que vai lá na grade curricular”*. Ao se colocar como modelo, o professor universitário auxilia na formação dos seus alunos, uma vez que estabelece uma relação dialética de ensinar e aprender, buscando a ensinagem como concepção uma situação de aprendizagem, onde necessariamente ocorra a aprendizagem a partir da parceria entre aluno e professor no fazer a aula como condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento. (ANASTASIOU, 1988)

Sobre o mesmo assunto, P3 coloca *“ O maior desafio de quem trabalha no magistério, na escola, seja na universidade, é você não partir do pressuposto que as coisas estão dadas. Então eu parto de um núcleo central, de temas, que vai caracterizar a disciplina, e também que vai caracterizar a formação deles, e depois eu tenho que trazer outros temas que emergem do contexto em que eles estão.”*

O entendimento da relação dialética entre o professor e aluno fica clara na fala dos professores, quando os mesmos se colocam como alunos da sua própria prática, não sendo algo fechado e estático.

Essa identificação dialética é importante pois, é a partir do exemplo que se educa, uma vez que Cunha (1996) afirma que *“As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes a apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional.”* (1996, p.5)

Portanto, os saberes docentes trazem a prática profissional docente uma forte contribuição de constructo de identidade profissional, e digo isso pois são estruturados a partir da prática profissional dos professores, cabendo a eles produzir os saberes de sua própria prática. Um fato importante que Tardif (2010) aponta é a questão da temporalidade do saber.

Os saberes são construídos em uma relação situacional de tempo e espaço, ou seja, eles são historicamente situados, e definidos a partir das relações da educação com a sociedade. Se analisarmos as proposições de P2 para as habilidades, conceitos e atitudes de um professor, nelas podemos encontrar o reflexo da sociedade atual, onde busca-se uma superação das relações de produto/produtor na educação (devido seu caráter

mercantil crescente). Ao enfatizar habilidades como a ética, o comprometimento, o acompanhamento do aluno buscando uma aprendizagem significativa, ter uma conduta profissional coerente, P2 determina alguns valores da profissão docente que vão de encontro com a lógica neoliberal de produtividade.

Outro ponto que é interessante citar é que os professores citam a importância da experiência quando propõe atividades embasadas na experiência prática afim de superar as dicotomias e fragmentações do ensino (vide PPP e PE), porém não citam a experiência como uma característica necessária para o professor desenvolver seu trabalho.

Acredito que, mesmo tendo a consciência da importância da prática pedagógica, os próprios formadores de professores não lhe dão o valor necessário em seus discursos. A falta de espaços e tempos nas universidades para a reflexão individual e conjunta aparece como fator complicador para a superação deste entrave.

Uma possibilidade para avançar de renovar o quadro atual das universidades brasileiras, encontra-se na própria fala dos professores, quando afirmam que: (P2) *“a luta dos professores em tomar decisões conscientes, como votar em um bom diretor; ter voz ativa dentro do conselho; brigar, coletivamente, por melhorias na profissão.”*; (P3) *“Por nos termos uma liberdade de cátedra na universidade, se entende que as pessoas sabem o que vão fazer, se entende isso, parte-se desse pressuposto, e isto é um grande equívoco. As pessoas, em uma universidade pública, sabem fazer bem é pesquisa, pessoal foi treinado muito bem para fazer pesquisa, o principal produto que a universidade fornece é pesquisa. Então precisa olhar que você tá formando profissionais, se o curso não for um bacharel acadêmico, você tá formando profissionais, cidadãos.”*; e (P1) *[...]tem que buscar uma nova forma de pensar a educação. Talvez eu tenha essa noção pela minha experiência, e por ter passado por experiências no mestrado que me fizeram abrir minha cabeça.*

5.4 – As observações realizadas

As observações realizadas puderam mostrar como os professores organizam e aplicam praticamente seus planos de ensino. Duas categorias de análise foram possíveis: a organização em sala de aula e as práticas inovadoras.

Quando falamos da organização, levamos em consideração a metodologia de trabalho, que, de acordo com Vasconcellos (2005) “é uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos (mais ou menos explícitos).” (p.55)

Podemos afirmar que todos os professores possuem alguma forma de organização, que vieram a emergir durante as aulas. P1 demonstrou uma organização complexa, onde eram articuladas diversas atividades durante o período. Todas as atividades eram previamente planejadas, uma vez que o professor sempre enviava textos, vídeos ou avisos antes das aulas. O tempo era bastante negociado, já que para conseguir realizar todas as atividades exigia determinado tempo.

A apresentação das atividades da aula em forma de pauta (escrita no início da aula) serviam de referência para o prosseguimento da aula. Tal organização não foi observada tão estruturada nos outros professores, porém, em P2 pude perceber que possui bastante organização do seu tempo em sala de aula, sendo que se mantém no cronograma quando possível, porém apresenta uma flexibilização de tempo quando necessário – mudança de cronograma para apresentação de todos os seminários sem prejudicar qualquer grupo por falta de tempo.

P3 segue uma organização mais tradicional de aula, pautando-se em aulas expositivas, em sua maioria. O professor articulava o assunto da aula e cada aluno levantava os questionamentos que quisesse no momento que achassem necessário.

Em todos os casos, a utilização das tecnologias de comunicação se mostrou importante no estabelecimento da comunicação entre discentes e docente, uma vez que a modernidade trouxe novos desafios tecnológicos para o professor dentro da sala de aula, porém trouxe também uma gama de novas possibilidades de ensino, uma vez que os professores se apropriarem dos instrumentos de modo benéfico para o processo pedagógico. No caso, as relações entre professor e aluno ficam mais esclarecidas e em contato com a possibilidade de um relacionamento mais constante (mundo virtual e mundo real).

Outro momento que surgiu a utilização das tecnologias de comunicação foi nos trabalhos requeridos por P1 e P2, que não foram tão constantes em P3. A apresentação de seminários pelos alunos foi presente nas três observações, sendo que cada apresentação possuiu um perfil diferente, em P3 os alunos deveriam apresentar as ideias dos autores; em P2 os alunos realizaram aulas de um assunto diferente do qual estavam acostumados, e em P1, a prática de apresentação era constante nas aulas, mas cada qual com um objetivo diferente, sempre demonstrando o entendimento dos alunos em relação aos autores, e não apenas as ideias dos mesmos.

Na construção dos seminários, foi observado nos três participantes, que todos os critérios de avaliação foram estabelecidos previamente, o que favorece o esclarecimento dos objetivos das práticas pedagógicas. Como aponta Vasconcellos (2013b), a mudança no papel da avaliação se dá pelas mudanças das relações entre seus objetos, o que ocorre a partir do diálogo e clareza das ideias durante o processo.

A questão da autoria foi muito presente em P1. Como o participante já havia relatado, sua concepção de formação entende a questão da autoria como princípio norteador do empoderamento. As ações pedagógicas de P1, como:

- 1) *Construção de textos, desenhos, teatros, apresentações de autoria dos alunos*
- *trabalhar a autoria dos alunos nas reflexões sobre os autores estudados.*
- 2) *Caderno de pensamentos: os alunos deverão fazer durante todo o semestre um Cadernos onde anotam seus pensamentos sobre as aulas/ textos e reflexões sobre a docência – em diferentes aulas os alunos são convidados a partilhar suas anotações com a sala.*
- 3) *Acompanhamento e orientação dos trabalhos propostos em sala de aula.*
- 4) *Diálogo constante com os alunos sobre os textos lidos, e reflexão a partir dos questionamentos trazidos pelos alunos e também das estimulações ocasionadas pela professora*
- 5) *Proposta de novas maneiras de se refletir sobre determinado assunto, não utilizando apenas a escrita de texto, mas outras manifestações artísticas (individuais e em grupo)*
- 6) *Valorização do trabalho em grupo, sendo um grande meio de socialização e integração dos alunos.*

Tais ações demonstram uma grande preocupação do docente em dar a oportunidade de os alunos produzirem e principalmente refletirem sobre essa produção. Essa organização e reflexão foi observada em P2 também, que organizou possibilidades

de reflexão em conjunto e individuais, onde os alunos tiveram que entregar trabalhos de reflexão sobre os textos lidos e após, apresentarem pontos de discussão em sala de aula.

Anastasiou (2004) coloca

Na metodologia dialética, como já foi discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando o estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (p.69)

Se nos orientarmos pelas ações de P1 e P2, podemos afirmar que a metodologia utilizada foi a dialética, pois os dois participantes demonstraram diversas ações que auxiliaram a construção de diferentes operações de pensamento e de rupturas a partir de vivências e sensações.

Vasconcellos (2005) afirma que

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. (VASCONCELLOS, 2005, p.55)

Em dois momentos das observações foi translucido essa inter-relação das atividades na construção do conhecimento:

(P1 – 22/02/2015) *“Na aula de hoje foi necessário alterar as atividades começando pela última: o caderno. Esse tal caderno é uma prática muito interessante, pois cada aluno deve, ao longo do semestre, manter um caderno de relatos sobre suas impressões da aula. Vendo essa atividade, consigo estabelecer uma significância para a vida futura desses professores, pois, além de organizar os conteúdos e conseguir abstraí-los para escrever, os prepara para relatar o cotidiano escolar, refletindo sobre sua prática assim como seu aprendizado. Ajuda na construção de um profissional reflexivo, que pense sobre os acontecimentos e os ressignifique.*

Alguns alunos se encorajaram para ler e os relatos foram incríveis: uma mistura de sentimentos e ansiedades em relação à profissão, mesclados com reflexões dos textos. O mais inspirador dessa prática são as diferentes possibilidades que os alunos encontram para se expressar, refletindo suas buscas interiores. ” (Relato Caderno de Observações)

(P2 – 18/05/2015) *“Os seminários voltaram a acontecer e o último grupo iniciou sua apresentação sobre “Expressões Culturais e a censura e a ditadura militar”. Novamente*

os alunos fizeram uma apresentação totalmente expositiva, com o uso de mídias audiovisuais.

No fim, a professora começou as discussões tocando no ponto fundamental que notei durante as apresentações: o caráter transmissor das aulas apresentadas. Ela levantou o fato de que nenhum grupo saiu do modelo de aula expositiva. Os alunos ficaram confusos, com uma “cara” de “como foi que não reparei nisso? ”.

A professora levantou diversos tópicos acerca das apresentações, e o que significa ser professor: o agir do professor. Os alunos mantiveram-se atentos e participativos. Acredito que o posicionamento de sempre questionar os alunos tenha mantido as conversas acesas.

Após as discussões dos seminários, a professora começou a abordar os modelos pedagógicos já existentes, iniciando uma discussão a partir dos critérios de avaliação desenvolvidos para embasar o conhecimento da área. Gostei bastante da explanação, pois, apesar da utilização do Datashow, o conhecimento sobre o texto e a interlocução feita entre os dois demonstrou o conhecimento da professora.

No final ela propôs que os alunos repensassem a aula que eles haviam feito, questionando-os sobre suas metodologias. ” (Relato Caderno de Observações)

Nos dois momentos apresentados o sentimento dos alunos em relação as indagações dos professores, a primeira ao motiva-los a refletir sobre seus anseios durante as aulas, organizando seus pensamentos em forma de escrita, e no segundo caso, no confronto de ideias e ações, onde a professora conseguiu encontrar um ponto de reflexão sobre a prática docente fazendo-os pensar sobre seus atos pedagógicos.

No que concerne as práticas de inovação, foi-se pensado tais práticas a partir da definição de inovação de Cunha (1996),

Assumimos a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar, apenas, de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos. Referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido. (p.3-4)

Portanto, as estratégias observadas de P1 e P2 entrariam como inovadoras pelo posicionamento dos participantes no momento em que ocorriam, já que os mesmos propunham um raciocínio conjunto dos alunos, buscando compreender não somente como se faz uma aula, mas o porquê, de que maneira, a quem serve e principalmente,

o que fazer para mudar. Podemos afirmar que houve uma ruptura paradigmática no processo de construção do conhecimento.

Por último, gostaria de observar mais dois pontos agradáveis da observação em sala de aula: a gestão do tempo de P2 e o “trabalho do silêncio” de P1.

P2 não ficada discursando durante certo tempo com os alunos observando e anotando, mas instigava nos alunos sua participação constante através de questionamentos.

Já P1, em diversos momentos respeitou o silêncio dos alunos, e ao manter-se o silêncio provocou-se uma inquietação para a fala, ou seja, incomodados com o silêncio da professora em não querer ditar como seria a conversa, os alunos foram levados a levantar as questões sozinhos.

Paulo Freire (2013) conversa sobre esses dois pontos ao afirmar que para ensinar é preciso respeito aos saberes dos educandos, que foi incentivado constantemente por P2 e ensinar exige saber escutar, que muitas vezes é simplesmente saber ficar em silêncio, comportamento vivenciado por P1.

A partir das questões levantadas é que se surgiram as reflexões em conjunto. Acredito que este fato foi extremamente gratificante, pois, muito se fala sobre construir a docência coletivamente, desde seu planejamento até sua avaliação (VASCONCELLOS, 2013b; LIBÂNEO, 2004; FUSARI, 1990), porém, pouco se favorece estes espaços de conversa na formação inicial.

Ensinar os alunos que a docência se potencializa a partir da conversa, do diálogo, os prepara para assumir um papel mais ativo nas escolas em que irão trabalhar, sabendo se posicionar frente aos espaços de trabalho pedagógico coletivo, contribuindo efetivamente para o diálogo de maneira construtiva, e não apenas crítica.

5.5 - A docência – A experiência – Os saberes

5.5.1 – A Docência

Os resultados mostram que a docência universitária vem passando por incríveis modificações nas últimas décadas. No que se refere à organização institucional, as crises da universidade (SANTOS, 2011; NÓVOA, 2012; BENTO, 2014), se encontram presentes e em funcionamento, porém já existem indícios de um esclarecimento por parte dos profissionais em lutar contra esse movimento.

Como aponta Santos (2011), a superação das crises se encontra, como um dos princípios norteadores, na luta pela definição da crise:

“[...] é necessário conhecer em que condições e para quê a universidade deve sair da posição defensiva. [...] é nesta perda (da autonomia) que justifica a nível mais profundo a dominância de posições defensivas. É por isso crucial definir e sustentar uma definição contra-hegemónica da crise” (p.63)

A abertura neoliberal e a mercantilização do conhecimento talvez se mostrem mais tateis ao trabalho dos professores, uma vez que eles já identificam as dificuldades de trabalho com a lógica da avaliação institucional em troca de benefícios financeiros, assim como o aumento de alunos dentro das salas de aula e a ausência de tempo para a realização de tantas tarefas.

O tempo, aparece como controlador do trabalho pedagógico nas universidades, uma vez que não existem políticas públicas que definem a carga horária necessária para cada atividade (ensino, pesquisa e extensão), deixando a cargo dos próprios professores a realização de tal divisão.

Se por um lado pensar em uma política pública que define o tempo para cada atividade, como acontece na educação básica com as determinações de horas de trabalho pedagógico, pode vir a engessar o trabalho criativo do professor universitário, por outro, poderia criar possibilidade mais justas de trabalho nas instituições, uma vez que os professores não necessitariam ceder do seu tempo de descanso para dar conta das atividades acadêmicas (como a utilização de finais de semana para reuniões de grupos, feriados para comparecer em eventos e congressos, e até mesmo as férias para realizar pareceres de artigos em revistas).

Outro sinal interessante seria o de tornar as avaliações externas – assumindo aqui que não exista mais como desfazer tal atividade – mais relacionadas ao trabalho que é

realizado no cotidiano dos professores e menos ligado ao que os pressupostos econômicos determinam que seja o ideal.

Com isso, voltaríamos a ter uma condição de trabalho favorável para os professores atenderem todas as demandas que o trabalho universitário implica. Levando em consideração que o professor universitário, de uma instituição pública, necessita ainda desenvolver suas atividades de pesquisa e extensão.

A condição da pesquisa e do ensino se mostram bastante presentes na realidade do trabalho do profissional, porém, a extensão ainda se mostra muito tímida. Santos (2011) a colocava que a renovação da universidade, atribuindo-lhe “uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.” (p.73).

Já em questões relacionadas a organização do trabalho docente, dentro da realidade atual das universidades, os Projetos Político Pedagógicos dos cursos estudados apresentam uma força de superar dicotomias herdadas do pensamento positivista, assim como uma superação do entendimento de conhecimento. Como aponta Cunha (1996) “[...] a crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajudou a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade.” (p.3)

Essa incorporação sociocultural se apresenta na forma de definir os objetivos dos cursos a partir da realidade em que o profissional irá atuar; ao colocar a prática como forma de contextualização do conhecimento, e, portanto, importante para sua formação como docente; e ainda se apresenta na interpretação de um aluno como sujeito ativo dentro de seu processo histórico e social, capaz de mobilizar saberes para modificar sua realidade.

Acredito que seja um grande avanço na compreensão de mundo, encarando a universidade como um centro de formação em constante movimento, e, portanto, sem a superioridade do conhecimento elitista que marcou a legitimidade da universidade nos últimos séculos. É a marca de uma possibilidade de inovar.

A questão da humanização do trabalho docente aparece norteando tais mudanças. Os professores universitários possuem a instrumentação do seu trabalho, herdada da influência epistemológica dominante, como afirma Cunha (2009), “nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores” (p.170).

Tal influência corroborou para um perfil de trabalho extremamente sistematizado com uma baixa influência das relações humanas no processo: o conteúdo é mais importante que o próprio aluno ou professor. É preciso que se resgate as relações interpessoais no espaço acadêmico para potencializar as relações entre sujeitos e conhecimento.

Paulo Freire (2013) aborda que não existe como ensinar sem aprender e vice-versa, pois não existe uma maneira de lidar com o conhecimento sem que este afete todos os envolvidos. Se não existe uma inter-relação dos sujeitos, existe uma educação chamada bancária, onde o professor transfere seus conhecimentos aos alunos, e, como vimos anteriormente, tal prática não reforça a atividade de construir o conhecimento pelas diversas operações de pensamento.

Essa relação entre ensinar e aprender que o autor propõe pode ser entendida a partir da afirmação:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. ” (FREIRE, 2013, p.23)

Dentro das salas de aula, o trabalho aparece modificando-se cotidianamente. Apesar dos planos de ensino serem engessados pelo sistema em forma de tabela a serem preenchidas, que passam por um sistema tão burocratizado que o tempo necessário para a autorização do mesmo se torna maior do que o decorrer da disciplina lecionada, os professores vêm demonstrando uma força, uma necessidade de mudar.

Mudança essa, que é complexa, devido à complexidade do trabalho docente, porém necessárias pela alteração da nossa sociedade e conseqüentemente, do perfil do aluno que entra no ensino superior atualmente.

Assumimos a necessidade de transformar nossas práticas pedagógicas que se viam também atingidas pelas novas tecnologias e a revolução digital; pelas mudanças no mundo trabalho, com reflexos importantes para a formação; pela revolução sexual e estudos de gênero; pelos movimentos sociais e políticos que reivindicavam a substituição do colonialismo por relações de solidariedade, para citar algumas dimensões. É a sociedade em mudança exigindo que a educação escolarizada também mude. (CUNHA, 1996, p.3)

Nesse ponto os professores participantes se mostraram bastante lúcidos. Além de relatarem a importância da mudança, suas práticas dentro de sala de aula demonstraram a intencionalidade do seu trabalho. No caso, práticas que buscam a reflexão crítica da sociedade, contextualizadas na realidade das escolas públicas (já que o estágio curricular

supervisionado é realizado nas instituições públicas), que buscam a participação e o protagonismo dos alunos durante as aulas, são exemplos da transformação do espaço da sala de aula.

Existe, portanto, uma superação do quadro proposto por Vasconcellos (2013b), onde as práticas concretas são derivadas das propostas didático/pedagógicas, mobilizando conhecimentos com diferentes estratégias de ensino e utilizando-se de diversas operações de pensamento.

A mediação entre o conhecimento científico, os dados da realidade e a funcionalidade cerebral de alunos adultos, foi de fato observada, uma vez que a participação ativa, com estratégias condizentes e uma organização estruturada do trabalho dentro de sala de aula foi percebida.

Posso afirmar que os conceitos de ensino-aprendizagem foram superados, uma vez que foi possibilitada uma apreensão dos conteúdos a partir ensinagem presente na relação dialética de alunos e professores, enfrentando conjuntamente as questões levantadas. Como aponta Anastasiou (2009), que a adoção de metodologias ativas “auxiliará enormemente, a produção de conhecimentos acerca do processo de ensinagem na educação superior” (p.166).

Como notado anteriormente, as práticas se encontram viabilizadas dentro da sala de aula. O movimento de ruptura com o paradigma racional é percebido nas tentativas propostas pelos professores. Porém, ainda existe uma dificuldade acerca da falta de legitimidade do conhecimento pedagógico nesses espaços, uma vez que se compreende que o trabalho docente não possui a real importância quando comparado ao trabalho de pesquisa (nas avaliações externas), e pelo engessamento institucional das práticas de planejamento através do excesso de burocratização dos mesmos.

A aula, como espaços de formação para graduandos e pós-graduandos, encontra-se perdendo espaço de legitimidade. As práticas educativas vêm sendo norteadas por ações do estado neoliberal assumindo um caráter regulatório, e não de emancipação e transformação, como deveria ser.

Nesse aspecto, a pedagogia universitária é um espaço de resistência do sistema. É dentro da sala de aula que o professor encontra na sua docência, a possibilidade de construir e reivindicar mudanças paradigmáticas. Um movimento importante que valorizaria a profissão docente é a de encarar como uma atividade realmente profissional, detentora de um arcabouço de conhecimentos próprios.

No caso, a docência é uma atividade que possui uma profissionalidade, e não uma profissão em si, pois traduz uma ideia de profissão em ação, em movimento, em processo. “Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2009, p. 176).

A luta por uma profissionalidade se dá a partir da identificação e construção dos conhecimentos próprios, compreendidos como um processo epistemológico da docência universitária, e podendo ser atribuídos como saberes docentes (TARDIF, 2010).

Termino aqui essa reflexão trazendo as palavras de Cunha (2009), que acredita na possibilidade potencial das relações humanas, da qual eu compartilho a ideia, na seguinte afirmação:

Ainda que seja comum identificar a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e das práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética, é que vale a pena apostar. (p.177)

5.5.2 – A Experiência

Ao retomar o interesse de minha pesquisa: como a experiência da docência na educação básica pode vir a melhorar a docência universitária, me encontro em um impasse.

Ao que aparenta, os professores participantes não demonstram devida importância para este fato, ou se declaram sua importância no momento, afirmam que não seja somente isso que importa, e adicionam que um professor que não possui esta experiência consegue sim ser um bom professor universitário na área de formação de professores.

Meu impasse é o de pensar se: realmente não existe relevância entre ser professor da educação básica antes de trabalhar na formação de professores, ou se é realmente significativo, mas não lhe atribuem o devido valor.

Retomo o entendimento de experiência para Larossa (2002), que compreende o fenômeno da experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (p.21), ou seja, a experiência depende das atribuições que lhes são dadas de acordo com o que acontece individualmente e como isso o toca individualmente.

Nas minhas observações, e, portanto, na experiência que tive durante esta pesquisa, me tocou muito a fala dos participantes quando em aula retomavam fatos ou acontecimentos das suas experiências. No momento em que o professor estava articulando sobre uma determinada teoria, a mesma se evidenciava nos exemplos trazidos.

Até mesmo quando as experiências eram de outros alunos, que viam no momento do diálogo um local de partilha-las, a teoria era costurada pelas memórias. O ser humano é o único animal que possui a capacidade de aprender indiretamente, isto é, pela sensibilização com a experiência do outro. As aulas, na partilha de experiências, se mostraram lugares fecundos de apreensão de conhecimentos.

É claro que neste local, cada indivíduo presente o experimentou de maneira diferenciada, devido ao caráter pessoal da experiência. Porém, posso afirmar que as reflexões foram mais profundas, mais abertas, mais significativas.

Quando Tardif (2010) e Pimenta (2012) colocam os saberes da experiência como válidos para o trabalho educativo do professor, conjuntamente eles apontam a necessidade

de reflexão sobre a experiência, como forma de sistematizá-la e estruturada, para assim compreender sua importância.

A reflexão, como proposto por Schön (1992), é um pensar sobre a ação, porém é uma forma de pensar que se diferencia do pensar rotineiro, se pautando na ideia de um profissional reflexivo apoiado na epistemologia da prática profissional pelo exercício de refletir na ação; refletir sobre a ação; e refletir sobre a reflexão na ação.

Então, a reflexão sobre a experiência perpassa três instâncias, o momento em que o profissional deve refletir enquanto suas ações pedagógicas acontecem, buscando as melhores decisões para sanar as necessidades do momento; após, uma reflexão sobre as ações que tomou, procurando compreender melhores caminhos a serem seguidos, ou se o caminho escolhido foi o melhor para tal necessidade; e por último, compreender o porquê seguiu esse caminho de reflexão, quais teorias que o ajudaram a pensar sobre o assunto ou que possam vir a ajudá-lo, para que no futuro tenha uma maior consciência do que está fazendo.

Tal momento de pensamento compreende um grande tempo para realização, uma vez que o profissional deve empreender bastante empenho para potencializar a reflexão. Neste ponto a questão da formação continuada se torna imprescindível, pois é nela que o professor encontra o momento de trazer novos significados à sua experiência, ressignificá-la.

Existe um entendimento que os professores universitários, por trabalharem nas esferas do ensino, pesquisa e extensão, possuem a capacidade de por si só, compreenderem e modificarem sua prática, porém não é assim que ocorre.

O professor universitário atualmente, demonstra grande conhecimento dentro da sua área de atuação, porém, os problemas por eles enfrentados na docência, dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos. Cunha (2009) afirma que

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio de conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental do seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. (p.180)

A experiência na educação básica entraria aqui, como forma de ressignificar a docência no ensino superior, uma vez que esta possa ser refletida, em espaços individuais e coletivos, com o devido tempo necessário para que o processo tenha toda a potencialidade de mudança.

Portanto, a educação continuada de professores universitários deve ocorrer não só nas pesquisas realizadas pelo docente, mas sim dentro de um espaço propício de convívio e reflexão. Pimenta (2012) coloca que que as escolas (e, portanto, as instituições de ensino superior), devem propiciar aos professores uma formação com consciência e sensibilidade social, educando-os como intelectuais críticos capazes de praticar o discurso de democracia e liberdade.

Ainda aponta que

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo. (PIMENTA, 2012, p.34)

Portanto, aponta para uma melhoria estrutural que ultrapassa os pressupostos de índices de qualidade em educação, realmente apresentando soluções que apresentam baixo interesse político-econômico de solução.

Os Conselhos de Curso seriam espaços interessantes para promover uma formação continuada para os professores universitários. Dentro de suas competências, os Conselhos de Curso devem, em seu Artigo 3º, Parágrafo I, II e II (UNESP, 2011):

- I. estabelecer, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica do Curso, submetida à apreciação da Congregação, considerando o que segue: a - em cada curso, a proposta pedagógica compreende a articulação entre objetivos, currículos, trabalho docente e avaliação; b - na formulação da estrutura curricular, dar-se-á especial atenção à articulação vertical e horizontal dos conteúdos das matérias e disciplinas;
- II. II - programar atividades complementares com o objetivo enriquecer a proposta pedagógica, ouvido o departamento;
- III. III - promover atividades que visem à reflexão sobre questões ensino;

Com isso, podemos perceber que tais conselhos deveriam trabalhar a articulação do trabalho pedagógico do professor, promovendo REFLEXÃO sobre questões de ensino, buscando enriquecer a proposta pedagógica. É um acompanhamento do trabalho do professor, colocando-o no centro da proposta pedagógica e orientando-o a exercê-la

Outro espaço interessante dentro do local de estudo, a UNESP – Campus Rio Claro, seria o centro destinado à formação continuada dos professores universitários, o CENEPP (Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves”). A partir da Resolução 154, de 29/11/2012 (UNESP, 2012), foi criado o centro, que tem como objetivo, definido em seu Artigo 2º

[...]criar e manter espaços sociais e acadêmicos que possibilitem desenvolver estratégias e subsídios para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores da Unesp, de forma contínua e sistemática, visando à melhoria da qualidade de ensino, articulados à pesquisa, à extensão e à construção de uma prática social compromissada com a cidadania. (UNESP, 2012)

Além de propor a criação destes espaços, é delegado ao centro as seguintes diretrizes:

- I. A formação pedagógica dos professores da Unesp para a melhoria da qualidade do ensino superior;
- II. A produção de conhecimento sobre o ensino superior e criação de meios para sua divulgação, tendo como base a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. (UNESP, 2012)

Portanto, parece-me que o início do caminho de edificação da formação continuada dos professores universitário foi alcançado na criação de um centro especializado na formação pedagógica dos professores da Unesp. Se as funcionalidades deste centro alcançam os objetivos propostos ainda é incerto, mas acredito que a participação coletiva de professores, coordenadores e pró-reitores seja um caminho adequado a ser seguido na construção de uma universidade mais humana.

Para finalizar, afirmo que a docência universitária, como atividade pedagógica de características própria (pelo ambiente onde acontece, os indivíduos envolvidos, as características da formação do curso em que se insere, etc.), sofre grande influência das experiências de vida do professor universitário, já que a docência se compõe por diversos saberes temporais e em constante movimento.

Nessa perspectiva, posso afirmar sim que a experiência na educação básica qualifica o ensino do professor universitário, porém não posso afirmar que esta é uma experiência prevalecente. Uma vez que a própria docência possui um caráter construtivo constante, se validando cotidianamente, o professor universitário quando leciona no Ensino Superior aprende e ressignifica constantemente seus saberes, modificando sua prática pedagógica a partir de tais experiências.

Porém, é preciso enfatizar a importância da formação continuada neste processo. Tanto se o professor possuir experiência na educação básica ou ensino superior, se ele não puder refletir sobre sua prática, dividir com seus pares e teoriza-la não existe processo de apropriação, e, portanto, não se atribui significado as experiências.

5.5.3 – Os Saberes Docentes

Os saberes docentes, aqui, aparecem como forma de incitar a profissionalidade da profissão professor. Compreender que existe um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes que pertencem à uma atividade profissional é, de um lado, validá-la socialmente a partir da desmistificação de uma profissão “fácil”, onde “qualquer um pode realizar”, e ao mesmo tempo conferir uma identidade a pessoa que a desenvolve.

Desmitificar o ensino é um caminho árduo, uma vez que as práticas pedagógicas estão enraizadas em suposições de docência como dom, o que carrega, como sustenta Cunha (2009), “[...] um tom de desprestígio da condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos em segundo plano e desvalorizando esse campo na formação docente de todos os níveis, principalmente o universitário.” (p.170)

Em outro momento, Cunha (2009) aponta a necessidade da construção de novos saberes docentes universitários, uma vez que

os saberes docentes do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõe esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência da construção de novos saberes. (p.179)

Portanto, o trabalho docente, profissionalizado, envolve uma superação dos estigmas sociais que envolvem a profissão. Desde a formação inicial, alcançando a formação continuada e acompanhando o profissional em todas as etapas da sua vida.

Nesta pesquisa, além de tentar compreender como a experiência pode auxiliar o trabalho do professor universitário, extrapolou-se para o entendimento dos saberes que alicerçam o trabalho docente universitário, e a partir das observações, entrevistas e estudos, propor um quadro teórico que visasse definir tais saberes.

Cabe ressaltar que ao trabalhar com a docência universitária não podemos dissociar as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Mesmo que nesta pesquisa o enfoque foi o de tratar as práticas pedagógicas em sala de aula, quando falamos de saberes que estruturam uma profissionalidade não podemos diminuir seu contexto de atuação profissional.

Porém, diferentemente de separar esse profissional em três diferentes profissionais, esta proposta entende que são atribuições de todo docente universitário, e, portanto, indissociáveis na construção de sua identidade profissional. O professor em sala de aula continua sendo o pesquisador, assim como não se consegue deixar de ser professor

quando se articula a extensão. É uma ideia de conceber um profissional completo, único, com habilidades, conhecimentos e atitudes que permeiam toda sua prática profissional.

De maneira simplificada, os saberes docentes aqui propostos emergiram do entendimento que os instrumentos de coleta de dados, que após a análise e confrontação de ideias propiciaram. São eles: (1) Os Saberes Específicos; (2) Os Saberes Pedagógicos; (3) Os Saberes Socioculturais; (4) Os Saberes Investigativos; (5) Os saberes Experienciais.

Os Saberes Específicos

Dentro de cada curso em uma instituição de nível superior existem conhecimentos específicos sobre o profissional que se procura formar. Por exemplo, em um curso de Educação Física, existem os conhecimentos exclusivos da área que em conjunto formam o corpus de conhecimento da atividade profissional.

É a epistemologia teórica dos profissionais da área. É o alicerce em que o profissional se apoia na construção da identidade profissional. É o saber que diferencia um curso de outro, uma disciplina de outra.

Para o professor universitário, o conhecimento específico é importantíssimo no desenvolvimento da sua prática, pois é nesse conhecimento que ele embasa todo seu trabalho. Seria possível estabelecer uma relação com o que Pimenta (2012) e Freire (2013) propõe como Saber do Conhecimento, ou que o Tardif (2010) aponta como Saber Disciplinares, ou até mesmo como aponta Nóvoa (2007) quando coloca a dimensão do conhecimento em suas proposições, porém, este saber difere-se por abordar uma peculiaridade da formação universitária: a especialização.

Cunha (2009) afirma que “é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente de outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (p.169).

Cada professor universitário é responsável por uma, ou duas disciplinas, dentro de um curso de formação especializado, que contribui para a formação de um profissional. Portanto, o grau de especialidade do conhecimento por ele mediado é enorme, uma vez que ele aborda apenas um ponto (disciplina) do todo (profissão).

Exemplificando, o curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro possui um perfil do profissional que se forma, oferecendo diferentes disciplinas para se alcançar esse

perfil. Cada disciplina é lecionada por um professor diferente, normalmente sendo relacionada à área em que determinado professor realiza suas pesquisas. O professor de fisiologia humana realiza pesquisas sobre fisiologia humana e oferece cursos de extensão nessa área do conhecimento, sendo um especialista em fisiologia. O professor de estágio curricular supervisionado, realiza pesquisas nessa área e oferece cursos de extensão nessa área, sendo um especialista em prática profissional.

Não é que o professor de tal disciplina não tenha conhecimentos sobre a disciplina do outro, mas é que ao passar o tempo ele se torna especialista de um aspecto bem pequeno que compõe aquele grande universo da profissão. Por isso a necessidade desse saber específico para a construção de sua identidade profissional.

Os Saberes Pedagógicos

Como vimos, reside nos saberes pedagógicos a grande renovação da pedagogia universitária, uma vez que a agregação desses saberes na formação dos professores universitários romperia com o quadro de desvalorização da condição da docência como área de conhecimento.

A construção de uma pedagogia universitária perpassa, impreterivelmente, pela apropriação do saber pedagógico. Neste ponto, o saber pedagógico é o mesmo que aponta Pimenta (2012) e Freire (2013) ao trazerem os saberes pedagógicos como essenciais à profissão por trazer o significado à área de conhecimento da pedagogia.

É importante que os saberes pedagógicos estejam alinhados aos outros saberes, trabalhando conjuntamente na construção da docência universitária, pois seu caráter histórico marginalizou o corpo de conhecimentos pedagógicos, deixando-os em segundo plano.

Como afirma Pimenta (2012), “o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada).” (p.27). Nóvoa (2007) também aponta a tal necessidade ao enfatizar a primordialidade em se valorizar a pedagogia universitária como um dos caminhos para enfrentar as crises instauradas no Ensino Superior.

Os Saberes Socioculturais

Ao que aponta as mudanças vivenciadas no Ensino Superior, a compreensão dos processos de ensino aprendizagem e a mudança da perspectiva de compreender o aluno como um ser socialmente ativo e historicamente situado, os saberes socioculturais devem fazer parte da construção do conhecimento dos professores universitários.

Ao se entender que o aluno é um ser ativo, as transmutações das práticas dentro da sala de aula refletem a necessidade de um professor que compreenda muito além dos conhecimentos específicos da sua área de conhecimento. É preciso compreender o contexto.

Não só este novo entendimento sobre o indivíduo aluno, mas também a abertura das universidades para um novo perfil de público potencializou esse saber. Se antes apenas a classe média alta e a classe rica do país eram privilegiadas pelo acesso ao nível superior, atualmente, devido às políticas públicas referentes ao ensino superior, permitiram o acesso de diferentes classes econômicas.

É importante considerar tal fato pois a mudança do perfil econômico dos alunos influencia na maneira como tal aluno se relacionou com a sociedade, onde morou, quais escolas frequentou, quais são os valores que possui e até mesmo, qual tipo de acervo cultural o indivíduo entrou em contato durante sua vida.

Outras variações modernas/pós-modernas da sociedade, como os meios de comunicação; as tecnologias de inovação; as mudanças no mundo do trabalho; a lógica neoliberal; os movimentos sociais que vem expondo cada vez mais problemas sociais que até então foram velados, como a discussão de gênero, o racismo, a pobreza; exigiram que o profissional formador também modificasse seu modo de ler o mundo.

Essa “leitura” de mundo está intrinsecamente ligada ao modo como ele deve articular seu trabalho dentro de sala de aula, constituindo, assim, um saber indispensável na construção de uma educação contextualizada com a sociedade em que vivemos.

Os Saberes Investigativos

Cunha (1996) coloca que em um esforço em se definir os saberes universitários possibilitou a definição de dois componentes básicos da prática dos professores universitários: o componente da docência, que se baseia em todo o constructo que auxilia o professor no ato de ensinar; e o componente da pesquisa.

O componente da pesquisa é alicerçado na atividade de investigação de eventos científicos, pautada em teorias que alicerçam a pesquisa científica, como diferentes

métodos investigativos, diversos instrumentos de coleta de dados, variados meios de análise de dados, etc.

Porém a investigação sobre a própria docência não é estimulada por não ser conferido à esta prática o caráter profissional requerido por outras profissões. Como vimos anteriormente, a prática reflexiva apoia-se na investigação da docência. A reflexão é o caminho para a compreensão da atividade docente, na expectativa de auxiliar a construir seu próprio campo de conhecimentos. Por isso, a investigação se constitui como um dos saberes que apoia e fortalece o crescimento da profissionalidade docente no ensino superior.

Além da prática investigativa do professor reflexivo, as práticas pedagógicas dentro das salas de aula devem ser voltadas para o incitamento da curiosidade e investigação. Esteves (2004), propõe em seu livro “A Terceira Revolução Educacional” que as escolas necessitam modificar o modelo de formação, e que avançar na perspectiva de um modelo de iniciação seria o caminho.

Esse modelo de iniciação, proposto pelo autor, consiste em iniciar o aluno em práticas investigativas, que colaborem para o desenvolvimento do conhecimento e autonomia do aluno. O autor aborda esse modelo referenciando a escola de educação básica, porém, como pudemos perceber até mesmo pela fala dos professores entrevistados, os impasses sofridos pela educação básica vêm adentrando o espaço acadêmico com mais força, como, quantidade de alunos, falta de motivação dos alunos, sucateamento da infraestrutura, ausência de operações de pensamento desenvolvidas, etc.

Com isso, podemos sim afirmar que este modelo de iniciação ajudaria a desenvolver uma prática colaborativa entre alunos e professores, modificando o perfil da formação e colaborando ainda mais para uma formação completa.

Outro ponto interessante que trabalha a perspectiva da prática investigativa é a articulação da pesquisa-ação com o trabalho pedagógico em sala de aula. De acordo com Boaventura (2011), a pesquisa-ação é “a definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa.” (p.74).

Ao se utilizar de um método de pesquisa como este, o docente universitário conjugaria em seu trabalho, as três atribuições da universidade: pesquisa, ensino e extensão, pois ao ensinar para uma pesquisa que dependa da participação ativa de diferentes indivíduos, ocupando diferentes espaços na universidade (aluno, professor,

cidadão), corroboraria para alcançar a transformação da universidade marcando sua utilidade social.

Os Saberes Experienciais

Por último, delego aos saberes experienciais sua importância na construção da docência universitária, uma vez que eles aparecem como mediadores dos outros saberes. O Saber da experiência, como proposto por Tardif (2010), Pimenta (2012) e Freire (2013), constitui-se como um saber único, que depende da individualidade do ser que o constrói intrincado com a realidade histórico-cultural em que está inserido.

É o filtro, por onde passa todos os conhecimentos adquiridos no percurso de vida do profissional e que são sistematizados por ele mesmo buscando uma melhoria da sua docência.

Tardif (2010) afirma que os saberes experienciais precisam ser objetivados – parcialmente, devido seu caráter individual e mutável – assimilando exatamente esta ideia de “filtro”:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (p.53)

Na vida profissional de um professor universitário são diversos os momentos de formação: escola básica, graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado **COLOCAR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL!!!!!!**. Em cada etapa dessa formação o professor estabelece diferentes relações com a experiência.

Esta é intrinsecamente ligada às relações que cada indivíduo estabelece, sendo constantemente transposta por experiências pessoais. Não é possível sistematizar qual experiência tem mais validade que a outra, pois é o próprio indivíduo que define essa importância.

Compreendo então, que não somente a atuação na educação básica tem importância na construção do saber da experiência dos professores universitários, mas uma interligação de todas as experiências de vida vinculadas ao tempo e espaço que lhe foram concebidos.

Adiciono ainda, que os saberes experienciais são muitas vezes obscuros para os próprios indivíduos a quem pertencem, sendo necessária a objetivação dos mesmos. Tal objetivação é dada pela ressignificação das experiências através da reflexão e partilha. No ensino universitário, além do Centro de Formação Continuada, os Conselhos de Curso deveriam se abrir para ser este espaço de compartilhamento de experiências pedagógicas.

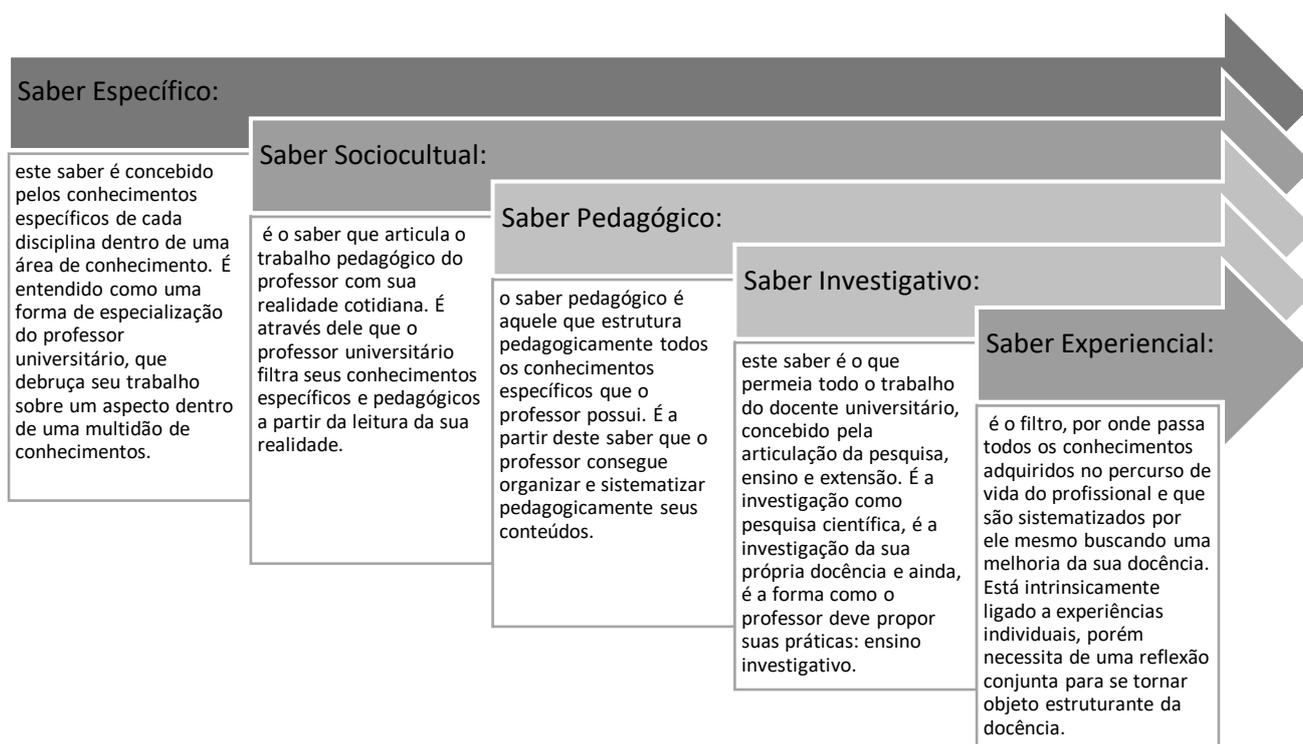


Figura 15- Construção dos Saberes Docentes Universitários a partir dos dados coletados e enfrentamento com os autores estudados.

Considerações e reflexões

Esta pesquisa, durante todo seu desenvolvimento, mostrou ser uma fonte inesgotável de aprendizado e conhecimento. Sua realização propiciou a reflexão sobre o tema proposto gerando em cada etapa do trabalho novos questionamentos sobre a pedagogia universitária e a qualidade de ensino no Ensino Superior.

A articulação da coleta de dados com sua leitura através do olhar teórico de alguns estudiosos da área encorpou e delineou os questionamentos iniciais, facilitando o ruminar dos elementos levantados.

Podemos afirmar que as pesquisas realizadas por Cunha (2009), Anastasiou (2009) e Vasconcellos (2013a e 2013b), propuseram um encaminhamento teórico em que foi possível compreender a situação da prática pedagógica dentro da sala de aula universitária e os desdobramentos dessa prática, como articulação com PPP, leitura de mundo, inovação pedagógica, planejamento, estratégias de ensino e avaliação.

Sobre a prática pedagógica de professores universitários podemos reconhecer, após a realização deste trabalho, que:

- Os professores universitários possuem uma grande influência histórica enraizada em sua docência. Ainda é compreendido que existe um caráter pragmático na prática pedagógica, onde a reprodução de modelos educacionais de transmissão ainda é esperada nos cursos de formação. O movimento de mudança paradigmática já é encontrado em legislações de reestruturação dos cursos, como apontam os Projetos Políticos Pedagógicos estudados aparecendo nas formas de conceber os alunos, o conceito de formação, a contextualização da prática profissional na formação inicial e na estruturação das disciplinas.
- A abertura neoliberal e mercantilização do conhecimento são movimentos modernos que modificaram o funcionamento institucional das universidades atribuindo-lhes ações de produção de conhecimento “em série”, como em grandes fabricas. No trabalho docente essa lógica vem permeando as ações pedagógicas as desconsiderando frente ao processo de formação em detrimento de ações de pesquisa. Essa noção manifesta-se desde a concepção de universidade, no fortalecimento das crises institucionais até no financiamento e lógica de avaliação institucional. No cotidiano do professor

em sala de aula ela aparece no aumento de alunos nas salas de aula e limitação do tempo destinado à docência.

- A concepção de uma docência onde se compreende indissociável o trabalho de ensino, pesquisa e extensão, ainda é penosa. As atribuições dos professores universitários, que deveriam unir essas ações, as afastam, atribuindo relações de poder entre as mesmas.
- O aspecto referente a humanização do Ensino Superior aparece afim de resgatar as relações interpessoais da formação neste nível de ensino. Esse resgate aponta para a necessidade da preservação do espaço de aula e pela modificação paradigmática de como seria esta aula. As estratégias de ensino não-diretivas, que auxiliam os alunos a se desenvolverem amplamente, utilizando diversas operações de pensamento e passando por diferentes experiências é uma forma de retomar a legitimidade deste espaço de formação. Cabe ressaltar que este trabalho de retomar as conexões e interações entre professores e alunos não é um trabalho apenas delegado ao professor e sua prática pedagógica, mas deve ser construído e edificado por um sistema educacional que valorize e priorize esse envolvimento. É necessária uma mudança estrutural, sociológica, filosófica e técnica que auxilie os atores do processo educativo nesta empreitada.
- As práticas em sala de aula já se mostram de maneira diferenciada em alguns casos, porém, mesmo que os instrumentos analisados apontassem a concepção de avaliação processual, na dinamicidade das aulas, o trabalho não apontava para esta direção. Como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem a avaliação ainda é tomada como forma de controle ou de fechamento das disciplinas e não como um momento importante de reflexão. Compreender e modificar a avaliação talvez seja o próximo passo para a renovação pedagógica que vem se buscando no Ensino Superior.
- A profissionalidade no Ensino Superior ainda se encontra em construção, uma vez que grandes mudanças vêm ocorrendo neste cenário, os professores que lá atuam buscam a legitimidade do seu trabalho. É um movimento de resistência, de luta, de busca, de identidade, de empoderamento, de reivindicação. É um movimento esperado e necessário.

No que concerne as reflexões sobre experiência, o raciocínio conceitual de Larossa (2002), Schön (1992), Tardif (2010) e Pimenta (2012), inclinaram o trabalho para uma compreensão dos dados coletados, onde podemos reconhecer que:

- A experiência na educação básica é importante, mas não determinante para qualificar a docência universitária em cursos de formação de professores, dado que a docência é compreendida como um eterno movimento de reconstrução. Se a experiência não é ressignificada não lhe é atribuído o valor necessário para caracterizá-la como parte constituinte da docência. Apesar de contribuir para a formação da identidade profissional, a experiência precisa ser partilhada, refletida e analisada para possuir um significado perceptível na estruturação dos conhecimentos próprios da docência. Para isso, é preciso antes atribuir-lhe tal valor na formação dos professores universitários.
- A reflexão, a reflexão sobre a ação e a reflexão da reflexão na ação, são operações necessárias para a sistematização dos conhecimentos provenientes da experiência. Sem a reflexão, o campo da experiência permanece vago, um local ininteligível, de difícil compreensão, estigmatizado pela impenetrabilidade teórica e sistematização prática, mas responsável por conhecimentos ricos e únicos na construção de uma identidade profissional.
- O espaço da formação continuada dos professores universitários precisa ser garantido e fortalecido. Os Conselhos de Curso devem buscar estratégias para promover uma reflexão por parte dos professores universitários, buscando promover enriquecimento das propostas pedagógicas. O Centro de Formação Continuada da UNESP – o CENEPP, também aponta para a necessidade de manter um programa sistematizado e institucionalizado de formação de professores, buscando potencializar os saberes profissionais que a docência universitária apresenta.

Sobre os Saberes Docentes Universitários, a análise dos dados permitiu que fosse compreendido alguns saberes docentes, que se mostraram importantes para a profissionalidade da profissão. Pelo ruminar dos textos de Tardif (2010), Pimenta (2012), Freire (2013) e Nóvoa (2007), e pela distinção apresentada pelos dados da pesquisa, foi proposto uma sistematização de cinco saberes docentes. Esses saberes, apesar de importantes, não são únicos pois carregam em si a seleção que o aporte teórico e os dados levantados puderam alcançar.

A proposição de Saberes Docentes Universitários é de extrema importância pela reflexão crítica da profissão docente no ensino universitário, concebendo-a como portadora de uma epistemologia profissional, com conhecimentos, habilidades e atitudes específicas.

Essa proposta articulou os seguintes saberes:

- **Saber Específico:** este saber é concebido pelos conhecimentos específicos de cada disciplina dentro de uma área de conhecimento. É entendido como uma forma de especialização do professor universitário, que debruça seu trabalho sobre um aspecto dentro de uma multidão de conhecimentos.
- **Saber Sociocultural:** é o saber que articula o trabalho pedagógico do professor com sua realidade cotidiana. É através dele que o professor universitário filtra seus conhecimentos específicos e pedagógicos a partir da leitura da sua realidade.
- **Saber Pedagógico:** o saber pedagógico é aquele que estrutura pedagogicamente todos os conhecimentos específicos que o professor possui. É a partir deste saber que o professor consegue organizar e sistematizar pedagogicamente seus conteúdos.
- **Saber Investigativo:** este saber é o que permeia todo o trabalho do docente universitário, concebido pela articulação da pesquisa, ensino e extensão. É a investigação como pesquisa científica, é a investigação da sua própria docência e ainda, é a forma como o professor deve propor suas práticas: ensino investigativo.
- **Saber Experiencial:** é o filtro, por onde passa todos os conhecimentos adquiridos no percurso de vida do profissional e que são sistematizados por ele mesmo buscando uma melhoria da sua docência. Está intrinsecamente ligado a experiências individuais, porém necessita de uma reflexão conjunta para se tornar objeto estruturante da docência.

Todas essas reflexões nos trazem novos questionamentos sobre como a profissão do docente universitário é compreendida em seu contexto atual: Como os professores entendem seu processo de formação? Existe um modelo de formação capaz de ajudar na

construção desses saberes? Como potencializar os saberes docentes no trabalho pedagógico dos professores universitários? Como esses saberes poderiam auxiliar na construção de uma universidade na atualidade? Seria o ponto de partida dessa renovação universitária?

Quais estratégias poderiam ser utilizadas para potencializar o valor da experiência? A modificação da docência universitária seria o bastante para modificar o lugar da formação inicial na instituição universitária? Como os professores poderiam ter seus trabalhos afetados na busca por essa modificação?

São diversos questionamentos que esta pesquisa nos leva a procurar. Porém, uma afirmação podemos proferir diante este processo de mudança: é preciso mudar, e é preciso compreender que os professores universitários são o ponto principal da mudança universitária. A universidade somente será um lugar de formação quando os professores universitários encontrarem bases sólidas de apoio técnico, pedagógico e epistemológico para promover tal mudança. Nessa direção a universidade pode se constituir em um lugar onde a experiência possa desencadear um papel fundamental na qualificação do trabalho pedagógico do professor se, também, estiver articulado por um lado na construção e reconstrução sistemática da docência e por outro, for elemento fundante para a contribuição dos construtos que balizam os saberes profissionais dos professores universitários.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

_____. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma trajetória. In: **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Papirus, 2001.

_____. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 3ed., 2004

_____. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. In: CUNHA, M.I.; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de Ensinagem, In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 3ed., 2004

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. [org.] **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENTO, J. O. **Por uma Universidade Anticonformista**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física/ Unicamp e Fórum Pensamento Estratégico – PENSES, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **DECRETO Nº 14.343, DE 7 DE SETEMBRO DE 1920**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acessado em: 14/11/15.

_____. Presidência da República. **DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 16/11/2015.

_____. **Resolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acessado em: 12 de janeiro de 2016.

CUNHA, M.I.; LEITE, D.B.C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. 2ªed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. In: MOROSINI, M.C. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**: glossário. INEP/RIES, v.2, 2006.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, M.I.; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

ESTEVES, J. M. **A Terceira Revolução Educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, V.S. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v.10, n.29, p. 85-99, jan/abr 2010.

FORESTI, M.C.P.P. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 103-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 47ed, 2013.

FUSARI, J.C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, n8, p.44-53, 1990.

GADOTTI, M. **A concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 16ed, 2012.

GOHN, M.G. Empoderamento e Participação da Comunidade em Políticas Sociais. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.2, p.20-31, maio-ago, 2004.

INEP. Resumo Técnico: **Censo da Educação Superior de 2012**. Julho /2014.
Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 16/11/2015.

LARROSA, J. Notas Sobre A Experiência E o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan/fev/mar/abri 2002.

LIBÂNEO, J.C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competência. In: LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHAELIS. **Dicionário on-line**. Disponível em < <http://michaelis.uol.com.br/>>. Acessado em: 12/01/2016.

NÓVOA, A. **Autonomia Universitária**: depoiment [19/08/2014]. Disponível em: < <http://www.proifes.org.br/entrevista/15/confira-depoimento-de-antonio-novoa-sobre-autonomia-universitaria>>. Entrevista concedida à PROIFES – federação.

_____. Entrevista com o Prof. Antônio Nóvoa. Depoiment [2 de fevereiro de 2012]. Campinas: **Educ. Socied.** v.33, n119, p.633-645, abr/jun 2012. Entrevista concedida à Lucíola Licínio de C. P. Santos.

_____. **O Regresso dos Professores**. Depoiment [27/09/2007]. Lisboa, Portugal: Comunicação apresentada na "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning" Texto publicado em "Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia"

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** vol.25 no.1 São Paulo Jan./June 1999

NUNES, E. O. **Educação Superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v.16, p. 78-83, 1993

_____, S. G. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In.: PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. [org.] **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RATZ, L. et.al. **Ensinar e Pensar**. São Paulo: EPU, 1977

SANTOS, B.S. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, n 27/28, junho, 1989.

_____. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 3ªed. 2011.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey. IN: WESTBROOK, R.B; TEIXEIRA, A; ROMÃO, J.E; RODRIGUES, V.L. (ORG.). **Jonh Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TRIVINÕS, A.N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESP. **Resolução UNESP 20, de 02 de abril de 1992. Revogada pela Resolução 21/2011**. Dispõe sobre a Coordenação de Curso de Graduação. Disponível em: < <http://master.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaoTecnicaAcademica/Anexo%202.5%20Resolucao%20UNESP%2020-1992.pdf>>. Acessado em: 19 de julho de 2016.

_____. **Resolução UNESP 154, de 29-11-2012**. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" - CENEPP – Unesp. Disponível em: < http://www.ibb.unesp.br/Home/NEPP/resolucao-unesp-154_criacao-do-cenepp.pdf>. Acessado em: 12 de janeiro de 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16ª ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Liberdade Editora, 2013a.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Liberdade Editora, 2013b.

ANEXO 1 – ROTEIRO DE QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- (1) Nome, tempo de trabalho, formação acadêmica; área de atuação (ensino, pesquisa e extensão);
- (2) Conte sua história de vida profissional. Quais os caminhos seguidos até o presente momento?
- (3) Em que aspectos da sua experiência pessoal influenciaram sua prática profissional?
- (4) Você foi professor(a) na educação básica? Por quanto tempo? Esse período teve relevância na sua vida profissional? De que maneira?
- (5) Você realizou “estágio de docência”? Em qual nível de ensino (mestrado, doutorado ou pós-doc)? Como ele se desenvolveu?
- (6) Como são divididas suas aulas na graduação e pós-graduação? Como você planeja as aulas? Como elas ocorrem?
- (7) Aponte quais conhecimentos, habilidades e atitudes você considera fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho como professor universitário ensinando futuros professores.
- (8) Aponte quais conhecimentos, habilidades e atitudes os cursos de licenciatura precisam ensinar, desenvolver e potencializar nos futuros professores que atuarão na educação básica.
- (9) Como você enxerga o trabalho do professor universitário dentro do contexto de formação das universidades brasileiras?
- (10) Você gostaria de colocar alguma ideia que não foi discutida nesse momento?

ANEXO 2 – CADERNO DE OBSERVAÇÕES

Professor 1	
Disciplina: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	Turma: 1º ano Pedagogia
Dia: 08/01/2015	Hora: 19h10
<p>Nessa primeira observação eu cheguei ansiosa, já que nosso primeiro encontro, a professora havia demonstrado certa preocupação com a minha presença em sala de aula, justificando-se pela insegurança em dar aulas. Porém, ao passar do tempo o nervosismo passou, ao sentir o esforço e o interesse da professora em me aceitar. Ela chegou antes de todos os alunos e escreveu uma pauta da aula no canto da lousa, com os encaminhamentos que a aula viria a ter. O primeiro momento da aula foi destinado à uma exposição dialogada do texto de Comenius, onde a professora já havia mandado o texto e aparentemente todos ou a maioria dos alunos haviam lido. Inicialmente, ela levantou questões conjuntamente com os alunos, montando no quadro um acervo teórico sobre o tema. Foi interessante pois ela abriu espaço para que todos alunos pudessem se expressar, e todas as ideias foram consideradas. Após, foi-se realizado um aprofundamento dos temas, onde, com a ajuda dos alunos, foi-se discutindo as ideias. Um artifício utilizado que me chamou a atenção foi a continuação do preenchimento do quadro com diferentes cores, trazendo uma interconexão de ideias.</p> <p>Um outro posicionamento, muito interessante, foi o de a conversar abarcar, o tempo todo, questões filosóficas e sociais, como: “o que é ser um bom professor? Como pensar a educação? ”.</p> <p>Esse primeiro momento culminou em uma fervorosa discussão dos alunos quando questionados a fazer uma “Nova Didática Magna”, onde todos começaram a argumentar e a professora tomou o posicionamento de ora incitá-los, ora deixar suas ideias fluírem.</p> <p>Senti uma grande harmonia na sala, como sendo um espaço de discussão, mesmo sendo um grupo heterogêneo de pessoas.</p> <p>Uma dificuldade que tive foi o de me afastar da minha personalidade “aluno”, tendo que “me segurar” para não entrar nas discussões ou realizar indagações.</p> <p>Nesta disciplina, conta-se com a presença de uma estagiária, orientanda da professora regente. Na segunda parte da aula, a professora articulou o trabalho da sala com a participação dela. A atividade proposta foi dividir a sala em grupos de quatro alunos, em que cada grupo recebeu um trecho do “Didática Magna”, e após, o grupo deveria escrever uma “bula” do bom professor.</p> <p>Os alunos imediatamente começaram a se organizar e se retirar da sala para ocupar espaços não tão calorosos, e a impressionantemente, a professora começou a se deslocar entre dentro e fora da sala para conseguir interagir com todos os grupos.</p> <p>Essa aula me reservou surpresas positivas para uma primeira observação. Toda a minha apreensão de “atrapalhar”, “me intrometer”, somado à insegurança, foi-se gradativamente se extinguindo, se abrindo a novas possibilidades pedagógicas.</p>	
Professor 3	
Disciplina: Didática: Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I e III	Turma: 3º ano da Educação Física
Dia: 15/01/2015	Hora: 8h10

Nessa primeira observação, o professor chegou um pouco atrasado. Pude conversar com ele sobre minha presença na aula e ele pediu um tempo para conversar com os alunos, já que a aula seria a primeira do ano.

Fiquei do lado de fora e esperei o aval para entrar. Ao adentrar o espaço, expliquei brevemente minha pesquisa, a pedido do professor. Após, a aula iniciou.

Como não tive acesso ao plano de ensino, não sabia do que se tratava a aula, porém, vou descrever o que se sucedeu. O professor iniciou uma explanação sobre a didática, fazendo um contexto histórico do assunto.

Apesar de ser uma aula expositiva, ele fazia alguns questionamentos aos alunos, obtendo respostas tímidas, mas levando em consideração na explanação. Foi interessante que enquanto explanava, ia construindo um quadro teórico no quadro branco.

Foi percebido a quantidade de diferentes assuntos que colaboraram para a discussão, quase como um “looping”, onde o professor saiu de um local, caminhou na construção epistemológica desse local, retornando para o início.

Meu papel como observadora foi existencialmente complicado, pois esta aula fez parte da minha graduação e tive que me distanciar e tentar ressignificar este local, sem fazer comparações com o meu tempo de graduação.

Ao final da primeira parte da aula, o professor me explicou que era necessário fazer esse “looping” de conhecimento para que os alunos possam vir a compreender assuntos posteriormente. Ele relatou que esta prática emergiu da experiência dele ao longo dos anos, o que me leva a questionar se essa prática surgiu na época de trabalho na educação básica; e se essa tal experiência permitiu tal reflexão sobre a necessidade apontada.

Foi dado um tempo de intervalo para os alunos, e no retorno o professor os separou em grupos para a atividade na próxima aula. O professor utilizou os grupos de estágio para a atividade e cada grupo ficou com dois ou três estilos de ensino para que pesquisassem e montassem uma micro aula de 15 minutos para a próxima aula.

A aula seguiu com o professor explanando sobre a importância das metodologias para alcançar os objetivos de cada aula, visando a autonomia dos alunos. Os alunos da disciplina permanecerem quietos, mas não estavam muito atentos ao assunto, corroborando para o término da aula.

Professor 1

Disciplina: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente

Turma: 1º ano Pedagogia

Dia: 15/01/2015

Hora: 19h10

A aula iniciou com a leitura da pauta (escrita na lousa), e uma pequena explicação de cada atividade. A primeira foi um documentário sobre Paulo Freire, sendo que foi enviado anteriormente, a todos, um texto sobre o autor.

Após o vídeo, os alunos sentaram em roda para discutir o documentário, porém eles estavam tímidos para iniciar. A professora, então, levantou dois pontos da obra: a dialogicidade e a afetividade da obra, salientando que tenta se aprimorar dessas ideias em sua prática.

Foi bonito o momento em que ela expôs a dificuldade em vivenciar essas ideias na escola, mesmo elas sendo tão simples. Os alunos começaram a levantar alguns tópicos, que foram escritos no quadro em forma de itens. Ao explicitar os itens, foi feito um link com o conteúdo da aula passada.

A sala foi dividida em grupos heterogêneos para que as discussões fossem afloradas. A professora ficou passando em grupo, não para orientar, mas para escutar as discussões. Após o intervalo, cada grupo socializou seus apontamentos.

É interessante a perspectiva de analisa a obra do autor, que tem o diálogo como cerne, dialogando com os pares. Se os alunos possuem clareza desse fato não é certo, porém é impressionante o nível das reflexões, como: “as pessoas não tentam coisas novas com coisa que já deram certo, eis a dificuldade em avançar nas teorias”; “necessidade de outros princípios, como: afetividade, respeito, alteridade para que se estabeleça o diálogo”.

Foram estabelecidas relações diretas com a prática pedagógica dos professores, e os alunos forma questionados sobre que tipo de professor eles querem ser, pois ou se deve “assumir” a profissão ou deve “sumir” dela.

No momento em que me retirei da sala, os alunos ainda estavam levantando indagações acerca dos textos.

Professor 3

Disciplina: Didática: Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I e III

Turma: 3º ano da Educação Física

Dia: 22/01/2015

Hora: 8h10

A aula iniciou-se com o professor me informando que na última aula, após a minha saída, a estratégia de ensino para esta aula havia sido modificada. Inicialmente foi pedido a construção de micro-aulas sobre os estilos de ensino, porém, o professor sentiu a necessidade que os alunos entrassem em contato com a literatura dos J. Esteves sobre os modelos educacionais.

Após essa explicação, o professor expôs diferentes ideias de outros autores que servem como “base” para compreender o texto. Embora os alunos estejam sentados em roda, não houve qualquer participação, sendo uma aula estritamente expositiva.

Como o professor se utiliza de diferentes teorias e ideias de diferentes autores, esta estratégia pode ser uma “faca de dois gumes”, pois pode ajudar os alunos a abrirem seus horizontes, ou pode confundi-los, por não existir uma apropriação desses conteúdos devidamente.

Depois desse tempo, os alunos se prepararam para apresentar os seminários, e nesse momento o professor instigou a discussão sobre a introdução do texto, que não seria apresentada em seminário. Os alunos puderam participar dessa parte, respondendo, de acordo com o texto, os questionamentos.

Antes de iniciar a apresentação, foi-se estabelecido o tempo, porém não foi estabelecido nenhum critério de avaliação da apresentação. Decidiu-se por 20 minutos entre apresentação e questionamentos. Acredito que com o passar do tempo de professor, ele tem claro quais são os critérios de avaliação, mas é necessário que estes estejam esclarecidos com os alunos – colocar os alunos como atuantes da sua formação, refletindo sobre o processo para compreendê-lo.

Durante as apresentações o professor tomou notas, não mantendo o contato visual e cronometrando o tempo. Quando cada seminário terminou, ele levantou questionamentos, porém a participação/diálogo dos alunos foi bem breve.

Foi dado um intervalo e após a dinâmica de apresentações continuou: alunos sentados em roda explicando informalmente as principais ideias acerca de cada modelo educacional.

No final, o professor concluiu o assunto redirecionando ao tópico da aula anterior: estilos de ensino. Foi combinado com o professor que isto seria resolvido na aula da tarde. O resto do tempo foi destinado à resolução dos contratos de estágio.

Professor 3

Disciplina: Didática: Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I e III	Turma: 3º ano da Educação Física
Dia: 22/01/2015	Hora: 14h
<p>A aula iniciou com uma explanação sobre os programas de pós-graduação do campus devido a uma indagação de um dos alunos. Por ser uma segunda aula no mesmo dia, alguns alunos chegaram bastante atrasados, dificultando o início da aula, já que é uma aula voltada à preparação dos seminários para a próxima semana.</p> <p>Em ritmo bem informal, os alunos foram apresentando cada um dos estilos. Foi interessante que a partir do relato dos alunos sobre a atividade, o professor foi discutindo se a mesma se enquadra no estilo, mostrando os porquês sim ou não.</p> <p>Ao final, o professor pediu que os alunos escrevessem uma resenha relacionando os estilos de ensino com os modelos educacionais. Após a atividades os alunos foram liberados.</p>	
Professor 1	
Disciplina: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	Turma: 1º ano Pedagogia
Dia: 22/01/2015	Hora: 19h10
<p>Existe uma prática bastante colaborativa da professora em escrever uma “pauta” no canto da lousa, com as atividades da aula. Acredito que isto facilite a aula, pois, mesmo tendo que alterar a sequência das atividades, nenhuma fica para trás, pois todos (alunos e professora) estão cientes das atividades da aula.</p> <p>Na aula de hoje foi necessário alterar as atividades começando pela última: o caderno. Esse tal caderno é uma prática muito interessante, pois cada aluno deve, ao longo do semestre, manter um caderno de relatos sobre suas impressões da aula.</p> <p>Vendo essa atividade, consigo estabelecer uma significância para a vida futura desses professores, pois, além de organizar os conteúdos e conseguir abstraí-los para escrever, os prepara para relatar o cotidiano escolar, refletindo sobre sua prática assim como seu aprendizado. Ajuda na construção de um profissional reflexivo, que pense sobre os acontecimentos e os ressignifique.</p> <p>Alguns alunos se encorajaram para ler e os relatos foram incríveis: uma mistura de sentimentos e ansiedades em relação à profissão, mesclados com reflexões dos textos. O mais inspirador dessa prática são as diferentes possibilidades que os alunos encontram para se expressar, refletindo suas buscas interiores.</p> <p>A aula seguiu-se com uma apresentação da estagiária de docência sobre a vida de Freineit, que foi o autor discutido em aula. Os textos já haviam sido enviados aos alunos. Durante a explanação, os alunos se sentiram confortáveis para perguntar e trazer questões.</p> <p>Aconteceu algo bonito, então, após realizar a leitura do texto, uma aluna perguntou a professora: “Você segue Freineit, né? ”. A professora ficou feliz em perceber que os alunos estavam refletindo sobre a prática em sala de aula.</p> <p>A professora assumiu a aula ao término da apresentação, conversando sobre alguns pontos das ideias do autor. Apesar dos alunos estarem participando da discussão, a professora pediu que eles se organizassem em grupos para aprofundamento. A mesma dinâmica da outra aula aconteceu: a professora se revezou no ambiente interno e externo da sala de aula para escutar as discussões de todos os grupos.</p> <p>Os grupos tiveram que discutir a teoria do Freineit, com a experiência de uma professora da área, fazendo interlocuções entre os dois textos. Então, discutir sobre a potencialidade da perspectiva na escola atualmente.</p>	

Após um tempo de organização seguido de intervalo, os alunos iniciaram a socialização dos pensamentos suscitados. Durante a explanação, a professora foi escrevendo em tópicos o que os alunos apontaram.

As discussões se acaloraram e a professora indagou se continuavam a discussão ou se seguiam para a última atividade planejada. Foi apontado para que se seguisse para a última atividade.

Esta atividade se aplicou sem separar “invariantes” de Freinet em grupos para que cada grupo se questione acerca de sua teoria. A partir do modo que o grupo interpretar a variante, deve apresentá-la com alguma manifestação expressiva: música, figura, poesia, etc. que representasse a mesma.

Os grupos se organizaram para conversar e preparar a apresentação. A professora ficou circulando pelos grupos para orientá-los. Um dos grupos apresentou na aula e os outros ficaram para a próxima semana. Os alunos que apresentaram, mostram um teatro de um caso de aula, comparando dois posicionamentos do professor.

Professor 3

Disciplina: Didática: Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I e III

Turma: 3º ano da Educação Física

Dia: 29/01/2015

Hora: 8h10

No início da aula fiquei conversando um pouco com o professor, que me explicou suas atividades do dia e o porquê delas. No dia, ele pretende que além de os alunos apresentarem o seminário, eles possam romper com o ambiente de atuação, partilhando suas atividades e se abrindo para os outros alunos analisarem suas atividades, formando uma “comunidade” de trabalho.

Ele trouxe a perspectiva de novas pesquisas, sobre a privatização das práticas, onde estas permanecem dentro do limitado espaço da sala de aula, sendo necessário romper com essas barreiras.

Ele iniciou a aula, conversando com os alunos sobre como a aula se desenrolaria, abrindo para dúvidas. Os dois primeiros grupos se apresentaram e o professor sentiu a necessidade de intervir para refletir sobre as atividades.

Após reorientá-los, as apresentações continuaram. Além do tempo do seminário, nenhum outro critério de avaliação foi discutido, deixando os alunos “às cegas” sobre a avaliação. Durante as atividades, o professor ficou observando os alunos sem intervir ou participar. É interessante essa perspectiva, pois no momento da atuação eles não terão suporte para realizar suas aulas, então esta atitude estaria preparando-os para se posicionarem frente as adversidades do cotidiano.

A cada apresentação o professor sentiu a necessidade de parar e conversar sobre a atividade, pois houveram algumas más interpretações de conceitos dos estilos.

Professor 1

Disciplina: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente

Turma: 1º ano Pedagogia

Dia: 29/01/2015

Hora: 19h10

Cada aula que se inicia da Professora “B” é um novo encantamento para mim. A dimensão humana presente no contexto de formação me salta aos olhos. Para uma professora chegar na sala e falar que teve um dia péssimo e que precisa de alguns minutos para se concentrar, coloca o professor no patamar da humanidade, inundado de vida, suscetível à todos aborrecimentos e deleites do mundo. E mesmo nessa condição, se manter firme pois a responsabilidade para com os alunos supera tais sentimentos.

Fica visível a absorção desse sentimento profundo quando os alunos apresentam suas manifestações pessoais e em grupo dentro do espaço da aula. Os alunos apresentaram suas produções artísticas da teoria de Freire. O interesse e participação dos alunos é palpável, sendo que 3 grupos apresentaram encenações, 1 grupo apresentou uma paródia e 1 grupo uma poesia.

Após esse primeiro momento, os alunos leram trechos dos seus cadernos de memórias. Aí sim foi possível mergulhar nas abstrações relacionadas a formação, trazendo sempre questões práticas e conceituais extremamente reflexivas e sentimentais, não separando a constituição do seu ser. Para um professor enxergar seus alunos é necessário que ele se enxergue, e a reflexão é um trabalho completamente imbricado na profissão professor.

Os alunos seguiram discutindo o texto do PME (Plano Municipal da Educação) de Rio Claro, surgindo temas como inclusão, postura profissional, currículo oculto, formação de professores. Como sempre, a professora mediu as discussões e fez um quadro de ideias. A discussão foi bem fervorosa e participativa.

Na segunda parte da aula houve esclarecimentos sobre o Projeto Integrador, e os alunos puderam ter ser questionamentos respondidos. Após, eles se dividiram em grupos para trabalhar com o “Projeto Memória”, que consiste em organizar suas memórias estudantis através de objetos.

Também entregaram uma carta destinada ao Paulo Freire em resposta as cartas publicadas em seu livro: “Professora, sim; Tia, não”. Essa estratégia parece interessante para a assimilação das ideias do autor, dando voz aos alunos.

Professor 1

Disciplina: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente

Turma: 1º ano Pedagogia

Dia: 19/02/2015

Hora: 19h10

A aula iniciou-se sem a minha presença. Me juntei ao grupo e as discussões já haviam começado. O mesmo “ritual” de escrever a pauta na lousa foi seguido, e pude me orientar rapidamente sobre a aula.

Os alunos haviam lido um texto sobre planejamento, e estavam montando, conjuntamente com a professora, um planejamento seguindo as ideias do autor.

Me ausentar nas duas últimas semanas me fez refletir sobre a organização do trabalho da professora, que iniciou a disciplina tratando de diferentes vertentes pedagógicas, trazendo seus ideários, possibilidades e limitações.

Foi como se construísse um pano de fundo, onde cada vertente tingisse-o de uma cor, e em cima desse pano, que subjaz uma ideia, é que o professor deve organizar e planejar seu trabalho.

A sequência desse conteúdo, dessa forma, me chama a atenção, pois é uma forma de pensamento gradativa, saindo de questões mais amplas para questões específicas e singulares da prática profissional.

Professor 2

Disciplina: Prática em Ciências e Biologia: Estágio Supervisionado I

Turma: 4º ano Licenciatura em Ciências Biológicas

Dia: 11/05/2015

Hora: 8h

A aula iniciou-se às 8h10, calmamente, com os alunos chegando aos poucos. A professora passou informes sobre o início do Estágio, com ênfase nas frequências. Após uma série de questões, foi retomada a discussão de um texto da semana anterior.

Realizou-se um diálogo sobre ética profissional. A professora incitou o tempo todo que os alunos trouxessem exemplos para o texto, coisas que eles viveram para exemplificar e discutir ideias.

Durante o diálogo, a professora salientou que um professor é um ser humano, e, portanto, passível de erros e falhar, porém, é um ser inacabado e sempre pode modificar-se, e que a formação continuada é imprescindível para essa reflexão.

Ao meu olhar, os alunos conseguiram refletir sobre perspectivas de trabalho, encontrando modos de acreditar que é possível mudar.

Ao término da discussão, a professora passou uma atividade em que os alunos, em grupos, deverão montar uma aula de 20 min para a próxima semana. Com o intuito de discutir os processos de ensino-aprendizagem, eles deveriam realizar uma aula de um assunto não pertencente às ciências naturais.

Os alunos se organizaram em grupos de no máximo quatro alunos e iniciaram seus trabalhos. A professora conversou um pouco comigo, explicando o trabalho que já havia sido realizado nas outras aulas e sobre a avaliação deles.

Foi interessante o desabafo dela sobre as atuais condições de trabalho dos professores universitários, como o aumento da carga destinada ao ensino na graduação sucateia a qualidade da aula.

Após essa conversa ela passou por todos os grupos para orientar sobre o trabalho proposto.

Professor 2

Disciplina: Prática em Ciências e Biologia: Estágio Supervisionado I	Turma: 4º ano Licenciatura em Ciências Biológicas
Dia: 18/05/2015	Hora: 8h

A aula iniciou com alguns informes sobre o estágio no próximo dia, com uma discussão sobre o estágio da última semana. Um dos alunos levantou um questionamento sobre as “salas ambiente”.

Todos os alunos concordaram que o sistema é deficitário, atrapalhando o tempo de aula do professor. A professora conduziu as discussões deixando os alunos exporem suas preocupações. Foi interessante pois quase todos alunos expuseram as situações vivenciadas, porém eles mesmo já foram discutindo sobre as superações para estas situações. A professora foi provocando os alunos, trazendo mais inquietações para eles pensarem.

Um apontamento sensacional que ela fez foi a necessidade de os próprios alunos buscarem a formação continuada, com grupo que pensam parecido com eles, pois, uma vez dando aula na escola, é fácil se render ao ambiente caótico e desestimulado.

Após as discussões, iniciou-se as apresentações dos grupos propostos na última semana. A professora instruiu-os a notarem o que viram e aprenderam para conversarem ao término das apresentações.

O primeiro grupo apresentou o tema: “Plano de desenvolvimento Institucional da UNESP”. Apesar dos alunos terem criticado as aulas expositivas no momento anterior, a aula que eles apresentaram foi totalmente expositiva. Em nenhum momento houve interação com os “alunos”.

O outro grupo iniciou sua apresentação com o tema “Ferramenta 5S – organização pessoal”. Elas utilizaram uma dinâmica para fixação dos conhecimentos apresentados, envolvendo todos os presentes na aula.

As apresentações seguiram-se, e o terceiro grupo apresentou seu trabalho de “esquimós”. Eles iniciaram a apresentação da utilização dos recursos multimídias na

apresentação do conteúdo, sendo que tal aparato não está disponível em escolas públicas.

No final da aula, o tempo não foi suficiente para a apresentação de todos os grupos, porém, a professora foi enfática em dizer que não quis terminar a discussão inicial pela sua importância. Ela pediu para os alunos refletirem sobre as apresentações, indagando: é isso que é dar aula?

Para a próxima semana ficou combinado que o último grupo apresentaria, com a discussão sobre todas as apresentações.

Professor 2

Disciplina: Prática em Ciências e Biologia: Estágio Supervisionado I	Turma: 4º ano Licenciatura em Ciências Biológicas
--	---

Dia: 18/05/2015	Hora: 8h
-----------------	----------

A aula iniciou-se com os informes em relação a excursão para São Carlos, que eles fazem para conhecer o CDCC e o Observatório. Após, já se iniciaram as conversas referentes ao estágio.

Esse primeiro espaço da aula é extremamente interessante, pois os alunos podem falar sobre suas inquietações em relação aos estágios. É prazeroso ver os alunos relatarem que os professores da escola tentam convencê-los a mudarem de profissão, e os alunos falam abertamente que estão certos sobre a escolha.

A professora demonstra bastante interesse no bem-estar geral dos alunos como dos professores da escola envolvidos no estágio.

Os seminários voltaram a acontecer e o último grupo iniciou sua apresentação sobre “Expressões Culturais e a censura e a ditadura militar”. Novamente os alunos fizeram uma apresentação totalmente expositiva, com o uso de mídias audiovisuais.

No fim, a professora começou as discussões tocando no ponto fundamental que notei durante as apresentações: o caráter transmissor das aulas apresentadas. Ela levantou o fato de que nenhum grupo saiu do modelo de aula expositiva. Os alunos ficaram confusos, com uma “cara” de “como foi que não reparei nisso?”.

A professora levantou diversos tópicos acerca das apresentações, e o que significa ser professor: o agir do professor. Os alunos mantiveram-se atentos e participativos. Acredito que o posicionamento de sempre questionar os alunos tenha mantido as conversas acesas.

Após as discussões dos seminários, a professora começou a abordar os modelos pedagógicos já existentes, iniciando uma discussão a partir dos critérios de avaliação desenvolvidos para embasar o conhecimento da área. Gostei bastante da explanação, pois, apesar da utilização do Datashow, o conhecimento sobre o texto e a interlocução feita entre os dois demonstrou o conhecimento da professora.

No final ela propôs que os alunos repensassem a aula que eles haviam feito, questionando-os sobre suas metodologias.

Professor 2

Disciplina: Prática em Ciências e Biologia: Estágio Supervisionado I	Turma: 4º ano Licenciatura em Ciências Biológicas
--	---

Dia: 08/06/2015	Hora: 8h
-----------------	----------

A aula iniciou com os arranjos sobre o estágio, acertando os horários de supervisão para o próximo dia de observação. A professora organizou os horários na lousa para os alunos averiguarem, já que nem todos os alunos estão presentes (ainda).

Foi retomada a discussão dos textos oficiais (PCN e Currículo de Estado) da aula anterior. Os alunos levantaram os aspectos norteadores desses documentos, e foi interessante pois a professora pediu para os alunos relembrares seus anos escolares.

Ao retratar a vida escolar, os alunos a confrontaram com os documentos, refletindo os avanços e retrocessos na área de ciências.

A aula seguiu com uma discussão reflexiva sobre os eixos temáticos do currículo, levantando questões interessantes de pensamento: gestão do tempo; finalidade da escola; descontextualização dos conteúdos com a realidade do aluno; provas reguladoras (SARESP E vestibular); currículo; e necessidade dos alunos.

Os alunos contribuíram bastante com os relatos dos estágios para exemplificar os temas.

A professora incitou o tempo todo os alunos a participarem, escutando e conectando tudo que eles traziam com os textos lidos, fazendo-os repensar postulados do senso comum.

Foi interessante que eles chegaram a conclusão que todos esses “problemas” iniciam com a formação desses professores. A formação inicial dos professores na dimensão pedagógica é apontada como importante.

Fazendo uma conexão com a tarefa pedida na última semana, a professora levantou as principais dificuldades salientadas pelo texto do PCN, relacionada à uma aprendizagem significativa dos alunos.

ANEXO 3 – UNIDADES DE REGISTRO

Os Projetos Político Pedagógicos

	Pedagogia (PPP1)	Ciências Biológicas (PPP2)	Educação Física (PPP3)
Perfil do aluno egresso	<p>-buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;</p> <p>-organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado;</p> <p>-exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;</p> <p>- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos. (p.25)</p>	<p>- Compreendam os processos de organização da vida através do tempo e a ação de pressões seletivas, resultando em processos evolutivos e em padrões de diversidade.</p> <p>- Identifiquem as complexas relações de interdependência entre os seres vivos e destes com o meio ambiente e relacionem esses dinâmicos processos com a organização funcional das diferentes espécies e sistemas vivos.</p> <p>- Compreendam os fundamentos básicos da investigação científica, entendendo-os como frutos do processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas, considerando a evolução epistemológica dos modelos explicativos e a conjugação de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos no processo de produção de saberes, socialmente construídos, dessa área do conhecimento.</p> <p>- Utilizem os conhecimentos elaborados durante a sua experiência discente para compreender e transformar o contexto sócio-político e desenvolver a prática profissional, alinhada com os princípios da democracia e com atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural e à biodiversidade.</p> <p>- Atuem em equipes profissionais multi e interdisciplinares, assumindo uma postura de</p>	<p>- buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;</p> <p>- organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente nos diferentes níveis e modalidades da educação básica para os quais está sendo formado;</p> <p>- exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;</p> <p>- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos. (p.31)</p>

		flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, reconhecendo os seus compromissos corporativos, como parte de uma categoria profissional e considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos de sua prática profissional. (p. 18)	
Objetivos gerais do curso	(1) a articulação entre teoria e prática; (2) a iniciação às práticas investigativas; (3) a perspectiva interdisciplinar; (4) a flexibilidade na organização curricular, favorecendo o aluno a opção por temáticas de aprofundamento; (5) a integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica; (6) a eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção.	O graduado em Ciências Biológicas deverá possuir uma formação básica ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem. Essa formação deve propiciar o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área biológica, no que diz respeito a conceitos, princípios e teorias, e a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade, como educador, nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos. A formação deve, também, capacitar para a busca autônoma, produção e divulgação do conhecimento, e propiciar a visão das possibilidades presentes e futuras da profissão. O Biólogo deve se comprometer com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, norteando-se por referenciais éticos e legais. Deve, ainda, ter consciência da realidade em que vai atuar e da	No âmbito da Educação Física exige-se, do formando em Educação Física que vai trabalhar tanto na escola de educação básica quanto em outros ambientes educativos, uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana. Da mesma forma espera-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade. (p.30)

		necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana, destacando a relação entre o ser humano e o meio ambiente, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade. (p.18)	
Concepção de formação	O rompimento com a concepção de um curso de Pedagogia fragmentado em habilitações propicia condições para a compreensão ampla e consistente tanto do fenômeno educativo, quanto das práticas escolares observados nos diferentes âmbitos profissionais e que se tornam objeto de preocupação de diferentes especialidades profissionais. Tendo a formação docente como eixo norteador do projeto, o curso deverá, ainda, oferecer condições para iniciação à atividade investigativa e crítica dos problemas da prática pedagógica. (p.25)	Uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade social, política, econômica e cultural na qual esses profissionais deverão se inserir. A compreensão das diferentes dimensões de uma realidade que se complexifica com a nossa história e da qual os futuros bacharéis e licenciados são atores e construtores como cidadãos, especialmente como cidadãos profissionais, se não é condição suficiente, é, sem dúvida, uma etapa necessária para compreender e assumir os diferentes compromissos como profissionais da área da biologia ou da área da educação exigidos pelo nosso tempo. (p. 21)	A formação de um profissional (na licenciatura) pautado na docência “destina-se à formação de licenciados em Educação Física, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência – uma docência que trás subjacente a ela como condição sine qua non o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo. (p.30) “Entendemos prática pedagógica como práxis – ação refletida – concretizada desde o planejamento de ensino ou periodização e/ou planejamento de trabalho até as tomadas de decisões no dia-a-dia da docência, da orientação, da intervenção. É nessas práticas pedagógicas que o educador e/ou professor constitui sua identidade enquanto profissional do magistério, da Educação Física, enquanto agente social, com potencialidade para a transformação a partir do papel que exerce como profissional da Educação Física no âmbito do magistério e em outros campos de intervenção. (p.34)”
Prática como componente curricular	De acordo com o Parecer do CNE/CP 009/2001 e a Resolução do CNE 01, de	“Embora haja o entendimento que a matriz curricular deva contemplar	

	<p>15 de maio de 2006, as atividades: deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas, resolução de situações problemas, características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática contextualizada pode vir até a escola de formação por meio das tecnologias de informação, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.</p> <p>Com isso, o objetivo do PI é o de integrar as disciplinas de um semestre,</p> <p>“favorecendo o envolvimento gradativo do aluno com temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais” (p.12)</p>	<p>espaços definidos para a reflexão sistematizada sobre as práticas desenvolvidas nos diferentes semestres, entende-se que não se trata de definir uma matriz curricular com disciplinas específicas, responsáveis por esse trabalho. Também não se entende que esse espaço de desenvolvimento de atividades práticas e de reflexão sobre a prática fique apenas sob a responsabilidade individual das disciplinas propostas na matriz curricular. Visando atender às novas demandas e exigências de formação do biólogo/professor, a proposta é a de que sejam criados espaços inovadores, reunindo, por exemplo, práticas e reflexões experimentadas pelos alunos no conjunto das disciplinas e das atividades extra disciplinares de um determinado semestre. ” (p.22)</p>	
--	--	--	--

Os Planos de Ensino

	PE1	PE2	PE3
Objetivos da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções de Didática em diferentes contextos históricos; - Analisar os componentes do processo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, a partir da análise da situação atual, os principais problemas relacionados com o ensino das Ciências Naturais na 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar ao estudante de Educação Física a compreensão da docência como uma atividade profissional de alto nível

	<p>fundamentados nas abordagens educacionais, a fim de posicionar-se frente sua ação docente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os subsídios teóricos para a compreensão crítica da prática pedagógica objetivando a construção de propostas alternativas no ensino no contexto escolar. 	<p>escola de ensino básico brasileira, suas causas e algumas possibilidades de encaminhamento dos mesmos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre os objetivos estabelecidos para o ensino de ciências Naturais em diferentes momentos históricos e aspectos do ponto de vista político, econômico, social, assim como identificar as tendências e perspectivas atuais para esta área presentes nas propostas curriculares; - Perceber a importância do ensino das Ciências Naturais na escola básica, como instrumento para o aluno interpretar o seu mundo, constituindo-se como sujeito e cidadão com possibilidade de interferir em sua realidade. - Elaborar e desenvolver planos de ensino claros, que apresentem coerência entre os diferentes elementos, ou seja, objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e avaliação, ao longo de uma unidade de ensino; - Avaliar, de forma crítica, livros didáticos de Ciências Naturais; - Colocar-se de forma mais tranquila e espontânea em situações de ensino em sala de aula. 	<p>que exige conhecimentos, planejamento de ensino e práticas pedagógicas organizadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar o estudante como profissional na vestimenta, <i>hexis</i> corporal, postura e, comunicação nos diversos contextos ligados à profissão docente, assim como na assunção de uma visão crítica reflexiva sobre seu contexto e entorno; - Integrar os conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro, as diretrizes curriculares específicas da área escolar e da disciplina objeto de ensino com os conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação e de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na elaboração do Projeto de Ensino/Estágio; - Viabilizar o contato e a análise do ensino e da gestão do ensino desenvolvido nas escolas de educação básica, tendo em vista a troca de experiência e a análise sobre o seu próprio trabalho; - Proporcionar, através do Estágio na Escola, a iniciação científica no tange as atividades de coleta de dados (observação, entrevista, fonte documental) relevantes para a elaboração dos Projetos de Ensino/Estágio e a iniciação à docência no que diz respeito à Prática de Ensino e ao Trabalho Docente.
Metodologia de trabalho	<p>Aulas expositivas introdutórias seguidas de trabalhos em pequenos grupos, com discussão geral ao final da aula; leituras e discussão de textos (científicos e literários) e socialização de filmes/documentários; atividades individuais e</p>	<p>Aulas expositivas, discussões estruturadas, aulas práticas de elaboração de materiais didáticos e desenvolvimento de atividades de ensino das Ciências Naturais e Biológicas, estudos dirigidos e simulações</p>	<p>Leituras e discussão de textos: aulas expositivas, dialogadas ou práticas; trabalhos em grupo; atividades extra-classe; utilização de recursos audiovisuais e visitas de natureza técnica ou instrumental; orientação e acompanhamento de</p>

	grupais a partir dos temas estudado, de questões levantadas pelos estudantes, de estudo de casos e/ou simulações problematizadoras; e seminários de pesquisa e oficinas como aporte para a reflexão acerca de temas da didática.		Estágio Supervisionado; elaboração de projeto de ensino.
Critérios de avaliação	A avaliação será feita de modo processual, levando em conta a frequência, a participação do aluno, seu envolvimento e compromisso com as atividades, a efetiva leitura dos textos propostos e o desempenho em avaliações pontuais (em especial, trabalhos práticos e provas). É de fundamental importância a entrega de todos os trabalhos requisitados, dentro do prazo estipulado pela docente e elaborados com rigor (clareza na explanação das ideias; compreensão do conteúdo; capacidade de sintetizar, extrair conclusões e estabelecer relações da temática abordada com outros aspectos estudados; linguagem adequada, entre outros). A avaliação geral do aluno baseia-se prioritariamente na somatória de pontos obtidos nesses trabalhos (resumos, resenhas, relatórios, provas, seminários/oficinas, exercícios, atividades práticas, trabalhos em grupos. As datas de entrega desse material serão combinadas no decorrer da disciplina.	Os exercícios escritos individuais, o desenvolvimento dos estudos dirigidos, o relatório de estágios desenvolvidos e a participação e desenvolvimento dos trabalhos em grupo.	Avaliação de conteúdo (prova escrita, seminário, debate, contrato, microaula, etc.); elaboração do Projeto de Ensino/Estágio; trabalho de campo; e reflexão crítica.

As Entrevistas Semi-estruturadas

Professor 1	
Concepção de formação	Concepção de formação como empoderamento/autoria. <i>Nesse empoderamento significa que eles sejam capazes de se sentir que eles tenham alguma coisa para dizer para outras pessoas.</i>

<p>A experiência de vida fundamentando a prática profissional</p>	<p>Em sua experiência profissional <i>foi forte a questão do planejamento</i>, algo que sempre traz para dentro da sala de aula, porém, não só a experiência na educação básica que é importante. Os estágios de docência do Mestrado e Doutorado permitiram melhorar sua prática buscando novas metodologias e instrumentos de ensino-aprendizagem. Sendo que teve um relacionamento íntimo com práticas de literatura, filmes, obras artísticas durante o mestrado e podendo ter mais autonomia nos estágios do doutorado.</p>
<p>Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o professor universitário</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) <i>O Diálogo – é preciso saber que se estou em sala de aula, as pessoas, para produzir conhecimento, precisam colocar o que pensam, o que sentem.</i> (2) <i>Criar um clima de confiança – se quiser que as pessoas se abram confortavelmente. Se você não cria um clima de confiança, um clima onde as pessoas se sintam à vontade, com vontade de aprender, de estar ali na aula, confiança com os outros, para que eles falem do que acontece com ele, por que isso que aprendi, assim, eu acho que, o que acontece com eles tem que nos levar a dialogar com o autor, e é isso que eu quero.</i> (3) <i>Estar atenta as pessoas que estão com você, saber olhar nos olhos.</i> (4) <i>Ter um radar 360° para perceber o que está acontecendo [...] cheirar, sentir o clima.</i> (5) <i>Ter conhecimento: o conhecimento é importante, mas cada dia eu penso que é o que menos importa</i> (6) <i>Ter postura</i> (7) <i>Ter atitude, ser respeitoso e acolhedor.</i> (8) <i>Saber fazer com que entre vida na universidade. [...]saber fazer com que a vida entre em uma universidade. Isso é uma habilidade. Saber fechar a boca, bancar o silêncio. O quanto o silêncio potencializa a fala.</i>
<p>Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o graduando-professor</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) <i>É preciso fazer com que eles entendam que não são neutros. Eles não são neutros, eles têm que assumir uma posição; que eles estão na sala de aula, que não é como eles acham que é só transferir conhecimento. Ah, que eles se assumam, quanto professores, se eles vão querer fazer alguma mudança na sociedade.</i> (2) <i>Desenvolver um posicionamento político do sujeito que saiba que tem capacidade de refletir e agir, pensar para mudar.</i> Esse desenvolvimento só é possível se o professor incitar nos alunos para que ele ocorra: <i>o fato de eu cutucar eles com o diálogo, coloca que eles têm que assumir uma</i>

	<p><i>posição, e se essa posição é contraditória entre eles é melhor né, pois gera conflito.</i></p>
<p>Realidade da docência universitária nas Universidades Brasileiras</p>	<p><i>Estou triste, ninguém dá bola pro curso, porque é a noite e dá pra fugir.</i></p> <p><i>É uma palhaçada! Eu sou coordenadora do curso de pedagogia desde o ano passado, e agora eu consigo enxergar o todo do curso, de tudo que se passa por aqui, dos conflitos entre professores e alunos.</i></p> <p>Por estar neste cargo de coordenação, a professora mostra indignação a algumas atitudes dos superiores em relação ao modo como se enxerga a formação dos pedagogos: [...] <i>se eu tenho que ver um curso de pedagogia porque não tem autonomia, porque tem o conselho estadual de educação, ao invés de olhar para o PPP que foi enviado e ela não leu, ela pega a planilha onde estão os artigos, os incisos e as disciplinas, onde apenas estão os autores, a palhaçada é: acreditar que por que eu coloco o autor que ela gostaria que esteja assim, aqui, no cotidiano, na sala de aula, isso vai acontecer. Um absurdo.</i></p> <p>Não é através da bibliografia que vai definir como que o curso será, mas sim o posicionamento do professor em sala de aula: <i>Não é a bibliografia que vai definir o que esse menino vai ser, é minha atitude, o que eu penso da formação, o que é formar um professor mais do que o que elas acham que colocar uma bibliografia.</i></p> <p>Aponta ainda que não existe como mudar sem que os professores mudem, pois, as formações continuadas ofertadas no ensino superior apenas reproduzem o que eles já sabem, sendo necessário buscar uma nova forma de pensar a educação. [...] <i>tem que buscar uma nova forma de pensar a educação. Talvez eu tenha essa noção pela minha experiência, e por ter passado por experiências no mestrado que me fizeram abrir minha cabeça.</i></p>

Professor 2	
<p>Concepção de formação</p>	<p>Uma formação associada a prática profissional, articulando a realidade do aluno/professor com as teorias.</p>
<p>A experiência de vida fundamentando a prática profissional</p>	<p><i>Fica difícil a gente puxar um aspecto que influencia dentre vários</i></p> <p>A experiência na educação básica tem sim o seu valor, é fundamental, porém: [...] <i>fundamental não porque a gente fala isso mas dá a impressão que se a pessoa não passou pela experiência não vai trabalhar bem na universidade. Eu acho que até pode, mas fica difícil. Eu acho que é fundamental você ter essa experiência de sala de aula porque na hora que eu falo com os meus alunos eu trago essa lembrança. Eu senti o que é trabalhar com quarenta, né. Mesmo sabendo que isso foi a vinte anos atrás e que hoje outros problemas existem, mas a experiência de estar lá dentro, de ter uma aula depois da outra, isso já ficou impregnado e</i></p>

	<p><i>you know what you're talking about when you talk with them too.</i></p> <p>O professor que tem experiência tem um pouco mais de clareza interna, de segurança para orientar. Alguns concursos já mostram que valorizam essa experiência valorizando-a durante a avaliação de contratação.</p> <p><i>You being a professor of internship, without ever having passed by the school, it's a hole, but [...] you can't deny anyone just for that.</i></p>
<p>Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o professor universitário</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Necessidade de sempre aprender: <i>quanto mais você sabe, mais você tem para saber;</i> (2) Conhecimentos pedagógicos: <i>é preciso discutir com os alunos sobre sua atuação, trazer leituras e discussões para a sala de aula;</i> (3) Gestão do tempo: <i>atualmente existe pouco tempo dentro do trabalho do professor universitário voltado para o ensino, e as exigências e contribuições não se equilibram, deixando pouquíssimo tempo para desenvolver atividades importantes para o ensino, como planejamento, leituras, avaliações.</i> (4) Acompanhar os alunos: <i>dentro da disciplina de estágio é importante o professor acompanhar sempre o aluno na escola, para conversar com ele após o estágio e ajuda-lo a pensar sobre sua prática.</i> (5) Ter ética na profissão (6) Trabalhar comprometido (7) Desenvolver a dimensão política nos alunos: <i>a luta pelo trabalho digno e fazer um trabalho sério.</i> (8) Ter uma conduta de seriedade e comprometimento.
<p>Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o graduando-professor</p>	<p><i>“You have to work with the students, but you are the first model, right? Then, the people also work that you are working above the discipline, you can't do it any way, not sending students to your place, doing the supervision, accompanying the e-mails, or just, it's more than those four official hours that you go there in the curriculum”</i></p> <p><i>“We all are learners. I am a professor and I am learning to be a professor every day.”</i></p>
<p>Realidade da docência universitária nas Universidades Brasileiras</p>	<p>As imposições externas da universidade, como o aumento de número de alunos e cursos sem o aumento do número de professores e financiamento, <i>é um desrespeito aos professores, que nessas condições não tem como desenvolver um trabalho.</i></p> <p><i>“The dismantling that happened in basic education, that before had that quality, that was lost. It increased, everything well, it grew to serve the whole population, but the quality fell. It seems that</i></p>

	<p><i>isso que a gente vê acontecer aqui, agora. E isso é triste. ”</i></p> <p>Existem possibilidades de mudança de tal quadro a partir da luta dos professores em tomar decisões conscientes, <i>como votar em um bom diretor; ter voz ativa dentro do conselho; brigar, coletivamente, por melhorias na profissão.</i></p>
--	--

Professor 3	
Concepção de formação	<p>A formação, no campo do estágio, deve desenvolver a construção da identidade do professor, através da elucidação de que o campo do magistério tem um corpo de conhecimento próprio, pela mediação do professor entre a teoria dos fundamentos e a prática.</p> <p><i>“trabalha o estágio enquanto momento em que se constrói a identidade do professor, então, hoje, como aqui a opção pra licenciatura se dá na passagem do segundo para o terceiro ano, eu tô entendendo que a disciplina de estágio, por ela ser mais no tempo de carga horária, deveria trabalhar no professor a sua identidade, ela deveria mostrar para os graduandos que o campo do magistério tem um corpo de conhecimento próprio [...] fazendo uma mediação entre a teoria dos fundamentos e a prática, como isso acontece, né”</i></p> <p>No terceiro ano sai-se da teoria até alcançar a prática e no quarto ano entende-se que a partir da prática encontra-se a teoria.</p>
A experiência de vida fundamentando a prática profissional	<p>A experiência aparece em diversos momentos da fala do participante, como: <i>“você ensinar seu aluno, mostrar pra ela, que a partir do ensino, dos atos pedagógicos, a prática pedagógica, ela é embrenhada, ela é permeada também de uma fundamentação teórica. Esta questão ela é complexa, ela não é simples”</i></p> <p><i>“ a ideia de prática e do ensino, ela é muitas vezes caracterizada numa perspectiva aplicacionista, ou em uma perspectiva instrumental [...] nós estamos entendendo que a prática é um lugar de formação, sendo a prática um lugar de formação, dela também emana uma epistemologia da prática, eu diria, da prática profissional. Essa epistemologia seria o que? Os saberes de fato mobilizados pelo professor em situação de prática, portanto, trata-se de captar uma cultura docente em ação[...]”</i></p> <p>Aparece também nos relatos do projeto Escola de Educadores, onde era trabalhado a questão da identidade dos professores atuantes da rede de Rio Claro a partir do projeto de vida desses professores fundamentando o projeto profissional.</p> <p><i>“eu aprendi que as pessoas que não tem um projeto de vida definido, que elas não tem direção. Projeto de vida eu entendo tanto profissional como a vida, né, você tem que entrelaçar uma meta: o que eu quero pra mim, o que eu quero pra minha vida”</i></p>

	<p>No que concerne a experiência de vida do professor, sua história de vida escolar favoreceu a escolha das primeiras graduações: educação física e letras, devido a facilidade com essas disciplinas na escola.</p> <p><i>“eu comecei a dar aula e me encantei com isso”</i></p> <p>Após as duas primeiras graduações, a escolha por pedagogia foi feita para não se conformar em ser um professor estagnado, buscando uma maneira de continuar estudando e poder vir a ser diretor de escola posteriormente. O sentimento de que o conhecimento que já havia sido adquirido não era o bastante possibilitou a busca por outras formas de titulação: especializações.</p> <p><i>“O treinamento (esportivo) me ajudou muito a entender o que significa uma aula básica e uma aula de especialização [...] isso marcou minha trajetória”</i></p>
<p>Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o professor universitário</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2) Mostrar para quem não quer ser professor que enquanto eles estão no curso o ensino é a questão mais importante 3) Leva-los a descobrir que a questão do ato pedagógico perpassa os mais diversos aspectos da sua vida (ponte ente aquilo que é a base da profissão e aquilo que é a vida) 4) O curso de formação deve se construir como uma Escola de Vida 5) Desafio de me reinventar, renovar 6) Coragem de não parar naquilo que você já sabe. <p><i>“ O maior desafio de quem trabalha no magistério, na escola, seja na universidade, é você não partir do pressuposto que as coisas estão dadas. Então eu parto de um núcleo central, de temas, que vai caracterizar a disciplina, e também que vai caracterizar a formação deles, e depois eu tenho que trazer outros temas que emergem do contexto em que eles estão.”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7) Mediação entre apresentar o mundo do ensino pra eles e o professor da escola rever sua prática, e eu mesmo ressignificar minha prática.
<p>Habilidades, Conceitos e Atitudes necessárias para o graduando-professor</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Os alunos da graduação devem ser orientados a conhecer a prática pedagógica relacionada as teorias: os alunos devem ser capazes de ressignificar seus conhecimentos; 2) Trabalhar dentro da perspectiva teoria e prática.
<p>Realidade da docência universitária nas Universidades Brasileiras</p>	<p>Ao salientar a formação dos professores universitários atualmente, o professor questiona a validade do estágio de docência como sendo “suficiente” para formar este futuro professor universitário, e adiciona <i>“Eu acabo de vir de uma reunião da CAPES agora, que o coordenador da área 21 [...] e ele falou o seguinte, que nos cursos</i></p>

	<p><i>de educação física, de pós dessas áreas, deveriam ter duas disciplinas que deveriam ser obrigatórias: primeira a didática do ensino superior, trabalhar com essa questão do ensino e pesquisa[...] é interessante isso, porque os cursos começam a entrar numa perspectiva muito utilitarista e acaba perdendo essa noção do ensino [...] isso foi falado oficialmente, foi proposto esta duas disciplinas, isso quer dizer que as coisas não estão bem”</i></p> <p>Em relação a questão do ensino e da pesquisa, o professor aponta uma mudança estrutural nos cursos de graduação e pós-graduação nos últimos anos: <i>“O que eu percebo é que eu faço parte de uma geração que foi formada onde o ensino era importante [...] ensinar precisa ser algo sério. O que eu percebo é que nos últimos quinze anos nós começamos a ter um processo de avaliação na pós-graduação [...] e o que eu percebo é assim, onde tem a pós-graduação tem uma tendência de ser deixar a graduação um pouco de lado, aonde não tem pós-graduação, a graduação tende a ser mais valorizada. [...] nos últimos quinze anos, a CAPES implementou políticas onde cada vez mais o paper passou a ser valorizado, ou como o grande produto final. Tanto é que, em muitas disciplinas da pós-graduação se pede que se faça um artigo, não uma monografia [...] eu vejo como um certo utilitarismo”</i></p> <p>Sobre as aulas da pós-graduação e na graduação, o professor aponta um fenômeno que vêm ocorrendo: <i>“na pós-graduação, a sala de aula talvez esteja desaparecendo. O que você tem são eventos, são grandes conferências, palestras [...]significa que na graduação a sala de aula também está sumindo. E eu passo a ter eventos. É uma mudança paradigmática”</i></p> <p>Ele aponta também, a necessidade do acompanhamento do trabalho pedagógico desses professores pelos Conselhos de Curso, onde se precisa “chamar a atenção” dos professores universitários para o planejamento, reflexão sobre a docência, suas aulas, etc. <i>“ Por nos termos uma liberdade de cátedra na universidade, se entende que as pessoas sabem o que vão fazer, se entende isso, parte-se desse pressuposto, e isto é um grande equívoco. As pessoas, em uma universidade pública, sabem fazer bem é pesquisa, pessoal foi treinado muito bem para fazer pesquisa, o principal produto que a universidade fornece é pesquisa. Então precisa olhar que você tá formando profissionais, se o curso não for um bacharel acadêmico, você tá formando profissionais, cidadãos.”</i></p>
--	--

As observações

Observações participante P1	
Organização em sala de aula	Práticas pedagógicas inovadoras
<ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia-se sempre no mesmo horário, combinado com os alunos - Organização da aula exposta em uma pauta escrita na lousa - Explicação sobre as atividades da aula e das orientações realizadas durante a semana no ambiente virtual - Organização de grupos de discussão dos textos/ leituras/ atividades - Contato fora do espaço de aula através de e-mail –os textos de discussão eram enviados anteriormente as aulas, assim como quaisquer mudanças no cronograma pré-estabelecido - Apresentação de seminários/aulas, de trabalhos realizados a partir dos textos, de textos individuais de autoria dos alunos, apresentação de atividades artísticas como teatro, desenhos, cartas, vídeos, criados pelos alunos a partir da reflexão dos autores estudados - Discussões orientadas em grupo - Tempo para conversas em grupos menores - Tempo total da aula é dividido entre alunos e professora (não é só a professora que fala a aula toda): os alunos tem participação preponderante no encaminhamento da aula, sendo que se não houver a participação dos mesmo não é possível realizar as atividades propostas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Construção de textos, desenhos, teatros, apresentações de autoria dos alunos <ul style="list-style-type: none"> - trabalhar a autoria dos alunos nas reflexões sobre os autores estudados. 2) Caderno de pensamentos: os alunos deverão fazer durante todo o semestre um Cadernos onde anotam seus pensamentos sobre as aulas/ textos e reflexões sobre a docência – em diferentes aulas os alunos são convidados a partilhar suas anotações com a sala. 3) Acompanhamento e orientação dos trabalhos propostos em sala de aula. 4) Diálogo constante com os alunos sobre os textos lidos, e reflexão a partir dos questionamentos trazidos pelos alunos e também das estimulações ocasionadas pela professora 5) Proposta de novas maneiras de se refletir sobre determinado assunto, não utilizando apenas a escrita de texto, mas outras manifestações artísticas (individuais e em grupo) 6) Valorização do trabalho em grupo, sendo um grande meio de socialização e integração dos alunos.

Observações participante P2	
Organização em sala de aula	Práticas pedagógicas inovadoras

<ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia-se sempre no mesmo horário, combinado com os alunos - Tempo inicial de discussão e questionamento sobre os estágios - Organização livre dos grupos de trabalho - Organização de um cronograma de orientações nos estágios (nas escolas) - Contato fora do espaço de aula através de e-mail <ul style="list-style-type: none"> – os textos de discussão eram enviados anteriormente as aulas, assim como quaisquer mudanças no cronograma pré-estabelecido - Apresentação de seminários/aulas - Discussões orientadas em grupo - Tempo para conversas em grupos menores - Tempo total da aula é dividido entre alunos e professora (não é só a professora que fala a aula toda) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Seminários dirigidos com avaliação conjunta dos pares <p style="margin-left: 40px;">Avaliação reflexiva da professora: é isso uma aula?</p> 2) Excursão didática sobre temática pertinente às aulas 3) Acompanhamento dos estágios na escola em que o mesmo ocorre (construção da ponte escola-universidade) 4) Diálogo constante com os alunos sobre os textos lidos, e reflexão a partir dos questionamentos trazidos pelos alunos e também das estimulações ocasionadas pela professora
--	---

Observações participante P3	
Organização em sala de aula	Práticas pedagógicas inovadoras
<ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia assim que os alunos começam a chegar, sendo que o professor costuma esperar um número de alunos para iniciar a aula - Aula realizada em círculo. Eram poucos alunos na turma -12 alunos, o que tornava a aula mais comunicativa - O Professor realizava diversas perguntas sobre os assuntos estudados, mas poucos alunos participavam. -Durante as aulas expositivas, o professor explanava bastante sobre os assuntos, tendo pouca participação e/ou questionamento dos alunos -Envio de e-mails e comunicação virtual sobre os estágios e os textos para a aula -Organização dos grupos de estágio -Apresentação de seminários/aulas 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Avaliação dos grupos realizada pelos próprios alunos (um grupo avaliava o trabalho do outro) 2) Reflexão conjunta sobre os seminários apresentados