

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOQUEBEDE DIAS DOS SANTOS NUNES

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES FORMADORES EM INÍCIO DE
CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os professores substitutos
do núcleo da UESPI em Amarante - PI**

TERESINA - PI
2011

JOQUEBEDE DIAS DOS SANTOS NUNES

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES FORMADORES EM INÍCIO DE
CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os professores substitutos
do núcleo da UESPI em Amarante - PI**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

FICHA CATALOGRÁFICA

N972s

Nunes, Joquebede Dias dos Santos.

Saberes docentes dos professores formadores em início de carreira no ensino superior [manuscrito] : um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI / Joquebede Dias dos Santos Nunes. – 2011.
98 f.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2011.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”

1. Professores – Formação profissional. 2. Formação de professores. 2. Saberes docentes. 3. Formação inicial e continuada. 4. Prática docente. I. Título.

CDD 370.71

JOQUEBEDE DIAS DOS SANTOS NUNES

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES FORMADORES EM INÍCIO DE
CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo com os professores substitutos
do núcleo da UESPI em Amarante - PI**

Teresina, 22 de agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – UFPI
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª Raimunda Celestina Mendes da Silva – UESPI
Avaliadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito – UFPI
Avaliadora Interna

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima – UFPI
Suplente

DEDICATÓRIA

*À memória da minha colega Lucimara
que muito me inspirou e me ajudou
nessa caminhada, que por motivo
superior a nossa vontade não se faz
presente entre nós, partindo deixando o
seu exemplo de companheirismo e
dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Tiago, pelo apoio e amor incondicional dispensados em todos os momentos da minha vida, sem os quais seria impossível chegar até aqui;

Aos meus pais, Nilson e Valda, pelo incentivo, amor e confiança depositados em mim, em todos os momentos que precisei;

À professora Carmem Lúcia, minha orientadora, por suas contribuições, sua paciência e acima de tudo por não ter desistido de mim, mas, continuou acreditando em todo tempo;

À Franc-Lane, pelo imenso apoio e incentivo, nas horas em que mais precisei;

À professora Ivana Ibiapina, por suas valiosas contribuições e apoio dispensados na qualificação;

À toda a 17ª turma do mestrado, amigos e parceiros constantes, pela amizade e incentivo;

À professora Socorro Paixão, pelo incentivo e amizade, oferecidos no momento certo;

Aos professores da UESPI de Amarante, sujeitos da presente pesquisa, pela disponibilidade em participar desta investigação;

À professora Isabel, Coordenadora do Núcleo da UESPI de Amarante, fundamental na concretização desse projeto;

Aos meus irmãos em Cristo, pelas orações e pela compreensão, quando precisava me ausentar para concluir este projeto;

Aos meus amigos que foram compreensivos, e vibraram comigo desde o primeiro momento;

À minha amiga inseparável, Elizânia, pelas palavras de incentivo, nos momentos de desânimo;

Ao meu filhinho João Emanuel, que nasceu durante o Mestrado, me trazendo muita alegria, e mesmo sem compreender o que estava acontecendo, me incentivava a ir adiante;

Em especial, a Deus, porque sem Ele, nada do que foi feito se faria, A Ele a Glória, a Honra e o Domínio pelos séculos dos séculos, sem fim.

*“Se, porém, necessita de sabedoria,
peça-a a DEUS, que a todos dá
liberalmente e nada lhes impropria, e
ser-lhe-á concedida.”*

APÓSTOLO TIAGO

RESUMO

Este trabalho traz como discussão a mobilização dos saberes docentes pelos professores formadores em início de carreira. No qual descrevemos os saberes docentes adquiridos na formação com o fim de compreender os conhecimentos mobilizados por estes professores formadores em sua prática educativa no ensino superior. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo descritivo na modalidade estudo de caso etnográfico em educação. Participaram como sujeitos dessa pesquisa cinco professores formadores dos cursos de Licenciatura plena em História e Licenciatura plena em Pedagogia do núcleo da UESPI de Amarante-PI. A análise foi realizada através de três eixos, a saber: Iniciação à Docência, Trajetória Profissional e Mobilização dos Saberes Docentes. Os dados foram obtidos através de questionários, entrevistas e filmagens. A revisão bibliográfica foi feita com base nos seguintes campos e respectivos autores: formação de professores: Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Perrenold (2002); pesquisa etnográfica em educação: André (1995), Trivinos (1987), Chizzotti (2006), Lüdke e André (1986); saberes docentes: Tardif (2000,2002 e 2005) Guthier (2006). Os resultados das análises evidenciaram que os saberes mobilizados pelos professores formadores em início de carreira investigados são construídos na sua maioria durante a formação inicial, os quais denominamos de saberes técnicos, perpassando pela sua trajetória profissional. Esses professores, segundo os dados, reconstituem seus saberes através das experiências como docente, na qual são desafiados a desenvolver diferentes tipos de saberes, como saberes disciplinares, curriculares. Outra informação dada pela pesquisa é que geralmente os saberes mobilizados por esses profissionais são saberes práticos, ou seja, desenvolvidos no dia-a-dia da profissão. Os dados indicaram, também, que os docentes (sujeitos dessa pesquisa) buscam desenvolver saberes que vão além do conhecimento técnico, munindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. Finalmente, concluímos que todos os profissionais mobilizam seus saberes através de conhecimentos adquiridos na formação e continuada, bem como em sua prática diária. Ou seja, encaram a trajetória docente como trajetória de formação, buscando construir seus conhecimentos à luz de uma consciência crítica, capaz de refletir sobre sua atuação, a fim de transformar continuamente sua ação docente.

Palavras-chave: Professores em início de carreira. Saberes Docentes. Mobilização de Saberes. Prática docente. Estudo de caso etnográfico. Professor-Formador. Formação Inicial e Continuada.

ABSTRACT

This work adds to discuss the mobilization of knowledge by teachers teaching teachers beginning their careers. To achieve this goal, we describe the knowledge acquired in training teachers in order to understand the knowledge mobilized by these teachers in the classroom teachers in higher education, tracing the relationship between the training acquired and developed in the university teaching profession. This theme is made relevant by virtue of contributions made to a discussion that will investigate how teacher performance and teacher observation point with the knowledge mobilized by the professional development of his work as a trainer. It is a qualitative descriptive study of nature in the form of ethnographic case study in education, in which we seek to focus the investigative knowledge and the mobilization of the same teachers from the State University of Piauí (UESP). As participants of this research five teacher trainers of full degree courses in History and BA in Pedagogy of the full core UESPI Amarante. The analysis was performed through three axes, namely, Introduction to Teaching, professional development and mobilization of the teacher's knowledge. Data were collected through questionnaires, interviews and filming. The literature review was based on the following fields with their authors: teacher training: Schön (2000, 1992), new (1995), Imbernón (2000), Pepper (2002), Pepper and Anastasiou (2005), Brito (2007) Perrenold (2002), ethnographic research in education: Andrew (1995), Trivino (1987), Chizzotti (2006), Lüdke and Andrew (1986), teacher knowledge: Tardif (2000.2002 and 2005) Guthier (2006). The test results showed that the knowledge mobilized by the teachers surveyed trainers are built mostly during the initial training, which call for technical knowledge, passing through his career. These teachers according to data reconstruct their knowledge through experience as a teacher, in which they are challenged to develop different kinds of knowledge, such as disciplinary knowledge, curriculum. Other information given by the research is that often the knowledge mobilized by these professionals are practical knowledge, ie, developed in day-to-day profession. The data also indicate that teachers (subject of this research) are seeking to develop knowledge beyond the technical knowledge, arming is also contextualized knowledge and practical content, emphasizing respect and affective relationship between teacher and student. Finally, we conclude that all professionals mobilize their knowledge through the knowledge acquired in ongoing training and continuing, as well as in their daily practice. That is, regard the teacher as a career path training, seeking to build their knowledge in the light of a critical consciousness, able to reflect on their actions in order to continually transform its action.

Keywords: early-career teachers. Teacher's knowledge. Mobilization of knowledge. Teaching practice. Ethnographic case study. Teacher-Trainer. Initial and Continuing

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.2 Problematização do tema	13
1.3 Objetivos	13
1.4 Justificativa	14
1.5 Estrutura do Relatório	14
CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	16
2.1 Formação de Professor na História da Educação Brasileira	17
2.2 Marcas do contexto atual da Educação Superior no Brasil	22
2.3 Reflexões teóricas sobre o professor universitário	25
2.4 O desafio da docência superior	29
2.5 Saberes docentes mobilizados pelos professores formadores: perspectivas teóricas	30
2.6 A mobilização dos saberes docentes e a relação com a Prática Pedagógica dos professores formadores: discussão entre teóricos	35
2.7 Formação Continuada e sua relevância para o sucesso profissional Docente	36
CAPÍTULO III – CARACTERIZANDO A PESQUISA	40
3.1 Situando a pesquisa qualitativa	40
3.2 Caracterizando a etnografia em educação	42
3.3 Definindo o estudo de caso etnográfico	45
3.4 Apresentação dos instrumentos da pesquisa	47
3.5 O cenário da pesquisa	51
3.6 Os sujeitos da pesquisa	55
CAPÍTULO IV – A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: REVELANDO OS DADOS DA PESQUISA	59
4.1 Iniciação à docência	60
4.1.1 Trajetória acadêmica	61
4.1.2 O primeiro contato com a profissão	63
4.1.3 Desafios encontrados no dia-a-dia da profissão	66

4.2	Trajétória profissional docente -----	69
4.2.1	Saberes mobilizados na trajetória profissional docente -----	70
4.2.2	Buscas e reflexões em torno dos saberes mobilizados na trajetória profissional docente -----	73
4.3	Terceira fase: Mobilização dos Saberes docentes -----	75
4.3.1	Saberes adquiridos na vivência da formação -----	75
4.3.2	Aplicação dos saberes em sala de aula -----	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	83
	REFERÊNCIAS -----	89
	APÊNDICES -----	94
	ANEXOS -----	98

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o exercício da docência se faz presente em muitas literaturas, como: Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Perrenold (2002) que discutem a formação e profissão docente, contemplando a pessoa do professor como interlocutor. Entretanto, percebemos que ao lado de uma grande existência de estudos voltados para o professor da educação básica existe certa lacuna no que se refere à pesquisa sobre o professor universitário. De acordo com Cunha (2005), a maioria dos estudos sobre a universidade dirige-se ou para a perspectiva histórico-política ou se reduz ao aspecto estritamente didático. No Brasil, apenas a partir das últimas décadas do século XX, observa-se, de forma mais intensa, a presença de estudos e pesquisas enfatizando a necessidade de formação do professor universitário, conforme explicita Leite (2008).

Nesse contexto, refletir acerca da formação e da prática do professor universitário, torna-se uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas, como formação e prática desse profissional. No entanto, não basta graduar-se e exercer a docência para estar habilitado a ensinar, sendo necessária uma formação continuada que habilite o professor e o capacite pedagogicamente, dando-lhe condições para conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente.

No decorrer das últimas décadas, houve um grande avanço na teorização educacional em relação à docência diante das transformações que ocorrem na sociedade como, por exemplo, a diversidade e precisão dos meios de comunicação, intensificando o fluxo de informações. Desta forma, novas competências são exigidas para atender às demandas atuais da formação de cidadãos críticos e profissionais comprometidos com um modelo de avanço científico e tecnológico vinculado a uma ética prudente na produção e aplicação tanto do conhecimento em si, quanto dos instrumentos resultantes (SILVA, 2002).

Dessa forma, o meio acadêmico, no que tange à docência superior, necessita de um profissional cujo perfil se aproxime das posturas críticas que, diante das exigências da sociedade, seja capaz de transformar informação em conhecimento, dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação, bem como de interagir com outros setores da sociedade contemporânea, consciente da responsabilidade social de sua prática profissional. É importante notar que as

transformações sociais são capazes de acelerar as mudanças no comportamento profissional e pelo desafio de alcançá-las os professores vão em busca de uma formação voltada para atender essas atuais demandas tecnológicas e sociais.

Diante desse contexto de profundas mudanças e transformações destacamos o acesso à universidade, que, devido às políticas públicas dirigidas ao setor da educação, tem se transformado, como diz Zabalza (2008), num bem comum, ou seja, cada vez mais pessoas têm acesso ao ensino superior. Diante do que, surge a necessidade de profissionais com competência para exercer a docência superior, não só preparando os alunos para ingressar no mercado de trabalho no campo de sua formação, mas, também para exercer a docência, tendo em vista o fato de que, geralmente, esse aluno é convidado, ou melhor, desafiado para atuar na docência superior.

Uma vez que a própria sociedade admite estar em processo de renovação o professor deve encarar a formação contínua como parte do exercício de sua profissão, tomando-a como um dos meios de assegurar condições para acompanhar o ritmo das inovações no campo do conhecimento. O professor precisa manter-se atento aos fatos novos, que possibilitam um maior desenvolvimento de sua prática a partir de uma atitude crítica e reflexiva, visto que o processo de reflexão deve partir da prática desse profissional, com o objetivo de um melhor desempenho em sua atuação docente.

Com base no pressuposto de uma contínua mutação, torna-se imprescindível uma reflexão sobre o processo ensino aprendizagem no qual o professor se coloca como canal de construção de novos conhecimentos, bem como agente facilitador dos mesmos. Dessa forma, exige-se cada vez mais que o professor se torne um profissional capaz de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino (TARDIF, 2002).

No Brasil, o que se tem visto, ao longo de sua implantação, é um ensino superior em que os professores ainda não conseguiram inovar suas práticas, preservando um processo de ensino que mantém o professor como agente principal do mesmo, enfatizando práticas conservadoras e autoritárias. Evidenciamos, portanto, uma resistência até natural por parte desse profissional, em abandonar métodos ultrapassados, nos quais o ensino e a aprendizagem baseiam-se num processo de acúmulo de informações. Nesse sentido, a visão de ensino resume-se ao simples ato de transmitir o saber através de aulas centradas no docente, enquanto a visão de aprendizagem expressa a assimilação pacífica do educando (BEHREN, 2008).

O interesse por esta temática surgiu na época em que me encontrava como professora formadora no ensino superior. Ao concluir a formação inicial, teoricamente estava habilitada para assumir a docência na Educação Infantil, foi quando surgiu a oportunidade de participar de um processo de seleção para professores formadores. Ao ser aprovada nesse processo iniciou uma nova etapa em minha carreira profissional, pois queria dar o melhor de mim, mas sentia-me um pouco limitada, porque havia passado pela formação de forma muito vaga, uma vez que meu curso de graduação foi em regime especial de férias. Logo que iniciei a carreira do magistério superior tive a oportunidade em ingressar num curso de pós-graduação em nível de Mestrado, nesse momento não tive dúvidas sobre as opções de pesquisa que deveria fazer. Foi aí que decidi compreender essa relação dos professores formadores com os saberes que construíram ao longo de sua trajetória de formação e agora precisam desenvolver durante sua carreira como profissional docente.

Nesse período de experiências em sala de aula, tanto como aluna do Mestrado em Educação quanto como professora formadora, foram surgindo inquietações sobre o exercício da docência superior, sendo que a grande questão se referia à mobilização dos saberes docentes. Diante do que direcionamos o presente estudo para a compreensão do processo de produção de saberes, tratando o presente estudo de uma realidade um tanto distinta, pois no mesmo são estudados os professores em início de carreira na condição de substitutos que têm a docência superior como trabalho provisório e não profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho docente.

Assim, tendo em vista a compreensão deste ofício a partir dos saberes docentes, são estabelecidas as seguintes questões que se busca responder no decorrer da pesquisa: Como se deu o processo de formação desse professor formador em início de carreira? Que saberes foram construídos durante a formação e podem ser re-construídos agora como profissional docente? Os professores em início de carreira dispõem dos saberes necessários ao desempenho do ofício de professor de nível superior? O que torna o professor um bom docente do nível superior?

Nesse sentido, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa investigar os saberes docentes mobilizados pelos professores formadores em início de carreira. E como objetivos específicos: descrever os saberes docentes construídos na formação; conhecer os saberes que os professores formadores mobilizam em sala de aula do ensino

superior; compreender a relação com os saberes construídos na formação e desenvolvidos na profissão docente universitária

Esta investigação foi desenvolvida através de uma pesquisa qualitativa de procedimento descritivo-interpretativo, na modalidade estudo de caso etnográfico, na qual se observa os saberes docentes dos professores de ensino superior, tendo como ambiente de investigação a Universidade Estadual do Piauí, no núcleo universitário de Amarante – Pi. Trata-se de uma pesquisa voltada para os cursos de formação de professor, visando observar o desenvolvimento desses saberes dos docentes formadores, identificando e caracterizando as implicações e evoluções dos saberes desenvolvidos na formação, e sua relação com a prática diária.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Na introdução registramos o desenvolvimento das etapas da pesquisa, como também a apresentação da trajetória profissional da pesquisadora.

No segundo capítulo, que traz o título: Trajetória da educação superior no Brasil, tratamos da revisão de literatura e o mesmo é composto basicamente da fundamentação teórica que sustenta esse trabalho, sendo subdividido em tópicos para facilitar a compreensão. No primeiro tópico apresentamos a trajetória da educação Superior no Brasil, no qual discutimos a instalação e consolidação do ensino superior neste país, buscando compreender seus avanços e contribuições na formação educacional brasileira, bem como explicitar as interferências estrangeiras nas políticas educacionais do ensino superior brasileiro. O segundo tópico descreve o professor universitário, lembrando parte da história da profissão docente até algumas considerações sobre o ofício deste profissional; o terceiro tópico caracteriza os saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma prática voltada para a formação de professores de nível superior; no quarto tópico fizemos um breve comentário sobre a prática pedagógica desse profissional, ressaltando sua evolução ao longo dos anos; o quinto e último tópico contém algumas reflexões teóricas sobre a importância da formação continuada para a obtenção do sucesso profissional docente.

No terceiro capítulo, intitulado: Dados Metodológicos: dissertando sobre o percurso da pesquisa, descrevemos a trajetória da pesquisa, apresentando o método estudo de caso etnográfico e apontando sua relevância na pesquisa em educação. Em seguida, apresentamos os instrumentos utilizados no trabalho, a descrição do cenário e a

apresentação dos sujeitos, os quais foram cognominados pela letra “P” seguida do numeral que possa diferenciá-los.

O quarto e último capítulo, intitulado: A mobilização dos saberes docentes: revelando os dados da pesquisa, descrevemos os dados obtidos no decorrer do trabalho, o mesmo foi subdividido em tópicos que se denominam eixos de observação, os quais são aplicados da seguinte forma: no primeiro eixo tratamos da iniciação à docência, na qual se investiga sobre sua formação, seu primeiro contato com a profissão e os desafios encontrados no dia a dia da mesma. Esses dados foram coletados através do questionário respondidos por cada sujeito; no segundo eixo, procuramos compreender a trajetória profissional, o tipo de saberes mobilizados por esses profissionais, e quais têm sido as buscas e reflexões acerca dos mesmos, sendo que, essas informações foram obtidas através de uma entrevista semi-estruturada; o terceiro e último eixo, volta-se para os saberes aplicados na vivência da sala de aula.

Na conclusão apresentamos um apanhado dos dados empíricos da pesquisa, de forma a encontrar os pontos relevantes, a saber, a busca da construção de conhecimentos na prática por parte desses profissionais, a mobilização dos saberes adquiridos na formação inicial, a construção de novos saberes durante sua trajetória profissional e o interesse e empreendimento constantes, ainda que sem apoio institucional, em uma formação que possibilite a aquisição de novos saberes. Finalmente, apontamos a relevância desse estudo para a formação de professores, como sendo um trabalho voltado para a compreensão dos valores da profissão docente de nível superior, enfatizando a necessidade de buscas através de uma formação constante como parte fundamental do processo.

CAPÍTULO II

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Pensar o Ensino Superior no Brasil, contemplando a trajetória profissional docente, é de fato um processo de construção de uma temática que contempla a cultura de formação e de atuação do professor nesta modalidade de ensino. Dentre os desafios que nos levaram a elaboração desse estudo, a importância de uma compreensão sistemática de como se processou a implantação da universidade brasileira, seus conceitos e objetivos ao longo de sua existência, foi de fato algo que nos impulsionou, para focalizar este estudo na formação e atuação profissional do professor de ensino superior, numa dialética dinâmica entre teoria e prática.

Para tanto fez-se necessário uma observação dos acontecimentos referentes ao ensino superior a partir dos momentos históricos tradicionais da sociedade brasileira. Partindo do momento de sua implantação há aproximadamente 200 anos, quando chegou ao Brasil a Família Real Portuguesa. Conforme Morosine (2005), o Brasil teve suas primeiras instituições de ensino superior somente após a chegada da Família Real portuguesa em 1808, as quais se caracterizavam por duas marcantes tendências: cursos isolados – não universitário – e uma preocupação basicamente profissionalizante.

O ensino superior brasileiro, durante mais de três décadas foi marcado por um modelo no qual prevalecia a desvinculação entre teoria e prática. Os principais cursos existentes eram medicina, engenharia, direito, agricultura e artes. Ao contrário de alguns países como Portugal e Espanha que tiveram a implantação de cursos superiores logo após a colonização, no Brasil essa implantação só ocorreu centenas de anos mais tarde e por solicitação dos próprios colonos, ou seja, o Brasil teve de esperar até o final do século XIX para que fossem implantadas as primeiras instituições de nível superior.

A vinda da corte portuguesa para o Brasil, conforme Ghiraldelli Junior (2008), provocou mudanças no ensino do Brasil como a criação de uma série de cursos em nível médio, superior, bem como militares. Foi assim que em 1808 foi implantado o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real Militar, que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia.

No geral, o estado brasileiro se consolidou visando a pensar, pela primeira vez na história da educação no Brasil, sua economia, sua inserção no desenvolvimento capitalista, sobre sua própria educação e conseqüentemente, sua política para formação de professores.

2.1 Formação de professores na História da Educação Brasileira

O ano de 1930 foi marcado por inúmeras decisões na organização política e econômica do Estado brasileiro, época em que foi implantado definitivamente o capitalismo no Brasil. Para Romanelli (2003, p. 47), foi o:

[...] ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica [...].

No auge desses acontecimentos surgem as políticas para formação de professores em nível superior que teve seu início durante o período republicano, na década de 1930, iniciando com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vinculada à Universidade de São Paulo, conceituando-se como a primeira instituição de nível superior direcionada à formação de professores.

Efetivamente, em 1934, os cursos de licenciatura passaram a funcionar com a finalidade de formar professores para o então ensino secundário. Em 1937 são licenciados os primeiros professores no contexto brasileiro, fato que, segundo Azevedo (1964), foi representativo para a nação e em especial para o contexto educacional. Diz o referido autor: (1964, p. 20, *apud* ARANHA, 1996, p. 201):

Com esse acontecimento inaugura-se de fato uma nova era no ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário.

Continuando com as informações de Aranha (1996), as primeiras propostas de formação de professores em nível superior trazem a separação entre disciplinas de

formação específica e disciplinas pedagógicas. Este é um elemento revelador no modelo formativo. Denomina-se esta sistemática de 3 + 1 (três mais um), quando, nos três primeiros anos de universidade, o aluno se detém nos conteúdos específicos e, no último ano, agrega disciplinas de dimensão pedagógica, licenciando-se, então, para o ofício docente. De acordo com Brzezinski (1996, p. 44), havia uma uniformidade na organização dos conteúdos e na dinâmica de funcionamento dos cursos de licenciatura, nos quais “[...] primeiramente concentravam-se os conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdos pedagógicos no curso de didática[...]”.

Este antecedente na formação inicial de professor contribuiu para que o exercício do magistério no país, por muitas décadas, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primordial era o domínio do conhecimento específico da área de formação. Tal realidade se caracteriza pela separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, formação acadêmica e realidade de atuação do professor. Essa dualidade perdura até os dias atuais, fortalecida pelo modo como as instituições formadoras organizam os cursos de licenciatura, geralmente em dois blocos de conhecimentos, que não se articulam entre si, disciplinas específica x disciplinas pedagógicas, inclusive com a divisão dos professores formadores situados em espaços geográficos diferentes na mesma instituição.

Assim, no primeiro bloco agrupam as disciplinas de conhecimentos da área específica da formação ministradas aos licenciandos, pelos professores que têm formação básica no curso. Estes docentes estão vinculados aos centros ou coordenações do referido curso. O segundo bloco, das disciplinas pedagógicas, concentra-se sob a responsabilidade dos professores formados na área da Educação, da Psicologia, da Sociologia e Filosofia vinculada aos centros de educação.

Estes docentes são vistos pelos licenciandos, principalmente dos cursos da área de formação específica (História, Geografia, Matemática... etc.), como estranhos a estes cursos, desvalorizados em seus saberes pedagógicos. Esta organização fortalece a dicotomia teoria e prática e mantém a histórica divisão entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, caracterizadora do referido modelo 3+1.

Este entendimento é corroborado por Pereira (2006) *apud* Rezende (2009) segundo o qual os cursos de licenciatura, de um modo geral, continuam formando

professor num modelo que dissocia conteúdo específico da área de conhecimento, do conteúdo pedagógico e do conteúdo geral, os dois últimos, ainda são um apêndice do primeiro. Para o autor:

O modelo original das licenciaturas, seguido a “fórmula 3+1”, ainda não foi totalmente superado pela maioria dos cursos da maior parte das universidades brasileiras, uma vez que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade das unidades básicas, continuam precedendo e pouco articulando-se com as pedagógicas, que geralmente ficam a cargo apenas das faculdades ou dos centros de educação. (PEREIRA, 2006, p. 75).

Sobre esta ótica formativa, Tardif (2008, p. 21) anuncia que as pesquisas internacionais sobre o ensino há vinte anos “[...] mostram que um dos principais problemas da formação docente é essa fragmentação nos programas de formação, seu fracionamento em disciplinas e campos”. Propõe o autor, neste sentido, que esta fragmentação pode ser superada a partir de um programa cujo centro de gravidade seja a ação profissional em si, de forma que haja simultaneidade entre objetos de conhecimento, espaço de ação e de formação, como mecanismo de reflexão teórica, cultural e crítica. Na opinião deste autor, deveria vigorar um programa para o ensino em que nenhuma disciplina particular teria primazia sobre as demais. O ensino das diversas disciplinas, tanto em conteúdo quanto em método, deve estar articulado com o aprendizado da prática profissional.

As décadas de 1950 a 1970 foram marcadas pela implantação de várias instituições de ensino superior no Brasil tanto de caráter estaduais e municipais como também particulares. Mas, se tivéssemos que escolher um período para denominarmos como época de ouro da universidade brasileira, seria justo destacar o período de 1970. Momento em que ocorreu uma grande explosão de cursos superiores, mesmo que, em sua maioria, voltados para o preparo da mão de obra para o mercado de trabalho, o que ocasionou o surgimento e supervalorização dos cursos técnicos para atender a demanda por mão de obra qualificada. Segundo Brzezinski (1996), a educação neste contexto, transformou-se em ‘treinamento’, situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula.

Esse cenário proporcionou um momento de muitas discussões de caráter político por conta de alguns estudos e discussões em torno da elitização da educação superior,

deixando de lado, portanto, as discussões técnicas/pedagógicas o que ocasionou na desvalorização destes aspectos em relação aos aspectos políticos.

Neste contexto, a formação de professores assumiu uma postura sociológica, filosófica e histórica, descaracterizando assim o processo formativo como um construtor da prática pedagógica do futuro professor.

A década de 1980 é destacada por Freitas (2002) como o momento em que os educadores romperam com o pensamento tecnicista que predominou em sua profissão até então. Para a autora, na esfera do movimento da formação, os educadores lançaram importantes questões sobre a formação do educador, destacando, entre outros aspectos, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade

Para reforçar a discussão em torno da formação de professor do ensino superior vejamos o que diz, Vasconcelos (2000) lembrando que, desde a década de 1970, esse tema tem sido objeto de preocupação em várias universidades brasileiras, sendo que, na década de 1990, com a marcante presença do Estado Avaliativo e das mudanças do terceiro milênio, esse tema passou a ganhar ainda maior destaque.

Não podemos omitir o fato que o ensino superior no Brasil, desde sua implantação, destaca como prioridade a formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Cunha (2005, p. 21) explicita bem essa realidade quando diz que: “Se em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele está regido pelo interesse econômico e tem, na educação escolar e acadêmica, o seu principal agente de legitimação.” Portanto, essa realidade caracterizou os currículos dos cursos superiores com conteúdos técnicos e direcionados, deixando de lado a interdisciplinaridade de conteúdos, como também possibilitou a formação de um corpo docente composto por profissionais competentes em sua área de atuação, mas, sem formação pedagógica apropriada para atuarem no ensino.

A trajetória do ensino superior no Brasil vem mostrando uma realidade em que o profissional das diversas áreas do conhecimento adere à docência no ensino superior em função apenas de um conhecimento prático e da capacidade de atuar em sua área específica de atividade. Nesse sentido, Cunha (2001) pontua que há um imaginário em torno dessa questão, o qual concebe a docência como atividade científica, enfatizando o

domínio do conhecimento específico e o instrumental como suficientes para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos.

Apontamos a formação pedagógica como indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador. Sendo assim, espera-se das instituições de educação superior uma atenção voltada para o acompanhamento necessário dos seus professores, para que a universidade não sirva apenas como um espaço de geração de novos saberes, mas acima de tudo como um local de formação continuada em torno da capacitação de seus docentes.

As políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a Ditadura Militar, não tiveram como eixo central as necessidades da maioria da população, mas sim os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e as demandas de uma economia externa que passou de capitalista mercantil, para industrial e depois monopolista e financeiro. Daí resulta o caráter intervencionista e centralizador que caracteriza as ações do Estado. Nesse campo Jacob (1970), afirma que, em se tratando da política para o ensino superior brasileiro, particularmente para as universidades públicas, estudos indicam que esta tem sido definida a partir da ação intervencionista do Estado, que se manifesta pelo controle tanto político quanto jurídico e administrativo, viabilizado através de estatutos e decretos presidenciais.

No entanto, esse esforço em manter o controle das universidades revela que esse espaço não é de todo um espaço de reprodução, mas sim de contradição e que reflete os anseios daqueles que estão comprometidos com modelos mais justos de sociedade e educação. A própria Jacob (1997) sinaliza essa possibilidade ao destacar a organização no interior das universidades, dos movimentos estudantis, docente e de funcionários que resistiram ao Estado Novo e a Ditadura Militar.

Com o processo de abertura política no país, ocorrido nos anos 80, foram promovidos estudos, encontros e discussões voltados para a crítica da educação dominante, evidenciando o caráter reprodutor da escola. Nesse cenário, existe uma preponderância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas foram minimizadas. Assim, a formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, em detrimento da dimensão técnica e humana, comprometendo de certa forma a identidade do processo formativo e acentuando uma

postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

2.2 Marcas do contexto atual da Educação Superior no Brasil

É certo que desde sua implantação, o ensino superior no solo brasileiro conta com muitas formalidades, as quais o caracterizam, por muitos anos, como um nível de ensino para “ricos” ou grandes intelectuais, mas o que tem se notado é que essa realidade vem se modificando paulatinamente, algo que tem motivado muitos pesquisadores a estudar esse fenômeno de extensão e abrangência da universidade no Brasil.

Tornam-se cada vez mais legíveis as mudanças ocorridas dentro do ensino superior, sendo a massificação um dos fenômenos mais visíveis. Segundo Zabalza (2004), essa é a mudança que mais se destaca na transformação da universidade. O autor ressalta que, com o surgimento da facilidade de acesso ao ensino superior, outro grupo se destacaria: o grupo dos professores desse nível de ensino, ocasionando um maior interesse nessa classe. Ou seja, com a massificação da educação/formação superior, aumentou o número de professores procurando um espaço nas instituições formadoras neste nível, conseqüentemente, aumentou a procura por capacitações voltadas para atuação neste campo da docência, uma vez que não se conta com um curso de formação voltado exclusivamente para o exercício do magistério superior.

Um dos fatores que mais tem contribuído para o aumento da procura por capacitação na sociedade atual está intimamente ligado à busca por uma cadeira na docência superior, equiparando assim o interesse pela formação continuada, chegando cada vez mais perto do interesse pela formação acadêmica inicial.

Existe, uma discussão em torno dos cursos de formação de professor da qual fazem parte diversos autores, dentre estes: Brzezinski (1996, 2008); Mizukami (2002, 2008); Pimenta, (2002); Veiga (1989), que tratam em suas pesquisas e produções acadêmicas acerca das mudanças ocorridas na formação de professores com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9294/96. Para Brzezinski (2008, p. 45) a LDB foi o “marco definidor dos desdobramentos das políticas educativas na última década em nosso país”.

Surgiram também, entidades interessadas em discussões voltadas para a formação docente e áreas correlatas, dentre elas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação – FORUNDIR.

Essas entidades de um modo geral e ao longo dos anos discutem uma política de formação voltada para a realidade educacional do País, que valorize a categoria profissional de professor, além de defenderem uma formação pautada na articulação dialética entre teoria e prática e do professor como articulador das aprendizagens profissionais da docência que vão sendo adquiridas no percurso formativo e na realidade educacional, como assim defende a ANFOPE (2004, p. 12 apud Rezende 2009):

[...] a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso.

A LDBN veio contemplar este movimento, dedicando o Título VI aos Profissionais da Educação. Assim, no aspecto institucional, esta lei, em seu art. 62, extingue os cursos de licenciatura curta, generalizando a obrigatoriedade do preparo de professores em cursos de licenciatura, de graduação plena, admitindo para o exercício do magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio.

A concepção formativa indica a relação teoria e prática como suporte basilar, no seu art. 61, e estabelece que a formação de profissionais da educação, terá como fundamento: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Lembrando que o artigo 66 trata da titulação exigida para o professor que pretende atuar no ensino superior, devendo este ter uma formação inicial voltada para sua área de atuação e uma pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado voltado para a capacitação do magistério superior.

A partir da publicação da LDBN outras regulamentações foram sendo incorporadas a este disciplinamento referente à formação docente, tendo como suporte normativo o Conselho Nacional de Educação que definiu, dentre outros aspectos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, representadas normativamente pela Resolução CNE/CP n. 01/2002 e a Resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2010).

Estas diretrizes definem os princípios norteadores da formação inicial de professor. Dentre eles, a prática pedagógica como atividade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura que deve constar de 400 (quatrocentas) horas, nas quais se articulam teoria e prática a serem vivenciadas ao longo do curso (Resolução n. 01/2002 do CNE/CP, art.1º) com a finalidade de aproximar instituições formadoras e a futura realidade profissional do professor. Segundo Nóvoa (1992, p. 24), na trajetória da formação de professores “[...] não se tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes.

No decorrer dessa discussão é possível se perceber que a grande preocupação da atualidade educacional está em capacitar os profissionais da educação. Então, pode-se dizer que estamos vivendo a era de ouro da pós-graduação, direcionada para o preparo do exercício do magistério superior, quanto a isso diz Zabalza (2004, p. 30):

Os ares de mudança na universidade e, principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas, alguns só o fazem sob pressão e sob uma séria resistência. Desse modo, a sorte está lançada e, de uma forma ou de outra, as universidades e seus professores sentir-se-ão de uma forma ou de outros obrigados a sair da modorra institucional em que a docência tinha se escondido.

Usando o pensamento do autor, podemos então deduzir a formação continuada como uma exigência da atualidade, o que se tornaria impossível o avanço da universidade sem a presença constante desse fator.

Outra afirmação que se tem sobre a formação continuada, é que ela é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado de formação e de socialização entre os

professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Sendo assim, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola. Essa formação deve ser voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada com essa visão.

2.3 Reflexões Teóricas sobre o professor universitário

Os estudos sobre o trabalho docente esclarecem que a atuação do professor antecedeu a sua formação, tomando-a como decorrência de aprimoramento do seu desempenho. Segundo Nóvoa (1995), a história da educação e da profissão docente teve seu período-chave na metade do século XVIII. Com o surgimento oficial desta profissão muitas indagações se fizeram pertinentes, tais como: Este profissional seria laico ou religioso? Sua formação deveria estar voltada para agir individualmente ou integrado há algum corpo docente? De que maneira se faria a escolha ou nomeação desse profissional? Quem deveria pagar o seu salário?

Questões como essas foram surgindo ao longo da trajetória deste ofício. Pelos registros históricos a docência originou-se sob o controle da Igreja, sendo substituída pouco a pouco por um grupo de professores laicos. Mas, segundo Nóvoa (1995), essa substituição não provocou mudanças significativas nas motivações, nas normas, nem nos valores originais da profissão docente.

A profissão docente surge de forma subsidiária, desobrigando a pessoa do professor de ter uma formação voltada para o ensino; desde que este tivesse certo grau de instrução estaria de fato pronto para ensinar a outros. Conforme Nóvoa (1995), a gênese da profissão docente tem lugar no seio de algumas ordens religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes, visto que havia a presença de muitas pessoas compromissadas com a disseminação da doutrina cristã, o que os caracterizavam como “verdadeiros professores”.

No Brasil, por exemplo, segundo Morosini (2005), os primeiros professores não fugiram a regra e se comportaram como fiéis ensinadores da doutrina católica. Foram os jesuítas que trouxeram para o povo que aqui viviam uma instrução voltada para a

catequização dos mesmos, precedida de uma instrução sobre as primeiras letras, sendo o domínio da leitura imprescindível para o sucesso desse empreendimento.

A discussão sobre a formação docente tem estado presente em muitos estudos, principalmente nas últimas décadas, o que vem revelando a necessidade de analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Consideravelmente, um ponto comum dessas discussões tem sido a trajetória docente, desde o início de sua formação à continuação desse processo que muitos concordam que não deve ter um fim.

A comunidade intelectual contemporânea tem exigido do profissional da educação mais e mais capacitação voltada para o exercício de sua profissão, o que tem gerado muitos questionamentos sobre que tipo de formação é necessária para uma boa atuação pedagógica. Dentre as exigências para ser um bom profissional docente capaz de exercitar na sua prática reflexão crítica e consciente, faz-se necessário uma formação voltada não apenas para uma mera transmissão de conhecimentos, como também uma forma eficiente de harmonizar teoria e prática.

A articulação da teoria e prática deve fazer parte do currículo educacional de toda instituição de ensino valorizando uma prática reflexiva como componente vital do processo pedagógico. Segundo Brito (2007) a formação deve ser compreendida como um processo *continuun*, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional.

O desafio do contexto educacional atual tem sido uma formação voltada para uma prática contínua e reflexiva. Contínua, porque não tem fim, enquanto o profissional exercer a profissão deve estar em constante formação e construção de sua prática, e reflexiva por que esse processo deve acontecer à luz de muita reflexão sobre o que se fez o que se faz e o que se tem para fazer.

No decorrer deste estudo foram discutidas algumas questões referentes ao trabalho docente, enfocando não simplesmente o ato de ministrar aulas, mas a questão da profissionalização, enfatizando o professor e sua prática profissional e pedagógica, tentando destacar algumas competências que devem ser desenvolvidas pelos docentes que se propõem a ingressar no magistério superior. Relembramos que, além do domínio dos conteúdos de suas disciplinas, estes profissionais devem exercitar e articular em sala de aula as competências e saberes pedagógicos necessários à aprendizagem, sendo este o objeto dessa profissão.

Ensinar não é uma tarefa simples. Por muito tempo era esperado de quem trabalhava como professor, que fosse alguém inspirador, cheio de virtudes, uma pessoa que merecia o respeito de todos. Atualmente, além de se exigir que o professor transmita e ensine conhecimentos técnicos, é necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de provocar mudanças significativas no comportamento e atitude dos mesmos.

Merece destaque a frase de Imbernón (2000), quando diz que: “[...] a profissão docente precisa mudar sua concepção de mera transmissora de conhecimentos, para a educação de futuros cidadãos na nova sociedade [...]”. Neste caso, a instituição além de ser o lugar onde se aprende o essencial deve passar a ser, também, uma manifestação de vida em toda sua complexidade. A educação, segundo reivindicação de amplos setores da sociedade precisa se aproximar mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos comportamentais e emocionais. Dessa forma estará a serviço de uma educação democrática dos futuros cidadãos.

Ao olharmos a educação como um viés fundamental no processo de mudanças na sociedade, não há como esconder a figura do professor, tornando-se este o centro da discussão por acreditar ser ele um agente importante nesse processo inovador e que não seria capaz de provocar mudanças sem que antes seja o primeiro atingido por uma onda inovadora. Neste sentido, faz-se necessário por parte desse profissional uma avaliação da própria atuação, isso, claro dentro de um processo reflexivo.

No entanto, a reflexão deve ser a primeira atitude de um profissional que deseja inserir-se numa realidade capaz de inovar e renovar técnicas que ocasionem efeitos significativos no meio educacional. Entendemos que essa concepção envolvendo a reflexividade tenha suas bases nas indagações sobre a pessoa do professor como ser capaz de refletir sua prática e personificá-la de acordo com a necessidade dos seus alunos. Visto que a prática reflexiva tem sido a principal agente de transformação, Garcia (1992), comenta que a reflexão é tão popular que se torna quase impossível encontrar referências escritas sobre proposta de formação docente que não inclua este conceito como elemento estruturador.

A reflexão, portanto, deve fazer parte da base curricular da formação dos professores, pois essa atitude de procurar refletir sobre sua própria prática tem revelado o desenvolvimento da prática educativa. Segundo Contreras (2002, p.84), a análise e a

reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores

Assim como a reflexão é imprescindível a uma prática docente crítica e transformadora, outra atitude de um profissional comprometido com a sua carreira docente seria a formação, visto que, esta se faz necessária para o bom desempenho do exercício profissional docente. No entanto, essa formação deve ser contínua, e não apenas uma formação inicial, como se pensou durante muito tempo. Coutinho (2007) reforça a idéia de que a formação e reflexão são de fundamental importância para a implantação de inovações no ensino.

Para efetivar a ação docente reflexiva e auto-formativa no contexto social contemporâneo repleto de inovações tecnológicas, muitos são os desafios enfrentados pelos profissionais que querem acompanhar essas renovações. Chamamos de desafios por se tratar de algo que exige esforço, pois a realidade educacional tem se tornado, principalmente na área tecnológica, muito complexa em relação a realidades anteriores. A grande questão está em reconhecer esta transformação como sendo algo necessário, sem, contudo, esquecer que, apesar da tecnologia ser muito útil para o desenvolvimento educacional, o indivíduo ainda é o principal agente transformador da educação.

Quando falamos em inovação logo vem à mente a tecnologia, pois de fato, temos visto claramente as transformações atuais neste campo. Em se tratando dessas mudanças no meio educacional, se por um lado os benefícios dessas inovações são incontestáveis, por outro, as mesmas encontram nos profissionais docentes uma grande resistência em sua aplicabilidade na sala de aula. Enricone (2004) adverte quanto ao risco de se pensar que as inovações dos recursos podem de fato substituir a necessidade de reflexões críticas sobre o valor educativo e sua qualidade.

Na realidade as questões fundamentais são as que se referem às mudanças de pensamento, tornando-o cada vez mais crítico e reflexivo frente aos problemas e desafios impostos pela sociedade em mutação. O professor deve, portanto, se propor a viver em constante processo de mudança, partindo sempre do princípio reflexivo, sem, contudo esquecê-lo de contextualizar com a realidade em sua volta.

2.4 O desafio da docência superior

Falar do papel do professor tem sido um assunto muito importante para estudiosos do espaço acadêmico, fato decorrente das grandes transformações ocorridas no universo educacional como um todo. Ressaltamos que aqui não se esgotarão as discussões em torno do ofício desse profissional, no entanto, destacamos o professor universitário como agente formador a ser analisado à luz destas inovações,

Como diz Zabalza (2004), o professor é a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária e para que essa seja exercida com qualidade depende de uma boa atuação no processo de formação.

Pesquisar a docência no ensino superior supõe um intrínseco refletir sobre a formação profissional que se faz para esse nível. A formação no ensino superior não consiste apenas no ato estrito da docência, mas, sobretudo, todos os processos que exigem o pensar de um profissional numa sociedade complexa e globalizada.

O que seria, portanto, uma boa atuação profissional docente? Para Yinger (1986), o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Essa capacidade deve ser aprendida de forma experiencial, ou seja, à medida que surgem circunstâncias que exijam do professor uma atitude capaz de resolver o problema. Essa capacitação acontece também quando existe uma prática reflexiva voltada para a ação docente e como afirma Shön (1983, 1987), o processo deve se dar de forma a refletir na ação e dialogar reflexivamente com a situação problemática concreta.

Sobre a atuação do professor, entendemos que é na prática profissional que acontece os momentos de reflexão. Segundo Zabalza (2004), refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos, utilizando os mesmos argumentos, na verdade é documentar a própria atuação, avaliá-la e implementar os processos de ajustes que sejam convenientes.

A reflexão deve ser entendida no meio educacional como um fator preponderante de um processo inovador, como diz Nóvoa (1992, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico/reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação

implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma construção de identidade, que é também uma identidade profissional.

Compreendendo-se como principal responsável pela sua formação o profissional fechará todas as brechas para justificativas inexistentes, quanto ao seu “fracasso” docente. Desta forma não há como existir tropeços formativos, pois a decisão de investir na sua carreira docente deve partir unicamente do professor e não da instituição. Essa deve dispor de alternativas que desperte o interesse do docente pela sua própria formação, mas, nunca deve forçá-lo a fazê-lo, pois do contrário não seria uma formação baseada em princípios voluntários e desta forma perderia sua essência.

Faz-se necessário lembrar que, segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói pelo acúmulo de diplomas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal.

2.5 Saberes docentes mobilizados pelos professores formadores: perspectiva teórica

Ao procurarmos entender o que são os saberes docentes, faz-se necessário, portanto, a compreensão da importância dos saberes formais para a concretização da prática de qualquer profissão, ou seja, sem o domínio de alguns saberes torna-se impossível a atuação dentro de qualquer profissão. No caso da docência superior esses saberes são fundamentais no processo de formação de novos profissionais.

Na profissão docente quando uma pessoa se dispõe a assumir uma sala de aula como professor, o mínimo que se espera é que ela tenha um repertório de saberes disciplinares e curriculares do que se pretende ensinar aos seus alunos. Aqueles que aspiram à docência devem, portanto, compreender que, sem o conhecimento necessário não podemos executar uma prática pedagógica que identifique esse processo como ensino. Por que, se o principal papel do professor é o ensino, como ensinar se não há conhecimento?

Gauthier (2006) chama a atenção para uma reflexão sobre a relação entre os saberes e a profissionalização. O que se pode notar em seus escritos é a grande preocupação em identificar as implicações teóricas e políticas que envolvem essa relação. Segundo o referido autor, para que uma ocupação atinja o status de profissão

deve vencer algumas etapas, ou seja, seguir alguns passos em direção a sua legitimação como profissão desde formação até a criação de um código de ética que possa reger essa profissão. No entanto, deixa claro que o requisito mais importante para que uma ocupação se torne de fato uma profissão são os conhecimentos, e estes só podem existir mediante uma formação que geralmente acontece numa instituição especializada, que no caso de muitas profissões são adquiridos na universidade.

Segundo Galthier (2006), a docência se caracteriza como sendo uma semiprofissão, visto que ainda não seguiu os passos determinados para se efetivar como profissão. A relação entre os saberes e a profissionalização tem sido tema de muitos estudos e debates no meio educacional e muitas são as discussões em torno deste tema, visto que, para o referido autor, a docência ainda ocupa a categoria de semiprofissão. Ao analisarmos as implicações teóricas que são exigidas para que envolvam a relação entre os saberes e a profissão observamos as etapas definidas por Gauthier (2006) que nos permite definir uma ocupação como profissão.

Esse processo inicia-se com obtenção de uma ocupação exercida em tempo integral, em seguida a adoção de uma denominação social que se torna exclusiva, passando pela formação de uma associação profissional de âmbito nacional, ainda a criação de escolas de formação; a formulação de um código de ética e por fim o desenvolvimento de estratégias políticas visando à obtenção de um apoio legal.

Inserindo o professor num contexto profissional, pode-se dizer que seu processo de formação exige saberes específicos, observando a singular tarefa de ensinar. Uma vez que sua prática pedagógica é desenvolvida a partir de saberes específicos articulada com as várias dimensões da prática educativa.

Baseando-nos em Tardif (2000), destacamos algumas questões levantadas por ele para discutimos sobre esses saberes profissionais indispensáveis ao bom desempenho da prática profissional docente.

Uma dessas questões trata dos saberes profissionais dos professores, isto é, saberes oriundos da formação docente desses profissionais e que são efetivamente usados por eles no desenvolvimento de sua prática educativa diária. Outros saberes ressaltados por Tardif (2000) são os saberes construídos na prática docente, ou seja, saberes experienciais, advindos da vivência na sala de aula.

Partindo do princípio de que os saberes docentes experienciais são construídos na prática diária, apontamos o professor como principal construtor desses conhecimentos ao longo de sua trajetória.

Tardif (2000) chama atenção dos pesquisadores da área de formação docente para as características que, segundo ele são encontradas facilmente nas literaturas que tratam sobre as profissões. Destacaremos aqui alguns pontos dessas características: primeiramente, os profissionais devem apoiar-se em conhecimentos especializados, esses conhecimentos devem ser adquiridos por meio de uma formação de longa duração e alto nível. Algo interessante ressaltado por ele é que, esses conhecimentos embora vindos de conhecimentos científicos, devam, portanto ser articulados com a prática docente, uma vez que tanto os saberes como a prática dos professores, devem andar juntos. Como diz Tardif (2000), o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico, são certamente conhecimentos importantes, mas, estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho.

Quando se destaca os saberes como parte inerente da profissionalização do ensino, deve-se, portanto, imaginar um profissionalismo autônomo, no qual o professor tem a liberdade e o controle de sua prática e os saberes desenvolvidos no seu campo de atuação só podem ser avaliados por profissionais da mesma área e que no mínimo possuem a mesma formação. Como diz Nóvoa (1995), a profissão docente não pode ser reduzida a um aparato de técnicas, que geram nos professores uma crise de identidade, em decorrência da separação do eu pessoal e do eu profissional. Desta forma temos que pensar a profissionalização docente dentro de um contexto com padrões de competências, para a formação dos professores e para a prática do magistério.

Essa discussão chama a atenção dos leitores para uma nova e diferente forma de olhar a profissão docente, sendo a história individual e profissional desses professores um aspecto interessante neste processo. Esses pensamentos provocam uma “virada” nos estudos que admitem os saberes constituídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração.

O estudo de Fiorentini (1998), partindo do eixo da relação teoria/prática, procurou identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa.

Após algumas reflexões sobre as opiniões de autores que tentaram definir esse termo, Tardif (2000) faz sua própria definição, chamando de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

A noção de saber dada por Tardif (2000) tem um sentido amplo, pois os saberes englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Dada a definição de “saberes” por ele, é estabelecido o que o autor chama de epistemologia da prática. A finalidade de uma epistemologia da prática é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, ampliam e transformam os mesmos em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação a identidade profissional dos professores.

Como última consequência Tardif (2000) aponta a necessidade de se estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas suas tarefas, para que se chegue a uma compreensão do que vem a ser epistemologia da prática. A essa perspectiva ele chama de ecológica integral, porque essa perspectiva era até o momento ecológico da sala de aula.

Para se chegar à compreensão de alguns pontos destacados por Tardif (2000), apostamos na mobilização do conhecimento gerenciado pelos saberes construídos na formação, bem como na mobilização destes na rotina diária da sala de aula, o qual nos leva a crer que os saberes necessários para uma prática pedagógica eficiente, inicialmente são de fato obtidos na universidade, mas, firmado na vivência do cotidiano escolar.

Não podemos deixar por observar outro ponto destacado por Tardif (2000) o qual vem fechar nossa discussão sobre o que nos propomos discutir em relação aos saberes profissionais docentes, fazendo a relação que, segundo o autor, deveria existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários.

A relação existente entre esses conhecimentos provém de uma ligação da sua história de vida com sua cultura escolar anterior. Neste sentido, o professor se apóia tanto em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, como em

conhecimentos oriundos de sua própria prática profissional. Essa relação é de fato muito estreita e não se pode separar, estão interligadas.

Tomando como base o conhecimento de outros autores citamos Benedito apud Pimenta (2008, p. 36):

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

Sobre o que disse Benedito, Pimenta (2008, p. 36) faz o seguinte comentário.

Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios, etc [...] a docência no ensino superior [...] seria suficiente o domínio de conteúdos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Diz o dito popular “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina.

Estes comentários reforçam o que vimos dizendo em todo esse trabalho, que o docente superior, precisa de uma formação específica, do contrário, acarretará na reutilização de experiências passadas, o que de fato tem acontecido em muitas universidades hoje. Não que essas experiências não sejam válidas, mas, afirmamos a necessidade de uma formação capaz de inovar teorias e práticas educacionais nessa modalidade de ensino.

Finalmente, Tardif (2002) defende os saberes profissionais no campo da docência superior como variados e heterogêneos, porque os professores na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cujas realizações não exigem o mesmo tipo de conhecimento.

Embora admitindo que a universidade tenha um potencial formador muito grande, temos de reconhecer que ela não é a única responsável pela aquisição dos

mesmos, e que cada professor constrói sua prática a partir dos saberes adquiridos neste espaço e na sua trajetória profissional docente.

2.6 A mobilização dos saberes docentes e a relação com a prática pedagógica dos professores formadores: discussão entre teóricos

Partindo do princípio que a prática pedagógica provém de sua relação com os saberes, propomos algumas considerações sobre os saberes docentes, reconhecendo que deles vem a capacidade de perceber, de interpretar e de produzir mais saberes transformadores da ação pedagógica.

Em outro tópico já foi discorrido o problema que tem atrapalhado a vivência de maiores experiências na universidade, ou seja, o isolamento, a individualidade, onde cada professor se recolhe e conseqüentemente esconde suas experiências com medo da reação dos colegas. Esse comportamento de fato inviabiliza uma prática reflexiva, a qual é indispensável ao bom desempenho da função docente.

Sendo a reflexividade algo inerente ao ser humano, refletir com criticidade e conscientemente é algo que vai além da superficialidade humana, ou seja, só é possível refletir criticamente quando se tem certo conhecimento advindo dos saberes de uma formação que possibilite o uso da reflexividade para melhorar sua prática educativa. A prática reflexiva deve ser, portanto a principal característica do trabalho docente quando se visa uma melhor atuação, citando Libâneo (1999, p. 55):

Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com outros.

Ainda sobre reflexividade, comenta Gomes (1999, p. 29):

A reflexividade é a capacidade voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Quando um professor se propõe a refletir sobre sua prática, ele de fato está voltando o pensamento sobre ele mesmo, sobre os saberes utilizados e sobre a experiência vivida, esse ato com certeza levará o docente a uma organização mais detalhada da sua função como profissional da educação.

Muito tem se falado em prática reflexiva nesses últimos anos, no qual o professor e sua prática têm se tornado o eixo central das discussões quando se trata de qualidade do ensino superior no Brasil. Acreditamos que somente através de uma prática reflexiva conseguirá se chegar a um ponto alto na matéria de qualidade do ensino superior.

A docência na verdade implica em grandes desafios, e a docência superior, conta com o grande desafio da pesquisa. Somente uma prática comprometida com a pesquisa poderá trazer para toda a comunidade universitária benefícios incontáveis, Zabalza (1999, p. 109), faz um comentário apontando as três funções básicas da docência superior.

[...] o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração [...] entre elas a docência, que, teoricamente deveria ser a mais importante, porque nela se concentra a tarefa formativa da universidade. No entanto, como já fora dito a docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores.

Uma prática pedagógica voltada para o ensino e a pesquisa constitui um grande desafio, uma vez que, a pesquisa refere-se a um ofício árduo, mas, lembrando o que antes apresentamos como requisito indispensável a uma prática profissional competente: sem reflexividade e sem fundamentação teórica seria de todo difícil, ou melhor, dizendo, impossível um bom desempenho da docência no ensino superior.

2.7 Formação continuada e sua relevância para o sucesso profissional docente

A formação do professor universitário tem sido alvo de debates pelos pesquisadores que tem o professor como objeto de estudo. Uma das questões que costuma nortear as discussões é o processo de preparação desse profissional para atuar no ensino superior. Com base nessa temática surgem questões como: Quais as contribuições da formação inicial nesse nível de ensino? O professor universitário tem

investido em sua formação continuada? Ele considera essa formação como fundamental para o desenvolvimento de uma prática educacional de qualidade?

Por volta dos anos 70 exigia-se apenas do futuro professor de ensino superior uma boa atuação como profissional da área. Segundo Carvalho (1992), o autodidatismo dos primeiros docentes universitários contribuiu para o surgimento de professores improvisados, repetidores do conhecimento e sem formação pedagógica. Ou seja, os docentes universitários até bem pouco tempo atrás, somente possuíam o curso de graduação, requisito para ingresso na carreira do magistério universitário.

Hoje, o que normalmente acontece é que o professor universitário usa o espaço que ocupa nos cursos de pós-graduação (mestrado), para refletir sobre sua prática, e aqueles que forem contemplados com a bolsa de estudos da CAPES, têm a oportunidade de lecionar durante um semestre do curso, sob a tutela de um professor universitário. Conforme Pimenta (2000) foi incorporado no currículo das graduações a disciplina “Didática/Metodologia do Ensino Superior”, objetivando auxiliar o professor com instrumentos que possibilite uma melhoria no ensino, e quanto a isso Anastasiou e Pimenta (2000, p.108) se referem:

[...] vários caminhos vem sendo experimentados nas últimas décadas. Inicialmente houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós-graduação, sobre a metodologia do ensino superior. Embora em geral resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência [...].

É interessante notar que atualmente, nas avaliações da qualidade dos cursos superiores a formação a dos professores, tem sido apontada como uma das causas da baixa qualidade de ensino tanto pelos alunos como pelos professores. Neste sentido, Anastasiou e Pimenta (2000, p.104) trazem uma reflexão interessante:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional, na maioria das

vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Nesse contexto, sugerimos como forma de minimizar possíveis carências nos professores formadores a formação permanente, através das quais poderão, a partir da pesquisa, reflexão e novos debates melhorar e transformar sua prática.

Sem dúvida a formação profissional continuada, trará contribuições para melhorar a qualidade de ensino, visto que as transformações sociais são também responsáveis pelas transformações do ensino.

Durante muito tempo acreditava-se que um profissional quando terminava sua graduação estaria apto para atuar na sua área pelo resto da vida, hoje, no entanto, a realidade é bem diferente, principalmente para o profissional da educação. Este deve ser consciente que a sua formação é permanente, e está integrado ao seu dia a dia na escola.

A formação profissional é apontada por Zabalza (2004, p. 39), como um processo que deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas. Segundo o autor,

[...] torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas [...] A idéia de aperfeiçoamento, de desenvolvimento pessoal, entre outras costuma ser atribuída comumente ao conceito de educação.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais docentes, é o de se manter atualizado para desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Nóvoa (2002, p.54) diz que: “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente [...]”.

Para ele, a formação contínua se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos.

Outro processo formativo da docência reforçado por Nóvoa é a troca de experiências e a partilha de saberes que “[...] consolidam espaços de mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando”. (2002, p. 57). O papel do professor universitário exige de fato muita competência para ensinar, ele deve pesquisar ministrar aulas, orientar os novos pesquisadores, participar da gestão administrativa universitária, se desdobrar em várias

outras funções dentro da instituição para alcançar sucesso profissional. No desenvolvimento dessas atividades, surgem, no entanto, muitas disputas e competições que dificultam o trabalho em equipe. Pois, compete-se com os próprios colegas, esconde muitas vezes suas próprias intenções com medo da represália dos mesmos.

Há, no entanto, um meio para mudar essa imagem da concorrência para a interação no meio educacional entre os docentes superiores, quando ocorre uma mudança de atitude por parte dos próprios professores, reforçando nestes a idéia de ver no colega um aliado contra a centralização do seu desenvolvimento profissional, dando espaço para o crescimento mútuo. Isso acontece a partir de várias maneiras, desde a troca de experiência às grandes publicações coletivas.

Finalmente, há uma tríade que forma o alicerce sólido para uma boa construção da prática docente, sendo então, a formação inicial e contínua e ainda uma boa condição de trabalho que engloba desde a convivência com os colegas de profissão aos planos de salários e carreira. Como diz Imbernóm (2002), a competência do trabalho docente necessita de interação entre os próprios colegas de profissão, desenvolvendo ações que possibilite oportunidades de formação.

Quando falamos em formação profissional, sabemos que a recompensa salarial na verdade, é uma das grandes motivações para preparo formativo e é pensando em melhores salários também, que somos motivados para um profundo grau de busca pelo conhecimento.

Fica, então, firmado que, para uma formação profissional docente de qualidade é necessário uma boa graduação aliada a uma atualização continuada e um processo permanente da construção do saber, através da troca de experiência, bem como o desejo e empenho de estar em constante formação.

A formação oportuniza ao professor estar atualizado com as questões educacionais, e diversas práticas históricas, sociais e culturais. Munidos desses elementos indispensáveis a uma boa formação não há como perder de vista uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento intelectual não somente seu como também de seus alunos.

CAPÍTULO III

CARACTERIZANDO A PESQUISA

Neste capítulo descrevemos a trajetória da pesquisa, explicitando o traçado Metodológico que a orienta na perspectiva de alcance dos objetivos propostos, tendo o estudo etnográfico como suporte principal. Posteriormente, apresentamos os instrumentos e os procedimentos adotados na produção dos dados etnográficos, bem como informações acerca do cenário e dos sujeitos que participaram da construção desse trabalho.

3.1 Situando a pesquisa qualitativa

À medida que nos propomos a ser intelectuais da área educacional somos convidados a participar de um processo de produção de conhecimento, presente e marcante no século atual. Não somente produzir como também difundir e socializar o conhecimento tem sido a tarefa primordial daquele que tem se disposto como estudioso na sociedade da atualidade, tendo como principal aliado a inovação virtual, fato que permite uma melhor qualidade tanto na produção como transmissão desse conhecimento. Tanto os educadores como pesquisadores são desafiados diariamente a atender as demandas deste momento de intensas pesquisas em quaisquer dimensões do seu campo de estudo.

Uma vez que as reflexões oriundas das pesquisas têm se voltado para a formação inicial e continuada dos professores, faz-se necessário entender como estas se processam, quais caminhos são percorridos pelo profissional, até que este atinja uma formação capaz de atuar assumindo um caráter de complexidade diante de aprendizagens, paradigmas educacionais e outros desafios impostos a cada professor.

A este respeito, Rivero e Gallo (2004), mencionam que a educação tem sido reiteradamente convidada a ocupar o seu lugar no contexto sócio educativo, o que implica compreender este momento sem desvinculá-lo de seu devir, comprometendo-se, portanto, com as prerrogativas da contemporaneidade e de seus contornos circunstanciais no que concerne à formação de professores e às peculiaridades da prática pedagógica, temática que tem sido, também, objeto de

estudo de pesquisadores/estudiosos como Mizukami (2002; 2003; 2008), Nóvoa (1992), Tardif (2002/2008), García (1987; 1992; 1999), Pimenta (2002), entre outros.

Com essa breve discussão introdutória, tendo em vista as peculiaridades que envolvem nosso objeto de estudo, registramos que se trata de uma pesquisa qualitativa, configurando-se como um estudo de caso

etnográfico, que tem seu desenvolvimento fundamentado nas teorias que versam acerca da formação de professores, particularmente o processo de formação, a mobilização dos saberes docentes.

A pesquisa foi realizada entre o período agosto de 2009 a maio de 2011, período em que, concomitantemente, desenvolvemos um levantamento bibliográfico sobre a temática em foco, assim como investimos na observação participante, com muitas visitas/permanências ao/no local da pesquisa. Na sua dimensão mais ampla, trata-se de um estudo que se insere na vertente da etnografia, enquanto abordagem metodológica ligada às ciências sociais, inicialmente à Antropologia e à Sociologia e, posteriormente, aplicada à educação. Trata-se de uma abordagem investigativa que concebe o processo educativo como cultural e social, que trava múltiplas relações em sua efetivação, não podendo ser analisadas a partir de estruturas pré-definidas e estaticamente consideradas.

O pesquisador etnógrafo não se limita a descrever fatos, mas a compreendê-los em sua totalidade, motivo porque Hammersley e Atkinson (1994) concebem a etnografia como a forma mais básica de investigação social, seja por contemplar o processo reflexivo, seja porque integra o mundo social que ela mesma estuda. Deste modo, desenvolvemos uma investigação na modalidade etnográfica em educação que, como já registrada, insere-se na temática dos saberes docentes dos professores universitários da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Assim, nosso olhar investigativo foca os saberes docentes interessando-nos compreender como estes são mobilizados e a relação dos mesmos com a prática em sala de aula. Desejamos entender como tem acontecido esse processo de formação, sabendo que os professores estudados fazem parte do corpo docente dos cursos de licenciatura, o que se tornam responsáveis pela formação de futuros profissionais da educação.

Desta forma, dada a natureza do objeto da pesquisa, optamos por uma orientação metodológica qualitativa descritivo-interpretativa, na modalidade estudo de caso etnográfico. Foram utilizadas como técnicas investigativas de produção de dados a

observação participante, com a filmagem de algumas aulas e atividades, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Em se tratando da abordagem de natureza etnográfica destacamos como um de seus pressupostos a inserção do pesquisador no campo de pesquisa, para que haja uma melhor compreensão do objeto de estudo investigado.

A proximidade com o objeto investigado foi um dos fatores que ajudou na escolha dessa abordagem metodológica. Segundo Laplantine (2005, p. 150), “[...] o etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda [...]”. Deste modo, nossa experiência como professora universitária possibilitou esta imersão no cenário investigativo. Também contribuiu para a confirmação desta escolha metodológica nossa experiência como docente dos cursos de licenciatura desta IES, (Instituição de Ensino Superior)

Estas experiências se constituíram como elementos facilitadores do estudo, principalmente na produção e análise dos dados, contribuindo para melhor entendimento e análise das informações obtidas. Vale ressaltar que alguns cuidados foram necessários a fim de evitar que conceitos, impressões pessoais e pré-concepções comprometessem a produção e análise dos dados etnográficos. Dentre os cuidados, como recomenda este tipo de pesquisa, buscamos manter o necessário distanciamento do objeto de estudo, evitando que interferências inoportunas prejudicassem a qualidade e a fidedignidade da investigação.

3.2 Caracterizando a etnografia em educação

A etnografia tem sido a opção metodológica de muitos investigadores de diferentes áreas do conhecimento nas últimas décadas, para melhor compreender a descrição dos fenômenos sociais nas suas dimensões. Conforme Resende (2009), a etnografia opõe-se à pesquisa positivista pelo fato de que essa oferece um tratamento isolado ao objeto investigado, separando-o do seu contexto maior. Nesse caso, estamos nos referindo a um método compreendido na sua concretude ou, igualmente, a um conjunto de métodos. Assim entendida, colocamos como principal característica da etnografia a condição de que o etnógrafo pode participar, de forma explícita ou veladamente, no cotidiano dos sujeitos por longo tempo, na verdade por todo o tempo que durar a pesquisa, para observar o que ocorre, para registrar todo e

qualquer dado disponível que possa completar ou confirmar o estudo, para escutar o que se diz (sobre o curso, os professores, a prática pedagógica como componente curricular formativo), para fazer questionamentos e indagações.

De acordo com André (1995), a etnografia como uma nova abordagem de investigação científica aplicada ao campo da pesquisa educacional ganha popularidade na produção acadêmica brasileira na década de 1980, firmando-se nos anos de 1990, com uma produção regular e consistente. Segundo esta autora, a pesquisa etnográfica ainda se ressentia de convivência com alguns problemas, entre os quais o fato de o pesquisador que toma para si esta abordagem desconhece “[...] que o trabalho etnográfico deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los, e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 46).

Assim, uma das características da pesquisa etnográfica é o envolvimento participativo–interativo e contínuo do etnógrafo com a situação investigada, que dela extrai e revela significados e interações que se manifestam no interior do fenômeno em estudo. O etnógrafo, por definição, é alguém que não tem como propósito julgar, condenar, comparar, mas conforme recomendam os estudos etnográficos, procura, antes de tudo, obter ampla compreensão acerca do fenômeno. Como mencionam (BEAUD; WEBER, 2007, p. 10-11) “[...] aproximando o que está distante, tornando familiar o que é estranho. [...] é alguém que não se contenta com visões panorâmicas [...]”. Dizemos, deste modo, que o pesquisador etnográfico é alguém que deve exercer o poder crítico natural desta abordagem, lançando um olhar curioso sobre as coisas, as pessoas, os fenômenos, buscando ver em detalhes sua cotidianidade.

Outra característica desta modalidade de pesquisa é que a análise do fenômeno deve ser feita a partir de uma perspectiva holístico-descritiva, devendo ser visto em sua totalidade e, não simplesmente, como uma parte isolada, descontextualizada, mesmo que o estudo contemple uma micro-situação.

Deste modo, por menor que seja o objeto de estudo, deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, pois faz parte de um contexto maior e dele recebe influência. Moreira e Caleffe (2006) identificam a visão holística como uma das características da etnografia, que parte do princípio de que as observações e interpretações do fenômeno em estudo são feitas no contexto da totalidade das interações humanas.

A perspectiva holística como pressuposto metodológico aplicado à etnografia possibilita retratar situações do cotidiano escolar, fornecendo uma visão profunda, ampla e integrada do objeto da pesquisa, além de contribuir para “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Diz-se que, no contexto educacional, esta modalidade de pesquisa é entendida numa perspectiva holístico-interpretativa, a partir do entendimento de que o fenômeno educacional, na sua essência, é múltiplo, contraditório, pois envolve sujeitos inseridos nas realidades cultural, social, econômica, política, numa dinâmica incessante. Assim, o etnógrafo que não toma para si esta dinamicidade, reflexividade do fenômeno social enfrentará dificuldades em apreender de forma científica os vários contornos do fenômeno educacional sob investigação.

Destacamos algumas características da etnografia envolvendo o olhar questionador do etnógrafo, descritos por André (1995, p. 28-29) tais como: a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o pesquisador como instrumento principal da coleta e análise de dados, a ênfase no processo (naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais), a preocupação com o significado como forma de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes, o contato direto com o objeto investigado e a possibilidade de descoberta de novos conceitos, novas formas de ver e compreender a realidade.

Desta forma, auferimos que os estudos etnográficos aplicados à educação propõem-se a desvelar a realidade educacional tal como se apresenta nas mais diversas realidades, nessa perspectiva de promoção das formas de intervenção a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre os achados, sugerindo alternativas teóricas e práticas que possam contribuir para revelar e desvelar práticas educativas.

Diante desta compreensão, a literatura neste âmbito mostra que os estudos etnográficos no campo educacional têm se aprofundado seguindo a dinâmica das instituições escolares e de suas funções, acompanhando, portanto, o dinamismo cultural e social contemporâneo. É certo que por mais que estas instituições escolares tenham um corpo normativo, organizacional, com objetivos, meios e fins previamente definidos, não são estáticas. A esse respeito, Mafra (2003, p.124-125) considera que as instituições vão se modificando independentemente das determinações, “[...] pois são

moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades”.

Neste sentido, recomenda André (2005), se o foco de interesse do pesquisador for um aspecto da educação, seja uma sala de aula, uma escola, um programa educacional e se deseja conhecer uma instância particular, para compreendê-la profundamente em sua complexidade e totalidade, buscando retratar dinamismo de uma situação próxima de seu acontecer natural, o estudo de caso do tipo etnográfico em educação é o recomendável.

Como já foi mencionado, este estudo, constitui uma investigação de caráter qualitativo-descritivo na modalidade estudo de caso etnográfico em educação, no qual buscamos como foco investigativo um dos aspectos que comportam os saberes docentes dos professores universitários objetivando em sua centralidade a compreensão da mobilização dos mesmos.

3.3 Definindo o Estudo de Caso Etnográfico

Para a compreensão do estudo de caso etnográfico, segundo Trivinos (1987), como eixo metodológico orientador de nossa investigação, entre os diversos tipos de pesquisa qualitativa, como um dos mais relevantes, constituindo uma importante expressão na pesquisa educacional. Para Chizzotti (2006, p. 136), os estudos de caso visam explorar “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

Portanto, a escolha metodológica com base no estudo de caso deve ocorrer quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação da vida real, quando as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”. Nesta mesma linha de entendimento, Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que, nesse tipo de estudo, o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio.

Já para Sarmiento (2003, p. 152-153), nem todo estudo de caso é etnográfico. A questão determinante nesta opção é a do posicionamento teórico e epistemológico. Para

o autor, o que distingue o estudo de caso etnográfico de outros não é apenas a questão de método, mas a perspectiva, o enfoque ou a orientação.

Neste sentido, esta abordagem metodológica, como a etnografia, impõe um desenho investigativo que compreende, dentre outros aspectos, a permanência prolongada do investigador no contexto estudado, fenômeno que possibilita recolher pessoalmente suas informações por meio da observação participante e da entrevista junto aos membros que lá atuam, possibilitando ainda, abstrair o que ocorre cotidianamente no contexto investigado à luz de tudo que dizem e que fazem os atores sociais.

Neste sentido, para que um estudo de caso seja etnográfico, é necessário obviamente preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja bem limitado. Deve ser usado quando o investigador está interessado em conhecer um caso específico, com interesse de descobrir novos conceitos sobre um determinado fenômeno, bem como verificar como este ocorre, sem a preocupação ou ênfase em seus resultados. André (2005, p. 33) acrescenta, ainda, que, “[...] uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”.

Segundo, Resende (2009), como é perceptível, o estudo de caso etnográfico oferece ao pesquisador que opta por esta abordagem investigativa aplicada à educação, características próprias, às quais acrescentamos as seguintes: possibilita uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada acerca dos fenômenos educacional; permite retratar o dia-a-dia escolar (sem prejuízo de complexidade e de sua dinâmica natural); fornece informações para medidas de natureza prática e para decisões políticas relativas aos problemas da prática educacional.

Nesta perspectiva, as características do estudo de caso etnográfico apontadas pelos autores citados confluem com o objeto desta pesquisa, a qual tem como intento primordial investigar a atuação dos professores dos cursos de licenciaturas da UESPI, destacando os saberes docentes que proporcionou a ele a função de professor.

Assim, os estudos de caso etnográfico, a exemplo deste que ora desenvolvemos, têm como uma de suas características a aproximação prolongada do pesquisador no campo de pesquisa, inserindo-se nele, relacionando-se com os sujeitos interlocutores, acompanhando-os, observando-os e registrando o que fazem,

dizem e como interpretam o fenômeno investigado. Foi esta a nossa prática investigativa ao longo deste estudo.

3.4 Apresentação dos instrumentos da pesquisa

A definição dos instrumentos de pesquisa veio em decorrência da necessidade de se obter das fontes, informações relacionadas ao objeto de pesquisa com o mínimo de interferência e de influência por parte do pesquisador. Tal condição levou-nos a optar por instrumentais de construção de dados que valorizassem a observação clara e precisa, como também uma convivência sadia do pesquisador com os sujeitos. Assim, usamos um questionário para caracterização da instituição e outro para definir (ou caracterizar) o perfil dos interlocutores.

A entrevista foi utilizada por se mostrar adequada aos objetivos propostos para o objeto de estudo de natureza etnográfica e, por ela, os professores interlocutores da pesquisa refletiram seu saber fazer profissional; a entrevista também, foi um instrumento oportuno para os sujeitos que foram observados, pois durante a mesma eles receberam a oportunidade de externar suas angústias e seus anseios sobre a profissão docente.

O questionário institucional foi aplicado junto à Coordenação Geral da instituição com o fim de obter informações sobre as condições de funcionamento, como também dados sobre sua fundação. As filmagens fizeram parte do quesito observação, no qual também utilizamos o método da escrita anotando algumas impressões que as filmagens não foram capazes de revelar.

Questionário

O questionário, sob a forma de formulário com questões abertas e fechadas, foi utilizado com o objetivo de caracterizar a instituição como *locus* real da ação dos professores pesquisados (APENDICE A). Neste questionário levantamos questões com vistas a caracterizar a organização da instituição, nos aspectos administrativos, físicos e pedagógicos. Já no questionário aplicado junto aos professores interlocutores do estudo (APENDICE B), buscamos caracterizar o perfil dos docentes pesquisados. Nele buscamos ainda informações referentes a sua experiência como professor universitário.

Quanto à aplicação dos questionários, não foram registradas muitas dificuldades, mesmo porque esta fase já representa o segundo momento de abordagem dos interlocutores. No primeiro momento o contato teve como objetivo o convite para a participação no estudo mediante explicação detalhada acerca do objeto de estudo.

Entrevista

Segundo Duarte (2004, p. 215), a aplicação da entrevista se faz essencialmente necessária e fundamental quando precisamos ou desejamos “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Assim, no contexto deste estudo, este método pode colaborar na explicitação e na socialização de determinadas informações que residem no interior do pensamento, portanto, de uma concepção de uma pessoa. Nesse caso, acerca da importância da entrevista Duarte (2004, p. 215), afirma ainda que:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Como se trata de uma técnica que constrói dados “forjados” nas crenças, valores e representações particulares dos interlocutores entrevistados, portanto, constituindo-se como dados subjetivos, em determinados momentos da pesquisa, a subjetividade do pesquisador também passou a compor este processo de análise das informações prestadas. Outro aspecto relevante no tocante ao uso da entrevista em pesquisas de caráter qualitativo que precisa ser atentamente observado reside na idéia equivocada, que freqüentemente atravessa o trabalho com este tipo de técnica, de que tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise; de que tudo que foi dito é importante só por ter sido dito. Neste caso, o uso do roteiro de questões, aplicáveis ao entrevistado, se faz essencial, uma vez que, por ele, o pesquisador direciona e redireciona as reflexões do interlocutor em torno das questões que realmente são relevantes para a análise do objeto em questionamento.

No âmbito deste estudo, as entrevistas ocorreram a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE B), levando-se em consideração, pelo menos, quatro pontos de enfoque: a formação profissional, a trajetória profissional, as práticas pedagógicas dos professores. As entrevistas, utilizadas enquanto instrumento de construção que objetivava o diálogo com professores, atores e interlocutores do estudo, foram gravadas em dispositivos eletrônicos.

O anonimato das fontes orais foi mantido no relatório de pesquisa mediante utilização de sistema de codificação de associação de letra e número. Por fim, as entrevistas consistiram em conversas formais a dois (pesquisador e pesquisado). Através das entrevistas, buscamos elementos que se relacionavam com o temário estudado.

Para manter o foco direcional de estudo, elaboramos um roteiro (semi-estruturado). As entrevistas ocorreram sem problemas de ordem teórica, metodológica ou até mesmo técnica. Por meio dela os interlocutores disponibilizaram informações objetivas e subjetivas revelando valores, crenças e reflexões acerca do seu ato professoral.

Observação (Filmagens)

O ser humano possui uma capacidade muito grande de observar fatos, fenômenos, em todas estas particularidades, generalizações, percepções objetivas e subjetivas. A observação pode ser apenas contemplativa, desprovida de senso crítico, ou seja, caracterizando-se como olhar para admirar e fazer ser admirado, mas também ocorre de forma reflexiva, crítica, metódica, imbuída de uma pretensão de olhar profundo, como assim exige a pesquisa científica, apreendendo o objeto que está sendo observado, captando as informações, os sentimentos, as expressões, como se faz na abordagem etnográfica, pois que outra técnica investigativa provavelmente não proporcionaria.

Deste modo, a observação participante é uma técnica de produção de dados essencial na pesquisa etnográfica pelo fato de provocar maior aproximação do pesquisador com o contexto investigado. Exige a presença constante do etnógrafo no locus investigativo e seu envolvimento deve se dar em múltiplas ações e em diferentes momentos, devendo considerar cada situação como fonte de informações e aprendizagens.

Este recurso metodológico propicia um diálogo direto, não só com os sujeitos envolvidos no processo investigativo, mas com tudo o que está em seu redor. Para André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. O processo interativo que centraliza a observação participante permite o pesquisador situar-se em diferentes ângulos, com olhares atentos para os significados que pretende extrair dos sujeitos, acerca do fenômeno investigado do próprio contexto em observação. A propósito, Geertz (1989) recomenda que a observação seja acompanhada de uma descrição densa daquilo que foi observado, indo além da aparência dos fatos, reconhecendo que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas.

Deste modo, registramos como principais requisitos da observação, em grande parte, um olhar atento, um ouvido apurado e uma boa memória. No entanto, utilizamos ainda filmagens, fotografias e gravações, que vieram auxiliar a memória, como também fornecem detalhes importantes para os processos de análise.

Foi necessário, no entanto, tomar alguns cuidados para que o fato não provocasse interferências na interação, como, por exemplo, mobilizar nos membros do grupo sentimentos ou a impressão de que estavam sendo julgados ou avaliados. Uma vez que a observação se constitui o principal instrumento da etnografia, deve ser feita com muita atenção e cuidado para não cair em ações curiosas e fora de ética.

Para não cair nesse erro, tivemos o cuidado de informar, e acalmar os sujeitos sobre todo o procedimento da pesquisa, o que a princípio percebemos certo desconforto com a nossa presença em sala de aula, mas, como já havíamos tratado antes iniciar a pesquisa procuramos deixá-los bem à vontade sobre a nossa permanência e que quando quisessem poderiam solicitar a nossa saída, o que não veio acontecer, porque com o passar dos dias, ganhamos a confiança dos nossos interlocutores que passaram a se acostumar com nossa rotina de observação. Também percebemos certa euforia e timidez por parte dos alunos que queriam entender o porquê das gravações, e a preocupação em sair “bem” na fita. Tais reações interpretamos, como uma normalidade, quando se utiliza esse instrumento de pesquisa.

3.5 Cenário da Pesquisa

Torna-se interessante conhecer o espaço no qual foi produzido os dados e os resultados da pesquisa, não apenas para descrevê-lo arquitetonicamente, mas, sobretudo, para se familiarizar com os fatos sociais que envolvem o cenário da pesquisa. Como bem esclarece Geertz (1989), o lócus do estudo não é o objeto do estudo em si, não se faz dele o lugar que se está estudando, mas a noção que se atribui a ele. Assim, os pesquisadores em geral que optam pela etnografia como abordagem metodológica investigativa recomenda que se tenha conhecimento prévio do campo empírico da pesquisa, cuidando para que seja um ambiente de acolhimento e de receptividade propício ao desenvolvimento do estudo.

Uma das características dos estudos etnográficos refere-se à inserção do investigador no lócus da pesquisa e sua estada no ambiente investigativo que deve propiciar suporte e segurança na condução da produção de dados e na fidedignidade de sua análise, assim como facilitar a apreensão de fatos, fenômenos a partir do olhar de quem os vivencia, dando mais nitidez a estes acontecimentos.

Nesta perspectiva, nesta modalidade de pesquisa o cenário físico da investigação caracteriza-se como espaço vivencial, de entrecruzamento de vários sujeitos, com valores, perfis e normas que precisam ser observados e analisados pelo pesquisador.

Se, na pesquisa etnográfica, o objeto a ser investigado se encontra inserido no ambiente escolar, como espaço institucional, suas normas devem ser obedecidas. Neste sentido, a recomendação é que o pesquisador obtenha permissão para a realização do estudo, considerando que passará um tempo prolongado neste ambiente, envolvendo-se com os sujeitos que dele fazem parte, adentrando a seus diversos locais, acessando documentos e informações variadas.

Na trajetória de nossa pesquisa, todo este cuidado foi considerado pela pesquisadora. Antes de iniciarmos o estudo, mantivemos contato com o professor-coordenador geral do núcleo da UESPI em Amarante, explicitamos nosso objeto de estudo, o interesse em pesquisá-lo e ainda delineamos o desenvolvimento de pesquisas desta natureza. Assim, o espaço investigado desta proposta de estudo é o núcleo universitário da UESPI, em Amarante.

A partir destas considerações iniciais, caracterizamos, a seguir, os espaços investigados os quais foram centralizados por esta pesquisa: as salas de aulas dos cursos de Licenciatura plena em História e Pedagogia.

A Universidade Estadual do Piauí-UESPI é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo Governo do Estado e originária do Centro de Ensino Superior (CESP), criado em 1986, sendo a primeira instituição desta natureza vinculada ao poder público estadual. Inicialmente, tinha o objetivo de formar recursos humanos em nível superior para atender à demanda estadual, principalmente no setor educacional, oferecendo cursos de licenciatura plena a professores vinculados à rede estadual de ensino, em efetivo exercício da docência em cidades/localidades do interior piauiense.

O núcleo universitário de Amarante foi fundado em janeiro de 2001, iniciando com os seguintes cursos de Licenciaturas: Letras Português, Ciências Biológicas, Geografia, História, Pedagogia, Química, Letras Inglês e Educação Física, todos em regime Especial de férias.



FIGURA 1: Unidade Escolar Polivalente, escola onde funcionou a UESPI em Amarante.

Fonte: arquivo da pesquisadora

No ano de 2003 foi dado início o curso de Pedagogia em regime regular noturno e a partir de 2006 o núcleo passou a funcionar regularmente em um prédio empestado pela Secretaria Estadual de Educação SEDUC, a saber, a Unidade Escolar Polivalente. Devido à super lotação das instalações físicas da referida escola que atendia no mesmo

período ao Ensino Médio, este núcleo da UESPI ficou impossibilitado de oferecer no ano de 2009 mais vagas em seus cursos, situação esta que desencadeou a aquisição de prédio próprio para o seu funcionamento.

Após muitas manifestações públicas de alunos do núcleo, o Governo do Estado concedeu a petição da prefeitura e comunidade, disponibilizando o prédio, então desativado, do Centro Social Urbano - CSU, que estava totalmente deteriorado. Junto a concessão veio a reforma deste prédio e em agosto de 2010 houve a inauguração e mudança do núcleo melhorando assim o espaço físico dessa instituição.



FIGURA 2: Prédio da UESPI (Recém inaugurado)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com essa mudança, o núcleo passou a funcionar em um bairro periférico da cidade de Amarante, circuncidado por escolas públicas, creches, horta comunitária, centro esportivo, enfim, com maior possibilidade de extensão à comunidade carente de Amarante. Com a ampliação do espaço físico, vieram novas turmas dos cursos já estabelecidos, os quais discorreremos a seguir.

O curso de Licenciatura Plena em História

O curso de licenciatura Plena em História no início da nossa pesquisa contava com 3 turmas com uma média de 35 alunos cada uma, mas no decorrer da pesquisa uma delas se formou, ficando apenas duas. Assim, o quadro de professores diminuiu, mas, um fator interessante é que o número de professores Mestres aumentou devido o maior interesse de professores recém formados na capital, Teresina.

O aumento de professores Mestres ou com formação continuada proporcionou visíveis mudanças nas aulas e nos discente, aumentando o interesse pela pesquisa e algo que ainda não se tinha visto na história do pólo aconteceu com alunos publicando seus trabalhos em eventos fora da cidade e até mesmo do estado, isso graças ao incentivo dos professores. Outro fator interessante foi a criação de eventos no próprio pólo para tratar de assuntos acadêmicos. A defesa de monografia da primeira turma de História pelo regime regular foi algo surpreendente, superando as deficiências encontradas nas turmas do regime especial de férias, não alegando superação intelectual, mas exaltando o esforço acadêmico provocado pela inspiração dos novos professores.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

O curso de Pedagogia conta com 03 turmas, tendo uma média de 37 alunos em cada uma delas. É muito perceptível certas discriminações no núcleo de Amarante em torno dos alunos desse curso por parte dos seus colegas do curso de história. Segundo eles, isso acontece devido ao fato do currículo privilegiar as disciplinas relacionadas à prática pedagógica com a predominância de longas discussões voltadas para as salas de aula da educação infantil. Os professores do curso são, em sua maioria, apenas graduados, e bem poucos são especialistas ou mestres. Os alunos reforçam que isso não é bom, pois causa a impressão da existência de pouco conhecimento teórico, fortalecendo a idéia de que o curso “é apenas para aprender brincar com crianças”.

3.6 Os Sujeitos da Pesquisa

Para a construção de dados que fossem reais e verdadeiros fez-se necessário uma aproximação com os professores dos cursos de licenciaturas da instituição e diante da ausência de professores efetivos no núcleo, optamos por estabelecer um critério para a escolha desses sujeitos, a saber, selecionamos professores que finalizariam seus contratos após o período da pesquisa, ficando dessa forma cinco professores; sendo um do curso de História e os outros quatro do curso de Pedagogia.

Dentro do período da pesquisa foi imprescindível ir ao campo, não só como uma simples visita, mas com uma presença mais demorada, que possibilitasse conviver, escutar e estabelecer relações de confiança entre os colaboradores.

Foi de fato um desafio muito grande tanto para a pesquisadora, como para os professores que passaram a receber em suas aulas alguém com olhar investigativo, como já registramos, em outros momentos. Procuramos não constrangê-los com nossa presença, no entanto, ainda assim percebemos que alguns tinham certa dificuldade no início em relaxar durante as aulas, mas, com o passar dos dias foram se acostumando ficando mais a vontade.

Através dos questionários traçamos o perfil dos cinco sujeitos que colaboraram na nossa pesquisa e para melhor entendê-los vamos conhecer um pouco de suas vidas.

QUADRO 1

Perfil dos Professores sujeitos da Pesquisa

Sujeito/ codinome	Faixa Etária	Titulação	Área da Titulação	Regime de trabalhona Universidade	Tempo de exercício na Ed. Superior	Exercício profissional além da docência Superior
P1	30- 35	Mestre	História	Tempo parcial	01 ano	Coordenação do curso de História da UESPI
P2	40- 45	Especialista	Pedagogia	Tempo parcial	01 ano	Auxiliar Administrativo
P3	35- 40	Especialista	Pedagogia	Tempo parcial	03 anos	Prof. Ensino fundamental
P4	35- 40	Graduado	Pedagogia	Tempo parcial	01 ano	Diretoria de uma escola pública municipal
P5	40- 45	Graduado	Pedagogia	Tempo parcial	01 ano	Prof. Ensino Fundamental

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2009).

O primeiro colaborador, aqui denominado por P1, foi observado por um período de quatro meses, nas salas de aula do curso de Licenciatura plena em História, Bloco VII, durante a ministração da disciplina História Moderna II. P1 é Mestre em história pela UFPI, Licenciado em História pela UFPI, solteiro, residente em Teresina indo a Amarante três dias por semana, onde ministra aulas no curso de História. Ele é visto pelos seus alunos como um professor muito estudioso e com um vasto conhecimento na área de historia do Brasil; foi aprovado em um concurso para professor efetivo do CEFET e pediu o encerramento do seu contrato para atuar como docente do Instituto Federal efetivo em são Raimundo Nonato, cidade para onde foi aprovado.

O segundo colaborador, P2 ministrou aulas no curso de Pedagogia e é graduado em Pedagogia pela UESPI em Amarante, pelo Regime Especial de Férias. O mesmo terminou seu curso em 2009 e iniciou sua atuação na docência superior em 2010. É também bacharel em Teologia pelo Instituto de Educação Cristã – IEC, sistema semi-presencial, é casado e tem três filhos, reside em São Francisco do Maranhão, cidade separada de Amarante apenas pelo rio Parnaíba; se destacou na sua turma como alguém estudioso e investigador, prova disso foi sua aprovação no seletivo da UESPI em março deste ano.

O terceiro colaborador, P3 ministra aulas no curso de Pedagogia, é graduado em Pedagogia pela UEMA, em Regime Especial de Férias e estava no seu segundo contrato como professor substituto da UESPI. O mesmo possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Cândido Mendes, é casado e tem quatro filhos, é também servidor público municipal em Amarante e em São Francisco do Maranhão, onde reside.

Esse terceiro docente tem uma trajetória estudantil bem diferente que vale ressaltar: cursou todo o seu ensino fundamental na zona rural de São Francisco do Maranhão em sistema seriado, foi se destacando e sua família lhe mandou para a cidade, onde concluiu o Ensino Médio. Foi assim que se desenvolveu intelectualmente e chegou à Universidade, onde também foi destaque como aluno. Após a conclusão do seu curso retornou a este espaço como professor nos cursos de licenciatura, ministrando disciplinas pedagógicas.

Seu reconhecimento é visível através das placas de formaturas, onde recebe homenagem de todas as turmas que ministrou num período de seis anos como professor da UESPI. Encara a universidade como um espaço de superação e acredita bem nos investimentos que fazem os professores, por isso diz ele: “nenhum esforço é em vão, e eu sempre me esforço pensando no profissional que quero formar”.

O quarto colaborador P4, ministra aulas nos cursos de Pedagogia da UESPI onde também cursou recentemente sua graduação em Pedagogia. Casado, tem dois filhos e atualmente está concluindo uma pós-graduação em Psicopedagogia; é também professor da Educação básica municipal na cidade Amarante, onde reside com sua família. Sua caminhada, ainda que na fase inicial como ele mesmo destaca: “[...] estou engatinhando na profissão [...]” é marcada por muita determinação e investimento na área social, sempre tem desafiado aos alunos da universidade quanto ao valor social de se cursar uma licenciatura, argumentando ser um curso de formação e por entender que é necessário implantar na mente do futuro professor essa responsabilidade com o social.

O quinto colaborador P5 ministra aulas nos cursos de Pedagogia da UESPI onde também cursou recentemente sua graduação em Pedagogia. É divorciado, tem dois filhos e atualmente está estudando uma pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente, tem na docência superior sua principal atividade e chega a se emocionar quando lembra seu passado difícil como criança e adolescente. Em suas aulas tenta passar para seus

alunos a visão de sempre acreditar que a educação é o maior meio de superação e a profissão “professor” traz consigo as ferramentas para tal.

observamos que há de fato muita semelhança na história de vida de muitos dos sujeitos estudados, mas, o que chama a atenção é que todos reconhecem a importância de uma formação direcionada para o exercício da prática docente. Para estes professores não é suficiente terminar a graduação, é preciso se submeter ao processo de formação contínua e continuada, para a obtenção de saberes que serão mobilizados na trajetória profissional docente.

Como já dito, esses colaboradores de fato estão exercendo a docência superior provisoriamente com exceção de P1 que recentemente foi aprovado no concurso público para professor do IFPI; os demais demonstraram o desejo de também conseguir uma cadeira no quadro permanente de professor do Ensino superior. Reconhecem a necessidade de uma formação que possibilite esta oportunidade.

CAPÍTULO IV

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: REVELANDO OS DADOS DA PESQUISA

Paralelo à coleta de dados, procedemos à análise dos mesmos. A natureza social que caracteriza as relações educacionais determina nossa decisão de inscrever esta investigação dentre os parâmetros de pesquisa qualitativa descritivo-interpretativa na modalidade estudo de caso etnográfico. Este pressuposto metodológico proporciona ao pesquisador condições para analisar o fenômeno objeto de estudo a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pela população estudada e dos significados que atribuem a este fenômeno, na perspectiva contextual. Assim, partimos do entendimento de que o conhecimento é sempre provisório, dinâmico, compreendido a partir de uma ação dialética de construção e re-construção, num processo de articulação entre dados coletados e reflexão teórica.

É sabido que nos estudos etnográficos não podemos separar a produção de dados de sua análise. Ambos são processos investigativos que ocorrem simultaneamente “[...] só didaticamente podemos falar, em forma separada [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139). A análise dos dados configura o momento em que o pesquisador vê-se em volta de muitos achados, fornecidos pela observação participante, pela entrevista semi-estruturada, dos documentos, ou pelos registros de campo. Assim, olhar os dados e lê-los seguindo uma vertente analítica, implica, às vezes, fazer as escolhas e, a partir delas, as análises. Lüdke e André (1986) recomendam ao pesquisador, quando estiver de posse das informações, organizar todo o material, dividindo-o em partes, relacionando as tendências e padrões relevantes identificados neste processo. Neste sentido, processamos a presente investigação.

O material produzido foi organizado a partir de fases de observação denominado a mobilização dos saberes docentes, a partir dessas fases construímos os dados necessários para a interpretação da pesquisa observando os aspectos fundamentais propostos pelos objetivos de forma que se torne possível a compreensão dos mesmos.

QUADRO 2

Distribuição das Categorias e dos Indicadores de Análise

Eixos da observação	Indicadores
Iniciação à docência	Trajetória acadêmica
	Primeiro contato com a profissão
	Desafios Encontrados no dia-a-dia da profissão
Trajetória profissional docente	Saberes mobilizados na trajetória profissional docente
	Buscas e reflexões em torno dos saberes mobilizados na trajetória profissional docente
Mobilização Dos saberes docentes	Saberes adquirido na vivência da formação
	Aplicação dos saberes em sala de aula

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2009).

4.1 Iniciação à docência

Na primeira fase procuramos conhecer a formação profissional de cada sujeito, desvelando através do questionário aplicado, como se deu a sua formação, por que decidiram ingressar na docência, quais foram as perspectivas em relação a profissão e quais os desafios encontrados no dia a dia da mesma.

Partindo do pressuposto de que a docência é uma profissão que requer muito esforço para prosseguir aprendendo, entendemos que se trata de um ofício em constante mutação, no qual o professor deve ser consciente da necessidade de estar sempre em formação a fim de proporcionar o desenvolvimento de sua consciência crítica e também a aquisição de competências e habilidades necessárias ao agir profissional no cotidiano de sua práxis pedagógica.

Mediante estas considerações introdutórias, passamos em seguida, às falas dos interlocutores, nas quais surgiram histórias que se tornaram reveladoras, possibilitando-nos conhecer e analisar, à luz do referencial teórico, diversos aspectos relativos à sua formação profissional docente, com os quais atingimos nossos objetivos.

4.1.1 Trajetória acadêmica

A vida estudantil dos sujeitos foi marcada por certos acontecimentos, os quais já mencionamos na descrição dos mesmos, mas torna-se importante destacar a formação profissional, apontando essa como sendo a base do seu trabalho docente.

P1- descreve sua formação profissional como sendo a fase na qual, percebeu sua vocação para a docência.

Foi vendo e ouvindo meus professores que descobri, o quanto é importante o papel do professor e assim me senti desafiado a exercer a docência. A vivência com meus professores durante a graduação despertou em mim o desejo de me tornar colaborador na educação superior, mesmo sabendo que a formação que estava recebendo me preparava para o exercício do magistério no Ensino Fundamental, estava cômico de que queria ir em frente na formação para me tornar professor de nível superior [...].

Este depoimento nos faz ver que todo professor em início de carreira traz consigo uma bagagem de saberes construídos na formação, sendo que estes saberes serão mobilizados por toda trajetória profissional, como admite Brito (2006), os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. Então é importante destacar essas experiências como base para a consolidação de uma carreira no magistério pautada não somente em exemplos de professores, como também na procura incessante por mais formação.

P2- Trata-se de um sujeito que procurou incessantemente uma formação voltada para a educação, embora segundo ele, cheia de dificuldades:

[...] a princípio fiz um curso de Teologia, mas percebi que o campo teológico não era bem o que me atraía para o meio educacional, em seguida assumi o desafio de trabalhar como auxiliar administrativo, mas, sempre buscando um curso que me oportunizasse amplitude de disciplinas foi então que escolhi Pedagogia, um curso polivalente e que realmente tem me possibilitado grandes oportunidades na carreira docente [...]

A fala desse interlocutor faz-nos refletir sobre o desejo de participar efetivamente na carreira docente. Observando sua trajetória, constatamos que ele primeiramente exerceu a profissão de auxiliar administrativo, mas não se conformou e assim correu atrás de uma formação que lhe abrisse um leque de opções docentes e foi tão claro sua identificação com esse campo, que logo ao sair da graduação ele adentrou

na universidade como professor. Outro ponto importante é a busca deste personagem por um curso “polivalente”, ou seja, que discutisse várias temáticas, aderindo assim ao pensamento de Lima (2006) que apresenta ao mundo atual um modelo de professor cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica.

P3- a trajetória estudantil do terceiro colaborador foi marcada por muitos desafios:

[...] enfrentei um vestibular muito concorrido, cheio de esperança e muito interesse na aprovação, e assim conquistei a oportunidade de uma formação superior, na verdade, pra mim, essa graduação significava um troféu para meus pais e irmãos que depositaram em mim a confiança de uma formação em nível superior, na época já trabalhava como professor da educação Básica, mas, agora sentia-me obrigado a me esforçar em dobro para ser bom aluno e conseguir destaque na turma, foi assim que tive a oportunidade de logo que sai da universidade como aluno, voltei como professor e já, por duas vezes, fui aprovado como professor substituto da UESPI [...]

Observando a carreira formativa desse colaborador destacamos o seu apreço pela docência e a satisfação da sua família em ter um profissional docente em seu meio. É interessante destacar que esse profissional leva a sério o exercício do magistério em todos os níveis e uma vez que sua maior ocupação é a docência no Ensino Fundamental, entendemos que, como professor formador ele tem a oportunidade de repassar aos seus alunos na íntegra os conhecimentos teóricos e práticos dentro de um processo de reflexão. Como diz Ibiapina (2006), a docência é a atividade desenvolvida pelo professor, de forma interativa, autônoma e intencional, que necessita do exercício permanente da pesquisa, da reflexão e da crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens.

Os sujeitos P4 e P5 têm sua trajetória bem semelhante uma vez que receberam numa mesma turma sua formação inicial, tendo como professor modelo o colaborador P3. Sobre esse fato, foi fácil perceber a afeição dos mesmos por P3 e as semelhanças no seu agir pedagógico, deixando claro a influência recebida do professor formador. O que destacamos na formação desses profissionais é que os saberes estão enraizados na experiência vivida em sala de aula enquanto graduandos e que eles estão em busca de uma formação continuada que lhes propicie maiores oportunidades de crescimento intelectual. Em concordância com esse pensamento, chamamos Sobrinho (2006),

apontando a formação continuada como construtora de saberes necessários para uma atuação pedagógica consciente que acrescido dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais formam um leque de conhecimentos indispensáveis ao exercício da docência.

4.1.2 O Primeiro contato com a profissão

Muitas são as preocupações dos estudiosos da área pedagógica, porque muitas vezes o professor se permite adentrar a sala de aula da universidade apenas com o saber teórico, ou seja, cheio de conteúdos e nenhum saber prático o que acarreta num volume de conteúdo que será vagarosamente assimilado pelos alunos.

Ao refletir sobre a competência pedagógica Masetto (2003) faz algumas considerações, explicitando que a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiência profissional como requisitos primários para a docência em cursos universitários. Tal embasamento deve-se ao modelo de ensino superior implementado no país e que era centrado no modelo francês-napoleônico (cursos profissionalizantes), o qual reforçava a idéia de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”.

Desse modo, o ingresso na carreira docente torna-se, para muitos professores, um momento repleto de incertezas e angústias. Assim, o processo de tornar-se professor de profissão vai guardando diversos significados para os docentes, ao mesmo tempo em que surgem expectativas, medos, angústias, preocupações, realizações, dentre outros aspectos por eles vivenciados. Assim, muitos profissionais docentes não se sentem professores de profissão, apenas estão exercendo a função de magistério.

A pesquisa veio mostrar vários motivos que culminou no ingresso desses docentes no ensino superior, sendo que um dos principais motivos foi a necessidade de emprego. Segundo P1, o primeiro contato com a docência aconteceu na época dos estágios para o curso de Licenciatura Plena em História:

[...] foi lá onde encontrei os primeiros desafios: ensinar adolescentes a compreender os fatos históricos de maneira crítica. Não foi muito fácil uma vez que estavam habituados a receber a informação pronta no livro didático ou pela explicação do professor, logo a seguir quando recebi a oportunidade de ensinar na universidade, senti-me muito à vontade para discutir temas históricos numa visão mais crítica e,

juntos, os alunos e eu, temos diariamente experiências muito proveitosas nas discussões sobre fatos que marcaram a história do mundo inteiro [...]

Analisando os aspectos que marcaram o início da carreira docente de P1, percebe-se muita semelhança com a maioria dos professores que anseiam a sala de aula como principal ofício profissional. Lembrando que a formação inicial fornece as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓM, 2002), o qual nos leva a crer que de posse dessas bases, o professor pode construir seus conhecimentos à luz das experiências no dia-a-dia da profissão.

P2- Seu primeiro contato com a sala de aula aconteceu, quando foi aprovado no processo seletivo da SEDUC - PI, onde ministrou aulas de ensino religioso no ensino fundamental maior e ensino médio. Reconhece ter sido bem menos desafiador, do que ministrar aulas na universidade, mas admite que:

[...] a experiência como professor da educação básica me serviu de referência para a atuação no ensino superior, até mesmo porque minha formação como licenciado em Pedagogia estava voltada para a formação de professor para atuar no ensino fundamental, somente com a pós-graduação na forma de especialização em docência do ensino superior me permitido o encontro com algumas teorias que serviram de subsídio na trajetória como docente superior.

Como diz Pimenta (2008), muitos professores quando passam a atuar no ensino superior, fazem-no sem o processo formativo e mesmo que, em sua formação em nível de licenciatura tiveram a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à docência, não quer dizer que esta discussão tenha sido direcionada ao ensino superior, uma vez que sua formação era voltada a outra faixa etária de alunos.

P3- Professor do ensino fundamental há mais de 10 anos confessa que nunca pensou em chegar à universidade como professor. Foi então que, com a implantação do núcleo da UESPI em Amarante se sentiu desafiado a pleitear uma vaga nos cursos de licenciaturas. Aceito o desafio cuidou logo numa especialização que pudesse lhe auxiliar na atuação como profissional do ensino superior; tinha em seu currículo uma vasta experiência em cursos de capacitação que muito lhe ajudou no preparo de suas aulas.

Ele reconhece que teve muito medo e timidez, uma vez que também era recém formado: “A docência superior foi para mim um impulso para a continuação de meus

estudos e não pretendo parar, sonho com o mestrado e quem sabe também o doutorado.”. Esse anseio por formação é um reflexo da situação de muitos professores que segundo Coutinho (2002), vislumbram no fim do túnel, luzes que iluminem novos caminhos que levem à felicidade e à crença de dias melhores, conquistando a profissionalização através do trabalho, formando-se continuamente.

P4 – Sua trajetória de inserção na docência superior difere em poucos pontos dos demais, uma vez que teve a oportunidade de ingressar como professor da universidade logo que concluiu seu curso. Esse fato veio possibilitar sua entrada numa pós-graduação, alegando melhor preparo para atuar como profissional do ensino:

[...] Admito que senti um certo desconforto perante outros colegas que até bem pouco tempo eram meus professores, sem falar que muitas vezes me via em descrédito com os meus próprios alunos, que acreditam que para dar aulas na universidade tem que ter um curso de especialização no mínimo, diante desse contexto fui motivado a dar o melhor de mim, mesmo que muitas vezes era preciso mais esforço que os demais, porque me achava em desvantagem, diante do currículo dos outros colegas [...]

Segundo P5, seu primeiro contato com a docência aconteceu como professor de Educação infantil, na área de alfabetização,

[...] o tempo foi passando e sempre tentando concursos não conseguindo a aprovação. Já estava ficando desanimado e foi então que após a conclusão do curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, iniciei uma busca pela pós-graduação. Neste intervalo surgiu uma possibilidade para ministrar no curso de Pedagogia da UESPI em Amarante. Aprovado na seleção, iniciei como docente superior. A princípio com muito receio e me sentindo tímido em relação aos demais professores em nível de pós-graduação, foi de fato um contato muito difícil, sentia alguns preconceitos de alguns alunos e até mesmo colegas professores que achavam estranho o fato de ter saído da UESPI como aluno num semestre e voltar como professor no outro semestre [...].

Este professor afirma que logo que iniciou como professor no ensino superior procurou se inscrever como aluno em um curso de pós-graduação, encontrando vaga numa especialização em psicopedagogia, o qual ainda está cursando, o que revela seu interesse em uma formação continuada que lhe possibilite o exercício da docência com mais segurança e até mesmo maior respeito por parte dos alunos e seus colegas docentes, ou seja, a legitimidade da sua atuação como professor do ensino superior.

4.1.3 Desafios encontrados no dia-a-dia da profissão

Encarar a profissão docente como um desafio tem sido muito comum entre os profissionais do ensino, tornando-se esta palavra quase um clichê entre os professores, que vivenciam as grandes dificuldades do exercício profissional docente. No entanto, mesmo assim instigamos nossos sujeitos a falar com um pouco mais de profundidade sobre esses desafios e sobre os mesmos destacamos alguns pontos importantes dessas falas.

As respostas dadas a essa questão foram muito parecidas, diferenciando apenas a ordem como pontuavam cada item. Todos falaram da necessidade de maior preparo para adentrar ao ensino superior como professor, alegando ser esse um dos principais obstáculos em exercer com mais eficiência esse ofício, pois na verdade foram preparados durante quatro anos para atuarem no ensino fundamental e médio e de repente se encontram desafiados a ministrar aulas na universidade.

Sobre o desafio de ensinar na universidade P1, afirma:

“[...] Pra mim o maior desafio foi compreender os saberes que eu precisava repassar aos meus alunos de forma, que eles acreditasse que eu estava realmente preparado para assumir uma cadeira na docência superior, para isso me inspirei em alguns professores que eu tive na graduação e até mesmo no Mestrado [...]

Essa situação nos remete ao que diz Pimenta (2004) sobre o professor de ensino superior que passa a reproduzir o que viu em seu tempo como aluno. A vida como aluno principalmente num curso de graduação é muitas vezes um ensaio do que virá quando este aluno se encontrar na condição de professor.

P2 – destaca seu sentimento frente ao desafio da docência, dizendo:

“[...] senti-me um pouco nervoso, mas, de certa forma confiante. Nervoso por estar com poucos dias de formado e confiante, por entender que o conhecimento pode ser produzido no dia-a-dia da prática. Então, não vacilei, encarei este desafio de cabeça erguida consciente da minha responsabilidade[...]

Este sujeito tem uma posição, segundo ele muito confiante, pois acredita na formação contínua como suporte para melhorar sua prática e como diz Sobrinho (2006), tem a formação continuada como seu lócus. Transferindo essa idéia para o docente superior, podemos pensar na

universidade como lugar de formação também para o professor que procura através de sua prática, melhorar seus conhecimentos.

P3- destaca suas limitações quanto ao uso da tecnologia em sala de aula:

[...] um grande medo que tive ao ser selecionada no processo seletivo da UESPI, foi a falta de intimidade com a tecnologia, como o computador, data show, até mesmo o uso da internet, por outro lado não fiquei apenas com medo mas, fui atrás para tentar aprender e me apropriar desses recursos[...]

As inovações tecnológicas, o pouco acesso a elas dentro da universidade e a necessidade de atualização tem sido um dos grandes desafios do ensino hoje, pois a aula expositiva sem o auxílio de uma parafernália que facilite a compreensão dos debates está cada vez mais defasada. Como diz Moran (2010), o professor, assim, como mediador, facilitador do processo de aprendizagem, fazendo uso das ferramentas eletrônicas é quem irá desenvolver em sua prática pedagógica as novas tecnologias de ensino utilizando as tecnologias digitais. Através dessa proposta, o aluno construirá estruturas mentais que darão suporte para o uso da ferramenta tecnologia em qualquer situação.

P4 – Afirma que sentiu-se desafiado a encarar a formação continuada, como indispensável para melhorar suas práticas:

[...] senti-me desafiado a estudar mais, pois percebia que ainda havia muito a aprender, e que apenas através de uma formação continuada, poderia me preparar melhor. Mas como posso fazer isso se moro longe dos lugares que possam oferecer de fato essa formação? [...]

Percebemos que era muito forte o desejo de formação continuada por parte de P4, mas, comprovamos que de fato, o mesmo vivencia a falta de oportunidade para prosseguir com os estudos devido à distância dos grandes centros intelectuais. Infelizmente, essa é a realidade de muitos docentes do ensino superior que acabam ficando acanhados teoricamente, desconhecendo as grandes produções científicas o que acarreta na ingenuidade do discurso. O professor também necessita de atualização permanente, buscar sempre informações, saber o que está acontecendo, estar consciente da relação entre os diferentes saberes. Saber somente sobre a sua área de atuação não é

mais suficiente para atender as necessidades dos alunos. Isto não quer dizer que o professor precise saber tudo, mas sim, saber o que o aluno quer conhecer.

P5- Afirma sua aspiração quanto a docência superior:

[...]sempre sonhei com a docência na universidade, quando chegou de fato senti medo de críticas por parte daqueles que pensam como eu pensava, que apenas um professor com no mínimo especialização poderia de fato exercê-la, mas, compreendi que na realidade preciso sim de formação teórica, mas, defendo que a prática me capacita dia a dia para ser um bom professor[...]

Com relação aos saberes necessários para o exercício docente sabemos que, por mais que a educação se transforme com um emprego de novas metodologias e tecnologias, o professor, através da sua postura e do seu conhecimento, é quem efetiva a utilização desse aparato tecnológico e científico, dentro do seu campo empírico. Dessa forma, redimensiona o seu papel, deixando de ser o transmissor de conhecimento para ser o estimulador. Como diz Moran (2010, p. 34) “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante”.

Pode-se inferir diante desse quadro que o professor universitário encontra-se rodeado de desafios, cada vez mais complexos e que nem sempre o que se espera desse professor é o que ele apresenta como resultado. Para tanto, percebe-se que os requisitos para que esse docente tome outro lugar no processo ensino-aprendizagem passam pela visualização do aluno como ser integral, com potencialidades latentes que necessitam de sua intervenção / interferência para que se efetivem.

De acordo com Masetto, o docente depara-se com uma realidade com a qual necessariamente terá de confrontar-se:

[...]o ensino superior certamente irá rever seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade [...] (1998, p.18) .

Importante ressaltar que o problema não está tão somente na formação básica deste docente, mas também na sua formação para a pesquisa e na concepção do próprio conhecimento. Valendo-se dessa perspectiva, o professor, via de regra, constrói uma

competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

No caso desses professores é interessante notar que eles não se omitiram em falar de suas carências intelectuais e admitem estar muito aquém de alguns profissionais que atuam no ensino superior numa capital ou grande centro. Neste contexto, exprimiram seus constrangimentos e até mesmo desabafaram demonstrando insatisfação com seu desempenho profissional, deixando claro que o maior desafio tem sido o de procurar ser um profissional reflexivo que contribua para formar também professores capazes de inovarem mesmo diante de muitos obstáculos.

4.2 Trajetória Profissional Docente

Nessa fase procuramos compreender os relatos dos interlocutores sobre a sua trajetória profissional no ensino superior. Para tanto, estabelecemos dois indicadores de análises referentes a esse tópico, segundo indicaram as entrevistas: saberes mobilizados na trajetória profissional docente e buscas e reflexões em torno dos saberes mobilizados na trajetória profissional docente, tudo isso dentro de uma visão ampla partindo dos enfrentamentos vividos no dia-a-dia da prática docente, procurando compreender como esse grupo de professores revelam suas necessidades e buscam capacitar-se pedagogicamente para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Partindo do pressuposto de que ninguém nasce professor, entendemos a docência assim como outras práticas profissionais, como sendo uma atividade em que se aprende e vai se desenvolvendo durante a carreira e de forma constante, através da construção de competências e habilidades relacionadas ao magistério. Nessa trajetória, o professor vai construindo saberes diversos relacionados à sua profissão, os quais, de acordo com Tardif (2002b), são provenientes da sua formação profissional, dos currículos, das instituições de formação, do próprio cotidiano e do exercício consciente de sua prática pedagógica. Esses saberes possibilitam ao professor repensar e redimensionar sua ação docente de forma a garantir ação da prática e o constante aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada tem o papel de garantir o constante aprimoramento dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Dessa forma, é imprescindível a valorização dessa atividade por parte do corpo docente, através de um processo dinâmico que deve articular os saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes pedagógicos, tecendo-se assim um verdadeiro processo de construção e reconstrução da prática de forma a transformar o espaço de atuação a partir do processo de reflexão.

4.2.1 Saberes mobilizados na trajetória profissional docente

O contexto educacional contemporâneo nos faz refletir sobre a mobilização dos saberes docentes a partir de uma ação docente reflexiva e baseada no diálogo, na troca de experiências, na investigação e na aplicabilidade dos conteúdos, requerendo um maior envolvimento de todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, uma das principais exigências ao docente é a sua capacidade de articular os conteúdos curriculares com a realidade social na qual o aluno está inserido, de forma a contextualizar o ensino.

Faz-se necessário compreender o ensino-aprendizagem não apenas como um processo que ocorre apenas nos ambientes formais de ensino dentro de quatro paredes nas instituições escolares, mas como algo que vai além de todas essas formalidades. Basilio (2010) citando Morin (2002) ressalta que a aprendizagem se efetiva também nos espaços informais, o que traz novos desafios à educação e, portanto, aos professores. E visível na prática dos professores é a capacidade para estimular os alunos a produzir trabalhos que sejam dotados de criatividade, didaticamente voltados para a realidade que os cercam, o que possibilitaria uma ligação mais firme com os conteúdos estudados.

O que se espera desse relacionamento entre a teoria e a prática é que seja possível o desenvolvimento de uma ação transformadora da realidade, à medida que permite a interferência do sujeito na realidade social. Dessa forma ao analisar a vivência dos alunos no contexto real de trabalho, a prática é apontada como verdadeiro fundamento da teoria e o meio legal de conhecimento da realidade no qual o aluno está inserido.

Fizemos alguns questionamentos aos nossos interlocutores sobre o desenvolvimento de sua prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes, os quais passamos a descrevê-los, ressaltando os pontos mais relevantes. Perguntamos

sobre os saberes que direcionam sua prática; como eles percebem que esta prática está de acordo com o que os alunos esperam; como eles costumam relacionar teoria e prática; sobre a relevância de sua prática fora da instituição e ainda, como eles percebem quando atingem seus objetivos voltados para esse item.

Esses questionamentos causaram uma certa inquietação e silêncio temporário, deixando-os de forma reflexiva e conscientes de uma necessidade de maior observação quanto a relevância desses quesitos. Os mesmos responderam assim:

P1 – Tenho procurado buscar maiores conhecimentos em livros, internet e algumas capacitações. Sinto que meus alunos não estão totalmente satisfeitos com minha prática em sala de aula, mas, não acho que seja por falta somente em mim. Percebo uma certa ingenuidade por parte deles que imaginam o professor universitário como aquele que sabe tudo e que sabe também ministrar aulas incansáveis, essa percepção dos alunos faz –me sentir muitas vezes aquém do que eles esperam. Quanto à relação teoria e prática sempre procuro aproximar uma da outra interligando os conteúdos e buscando alguma relação com a realidade. Procuro incentivar os meus alunos a publicarem artigos, participarem de encontros fora da instituição, ministrarem palestras em ambientes educacionais que não sejam a própria universidade e assim sinto por parte de alguns que consigo êxito nessas atividades.

P2 –Para mim é muito importante discutir esse assunto pois como já falei em outros momentos tenho dificuldades em buscar um melhor aperfeiçoamento, então me limito muito ao que já aprendi enquanto aluno da graduação e agora da pós-graduação, bem como também em pesquisas na internet e alguns livros; confesso que tem sido difícil até mesmo a compra de livros pois não temos livraria por aqui e até mesmo uma orientação teórica de quais os autores que poderiam melhor contribuir para novas práticas. Sinto que meus alunos gostam de minhas aulas pelo fato de serem bastante participativas com muitas discussões voltadas para a realidade o que acredito que acaba por interligar teoria e prática de forma dinâmica e criativa. O que sempre tenho procurado é traçar ações que beneficiem a população de modo geral com apresentações de trabalhos voltados para as carências da nossa sociedade, e tenho muitas vezes levado para sala de aula profissionais de outras áreas que contribui com muitas informações sobre vários temas, e o retorno que vejo desses investimentos são alunos mais motivados e atentos em sala de aula.

P3 –Baseio minha prática na maior parte do tempo em experiências enquanto aluno, sempre me lembrando de alguns bons professores que tive, e do incentivo que eles me davam quanto a formação continuada. Estou sempre procurando inovações e muitas vezes peço aos próprios alunos que pensem em novas idéias de como transformar as nossas aulas mais dinâmicas e participativas, eles trazem muitas sugestões que enriquecem nossas aulas, com essa atitude percebo que estou englobando teoria e prática. Dentre as idéias apontadas por eles algumas estão voltadas para a atuação em outros ambientes fora da universidade temos buscado fazer algo pela educação de forma geral, até mesmo desenvolvendo projetos sociais. Dessa forma percebo que tenho contribuído com a sociedade de forma geral.

P4 -Baseio minhas aulas nos conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação, buscando sempre a inovação desses conhecimentos, através de encontros voltados para formação. Quanto aos meus alunos, sinto que eles apreciam minhas aulas pelo fato de serem bastante participativas e procuramos sempre deixá-los à vontade para sugerirem novas metodologias, e isso eu sinto que ajuda muito na condução da turma. Quanto à relevância social acredito que a partir do momento em que em sala consigo juntamente com eles discutir sobre problemas sociais e conscientizá-los de nossa função frente a esses problemas creio que estou contribuindo para um melhor desenvolvimento de minhas aulas.

P5 –Procuo fundamentar minhas aulas nos conhecimentos disciplinares adquiridos ao longo de minha profissão docente. Quanto aos alunos, vejo que eles se interessam em participarem das discussões dos projetos e da aula de forma geral, com isso sinto que eles gostam da minha didática, pois procuro ser o máximo criativo. Acredito que minhas aulas são de todo muito interessante à comunidade, pois sempre busco interligar aquilo que estamos estudando em sala de aula com alguma necessidade da comunidade e assim desenvolvo minha disciplina em consonância com a realidade, e sinto que isso contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos.

Percebemos nessas discussões, que os professores estão de certa forma interligados uns aos outros pela semelhança de algumas atividades desenvolvidas por eles. O que mais nos chamou a atenção na fala de P3 e P4 é a consideração do aluno como ser ativo e participativo, quando eles submetem sua atuação no decurso do ensino às próprias idéias dos alunos isso nos faz lembrar, Schön (2000, p. viii) comentando que o professor deve fazer uso de um conjunto de processos que combinem “o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-ação”, mobilizando, além da lógica, manifestações de talento, intuição e sensibilidade artística.

Corroborando esta visão, Anastasiou (2004) confirma que a função do professor é, então, de provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma ligação com o objeto de aprendizagem que, em algum estágio, consinta em uma carência deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação. Isso só acontecerá num momento propício à integração, um certo “clima de compartilhar”, tendo como um ingredientes especiais a abertura a problematização e a discordância adequada aos procedimentos de pensamento crítico e crescimento.

Ainda sobre as possibilidades de significação da prática reflexiva, Silva, 2002 e Araújo, 2002 destacam o seu caráter heterogêneo e plural, o qual possibilita a inter-relação dos diferentes saberes, produzindo conhecimentos em articulação com o contexto sócio-político, econômico e cultural, que resulta numa intervenção na realidade

a partir da relação com o mundo da experiência humana, com sua bagagem de valores, interesses sociais, afetos, conotações diferenciadas e cenários políticos.

Dessa forma podemos dizer que esses professores estão baseando sua prática, na maioria das vezes, em suas experiências quando foram alunos, o que é também ressaltado por Pimenta (2004), quando observa que em sua trajetória, muitos professores do ensino superior orientam sua prática pela prática dos seus professores, nos cursos de graduação. Outro fator importante nessas falas é a interação entre teoria e prática onde todos concordam com a importância dessa relação para o sucesso de sua atuação enquanto docente.

Quanto a contribuição social que a aula deve ter, Tardif (2002), propõe uma pedagogia que priorize a “tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”, apoiada necessariamente em uma visão de mundo, de homem e sociedade. Neste sentido, uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

4.2.2 Buscas e reflexões em torno dos saberes mobilizados na trajetória profissional docente

Nessa fase da nossa pesquisa buscamos apreender no decorrer das entrevistas com os docentes, quais aspectos estes consideravam mais relevantes para a mobilização dos saberes docentes dentro de sua trajetória profissional. Essa análise possibilitou descobrir que significados são atribuídos à ação docente e qual sua importância no desenvolvimento de sua trajetória profissional no magistério superior.

O professor, no andamento da ação pedagógica, deve criar um clima propício ao investimento de aspectos essenciais ao processo ensino-aprendizagem, de forma que estimule a prática da independência e responsabilidade intelectual do pensamento crítico e reflexivo de cada aluno. Esses fatores, quando presentes no espaço acadêmico, pressupõem a formação de um aluno capaz de assimilar, interpretar e construir o conhecimento. Nesse sentido, Basílio (2010) citando Isaias (2003) acentua que o

docente do ensino superior deve se orientar não só para a permanente apropriação de conhecimentos, mas também para estabelecer meios de como mediar essa apropriação por parte do aluno, já que este é o foco central da ação pedagógica.

Assim, dentre as buscas e reflexões a cerca dos saberes mobilizados dentro da prática profissional dos interlocutores, as entrevistas revelaram certa preocupação em se criar estratégias que possibilitem um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos os relatos a seguir:

P1 –[...] considero extremamente relevante que o professor busque meios de articular a teoria à prática, contextualizando o assunto dado em sala de aula e tornando a disciplina atrativa e prazerosa para o aluno. E isso só será possível após uma prática reflexiva no cotidiano de minha atuação. Como também muito domínio do conhecimento teórico para transparecer que estou sempre inovando meus conhecimentos.

P2 –[...] Considero relevante estar sempre procurando realizar aulas de qualidade, conciliando a teoria com a prática, fazendo com que os alunos vivenciem na prática o que é discutido em sala de aula. É muito importante uma prática voltada para reflexão em sala de aula.

P3 – [...] posso afirmar que os aspectos mais relevantes no desenvolvimento de minha prática pedagógica se dão na busca da melhor efetividade de transmissão de conhecimento. Sempre me pego refletindo em como melhorar meu relacionamento com meus alunos , pois vejo que essa atitude melhora minha atuação em sala de aula.

P4 –Como fator importante, acho que o professor deve se manter atualizado, ou seja, conectado à produção científica, aos acontecimentos do dia-a-dia que estejam relacionados à matéria, e isso claro com uma parceria professor aluno bem sucedida.

P5 –Considero extremamente importante, que o professor busque sempre se atualizar através de leituras e participação em eventos de área, mantendo o melhor relacionamento possível com os alunos, inclusive, rotineiramente, questionando-lhes sobre o aproveitamento da matéria, da minha didática e também buscando sugestões que me obriguem estar em consonância com o que é exigido de mim enquanto docente superior.

Algo muito peculiar desses depoimentos é a busca constante pela formação continuada como fruto de uma prática reflexiva, e a incessante busca pelo conhecimento teórico. No entanto, convém lembrar que muitas vezes os professores estão investindo muito em capacitações voltadas para as inovações das tecnologias que geralmente não estão ao seu alcance com a intenção de inovar suas aulas, deixando portanto, de lado a preocupação com o processo ensino-aprendizagem mais voltado para o crescimento do aluno enquanto ser acadêmico.

4.3 Mobilização dos saberes docentes

Essa fase foi marcada por algumas filmagens e registros da nossa inserção no campo enquanto pesquisadora. Percebemos que a nossa presença como alguém que estava ali analisando cada ato desses professores, deixou-os um pouco inibidos ou precavidos e até mesmo amedrontados, mas essa atitude foi se modificando com a nossa postura discreta pois logo fizemos questão de deixar bem claro através da nossa palavra, como também dos documentos assinados por nós, que nos comprometíamos com a fidedignidade e sigilo dos dados, os quais seriam usados apenas como fins de análise dentro da presente pesquisa.

Achamos por bem analisar os saberes desses sujeitos através desse instrumento que é a observação e assim dividimos em dois tópicos essa análise, sendo que primeiramente procuramos identificar os saberes adquiridos na vivência da formação, e em seguida destacar a aplicação dos mesmos em sala de aula.

4.3.1 Saberes adquiridos na vivência da formação

O cotidiano escolar, na visão de Tardif (2002), não deve centrar-se na rotinização ou simplesmente na reprodução do ensino. O tempo é fator importante na edificação do trabalho docente, pois se encontra envolto em certo pragmatismo, uma vez que o saber ensinar sempre predispõe novas medidas de ensinar e de aprender. O trabalho de ensinar implica diferentes conotações e exigências, tanto nos aspectos para a aquisição dos saberes, como da transposição desses saberes da teoria para a prática.

Segundo afirma Tardif (2002, p. 215), a educação é como a “[...] arte do ponto de vista da existência humana, por meio dela, somos chamados a ir além da ação pela ação”. A rotinização do ensino pode estar sendo alimentada por princípios de certezas que o profissional vai conquistando, à proporção em que sua prática se torna habitual, e, por que não dizer, algo técnico. Vale lembrar que não ensinamos unicamente o conteúdo de uma área específica do conhecimento; existem outros saberes que também fazem parte do nosso processo formativo, tais como a nossa história e os meios em que a construímos e que estão presentes em nosso processo de ensinar.

Como pré-estabelecido anteriormente, na primeira parte, trabalhamos direcionados para a construção do pensamento pedagógico, viabilizando nossas discussões sobre as diferentes concepções dos saberes na prática educativa, bem como a compreensão de conceitos que seriam utilizados. Ao mesmo tempo em que nomeamos de que lugar estávamos nos propondo fazer essas reflexões, ou seja, estávamos falando do ponto de vista de saberes docentes e de modelos organizadores de pensamento.

No intento de descrever e classificar o que entendemos por saberes, nos contextos dos atos educativos e sua prática, as concepções encontradas na literatura nos remetem a Maurice Tardif (2002). Acreditamos que seja possível estabelecer uma relação daqueles saberes entre si, bem como na possibilidade de encontrar a idéia de modelos organizadores de pensamento subjacentes a eles.

Outro elemento relevante na nossa escolha, e que também foi elemento de discussão de Tardif (2002), é a aspiração de romper com a compartimentação de saberes. Nessa perspectiva, ocorre nas ações docentes, um processo de engavetamento, uma imobilização como se tudo estivesse guardado na memória do professor, quando há necessidade de só abri-la e reutilizá-la.

Isso gera pelo menos dois aspectos significativos. O primeiro é a sua própria história (relação tempo e espaço) e o segundo, a história presente de seus alunos. Tardif (2002) torna relevante essa idéia, ao levar em consideração as relações entre os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente. Em outras palavras, torna-se evidente o espaço de atuação e as organizações que contribuem para o processo formativo dos professores.

Utilizaremos com maior frequência, nas páginas seguintes, a explicitação dessas idéias. Tardif (2002) propõe refletirmos sobre os saberes de uma forma mais genérica, porquanto, constantemente, eles são utilizados no contexto dos atos educativos e da profissão docente, o que fazemos nas observações com base em suas idéias e expomos a seguir.

Tardif (2002, p. 64) se expressa assim, em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”:

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

Pensando nesta realidade que antecede ou circunda à docência e consecutivamente a relação que estas vivências provocam na prática do professor, observamos a atuação desses sujeitos, destacando as peculiaridades e trajetórias acadêmicas de cada um antes mesmo de seu exercício profissional.

Observamos que ao iniciar sua exposição P2 sempre utilizava um texto desses reflexivos, e deixava claro que havia conseguido o mesmo com uma professora no tempo da graduação. Em seguida, após uma reflexão começa algumas discussões, evidenciando seu conhecimento sobre a realidade de seus alunos.

Percebemos que P3, P4 e P5 iniciavam a aula contando um pouco sobre sua história de vida e por se tratar de uma realidade na qual os professores e alunos se conhecem e muitas vezes compartilham do mesmo grupo social, havia muita interação e as conversas iam por longos minutos.

Não sabemos se essa prática foi adquirida pelos professores no seu tempo de formação mas notávamos uma certa semelhança com P2, que como já falamos, foi professor dos três anteriormente citado, mudando apenas a sua realidade social, pois este morava em outra cidade.

Era muito perceptível a presença de termos que se tornavam como jargão em sala de aula, como por exemplo: “Estamos aqui para procurarmos aprendermos juntos; não sabemos de tudo, mas, queremos descobrir junto com vocês e assim construirmos nossos conhecimentos”. Nesse momento evidenciava a possível deficiência de saberes disciplinares ou saberes teóricos.

Falando em saberes teóricos, foi um pouco difícil perceber o domínio destes por parte da maioria dos sujeitos estudados, pois a sua prática docente estava muito voltada para a apresentação de seminários e organização de aulas externas com finalidades sociais, o que dificultou a observação em exposições feitas pelos professores. Uma vez que os seminários eram feitos de forma que não possibilitava um ambiente questionador, pois alguns professores não faziam as considerações finais, abrindo para debate e quando faziam demonstravam mais seus conhecimentos experienciais do que saberes teóricos, os mesmos desembocavam numa discussão apenas empírica. Estava muito claro que o conceito de saberes curriculares por parte desses professores eram frutos apenas de sua experiência enquanto aluno e estes foram adquiridos em estágios e nas próprias aulas expositivas.

Percebemos ainda que muitos não tinham a prática de estudar o projeto pedagógico do curso no qual ministravam aulas, por exemplo, por muitas vezes presenciamos os mesmos deixando transparecer para o aluno do curso de Licenciatura Plena em História que estes estariam se formando em Historiador e não em professor de história, provocando entre os cursos um certo preconceito, visto que os de pedagogia teriam na docência a sua atividade após a formação. Dessa forma era fácil perceber uma certa insatisfação por parte de alguns alunos que imaginavam que estariam sendo formados para exercer outra função e não a de professor da Educação Básica.

Os saberes disciplinares eram muitas vezes lançados aos alunos através de kits prontos chamados de apostilas, o que muitas vezes tinham anos e anos de organizados por outros professores. Foi possível observar que alguns copiavam integralmente os textos estudados na época de sua formação, se dando o trabalho apenas de mudar a capa ao assumir a docência d disciplina. Mas quero aqui destacar a atuação de P1, que se coloca durante as entrevistas de forma muito modesta mais que na verdade em sala de aula demonstra muito domínio intelectual, expondo seus conhecimentos de forma muito significativa e deixando claro seu domínio teórico sobre a disciplina. Em uma determinada aula em que nos fizemos presentes, alguns alunos chegaram a comentar que esse professor tem muito conhecimento e que ele é muito inteligente, pois domina o conteúdo da disciplina. Não queremos fazer os leitores desse trabalho pensarem que os outros professores não possuem nenhum tipo de conhecimento disciplinar, ao contrário, deixamos claro que os seus conhecimentos são mais voltados para a prática do que para a teoria. Sobre o domínio dos saberes teórico, destacamos P2 e P4 que durante nossas observações transpareceram um maior domínio disciplinar, podendo portanto, inferir que estes atuavam de forma mais teórica em suas disciplinas.

Faz-se necessário ressaltar que P5 ministrava aulas de Estágio supervisionado e quando iniciamos nossas atividades de observações este já estava apenas acompanhando seus alunos nas escolas onde estagiavam, tendo apenas poucos encontros em sala de aula e nesses encontros haviam muitas discussões sobre o que aconteciam nas escolas.

4.3.2 Aplicação dos saberes em sala de aula

A estruturação desses saberes configura-se não só com o tempo de permanência, mas com as experiências vivenciadas. Tardif (2002, p. 63) menciona a existência de uma “[...] fonte de aprendizagem no trabalho [...]”, que tem, como os outros, a teoria legitimada com sua prática, seu ambiente de trabalho, a formação pedagógica, os ajustes de papéis de aluno para professor, a própria precariedade das situações vivenciadas no seu espaço de formação.

Segundo nossas observações, podemos perceber um ciclo de ações, não necessariamente fechado e rigoroso, mas um ciclo de relações em que significados são construídos de acordo com a experiência inicial, interação com os alunos, desenvolvimento da capacidade de ensinar e identidade profissional.

Observando a tessitura epistêmica e o processo reflexivo proposto, percebemos que, de alguma forma, os saberes estão ligados às nossas experiências iniciais, ao desenvolvimento da habilidade de ensinar, à nossa identidade profissional, domínios de habilidades, bem como à nossa capacidade de refletir e de abstrair nossas práticas, de analisar as técnicas que as fundamentam e de contemplar suas implicações e correlações.

Refletindo sobre o saber profissional, sobre como foram se constituindo, é de fundamental importância levar em conta o próprio espaço de formação do docente e suas variáveis. O profissional também aprende a ensinar ensinando, em um percurso de construção histórica que ultrapassa a dimensão cognitiva. Seu saber profissional não é exclusivo dele, em seu caráter individual, mas há, certamente, influência do coletivo, com relações multidimensionais. Nesse prisma, os saberes profissionais são saberes em ação, como o próprio Tardif esclarece: são saberes laborados e estão presentes no próprio trabalho docente, “[...] esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam”. (2000, p. 36).

Ao falar em identidade profissional, é preciso considerar o fator tempo, pois “[...] um elemento presente nesse pensamento é o Tempo”. (TARDIF, 2000, p. 10). O próprio tempo de formação do docente está carregado de suas experiências e outras variáveis constituídas, como já mencionamos.

Identificamos agora os saberes experienciais já descritos por Tardif (2000). Por esses, é possível compreender a existência de modelos que vão influenciando a prática docente, pois as experiências vivenciadas, acumuladas, conduzem o docente a mobilizar essas variedades de saberes e aplicá-las à medida que uma nova necessidade se faz presente. O professor busca se valer dos saberes adquiridos anteriormente até mesmo por acreditar que, nas experiências vividas, a ação praticada alcançou êxito, e, por isso, ele os reproduz em sua atuação. É importante diferenciar que, embora carregados de aspectos práticos, os chamados saberes experienciais não se encontram sistematizados na prática. Em outras palavras, podemos dizer que estes são, de alguma forma, saberes práticos (isto é, oriundos de hábito) e não da prática. Existem conexões entre elementos externos e internos daquilo que ele ensina, diretamente ligados à prática cotidiana. Os saberes adquiridos mediante a interação com colegas de trabalho, de maneira formal ou informal, conseguem responder a diversos anseios individuais e, possivelmente, até mesmo dar solução às grandes indagações profissionais.

Na busca de conceituar essas questões, podemos citar que tais saberes experienciais manifestam-se no conjunto de todo processo educativo, não estando presos às concepções curriculares, nem mesmo do currículo ou da própria escola como instituição. Segundo Tardif, “[...] são saberes práticos e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente”. (2002, p. 118).

O cotidiano educativo é muito diversificado e amplo, as coisas acontecem muito rapidamente e nem sempre é possível prever em tempo hábil tais acontecimentos ou situações, muito menos exigir do professor uma atitude considerada mais adequada para resolvê-las. O professor, então, lança mão das improvisações e vai adquirindo hábitos, durante seu processo formativo, passando a agir com base também nesses hábitos. Isto se constitui por meio das experiências.

Pensamos e concebemos a idéia de que nesse trânsito, gerado por abstrações, o professor constrói significados e implicações e, ao mesmo tempo, estabelece relações com o momento vivido. É isto que nos permite admitir a existência de modelos mentais que norteiam as práticas docentes.

Esse fenômeno educativo não se dá de forma isolada, mas, sim, numa coletividade em que valores, crenças e signos agem numa perspectiva interacionista. E,

ao passo que essas ações vão ganhando significados, suas experiências vão propiciando certezas relativas dentro do contexto escolar.

No caso do contexto da nossa pesquisa destacamos aspectos do cotidiano da sala de aula, quanto a aplicação dos saberes em sala de aula. Destacando:

P1 – sempre aplica seus saberes através de discussões teóricas como fruto de leituras previamente feitas por seus alunos o início de suas aulas sempre é marcado pela pergunta - “Leram o Texto?”, a resposta é unânime – “sim, lemos” raramente ouvimos alguém dizer que não, quando então o professor começava a discussão percebíamos certa timidez dos alunos em querer falar alguma coisa sobre o assunto, talvez pela nossa presença ou mesmo em face do conhecimento do professor, tinham eles medo de sair fora da discussão. Outra forma de P1 aplicar seus saberes era compartilhando livros e artigos da sua época de graduação e pós-graduação; era possível ver de vez em quando o professor indicando literaturas voltadas para o objeto de estudo de cada aluno que estava em fase de TCC.

P2 – a aplicação dos saberes de P2 se deve geralmente na execução de trabalhos coletivos, como seminários, GDs, apresentações diversas, onde ele incentivava a turma a compartilhar seus saberes em conjunto.

P3 – aplicava seus saberes geralmente na organização de trabalhos extra-classe, como muitas vezes em trabalhos sociais, nas comunidades carentes, por exemplo, certa vez quando ministrava aulas de Educação e Saúde (disciplina do curso de Pedagogia) fizeram um mutirão de conscientização nas escolas do município sobre DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e gravidez na adolescência.

P4- Costuma aplicar seus saberes em aulas expositivas com o auxílio de projetor de imagens e slides dos textos sistematizados, ou seja, uma aula expositiva com o auxílio de uma ferramenta tecnológica, demonstrando muita intimidade com esses instrumentos, e assim ministra aulas de metodologia com muita clareza.

P5 – Como falamos anteriormente, ele ministra aulas de estágio supervisionado e desta forma procura passar seus saberes através de filmes, vídeos relacionados com a atuação do professor, e em seguida realiza reflexões à luz do que foi visto, deixando claro sua intimidade com a docência.

Compreender a dialética do processo de formação profissional e os saberes que vão se legitimando no fazer-se e refazer-se de suas práticas e experiências, objetivando uma educação emancipatória, que promova o ser humano em sua

totalidade, é tarefa desafiadora dos cursos de licenciatura, uma vez que a formação do professor deverá ser realizada em interação com os demais que estão em processo formativo.

Podemos afirmar que os saberes experienciais, aos quais já nos referimos, possibilitam ao professor modificar suas ações exteriores e relacioná-las com os demais saberes, que vão sendo introduzidos no exercício da formação docente. Nesse cenário, exige-se do professor que ele seja o profissional que deva atuar como facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho na certeza de que não podemos lhe dar por acabado. E nem desejamos que este assunto tão relevante se encerre aqui, e até nos empenhamos no propósito de que tenha continuidade em outros trabalhos, pois entendemos sua relevância para a formação de professores.

Ao pesquisarmos sobre essa temática, nos debruçamos sobre aspectos históricos da educação superior no nosso país, destacando sua implementação e consolidação. Abordamos também aspectos acerca da formação e saberes docentes dos professores formadores. Esses estudos ampliaram nosso entendimento e compreensão sobre o tema.

A cada instante éramos desafiados por questões que nos causavam certas angústias, ansiedade, incertezas, como também fomos muitas vezes surpreendidos por sentimentos de expectativas e investigação, o que nos causavam maiores impulsos para a finalização da mesma. Nesse contexto, fomos lentamente desenvolvendo nossa investigação em meio a idas e vindas, mas as dificuldades surgidas nesse processo de construção de conhecimento trouxeram ricas experiências e foram de grande valia para o nosso engrandecimento pessoal e profissional.

O apoio dos interlocutores e a análise dos documentos obtidos ao longo da pesquisa, transformaram-se em mui valiosa fonte de reflexão crítica em torno de cada etapa trabalhada, levando-nos a fontes inesgotáveis de aprendizagem. Cada detalhe dessa caminhada nos fez pensar no quanto a ação docente é um exercício complexo, cheio de conhecimentos específicos e inerentes à profissão do Magistério, o qual exige do profissional um envolvimento interpessoal, afetivo, criativo e crítico.

Desta forma não há como negar as exigências da profissão docente, que requer do professor uma formação voltada para fundamentos sólidos, política, social e éticos. A fim de desenvolver uma prática docente crítica e reflexiva, capaz de produzir mudanças em si e na sociedade de um modo geral. Sendo assim, surgem novos conhecimentos condutores da construção dos saberes necessários ao exercício de uma prática pedagógica que contenha o compromisso e a responsabilidade como componentes básicos.

De posse de todas essas características, o professor poderá desenvolver uma excelente tarefa que, segundo Gauthier (1999), é a de seduzir o seu aluno ou, indo mais além, a de persuadí-lo. Para o autor, persuadir significa influenciar por meio de palavras e dos gestos, seduzindo, ao mesmo tempo, mente e coração, num verdadeiro trabalho emocional.

Fica claro, então, que o fazer docente requer uma formação específica, coerente com o trabalho a ser desenvolvido, pois, como afirma Nóvoa (1995), para que haja um ensino de qualidade, é necessário ofertar aos professores uma formação adequada do ponto de vista didático e técnico-pedagógico.

Dessa forma, com o auxílio dos instrumentos de pesquisa, foi possível analisar cada ponto do questionário, entrevista e filmagens, proporcionando-nos, interpretações e compreensão dos fatos observados, o que nos tornou possível também adentrar na vida profissional desses sujeitos extraíndo informações valiosas acerca do que pensam, sentem e como agem no desenvolvimento de sua prática educativa. A seguir pontuaremos as constatações finais advindas desta análise, cujo objetivo central foi descrever os saberes docentes mobilizados pelos professores formadores em início de carreira.

Logo no início foi possível perceber que os professores formadores analisados estão todos em início de carreira, e tem a docência superior como atividade temporária. Desta forma, um fator marcante nesses docentes é a insegurança inicial, assim como o principal desafio enfrentado no início do exercício da docência superior. Essa constatação pode ser explicada justamente em função de que a grande maioria dos interlocutores ainda não tenha passado pela formação em nível de Pós-Graduação, o que segundo eles, os capacitariam melhor para a docência de nível superior. Nesse contexto, há certa evidência de que o início da atividade docente no ensino superior se deu através do desenvolvimento de uma ação improvisada, o que necessariamente não expressa uma falta de conhecimento do professor sobre os saberes docentes, necessários para a atuação na universidade, e sim, uma timidez natural de quem não teve uma formação voltada para o desempenho dessa função.

O que se pode perceber, dentre outros sentimentos relatados pelos sujeitos dessa pesquisa, muitos dos problemas mencionados são ocasionados pela falta de uma formação voltada para o magistério superior, uma vez que a formação inicial lhes habilitou para atuar na Educação Básica. No entanto, um fato torna-se perceptível, ou

seja, a busca pela superação desses obstáculos, através da valorização docente em sala de aula, o que acarreta em construção de novos saberes que auxiliam e transformam a sala de aula, num espaço de superação das técnicas de ensino que provocam contextualização dos conteúdos ministrados.

Outro dado muito importante, é a valorização que dão à formação continuada, apontando esta como oportunidade de superação de muitas deficiências na sua prática diária, sendo também um meio de reflexão e aquisição de novos saberes para uma prática competente, tal fato leva à constatação de que os professores precisam ser motivados a buscarem a formação continuada e a perceberem esse processo como um importante recurso a ser utilizado para suprir sua natural falta de preparo pedagógico, sem o qual ele estará dependente de outros instrumentos para atuar na sala de aula. Como diz Contreras (2002), a desqualificação, a dependência de um saber alheio conduz à perda da autonomia, sem a qual o professor entra num processo de desumanização no trabalho.

Uma informação valiosa conseguida através desta pesquisa, é a descoberta dos saberes mobilizados por esses professores formadores. Para analisar mais detalhadamente os dados coletados sobre essa pauta, recorremos a Tardif (2002) que fez fundamental para analisar os saberes requeridos aos formadores de professores. Para o autor, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes.

Apesar da não existência de conceitos claros sobre o trabalho do professor formador e dos saberes que se exigem deles, sabemos que existe uma grande expectativa em torno da atuação desse profissional, por se esperar que ele tenha condição de construir e desenvolver ação de formação, ou seja, espera-se desse professor que ele seja capaz de não somente transmitir conhecimentos específicos, mas sobretudo que ele desenvolva habilidades de mobilizar saberes de diferentes naturezas.

Desta forma o que podemos perceber é que esses professores trazem consigo uma bagagem com saberes oriundos da formação inicial, e a partir daí começam a produzir novos saberes, ou seja, inicia-se o processo de formando e formador, formando, pelo fato de se sentir em formação, buscando meios de se auto-formar; formador, pelo fato da posição em que se encontra como professor de futuros professores.

Podemos observar que a história pessoal e profissional dos professores que participaram desta pesquisa em alguns pontos são muito parecidas, mas, foi possível destacar algumas fontes de saberes a que esses professores recorrem para darem conta do seu trabalho e que muitas vezes constituem a base dos seus conhecimentos sendo elas: os saberes adquiridos na educação básica, as experiências da formação inicial, o conhecimento disciplinar e curricular relativo à disciplina e o conhecimento proveniente de sua formação acadêmica.

Desta forma concluímos que os saberes docentes mobilizados pelos professores em início de carreira são basicamente, os saberes formativos, ou seja, conhecimentos adquiridos durante a formação que, segundo Brito (2006), propicia ao professor novas apropriações sobre o ensinar e o aprender, com base num caráter específico da atividade docente, produzindo também saberes e competências específicos para o exercício docência.

Como já mencionamos anteriormente o profissional docente mobiliza saberes experienciais adquiridos na trajetória de sua profissão. No caso de nossos sujeitos percebemos que eles estão em constante aprendizado na sua prática diária, ainda tomando por base Brito (2006), auferimos que a sala de aula é para esses professores um local de produção de saberes, os quais eles produzem à luz de diferentes leituras pesquisas e também com seus próprios alunos.

Quanto aos saberes disciplinares percebemos que a cada bloco os nossos interlocutores trocavam de disciplina, alegando eles desejarem ampliar sua bagagem de saberes. Não sabemos até que ponto essa atitude é benéfica ao profissional, mas, os colaboradores da nossa pesquisa argumentam que esta atitude é bem eficiente para o processo de construção de novos saberes.

Percebemos outros saberes na prática dos professores de nossa pesquisa, o saber curricular como sendo segundo Brito (2006), construídos no contexto da cultura erudita, em pleno desenvolvimento de uma consciência crítica e de práticas reflexivas.

Após conhecer os saberes que esses profissionais mobilizam em suas aulas, prosseguimos com a análise na busca da compreensão sobre a relação entre os saberes construídos na formação e mobilizados na profissão, e concluímos que a atuação profissional destes sujeitos geralmente, está baseada no fazer pedagógico de seus antigos professores da formação, o que nos permite perceber uma certa repetição de

conhecimentos. Essa análise foi possível devido ao fato deles mesmos se referirem aos seus professores como referência de atuação.

Ficou então perceptível, que os profissionais docentes colaboradores dessa pesquisa, buscam construir seus conhecimentos através do próprio trabalho docente, no qual eles exercitam a prática da pesquisa, da consciência crítica e da reflexão, o que segundo Coutinho (2002), é uma exigência ao profissional do momento, que seja criativo, capaz de planejar, executar e avaliar as ações a serem desenvolvidas.

Consideramos, que o trabalho docente é desafiador e portanto, escolhemos os saberes dos professores formadores como nosso objeto de estudo a fim de compreender como de dá a aquisição e mobilização desses saberes por esses profissionais que exercem a docência superior como atividade paralela, ou seja, temporária.

Apesar das dificuldades que encontramos para definir especificamente os saberes docentes do professor formador, apontamos como fundamental o constante estudo em torno dos conhecimentos desses profissionais, a fim de não somente aprimorar as práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos docentes formadores em relação as exigências e aos grandes desafios do exercício docente.

Finalmente, o que podemos concluir nesta pesquisa é que o trabalho docente se faz árduo em virtude das muitas exigências ao professor da atualidade que, segundo Coutinho (2002), deve ser portador de um novo estilo, superando assim as práticas tradicionais e ao mesmo tempo demonstrando competências que o tornem capaz de responder aos interesses dos alunos e de modo geral da sociedade como um todo. Para isso, é necessário que este profissional esteja consciente da importância de uma formação contínua e continuada para a ampliação de seus saberes e aprimoramento de sua prática.

O exposto nos coloca diante do desafio de continuidade de estudo e reflexão desta temática, entendendo que, outras questões poderão surgir e ser aprofundadas a partir da continuidade de análise desse objeto. Propomos como temas para os próximos estudos: pesquisa sobre a constituição do trabalho docente de nível superior; a prática pedagógica do professor universitário; a identidade profissional docente do professor do magistério superior. Esse aprofundamento é de fundamental importância para a compreensão de um ofício muito exercitado, porém pouco estudado. Tudo isso nos posiciona frente ao desafio da construção de pesquisas que abordem sobre a formação e

atuação desse profissional, suprimindo as lacunas ainda existentes neste campo de investigação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRÉ, M. *et al.* Pesquisa em Educação: trajetória e desafios contemporâneos. In: IV Encontro de pesquisa em educação, 4., 2006, Teresina. **Resumos**. Teresina: UFPI, EDUFPI, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASILIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor** /Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/03_Vanessa%20Hidd%20BasilioGT%2001.pdf acesso em 10/01/2011

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20/12/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> acesso em 05/052010

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação de formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2001

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

DEMO, P. Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno. In: DEMO, P. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136- 167, setembro, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jun. 2010.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, ano 02, vol. 14, abr./jun. 2000.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contra métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTIER, CLERMONT *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GÓMEZ, A. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRILLO, M. C. . O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: Délcia Enricone. (Org.). **Ser Professor**. 2 ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. A. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 20. ed. São Paulo: EPU, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, R. A. **Saberes docentes e modelos pedagógicos em ação**: um estudo com professores de Ensino Superior da Unetri-MG...Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Uberaba, Uberaba MG disponível em <http://www.uniube.br/infoisis/base/teses/BU000106272.pdf> acesso em 09/10/2010

NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, C. M. A. **Prática Pedagógica Como Componente Curricular Formativo**: uma etnografia. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/CLEIDE_MARIA_ARRAES_REZENDE.pdf acesso em 10/01/2011

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetivo, prática e saberes no magistério In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Institucional

- 1 – Quando foi criada o núcleo universitário de Amarante? E quantos cursos havia na época de sua criação?
- 2– Quem foram os interessados em implantar esse núcleo na cidade de Amarante?
- 3- Quantos alunos já se formaram através deste núcleo?
- 4- O que esse núcleo trouxe de melhoria para o ensino de Amarante?
- 5- Qual curso tem sido o mais procurado?
- 6- Qual a importância desse núcleo para a cidade de Amarante?
- 7- Quantos cursos há no momento?
- 8- Quantos professores efetivos?
- 9- Quantos professores substitutos?
- 10- Quantos professores com especialização ou mestrado e doutorado?
- 11-Como está a estrutura **física da IES no momento?**

APÊNDICE B - Entrevista ao Sujeito

- 1- Fale um pouco sobre sua carreira estudantil.
- 2- Descreva sua trajetória pelo ensino superior como aluno.
- 3- Diga o que lhe motivou a ser professor de ensino superior
- 4- Fale de suas expectativas para com seus alunos na universidade
- 5- Relate sobre sua primeira experiência como docente do ensino superior
- 6- De onde vêm os conhecimentos mobilizados em suas aulas?
- 7- Em que você fundamenta sua prática?
- 8- Como seus alunos se sentem diante de sua prática?
- 9- Qual a função social de sua prática?
- 10- Como você percebe que esta foi alcançada?

APÊNDICE C – Questionário de Perfil**Questionário de Perfil**

1-Qual sua faixa etária:

- a) 25-35 anos;
- b) 35-45 anos;
- c) 45-55 anos;
- d) Acima de 55 anos

2-Qual seu estado civil?

- a) Solteiro;
- b) Casado;
- c) Outros.

3-Você tem filhos?

- a) Não;
- b) Sim. Quantos? ()

4-Como e onde estudou sua graduação?

- a) Completo em universidade pública;
- b) Completo em universidade particular;
- c) Em regime regular;
- d) Em regime especial de férias;
- e) À distância.

5-Em que turno cursou o ensino sua graduação?

- a) Diurno integral;
- b) Noturno integral;
- c) Diurno matutino;
- d) diurno vespertino.

6-Já fez outro curso superior?

- a) Não.
- b) Sim.
- c) Fazia, mas abandonei;
- d) Fazia, mas concluí.

Qual

7-Se fez outro curso superior?

- a) Licenciatura ;
- b) Bacharelado.

8- Tem acesso a internet?

- a) Não.
- b) Sim, em casa

9- Como tem sido o preparo de sua disciplina?

- a) Apenas com os livros da biblioteca da UESPI;
- b) Procuro outras instituições;
- c) Adquiro livros, revistas, periódicos;
- d) Através de Xerox.

10 - Além de ser professor você tem outra ocupação?

- a) Estudante; (pós-graduação)
- b) Professor em outro nível de ensino;
- d) Servidor público;
- e) Funcionário (a) de empresa privada;
- f) Autônomo.

11 – O que fez escolher um curso de formação de professor?

12 – Quais conhecimentos você precisa aprender para ensinar?

13 – O que você acha de suma importância para ser um bom professor de nível superior?

14 – Você se sente contemplado com os requisitos citados na pergunta anterior?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo titulado: **SABERES DOCENTES DE PROFESSORES FORMADORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI** na condição de colaborador (a), autorizando a uso de minha imagem, como necessária para o desenvolvimento da investigação acerca desta temática. Declaro, outro sim, que tive pleno conhecimento das informações, que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discutir com a mestrandia Joquebede Dias dos Santos Nunes sobre a minha decisão em autorizar minha imagem neste estudo, sendo esclarecido o propósito do estudo, os procedimentos a serem realizados e os esclarecimentos permanentes. A divulgação da minha imagem no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais a pesquisadora. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação e divulgação da minha imagem no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____

Coordenadora da pesquisa e mestrandia:

Joquebede Dias dos Santos Nunes

Assinatura do aluno (a)