



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NILCÉIA DE LIMA VENTURINI**

**OS SABERES PEDAGÓGICOS POR BACHARÉIS QUE SE  
TORNAM PROFESSORES:  
UM ESTUDO POR MEIO DA METODOLOGIA DA  
PROBLEMATIZAÇÃO**



---

**Londrina, PR  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NILCÉIA DE LIMA VENTURINI

**OS SABERES PEDAGÓGICOS POR BACHARÉIS QUE SE  
TORNAM PROFESSORES:  
UM ESTUDO POR MEIO DA METODOLOGIA DA  
PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusi Aparecida Navas Berbel.

LONDRINA  
2009

NILCÉIA DE LIMA VENTURINI

**OS SABERES PEDAGÓGICOS POR BACHARÉIS QUE SE TORNAM  
PROFESSORES:  
UM ESTUDO POR MEIO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusi Aparecida Navas Berbel  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin  
UEM – Maringá - PR

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 2 de dezembro de 2009.

## DEDICATÓRIA

*Um agradecimento especial...*

*A Deus, por mais essa conquista.  
Sua presença me confortou nas horas difíceis,  
transmitindo-me a força necessária para  
continuar...*

## AGRADECIMENTOS

*Ao esposo e amigo Mauro, pelo apoio e companheirismo.*

*Às minhas filhas, Caroline e Vanessa pela confiança e motivação.*

*À orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusi Aparecida Navas Berbel, que apaixonada pelo conhecimento, contagiou-me a perseguir e a apostar e nunca desistir... a acreditar e a desafiar os limites... na persistência da luta... amiga presente em todas as etapas dessa jornada.*

*À coordenadora do Programa de Mestrado em Educação, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Édi Rufini Guimarães, pelo incentivo nos momentos difíceis.*

*Aos professores Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Dr. João Luiz Gasparin, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições feitas na banca.*

*Aos professores de ensino superior e aos profissionais que se preparam para atuar no ensino, que contribuíram com seus depoimentos, pelas ricas informações concedidas.*

*Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação da UEL, pela união e pela troca de experiências que pudemos realizar.*

VENTURINI, Nilcéia de Lima. **Os saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores**: um estudo por meio da Metodologia da Problematização. 2009. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Aborda-se, neste estudo, a importância dos saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores. A pesquisa foi desenvolvida pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, visando refletir criticamente a respeito da formação pedagógica de professores bacharéis. Após a Observação da Realidade, primeira etapa dessa metodologia, elegeu-se o problema a ser investigado: “Qual a importância da construção dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornaram professores? Como tem ocorrido a construção dos saberes pedagógicos por esses professores? O que as IES poderiam realizar para suprir a ausência de formação pedagógica de seus professores?”. Na segunda etapa, com a reflexão sobre o problema, foram eleitos três Pontos-chave: o conhecimento pedagógico como articulador da formação do professor; os documentos que regulamentam a formação e atuação do professor no ensino superior; a conquista dos saberes pedagógicos pelos profissionais que se tornaram e/ou pretendem atuar como professores. Tais aspectos foram desenvolvidos na etapa da Teorização, buscando-se subsídios na literatura, na análise de documentos oficiais e das IES em que atuam os colaboradores da pesquisa e por meio de consulta a bacharéis, futuros professores e ou professores em exercício. Confirmou-se, por alguns autores, que a produção dos saberes pedagógicos é um dos quesitos fundamentais da prática docente do professor. Confirmou-se também, por meio de um histórico do Ensino Superior, que a prática de políticas educacionais são centralizadas e formalizadoras, fundamentadas em leis. Concluiu-se que a LDB incentiva o docente a sua progressiva elevação cultural técnico-pedagógica, e “ao aperfeiçoamento profissional continuado”. Confirmou-se que os Projetos Político-Pedagógicos das IES abordam propostas educacionais de forma sucinta no que se refere à qualificação profissional dos seus professores. Identificou-se que a construção dos saberes pedagógicos propicia aos professores uma reflexão sobre o verdadeiro significado da educação. Na etapa das Hipóteses de Solução, criaram-se sugestões com o intuito de realçar a importância da construção dos saberes pedagógicos pelos professores bacharéis, ao lado da necessidade de que as IES tanto requeiram quanto assumam o compromisso de suprir a ausência de formação pedagógica de seus professores, utilizando diferentes meios, como a utilização da avaliação institucional como instrumento de verificação do desempenho do professor e dos resultados obtidos, a realização de programas de formação de professores, a constituição de equipes pedagógicas nas instituições, para subsidiar colegas, entre outras. Como Aplicação à Realidade, assumiu-se o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa junto aos meios educacionais, com professores, profissionais da educação e alunos, como forma de estimular a reflexão a respeito da importância dos saberes pedagógicos; dar retorno a todos os colaboradores da pesquisa, o envio de cópias deste trabalho ao Núcleo Regional de Ensino do município da residência da autora, para que os conhecimentos construídos sejam apropriados por aqueles que valorizam a formação continuada do professor. Espera-se que as informações da investigação contribuam também para ampliar a reflexão daqueles profissionais que pretendem se tornar professores, priorizando a construção de sua carreira profissional de forma qualitativa.

**Palavras-chave:** Saberes pedagógicos. Professores bacharéis. Formação de professores. Metodologia da problematização.

VENTURINI, Nilcéia de Lima. **The pedagogical knowing for graduates who become professors:** a study by the Problems Methodology means. 2009. 127 fls. Dissertation (Education in Master) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

### ABSTRACT

It is approached in this study, the importance of pedagogical knowing for graduates who become professors. The research was developed by five stages of the Problematization Methodology with Magueréz Arc, aiming to reflect critically about the pedagogical formation from graduated professors. After the Reality Comment, the first stage of this methodology chose the problem to be investigated: “Which is the importance of construction about the pedagogical knowing for graduates who had become professors? How has occurred the construction pedagogical knowing for these professors? What could the IES carry through to supply the absence of pedagogical formation for its professors?” In the second stage, with the reflection about the problem, they had been elect three Point-keys: the pedagogical knowledge as articulator from professor formation; the documents that regulate the formation and performance for superior education professor; the conquest of pedagogical knowing for the professionals who had become and/or intend to act as professors. Such aspects had been developed in the Theorization stage, searching subsidies in literature, the official document analysis and in the IES where the collaborators of the research act and by means of graduates consultation, futures professors and or professors in exercise. It was confirmed, for some authors, that the production of pedagogical knowing is one of the basic questions from practical professor from the professor. It was also confirmed, by means of a Superior Formation description that the educational politics practical is centered and legalized, based in laws. It concluded that the LDB stimulates the professor in its gradual technician-pedagogical cultural rise, and “for continued professional perfection”. It confirmed that the Politician Pedagogical Projects from IES approach educational proposals by soon form as the professional qualification of its professors. It identified that the pedagogical knowing construction propitiates the professors a reflection on a true meaning of education. In the stage of the Solution Hypotheses, had been created suggestions with intention to enhance the importance of the pedagogical knowing construction for the graduates professors, in the side of the necessity that the IES in such a way require how they assume the commitment to supply the absence of pedagogical formation in its professors, using different ways, as the use of the institutional evaluation as verification instrument by the professor performance and the gotten results, the accomplishment of professors formation programs, the constitution of pedagogical teams in the institutions, for subsidizing colleagues, among others. As Application to the Reality, the commitment was assumed to divulge the results of research next to the educational ways, with professors, education professionals and pupils, as form to stimulate the reflection regarding the importance of pedagogical knowing; to give return to all the collaborators of research, sending copies of this work to the Regional Nucleus of Education in the author city, for the constructed knowledge will be appropriate for people who value the continued professor formation. It expects that the inquiry information also contribute to extend the reflection of those professionals who intend to become professors, prioritizing the construction of its professional career of qualitative form.

**Word-keys:** Pedagogical knowing. Graduate professors. Professors formation. Problematization methodology.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Propostas das Instituições referentes à qualificação de professores, contidas em seu PPP ou PDI.....	76
<b>Quadro 2</b> - Área de formação dos alunos da 5ª turma do COFOP.....	86
<b>Quadro 3</b> - Atuação profissional dos alunos da 5ª turma do COFOP .....	87
<b>Quadro 4</b> - Informações dos alunos do COFOP que atuam como professores .....	87
<b>Quadro 5</b> - Dados de atuação, experiência profissional e titulação dos bacharéis que atuam como professores em Instituição de Ensino Superior.....	94

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**APFP** - Aluno do Programa de Formação Pedagógica

**BP** - Bacharel Professor

**CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação

**COENS** - Conselho de Ensino Superior

**COFOP** - Curso Especial de Formação Pedagógica

**EA** - Escola A

**EB** - Escola B

**EC** - Escola Pública Estadual

**ED** - Escola Pública Federal

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**IES** - Instituição de Ensino Superior

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**NAPI** - Núcleo de Apoio Pedagógico Institucional

**PDI** - Projeto de Desenvolvimento Institucional

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**UTFPR** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1 - ASPECTOS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	12
1.1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1.1 A Opção Metodológica para a Investigação.....	14
1.1.2 Justificativa da Investigação .....	16
1.1.3 Objetivos.....	17
1.1.3.1 Objetivos gerais .....	17
1.1.3.2 Objetivos específicos .....	17
1.1.4 Organização dos Capítulos .....	18
1.2 A OBSERVAÇÃO DA REALIDADE.....	21
1.2.1 Resgate de Memória da Vivência Profissional.....	21
1.2.2 Percepção de Professores a Respeito de sua Formação e Atuação Pedagógica na Instituição de Ensino Superior.....	27
1.2.3 A Visão de Alguns Autores a Respeito da Formação de Professores do Ensino Superior .....	30
1.2.4 O Problema da Investigação .....	36
1.3 A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE.....	39
1.3.1 Os Possíveis Fatores Associados ao Problema.....	39
1.3.2 As Possíveis Determinantes Contextuais do Problema .....	41
1.3.3 Os Pontos-Chave da Investigação .....	42
<b>PARTE 2 - A TEORIZAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO POR BACHARÉIS QUE SE TORNAM PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	44
2.1 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	45
2.1.1 Saberes de Professores .....	45
2.1.2 Obstáculos e Dificuldades que os Professores Enfrentam em sua Formação e Atuação Profissional.....	52
2.1.3 Alternativas e Propostas Encontradas para os Professores na Literatura Tendo em Vista sua Formação e Atuação Profissional .....	58
2.1.4 Síntese do Capítulo.....	62

2.2 Os DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR .....	65
2.2.1 Um Rápido Histórico do Ensino Superior no Brasil .....	65
2.2.2 Como a Formação de Professores para o Ensino Superior está Contemplada na Legislação Atual.....	69
2.2.2.1 LDBEN.....	69
2.2.3 Como os Projetos Político-Pedagógicos das IES em que Atuam os Colaboradores da Pesquisa Tratam do Preparo Pedagógico dos seus Professores.....	73
2.2.4 Síntese do Capítulo.....	80
2.3 A CONQUISTA DOS SABERES PEDAGÓGICOS PELOS PROFISSIONAIS QUE SE TORNARAM E/OU PRETENDEM ATUAR COMO PROFESSORES .....	83
2.3.1 Contribuições dos Alunos do COFOP- Futuros Professores ou Professores em Exercício.....	83
2.3.2 A Percepção da Importância e da Construção dos Saberes Pedagógicos por Bacharéis que Atuam como Professores em Instituições de Ensino Superior .....	92
2.3.3 Considerações Finais a Partir da Teorização.....	105
<b>PARTE 3 - ELABORAÇÕES CONCLUSIVAS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>113</b>
3.1 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO.....	114
3.2 APLICAÇÃO À REALIDADE.....	119
3.3 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO.....	121
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>
APÊNDICE A - Instrumento aplicado na fase de Observação da Realidade para coleta de depoimento dos professores, sobre sua percepção a respeito de sua formação e atuação pedagógica na Instituição de Ensino Superior .....	127
APÊNDICE B - Instrumento aplicado na fase da Teorização para coleta de depoimento dos Diretores e Coordenadores, referente às ações que a instituição/curso tem realizado visando a qualificação de seus professores.....	128
APÊNDICE C - Instrumento aplicado na fase da Teorização para coleta de depoimento dos alunos do COFOP - futuros professores ou professores em exercício, sobre a importância dos saberes pedagógicos para que os bacharéis possam atuar como professores.....	129

APÊNDICE D - Instrumento aplicado na fase da Teorização para coleta de depoimento dos professores, sobre a importância e a construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que atuam como professores em instituições de ensino superior .....	131
APÊNDICE E - Termo de consentimento esclarecido para aplicação do instrumento de coleta de depoimento dos professores das Instituições de Ensino Superior .....	133

## **PARTE 1**

### **ASPECTOS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO**

#### **1.1 INTRODUÇÃO**

Na oportunidade de eleger um foco de investigação para nossa dissertação de mestrado, decidimos focalizar questões que dizem respeito à formação de professores, principalmente daqueles que são professores sem ter tido, na sua formação inicial, preparo específico (pedagógico) para sê-lo.

Elegemos como foco a construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores, com o intuito de desvelar informações para melhor compreender o seu desempenho e sua atuação no processo educacional, o que constitui um grande desafio que necessita ser repensado em nosso meio profissional.

Há pouco tempo, ministrar aula era considerada uma tarefa rotineira de transmitir informações. Cabia ao professor ter o domínio do conteúdo de sua disciplina, para estar apto a “ministrar aulas”. Atualmente, essa situação mudou, as grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas passaram a exigir um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo perfil de professor, desempenhando um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de “ministrar aulas” como sinônimo de transmitir conteúdos.

Referimo-nos à formação de professores pelas experiências vividas no magistério, desde o início da nossa carreira no ensino fundamental até os dias de hoje, no ensino superior, na qual reconhecemos a importância do trabalho do professor na formação pessoal e profissional dos alunos. Independente do nível escolar em que atuamos, e nas diversas funções que desempenhamos, tais como: docente, supervisora educacional, coordenadora do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Ensino médio e do Cursinho Pré-Vestibular, identificamos várias lacunas existentes na prática docente do professor, associadas à falta de formação pedagógica, como dificuldades em aprofundarem-se nos aspectos relevantes envolvendo situações didáticas.

Assim como toda a descoberta que pudemos realizar, passamos a refletir sobre qual caminho o professor necessita percorrer para melhor intervir no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Essa missão é mais difícil para aqueles profissionais bacharéis, por restringirem-se a conhecimentos específicos da matéria que lecionam, utilizando à exposição e avaliações básicas por provas ou por exercícios, desenvolvendo corriqueiramente as mesmas metodologias para expor os seus conteúdos. São difíceis os saltos para outras maneiras de trabalhar, pois a falta da formação pedagógica fica mais visível na sua atuação. Visualizamos também que muitos desses professores, atuando com autoritarismo, estabelecem uma barreira que impede e dificulta sua interação e o relacionamento com os alunos, refletindo de forma negativa no desempenho em sala de aula.

Percebemos que a maioria dos professores, entre os colegas de trabalho, não são oriundos das licenciaturas, e que necessitam atuar como professores, como coordenadores de curso e até mesmo como membros que dão apoio pedagógico a outros colegas. Parte considerável desses professores enfrentam muitas dificuldades no desempenho dessas funções, pois sabemos que a licenciatura<sup>1</sup> prepara o indivíduo para atuar como educador e agente pedagógico, desenvolvendo formas de lidar com as práticas educativas, com as experiências e as bagagens culturais trazidas pelos alunos.

A consciência desses problemas em nosso meio educacional nos instigou a investigar essa temática, que consideramos poder contribuir para: ampliar nossos conhecimentos a respeito dessa área – de formação de professores; reforçar e ou modificar convicções; fortalecer nossas habilidades investigativas; demonstrar aos nossos colegas diretos, por meio de argumentos científicos, desenvolvidos pela investigação, que a formação pedagógica para os profissionais do ensino pode facilitar muito o seu trabalho como professor; provocar a reflexão de outros professores de ensino superior a respeito da temática e a construção do conhecimento sobre a formação do professor do ensino superior, pelo fato de pretender explorar informações de uma realidade específica (de professores de uma cidade específica do Noroeste do Paraná), talvez ainda não retratada.

Justificando o título do trabalho e a temática eleita, esclarecemos que entendemos como saberes pedagógicos um conjunto que compõe a ação do professor com

---

<sup>1</sup> Embora consideremos que haja diferença de formação entre aqueles que cursam as Licenciaturas e os que cursam apenas o bacharelado, fazemos aqui uma ressalva de que não desejamos comparar esses dois grupos, por não ter esse objetivo ou foco para esta investigação, nem junto aos professores, nem na literatura.

seus alunos, em busca de seu aprendizado e desenvolvimento. Entre esses saberes estão alguns dos que Gauthier et al. (1998) incluem no que denominam de reservatório de saberes, tais como: das ciências da educação, que informam sobre vários ângulos do ofício de professor e da educação em geral, como um pano de fundo para a ação pedagógica; da ação pedagógica, (quando alvo de reflexão e aprendizado) que ao se tornarem públicos e testados por meio de pesquisas, podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, como os da didática, da tecnologia de ensino, das teorias do ensino, entre outros. Tais saberes, em cursos de formação de professores, tornam-se disciplinares específicos dessa formação.

### 1.1.1 A opção pela Metodologia da Problematização como um Caminho de Pesquisa

A Metodologia da Problematização é um método de ensino voltado para a solução de problemas, quer no ensino quer na pesquisa, e distingue-se de outros métodos de resolução de problemas exatamente pela perspectiva da transformação, ou seja: na idéia de que se deseja ultrapassar a forma já existente de tratar as questões do conhecimento e da vida em sociedade, por meio de uma nova ação, subsidiada pela reflexão metódica e informada cientificamente (BERBEL, 1998, p. 32).

De acordo com Berbel (1995), trata-se de uma das formas de operacionalizar uma prática de ensino problematizadora, por meio da aplicação do esquema proposto por Charles Maguerez (apud BORDENAVE; PEREIRA, 1994) denominado “Método do Arco”, sendo constituído por cinco etapas: Observação da Realidade e definição do Problema a estudar; Pontos-chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade.

Optamos por desenvolver nossa pesquisa utilizando a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, por acreditarmos que essa metodologia constitui uma alternativa adequada para a pesquisa científica predominantemente qualitativa, com intervenção na realidade, conforme vem sendo utilizada, vindo ao encontro do propósito da aplicabilidade desta pesquisa.

Um dos pontos mais relevantes dessa metodologia é que iniciamos a pesquisa resgatando dados da realidade, elencando um problema importante de ser investigado e ao final do percurso, retornamos a essa realidade, munidos de sugestões e ideias para intervir junto ao meio e em relação ao problema que observamos, por considerá-lo



merecedor de mudanças, objetivando aperfeiçoar a qualidade do trabalho desenvolvido. Como afirma Berbel (1996, p. 11):

A Metodologia da Problematização [...], inclui um ultimo movimento. O da teoria, agora mais elaborada, influenciando na ação prática da realidade, intencionalmente para interferir sobre ela, demonstrando uma relação de coerência entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o discurso e ação [...].

Isso nos faz interagir com o meio, para melhor compreendermos, no caso desta pesquisa, questões relacionadas à vivência e à prática dos professores do Ensino Superior.

Ao iniciarmos o caminho, seguindo o Arco de Maguerez, fazemo-lo pela Observação da Realidade. Esta é a primeira etapa do processo, tendo como ponto de partida a realidade na qual o objeto de estudo está inserido e de onde, através da vivência e observação, serão identificados os pontos que se mostram problemáticos, dos quais será extraído um a ser estudado. Afirma Berbel e Gianassi (1999, p. 3): “ao observar a realidade de uma maneira atenta podemos identificar aquilo que está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante ou necessário”. A autora enfatiza a importância de executarmos uma observação coerente, ressaltando da realidade uma necessidade merecedora de ser investigada.

Assim, uma vez delimitado o problema de pesquisa a partir de informações extraídas do recorte de realidade, o próximo passo inicia-se por uma reflexão mais profunda do problema eleito, tendo em vista a definição dos pontos-chave do estudo. Para isso, o investigador procura refletir e responder a questões como: Quais os possíveis fatores associados ao problema? Quais suas possíveis determinantes contextuais? Quais seus componentes e seus desdobramentos? A partir dessas reflexões são identificados os aspectos essenciais a serem estudados.

Na Teorização, as informações devem ser buscadas onde quer que estejam e a decisão sobre quais serão os instrumentos utilizados na coleta de informações depende da natureza do problema e da sua relação com a teoria, respeitando-se as definições das etapas anteriores do Arco de Maguerez. Os aspectos registrados como pontos-chave orientam essa busca de informações.

Dando continuidade, parte-se para a quarta etapa, que é a das hipóteses de solução. Esta etapa é bastante rica, requerendo do pesquisador a mobilização de seu potencial reflexivo e criativo, o que inclui operações mentais de alto nível (BERBEL, 1994). Esse é o momento de criar e ousar, no sentido de elaborar as alternativas para as ações de

transformação da realidade estudada, de buscar solução ao problema, que foi considerado como relevante. Tal etapa propicia o confronto da teorização com os possíveis fatores e condicionantes maiores da realidade. É uma confrontação do ideal com o real.

A quinta e última etapa da Metodologia da Problematização é a Aplicação à Realidade. É essa etapa que torna possível colocar em prática a intencionalidade de intervenção na realidade de onde se extraiu o problema. Uma ou mais das hipóteses de solução elaboradas devem orientar a ação de intervenção, transformando-se em algum grau a parcela da realidade ou desencadeando um processo para a sua transformação. Assim se completa o Arco de Maguerez. Vale destacar que o objetivo desta investigação se dá desde o início, pensando-se na contribuição que essa construção do conhecimento pode trazer para uma sociedade cada vez mais justa. Este trabalho demonstra, passo a passo, o desenvolvimento da investigação em cada uma das etapas do Arco de Maguerez.

### 1.1.2 Justificativa da Investigação

Nosso caminhar profissional enquanto pedagoga, durante algum tempo, nos proporcionou uma cumplicidade com a educação, reconhecendo que a escola tem urgência de educadores aptos a enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança.

Baseada nessa vivência, refletimos sobre o quanto seria pertinente aos professores, em especial aos bacharéis, não apenas o domínio dos conhecimentos específicos da sua área, mas também o domínio dos conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente, pois premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se despreparados frente aos imediatos afazeres, enfrentando e resolvendo problemas, elaborando e modificando procedimentos, criando e recriando estratégias de trabalho.

Por estarmos comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem, o interesse em pesquisar os saberes pedagógicos dos bacharéis que atuam no ensino superior passa a obter uma relevância qualitativa para a nossa própria formação continuada. Tal pesquisa oferece, com seus resultados, aos profissionais com os quais atuamos tanto numa cidade da região noroeste do estado do Paraná, quanto para aqueles que acreditam que a educação é a grande responsável por preparar e adequar os indivíduos que nela ingressam

para a sociedade, a reflexão e a tomada de consciência das implicações a respeito de suas ações docentes.

Pensamos que essa investigação poderá também oferecer subsídios às instituições de ensino superior, para identificar que os profissionais/bacharéis que se tornam professores, possuem a necessidade de compreender as tarefas educativas a serem realizadas para o alcance de sua função como mediador do conhecimento e como um grande desafio no exercício do verdadeiro papel de educador.

Em síntese, desejamos contribuir para a construção do conhecimento a respeito dos saberes pedagógicos ao professor do Ensino Superior, especialmente aquele que, sendo formado inicialmente como bacharel, venha a se tornar professor.

Em seguida, apresentamos os objetivos que definimos para esta investigação, de modo a contribuir para um melhor entendimento da importância dos saberes pedagógicos de bacharéis que se tornam professores do ensino superior.

### 1.1.3 Objetivos

#### 1.1.3.1 Objetivos gerais

1. Refletir criticamente a respeito da formação pedagógica de bacharéis que se tornam professores no ensino superior;
2. Contribuir para a construção do conhecimento a respeito da atuação de bacharéis professores.

#### 1.1.3.2 Objetivos específicos

1. Elaborar uma síntese da contribuição da literatura para a compreensão da formação pedagógica de professores que atuam no ensino superior;

2. Verificar como os documentos formais – LDBEN e Projetos Pedagógicos das instituições em que atuam os colaboradores da pesquisa - focalizam a questão da formação pedagógica de professores;
3. Identificar elementos de construção do conhecimento pedagógico desenvolvido por bacharéis que se tornam professores.

Buscando o alcance de tais objetivos, organizamos os capítulos desta pesquisa conforme passamos a anunciar.

#### 1.1.4 Organização dos Capítulos

Nossa investigação focaliza alguns aspectos do processo de formação pedagógica, sendo abordados em três partes:

Na parte 1, denominada Aspectos Iniciais da Investigação, apresentamos 3 capítulos. No primeiro, desenvolvemos a Introdução da Pesquisa, enfocando a opção metodológica e a justificativa da investigação. Em seguida, apresentamos os objetivos a serem alcançados com a investigação, tanto os gerais como os específicos, e complementamos o capítulo com este tópico de organização dos mesmos.

No segundo capítulo, denominado de Observação da Realidade, trazemos um resgate de memória de nossa vivência profissional, desenvolvendo uma retrospectiva de nossa experiência no magistério, pela qual confirmamos a necessidade de uma investigação a respeito da formação pedagógica dos profissionais da educação.

Apresentamos, também nesse capítulo, a percepção de professores a respeito de sua formação e atuação pedagógica, por reconhecermos a necessidade de questionar alguns professores bacharéis que trabalham numa Instituição de Ensino Superior, para colhermos dados referentes à sua formação e atuação pedagógica. Em seguida, demonstramos a visão de alguns autores a respeito da formação de professores do ensino superior, para ampliar os nossos conhecimentos com suas ideias sobre a importância da formação pedagógica e continuada de professores, servindo-nos de suporte para compreendermos o que significa esse desafio aos colegas. Concluimos esse capítulo com o problema de investigação que elaboramos, pelo qual orientamos o aprofundamento da investigação, e que aqui antecipamos com o intuito de situar o leitor:

*Qual a importância da construção dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornaram professores? Como tem ocorrido a construção dos saberes pedagógicos por esses professores? O que as IES poderiam realizar para suprir a ausência de formação pedagógica de seus professores?*

No terceiro capítulo (1.3) apresentamos A definição dos Pontos-Chave, momento em que registramos nossa reflexão a respeito dos possíveis fatores associados ao problema e suas possíveis determinantes contextuais, com a intenção de compreender melhor o problema, para posteriormente elegermos os pontos essenciais da investigação

Na Parte 2, denominada A Teorização sobre A Aquisição do Conhecimento Pedagógico por Bacharéis que se Tornam Professores no Ensino Superior, é composta por 3 capítulos.

No primeiro capítulo, consultando a literatura, enfatizamos os aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico como articulador da formação do professor. Iniciamo-lo enfocando os saberes de professores, objetivando a compreensão da construção e da consolidação desses saberes no exercício da prática pedagógica do professor; em seguida, reunimos os obstáculos e dificuldades que os professores enfrentam em sua formação e atuação pedagógica, para posteriormente conhecermos as alternativas e propostas encontradas pelos mesmos em sua atuação e formação profissional. Terminamos esse capítulo, apresentando uma síntese conclusiva, elencando alguns aspectos pedagógicos identificados pelos autores, como tendências, contradições, direcionamentos, suposições e outros que merecem reflexão por parte de todos os professores.

No segundo capítulo, denominado Os Documentos que Regulamentam a Formação e Atuação do Professor do Ensino Superior, abordamos informações referentes às menções que a legislação traz sobre a formação pedagógica e continuada de professores do ensino superior. Iniciamos o capítulo fazendo um rápido histórico do ensino superior no Brasil, destacando os aspectos políticos, sócioeconômicos e educacionais do ensino superior, que servirão de pano de fundo para identificar as propostas pedagógicas presentes na educação e, na seqüência, buscamos compreender como a formação de professores para o ensino superior está contemplada na legislação atual, enfocando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB 9394/96.

Em seguida, indicamos como os Projetos Político-Pedagógicos – PPP das IES em que atuam os colaboradores da pesquisa - tratam do preparo pedagógico dos seus professores, assim como apresentamos de que forma seus gestores educacionais, diretores ou coordenadores pedagógicos, realizam suas ações referentes à qualificação de seus professores,

principalmente daqueles que originalmente são bacharéis; tais informações foram obtidas por meio de entrevista.

No terceiro capítulo, denominado A Conquista dos Saberes Pedagógicos pelos Profissionais que se Tornaram e/eu Pretendem Atuar como Professores, damos um enfoque empírico. Para compor o capítulo, apresentamos um tópico com a contribuição dos alunos do curso especial de formação pedagógica - COFOP, futuros professores ou professores em exercício, relatando suas experiências e expectativas relacionadas ao processo educacional, obtidas por meio de um depoimento escrito.

Em seguida, num outro tópico, enfocamos a percepção da importância da construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que atuam como professores em instituições de ensino superior, com o objetivo de conhecermos como esses profissionais reconhecem a importância dos saberes pedagógicos em sua profissão. Para isso, utilizamos um instrumento com duas perguntas para que eles apresentassem suas idéias.

Dando continuidade, apresentamos as considerações finais a partir da teorização, enfocando os principais assuntos desenvolvidos até a etapa da teorização.

Na Parte 3 da pesquisa, denominada de Elaboraões Conclusivas da Investigação, apresentamos um capítulo com as hipóteses de solução, sendo o momento de elaborar as alternativas para ações de transformação ao problema, junto as Instituições de Ensino Superior das quais tivemos professores participando como colaboradores em nossa pesquisa.

Como aplicação à realidade, elegemos algumas ações que possam contribuir com as Instituições de Ensino Superior de nossos colaboradores com as quais nos comprometemos.

Ao final, descrevemos o significado maior da investigação, o que isso representou para o nosso crescimento pessoal e profissional.

## 1.2 A OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Esta é a primeira etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. É o momento de observar, perceber aspectos do recorte de realidade, podendo ser inicialmente extraído da nossa própria experiência ou leitura. Além disso, devem ser verificados aspectos interessantes e pertinentes, alguns evidenciados como destoantes e contrastantes, que precisam ser aperfeiçoados (BERBEL, 1996, 1998; BERBEL; GIANASSI, 1999), objetivando interagir posteriormente, nesse mesmo meio, de forma diferenciada, aplicando possíveis soluções.

Iniciamos com um resgate de memória da nossa vivência profissional, para em seguida, compreendermos a percepção de alguns professores a respeito de sua formação e atuação pedagógica nas Instituições de Ensino Superior. Dando continuidade à observação dessa parcela da realidade, buscamos reconhecer a visão de alguns autores a respeito da formação de professores do ensino superior, para, juntamente com os outros componentes da observação identificarmos o problema da nossa investigação.

Nesta etapa, ao final da observação e discussão do encontrado, escolhemos um problema que julgamos de maior relevância para pesquisarmos.

### 1.2.1 Resgate de Memória da Vivência Profissional

Projetei a minha vida para ser professora e, ao final do Ensino Médio, chegou o momento da opção profissional. Nessa ocasião, passei a refletir se realmente possuía perfil para ser educadora. Não foi difícil tomar tal decisão, pois era evidente e notória a minha preocupação com os fatores sociais, vinculados à educação. O principal critério da minha escolha foi reconhecer a ação do professor em instruir e educar e os processos de educar e de aprender à figura do professor como pessoa.

Diante dessa certeza, busquei informações sobre o curso de Pedagogia, mais precisamente como seria o papel do educador pedagogo no meio educacional.

Iniciei o curso certa de que, após três anos, estaria apta a inserir-me no mercado de trabalho. Ao chegar o último ano, comecei o estágio supervisionado e as regências, fomos (os alunos da turma) encaminhados a várias escolas.

Certo dia, enquanto as professoras de certa escola participavam de uma reunião pedagógica, assumi uma sala de aula. O contato com a realidade foi surpreendente. Lembro-me que o conteúdo trabalhado era “as quatro operações fundamentais”. A minha maior preocupação era transmitir as informações corretas aos alunos, fazendo com que eles compreendessem o que estava explicando. Mesmo com dificuldades, prossegui a regência, consciente de que estava no início e de que vários obstáculos surgiriam, sendo que esse momento era enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional, pois relacionar a teoria à prática, junto a alunos oriundos de diversas realidades, é realizar o processo ensino/aprendizagem.

Adquiri várias experiências durante o estágio junto aos alunos, pois muitos deles apresentavam problemas, de aspectos de aprendizagem e emocional, tais como: indisciplina, dificuldade de aprendizagem, falta de interesse, dificuldade de concentração, manifestações de carência afetiva e outros.

Muitos conhecimentos que havia aprendido na teoria, podiam ser colocados em prática, mas a cada dia me surpreendia com fatos novos, tendo que recorrer à criatividade. Recordo-me que confeccionava materiais didáticos, preparando-os com muito carinho, atenta às questões pedagógicas.

Terminado o curso, fui aprovada num teste seletivo para professora do ensino fundamental da rede estadual de ensino e iniciei como professora regente de 4ª série, numa escola da área central da cidade em que resido.

A insegurança das primeiras interações como profissional tornou-se frequente, surgindo os conflitos, mas, concomitantemente, veio o desafio de buscar novos caminhos, sendo que nesta turma já haviam passado cinco professores, que não conseguiram trabalhar dados os problemas de diversas ordens dos alunos. Enfrentei várias barreiras, pensando até em desistir, mas o convívio com aquelas crianças carentes dava-me forças para continuar. Evitei que vários alunos se envolvessem em situações constrangedoras, como a utilização de drogas, roubos e até a fuga de seus lares.

Para a surpresa de todos os professores que trabalhavam no colégio, consegui fazer com que a turma se unisse, pois esse era o grande objetivo, não alcançado pelos professores anteriores. No final do ano, após termos concluídos todos os conteúdos, os alunos apresentaram um coral e, como convidados especiais, tínhamos os pais daqueles alunos, que nunca haviam estado na escola. A emoção tomou conta de todos, pois para muitos que estavam assistindo a apresentação, esses alunos jamais poderiam transformar-se. Era questionada a todo o momento sobre o que havia feito com aqueles alunos para terem



mudado. Eu havia focado o trabalho no amor, no respeito e na valorização humana, condições necessárias para resgatar a confiança do próximo.

Por três anos permaneci naquela escola, buscando ser uma boa professora e de, alguma forma, permanecia feliz com as minhas conquistas, mesmo com condições precárias de trabalho e baixa remuneração.

Em seguida, atuei no curso de magistério do Ensino Médio, em uma cidade vizinha, ministrando disciplinas de cunho pedagógico, junto à coordenação do estágio supervisionado. Ampliava meus conhecimentos com as contribuições de vários autores ligados à educação para melhor conduzir o processo ensino/aprendizagem, visando à boa formação daqueles profissionais que ali estavam.

Na coordenação do estágio, passei a desenvolver projetos com o objetivo de resgatar a integridade das pessoas da comunidade, pois sabia que a formação dos profissionais da educação não se dá isoladamente, necessitando uma interação com os outros.

Tais projetos eram vistos como estratégias necessárias para a formação ética profissional centrada no respeito, solidariedade, no espírito de cooperação e aprendizado mútuo, indispensáveis para que os futuros professores viessem a exercer suas ações com competência.

Consciente do compromisso de trabalhar com o máximo de seriedade iniciei um projeto de alfabetização de adultos, para que os alunos, no estágio supervisionado, aplicassem as teorias adquiridas em sala de aula, junto as pessoas que nunca haviam tido a oportunidade de estudar.

Os alunos saíam nos bairros para convidar os moradores não alfabetizados para as aulas que eram ministradas todos os dias. A preparação das aulas, a confecção dos materiais e a organização da sala ficavam sob a responsabilidade dos alunos, sob minha supervisão.

A interação entre a escola e a população foi de grande importância para a comunidade e para os estagiários, possibilitando maior aproximação, troca de informações e de experiências com as pessoas.

Esse trabalho foi mais do que um procedimento pedagógico. Foi o meio adequado para que os alunos do magistério descobrissem “o outro”, rompendo o isolamento que o dia-a-dia criava, visto que a produção de conhecimentos e análises sobre a realidade era também fruto do trabalho coletivo.

É importante destacar que em vários momentos me surpreendi, por exemplo, com o expressivo número de pessoas que se interessaram pelo projeto, muitos deles

pais que mal sabiam assinar o seu nome, ler as horas ou fazer cálculos muito simples; como também com a repercussão positiva que o projeto fazia na cidade, sendo anunciado no rádio e na igreja.

Junto a essas atividades profissionais, iniciei a especialização em psicopedagogia, com o propósito de obter mais conhecimentos, para perceber o aluno em suas particularidades biológicas e psicológicas.

Além da habilitação em Administração Escolar, busquei habilitar-me em Supervisão Escolar, acreditando que o/a supervisor/a educacional atua como mediador/a e assessor/a no planejamento e avaliação de processos educacionais escolares. Coloquei em prática as aquisições dessa habilitação, direcionando melhores os trabalhos, ainda no magistério, certa de que a educação, como qualquer outra atividade humana, exige esforços convergentes de grupos de pessoas para ser eficiente, obtendo com clareza os resultados e controle dos trabalhos.

Após alguns anos, encontrei-me diante de uma situação inusitada, ao ser aprovada em um concurso de uma instituição federal, para ocupar o cargo de supervisora educacional. A satisfação foi grande, mas a preocupação aumentava, porque começava em minha carreira experiência jamais vivida, como trabalhar diretamente com cursos superiores. Passei a atuar como supervisora educacional nos Cursos de Tecnologia Ambiental, Construção Civil, Alimentos e Ensino Médio na Instituição.

Particpei de várias reuniões pedagógicas, junto a educadores renomados, proporcionadas pela Instituição de Ensino, tendo como foco a capacitação profissional dos professores.

Nesse momento, refleti profundamente sobre o papel dos professores que ali estavam ministrando suas aulas. Concluí que alguns eram professores e outros “estavam sendo” professores naquele momento. Desse ponto de vista, pude considerar que estava havendo uma mudança muito grande na minha visão de professora, ao conviver com doutores e mestres, sendo que eles se apoiavam no domínio dos conhecimentos específicos da sua área e sobre os conteúdos trabalhados, não manifestando conhecer os saberes pedagógicos.

Como de costume nesta Instituição, passei a assistir as aulas dos professores para posteriormente dar-lhes *feedback* sobre seu desempenho pedagógico em sala de aula e o seu relacionamento com os alunos.

Embora analisasse o desempenho de todos os professores, identificava maiores dificuldades nas aulas dos mestres e doutores. Percebia que a eles faltava flexibilidade na comunicação com seus alunos, dificuldade de compartilhar suas ideias,

comprometendo sua prática em sala de aula. Suspeitei que a falta de formação pedagógica a esses professores é que ocasionava esses problemas.

Comecei o trabalho estabelecendo um vínculo com os professores, a fim de construir relações interpessoais, para conhecer a maneira particular como cada um analisava sua prática. Trabalhei fazendo grupos de estudos, interpretando textos ligados à educação, mais diretamente à metodologia e à avaliação escolar. Algumas mudanças eram explícitas na atuação de alguns poucos professores mais sensibilizados.

Após vários diálogos, consegui convencer alguns bacharéis/professores de que o domínio do conteúdo é importante na atuação do professor, mas devem ser complementados com procedimentos didáticos como metodologias, avaliação, relacionamento professor-aluno, recursos didáticos entre outros.

As minhas atividades multiplicaram-se. Além de supervisora educacional, passei a ministrar aulas no Curso Superior de Tecnologia Ambiental. Neste período, comecei a desenvolver projetos ambientais, com o objetivo de que os alunos visualizassem a realidade ambiental da nossa cidade.

A ascensão profissional foi grande, chegando a trabalhar em diversos cursos, como o Curso Especial de Formação Pedagógica, em que os bacharéis buscam adquirir conhecimentos pedagógicos, que não são ofertados na graduação.

Iniciei o curso e passei a coordenar o estágio do programa, resgatando os conteúdos da Didática e depois de outros temas, como Paradigmas da Educação e Instituição como Organização.

Após esse trabalho, reafirmei ainda mais o meu envolvimento com a educação, certa de estar contribuindo para o crescimento de profissionais que almejam obter uma nova profissão, o magistério.

O curso de Instrutor de Trânsito foi ofertado na Instituição e assumi a disciplina de Didática, fazendo parte, sempre que possível, da banca examinadora, tendo a função de aprovar os alunos aptos a serem instrutores de trânsito.

Empenhada com a educação em vários segmentos, fui aprovada em uma seleção da Secretaria Estadual da Educação, para atuar como supervisora educacional.

Não possuindo experiências com escolas de periferia, escolhi trabalhar em uma, sendo que os alunos apresentavam carências emocionais e psicológicas, tendo a violência presente dentro e fora da escola.

Assumi a coordenação da Educação de Jovens e Adultos - EJA, ofertada no período noturno. Foi outro trabalho gratificante, requerendo uma verdadeira “doação” para

resgatar a autoestima daquelas pessoas, que havia sido negada em épocas de adolescência, quando deixaram a escola por necessitarem trabalhar para sobreviver.

Chegou o momento de atuar em uma faculdade privada, ministrando aulas das disciplinas pedagógicas nos cursos superiores de licenciaturas. Junto com vários acadêmicos dos diversos cursos de graduação, desenvolvemos um projeto de responsabilidade social, nos encontrando nos Clubes de Mães localizados nos bairros de nossa cidade. O objetivo maior desse projeto era promover a melhoria da qualidade de vida da comunidade carente, por meio da informação e discussão de temas relevantes à formação dos adolescentes.

Neste período, passei a fazer parte exclusivamente do Curso de Pedagogia, coordenando o estágio supervisionado, para acompanhar os acadêmicos em suas regências, nas Instituições de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial, públicas ou privadas, Associação de Moradores, Hospitais, Empresas e outros segmentos, em que o trabalho do pedagogo se fizesse necessário.

O tempo todo analisava como estava sendo a capacitação pedagógica daqueles acadêmicos. Fazia com que eles identificassem que as escolas necessitam de profissionais capazes de romper com os limites que restringem a atividade escolar e a mera repetição do conteúdo proposto nos livros, procurando integrar os conteúdos das diferentes disciplinas, contextualizando-as com a realidade.

Identifiquei que vários profissionais ligados à educação precisavam rever os seus trabalhos, criando e recriando situações de aprendizagem, buscando aprimorar os seus conhecimentos nos aspectos pedagógicos, para que suas aulas pudessem ser mais prazerosas. Surgiu então a oportunidade de assumir a coordenação do ensino médio e o cursinho pré-vestibular, no mesmo estabelecimento em que atuava como docente. Desde então, desenvolvi várias atividades com os professores, enfocando o crescimento e a qualificação profissional, no tocante à formação didático-pedagógica dos professores, certa de que esses investimentos seriam os meios mais adequados para que os alunos se apropriassem de métodos integrados à investigação do conhecimento.

Em meio às várias experiências adquiridas no percurso profissional desde o início da minha atuação até os dias de hoje, identifiquei a necessidade que os professores possuem de refletir e incluir novos elementos em sua prática pedagógica, a fim de garantir a qualidade no processo ensino-aprendizagem.

A conclusão desse fato foi extraída da análise feita com muitos professores, ao afirmarem que o bom professor é aquele que detém o conteúdo da disciplina que ministra.

É sabido que os professores foram formados historicamente dentro de uma mentalidade dedutiva, e agora necessitam de uma visão indutiva, para saber qual é o problema que o aluno tem para aprender, a fim de buscar solucioná-lo. Não existe um único método para isso, porque não se pode prever o que irá acontecer em cada aula.

A maioria dos docentes com quem convivi são bacharéis, sendo que nunca cursaram disciplinas pedagógicas em sua graduação, prejudicando sua construção metodológica para o ensino. Esses professores necessitam conscientizar-se de que educar é ensinar a pensar e não a reproduzir conteúdos.

Refletindo a respeito desse problema, resolvi aprofundar-me no assunto, buscando subsídios para melhor compreender a carência pedagógica que os professores detêm e os motivos que os levam a acreditar que só o domínio do conteúdo é o suficiente para construir sua carreira. Os saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores é o foco desta pesquisa, pois, estando inserida na educação, acredito que é preciso dar passos concretos para melhor ensinar a desenvolver o senso crítico, a resgatar valores, além de tornar-se competente em seu trabalho.

### 1.2.2 Visão de Professores a Respeito de sua Formação e Atuação Pedagógica na IES

Na etapa da observação da realidade, consultamos também alguns professores da IES em que atuávamos no momento (2007), a respeito de questões pedagógicas. Aplicamos para isso um questionário (Apêndice A) contendo algumas perguntas de identificação do professor, em termos de área de formação e atuação e tempo de trabalho na IES. Na seqüência, buscamos conhecer o perfil pedagógico desses profissionais e sua percepção a respeito do Núcleo de Apoio Pedagógico existente na IES. Foram consultados dez professores sobre a possibilidade de colaborar e obtivemos respostas de quatro deles, cujo resultado da consulta descrevemos a seguir.

A primeira professora, que identificamos como sendo D1, é doutora em Farmácia. É uma profissional jovem e bastante inovadora, desenvolve várias pesquisas com seus alunos. Valoriza a capacitação profissional e reconhece que os professores bacharéis que lá atuam necessitam urgentemente de formação pedagógica.

A outra professora (D2) é também doutora em Ciências Sociais Aplicadas - Economia. Atua há 7 anos na IES e busca estar sempre atualizada.

O terceiro colaborador (D3) é Mestre em Filosofia. Atua em vários cursos, não somente em naquela Instituição. Trabalha há 19 anos como professor. Possui um perfil conservador, mas bastante comprometido com o seu trabalho. Contou-nos que desenvolve várias pesquisas com seus alunos.

O outro professor (D4) é graduado em Tecnologia em Informática, está fazendo mestrado, atua na área há 3 anos e trabalha em diferentes cursos da IES. Em conversa anterior à aplicação do instrumento, foi possível constatar que é consciente de que temos um papel fundamental enquanto educadores. Como observamos, todos esses profissionais buscam capacitar-se, continuando os estudos em suas áreas profissionais.

Os quatro afirmam possuir algum tipo de preparação pedagógica. A forma comum indicada por eles foi a da preparação nas semanas pedagógicas. Um deles acrescentou as leituras de livros e artigos, e outro, a participação em seminários e debates em mesa redonda.

Todos reconhecem a importância do preparo pedagógico para atuar em suas áreas, trazendo os seguintes argumentos:

1. Ajuda a suprir as carências pedagógicas dos professores (D4);
2. Fundamental, pois atividades sem fundamentos pedagógicos tornam-se insustentáveis (D3);
3. Qualquer professor necessita dos conhecimentos pedagógicos para atingir um ensino de qualidade (D1);
4. Necessário para aqueles professores que não tiveram contato com as disciplinas pedagógicas em sua graduação (D2).

Dois dos colaboradores se sentem preparados para atuar na função de professor (D4 e D2), embora um deles acrescente que é necessário reciclar-se. Os outros dois não se sentem preparados, sendo que um deles acredita estar aprendendo (D3) e o outro explica que lhe falta muito conhecimento pedagógico, principalmente de novas metodologias (D1).

Os quatro professores conhecem o Núcleo de Apoio Pedagógico Institucional, embora apenas 1 deles (D3) tenha utilizado seus serviços, quando o mesmo promoveu seminários a respeito de metodologias de ensino. Foi interessante perceber a visão que tais professores têm a respeito do papel desse setor administrativo na Instituição.

O docente 1 afirmou que o papel do NAPI está relacionado a uma nova visão pedagógica e à avaliação institucional. O docente 2 considera que o NAPI tem a função

de orientar e encaminhar discussões metodológicas na relação de ensinar-aprender. Para o docente 3, o NAPI tem o papel de proporcionar discussão sobre a prática pedagógica, e o docente 4 entende que o NAPI tem o papel de discutir novas práticas pedagógicas e sua aplicabilidade.

Tais respostas estão bastante próximas do que esse setor se propõe a desempenhar na IES, que está traduzido nos seguintes objetivos: a) oferecer ao corpo docente apoio didático pedagógico permanente e momentos de formação continuada em serviço; b) oferecer aos alunos mecanismos de melhoria do processo de aprendizagem; c) que a instituição educacional desenvolva processos de aprendizagem organizacional.

As respostas dos professores, portanto, dão a entender que estão informados quanto a esse órgão de apoio pedagógico. Por isso mesmo, suas respostas à última questão do questionário nos parecem bastante coerentes, ao afirmarem que esperam que o NAPI lhes ofereça cursos práticos (D1), propostas metodológicas (D2), métodos e avaliações diferenciados (D3), e cursos de capacitação pedagógica e metodológica (D4).

Os docentes demonstram, com suas respostas, certa consciência de que mesmo estando inseridos no ensino já há algum tempo, necessitam de apoio didático, pois é sabido que ao graduarem-se em um curso superior de bacharel, adquirem conhecimentos para atuarem enquanto profissionais, faltando-lhes, no entanto, subsídios pedagógicos para o exercício docente, visto que as grades curriculares dos cursos de bacharelado não contemplam as disciplinas pedagógicas.

Tais expectativas revelam que, embora eles tenham se manifestado como preparados para atuar na função de professores (2 deles), esperam ainda a contribuição do NAPI para exercerem essa função. A ênfase dos quatro docentes recai nas questões metodológicas, pelo que podemos supor que é aí que mais necessitam do apoio.

Embora um deles tenha sido muito sintético ao responder “cursos práticos” (D1), o docente 4 amplia, em sua resposta, o âmbito da contribuição esperada, ao indicar “cursos de capacitação pedagógica e metodológica”.

Dessas informações, inferimos que esses docentes possuem sólidos conhecimentos na área profissional que exercem, e que se preocupam em compensar algumas lacunas existentes em suas práticas pedagógicas, por meio do convívio profissional. Dois desses professores manifestaram, no momento da entrevista, ter consciência de que ministram suas aulas por métodos tradicionais, dando maior ênfase para a transmissão de informações, cumprimento dos conteúdos e carga horária, impedindo o desenvolvimento de ações integradas e ou propostas inovadoras no âmbito educacional.

Diante dessas constatações a partir da contribuição dos 4 colegas, trazemos aqui alguns questionamentos ou inquietações:

1. Será que os professores que não se dispuseram a colaborar com as respostas solicitadas estariam em busca de novas estratégias para melhor atuarem enquanto educadores? Será que os docentes da IES como um todo, teriam suficiente formação para atuarem pedagogicamente com seus alunos?
2. Haveria aceitação por parte desses docentes em capacitar-se pedagogicamente?
3. Os membros do NAPI, considerada a existência desse setor de apoio, estariam preparados para desenvolver trabalhos sobre questões essenciais relacionadas à formação continuada do docente de nível superior de áreas diversificadas?

Diante da observação de que o funcionamento do NAPI ainda está um pouco acanhado, questionamos se o NAPI daquela IES divulga toda a sua função e, se ele se propõe a apoiar pedagogicamente os docentes.

### 1.2.3 A Visão de Alguns Autores a Respeito da Formação de Professores do Ensino Superior

Discutir a formação de professores pressupõe caminhar em duas direções diferenciadas e complementares. Uma delas diz respeito ao professor como aluno, o outro ao professor como docente. Em termos de objeto de estudo, isso significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode encaminhar-se para os processos pedagógicos. Evidentemente, essas duas direções não são excludentes, apenas delimitam campos, implicando, algumas vezes, em caminhos metodológicos diferenciados na exploração de temáticas diversas.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, absorvendo visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Por meio delas foram se



formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

A formação profissional, para Nóvoa (1997), é um processo interativo e dinâmico que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, há um saber sendo construído na prática.

O autor salienta que a formação profissional do professor abarca as dimensões pessoal, social e profissional e que estas mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social. Sendo assim, o conceito de formação identifica-se com a trajetória de vida pessoal e profissional.

São inúmeras as expectativas sobre o perfil desse profissional frente à tarefa de desenvolver um ensino de qualidade. Sem dúvida, uma boa formação inicial preencheria a necessidade de desenvolver a profissão de docente, entendida como capacidade de compreender os fundamentos da prática pedagógica e de escolher criticamente entre diferentes modelos, bem como encontrar soluções criativas para as mais diversas situações do cotidiano escolar. É preciso considerar, ainda, que “o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais” (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 87).

Para que possamos contribuir com a aprendizagem efetiva de nossos alunos em direção à formação de profissionais-cidadãos, é necessário que tenhamos professores dispostos a acelerar a aquisição de novos conhecimentos e metodologias para o seu fazer pedagógico, utilizando-se de ferramentas coerentes com o objetivo de contribuir para a qualidade do seu processo de ensino, aprimorando o seu ofício de ser professor.

Diante desse conjunto de inquietações, lembramos de Gauthier et al. (1998, p. 20) ao afirmarem que:

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber de magister não se resume apenas ao conhecimento da matéria.

A afirmação dos autores confirmam a necessidade de que professores reflitam a respeito das concepções relacionadas à sua prática pedagógica, buscando mudanças que resultem em um melhor desempenho junto aos alunos.

Para que isso ocorra, é fundamental à IES contar com profissionais perspicazes, com atitude de constante busca de captar a realidade, de acolher sugestões, ideias, de identificar as características dos diversos segmentos, de discutir situações problemas, de buscar soluções adequadas, mostrando que eles têm papel estratégico na construção de um ambiente educacional adequado para a transformação dos alunos que por lá passam.

Capacitar-se exige iniciativa e comprometimento por parte dos professores, tendo, muitas vezes, que romper barreiras para se obter uma nova visão de escola, de como construir uma boa relação com os alunos, destes com o conhecimento, da reorganização do tempo e do espaço da escola e da sala de aula, do repensar o currículo, da didática e da avaliação.

O que se evidencia é que, enquanto professores, agimos como formadores de opiniões, tendo que nos revestir de uma ação docente transformadora. Mas até que ponto esses professores bacharéis conseguirão mudar, se não foram preparados para adentrar no magistério? É preciso reconhecer que a ação docente dos professores deve ser repensada de forma a contribuir na construção de novas posturas pedagógicas. Isso nos remete a investigar a formação pedagógica dos professores tanto na formação quanto no trabalho.

Para a compreensão dessa dimensão pedagógica da atuação do professor, destacamos a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13):

O desenvolvimento profissional dos professores deve ser o objetivo de propostas educacionais que valorizem a sua formação, não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir.

As autoras enfatizam que o ensino é uma prática social, em que o êxito do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa.

A docência universitária passa por um momento de avanços educacionais. De um lado temos a pesquisa como foco das transformações, tanto dos professores, como para os alunos. E do outro, a incoerência de alguns professores em compreender que necessitam apenas do domínio técnico para exercerem a profissão de professores. Tudo isso justifica

ainda mais a necessidade da formação continuada, para que todos possam apropriar-se de saberes e habilidades próprios para a docência.

Isaia (2003, p. 76) define muito bem que a docência vai além do ensino, quando afirma que “Convém notar que não basta saber em que se constitui a atividade docente, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam”. Diante dessa afirmação, salientamos a necessidade que o professor tem em desenvolver diferentes atividades docentes em seus trabalhos, envolvendo processos reflexivos e práticas efetivas. Para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais, fatores afetivos, valorativos e éticos.

Entre os vários desafios que os professores bacharéis enfrentam, destacamos a dificuldade encontrada por eles em distinguir a sua função na passagem de uma docência baseada no ensino para a docência voltada para a aprendizagem, é a transformação de profissionais de áreas específicas - especialistas que conhecem bem um tema -, em profissionais do ensino.

Considerado como função profissional do professor, Zabalza (2004, p. 169) afirma que o mesmo deve reconhecer que:

Antes do compromisso com sua disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos, motivo pelo qual ele deve servir como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e as práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto atualmente sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com aprendizagem de seus estudantes.

Como se pode compreender, a atuação do professor é fundamental para que o desenvolvimento dos alunos ocorra. A não aquisição efetiva de conhecimentos pelos alunos deve ser atribuída, em sua maioria, ao professor, por ser dele a responsabilidade de buscar inovar em sua formação para ser professor, deixando de atribuir os fracassos à falta de capacidade dos alunos.

É o professor que deve responsabilizar-se pela diversidade de estratégias a serem oferecidas aos alunos, para que todos alcancem com êxito a aprendizagem.

A ausência da formação pedagógica a esses professores impedem-nos de obterem êxitos em suas práticas na sala de aula, pois é por meio dela que os professores

ganham diversos saberes. Tardif (2002, p. 36) salienta essa necessidade aos professores ao afirmar:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Por isso, é necessário proporcionar aos profissionais que atuam como professores uma preparação pedagógica, visando não apenas conhecimentos e uso de recursos didáticos, mas sim possibilidades didáticas e formativas das novas tecnologias, enriquecendo os processos de aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico.

Nesse caso, o papel do professor e a qualidade de seu trabalho, estão ligados ao investimento pessoal, que em contrapartida, vem ao encontro das propostas institucionais de Ensino Superior.

Zabalza (2004, p. 177) reafirma esse compromisso de professores e IES:

[...] Em resumo o que mais me interessa destacar nesta reflexão sobre a formação de universitários é a importância de uma combinação de esforços e compromissos entre a instituição e seus profissionais. Sem essa interação, é pouco provável que as iniciativas de formação prosperem.

Conforme afirma o autor, culminar compromisso profissional com compromisso institucional é questão básica para estabelecer-se a sintonia dos trabalhos, resultando em credibilidade do ensino. A importância desses aspectos é vista como ação mediadora, gerando uma intencionalidade de segmentos para alcançar o mesmo objetivo. Objetivo esse que supere a mesmice das ações transmissoras em metas transformadoras, permitindo maior segurança ao professor em relação ao trabalho.

Para que a formação profissional ocorra, é necessário uma sólida ligação teórico-prática, sendo que o desempenho não depende simplesmente da vocação natural ou das experiências práticas vivenciadas, mas do entrosamento de atividades conjuntas entre professor e aluno. Libâneo (1994, p. 29) defende essa interação quando afirma:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Dessa maneira, as relações entre professor, aluno e matéria não devem ser estáticas, mas dinâmicas. O professor passa a ser elemento fundamental para execução do trabalho de orientação dos alunos.

Para que exista um encaminhamento eficaz na aprendizagem é preciso haver um bom entendimento entre professor e alunos, bem como a explicação do conteúdo, pois aprendizagem está ligada à consciência que ambos os sujeitos têm de seu valor.

Oliveira (1994, p. 91) confirma as atribuições dos professores, de forma diversificada:

O professor não é exclusivamente um transmissor de conhecimentos, como o aluno não é receptor passivo dos mesmos. O professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para aprendizagem, que provoque desafio intelectual. Seu papel é o de interlocutor, que assimila, salienta, orienta e coordena.

Em sentido geral, qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem. As pessoas, portanto, estão sempre aprendendo, nas múltiplas experiências da vida. A aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados pelo processo de ensino.

Para que a aprendizagem ocorra de forma expressiva pelos acadêmicos é preciso que os professores universitários encarem que o caminho é um só e passa pela prática reflexiva e pela formação continuada, aprofundando os aspectos mais relevantes, aqueles que possibilitem considerar os conhecimentos anteriores dos alunos, as situações didáticas e os novos saberes a construir. Sua função se multiplica, por ocorrer uma expressiva transformação no papel do docente, que é obrigado, muitas vezes, a abarcar vários cargos, como coordenação de curso, de estágio supervisionado, de práticas de ensino, projetos interdisciplinares e outros, chegando a ultrapassar o exercício da docência.

A função formativa tem que prevalecer em sua ação, sendo responsável em vincular o máximo possível os conhecimentos já trazidos pelos alunos ao conhecimento científico. O acesso a esses conhecimentos poderá ser feito de diversas formas, implicando ao docente propiciar caminhos que facilitem a aquisição dessas informações.

Zabalza (2004, p. 11) justifica as várias funções do professor com a seguinte afirmação:

Como consequência das mudanças ocorridas no cenário universitário, a docência sofreu também importantes transformações. A tradicional missão do docente como *transmissor* de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como *facilitador* da aprendizagem de seus alunos.

Diante dessa diversidade de funções, resta ao professor universitário encarar os desafios e as exigências, não perdendo a essência de ensinar. Mas esses professores universitários estariam preparados para atuar como docentes, seguros de suas ações e convicções?

#### 1.2.4 O Problema da Investigação

Como foi possível registrar quando fizemos um resgate de nossa experiência profissional, diversos professores necessitam capacitar-se pedagogicamente e conscientizarem-se da importância de seu papel na ação educativa.

Ao vivenciarmos atividades profissionais como docente, supervisora de ensino, coordenadora de estágio supervisionado em curso de Pedagogia e de Ensino Médio, além de encontros de coordenação de trabalhos com colegas da IES com formação pedagógica ou não, concluímos que a maioria dos problemas existentes no processo ensino/aprendizagem converge para a falta de suporte pedagógico dos professores, comprometendo o seu desempenho profissional e os resultados esperados.

Além disso, os professores bacharéis que consultamos para este estudo, ao serem questionados, relataram que lhes faltam conhecimentos pedagógicos, e possuem expectativas quanto ao Núcleo de Apoio Pedagógico Institucional - NAPI, relativas a cursos práticos, propostas metodológicas e métodos de avaliação diferenciados.

As respostas, portanto, obtidas por meio do questionário aos professores, associadas às nossas experiências vivenciadas nas escolas e observações espontâneas sobre a atuação dos professores universitários, revelam-nos que os mesmos não possuem o alicerce de um processo formativo para a docência, justificando a necessidade de uma formação continuada, servindo de base tanto para a formação do trabalho docente como para a formação permanente para sua atividade profissional específica.

Consultando a literatura a respeito de formação de professores, constatamos a reiterada indicação da necessária formação continuada, face às exigências atuais, sendo incumbência de cada professor a qualificação profissional.

Zabalza (2004, p. 147) deixa explícito que cada professor tem que adotar as posições que melhor se adaptem à sua situação e as suas necessidades. Segundo o autor:

[...] Com a formação aconteceu algo semelhante: cada professor universitário é responsável por sua própria formação, e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de que tipo, em que momento e com que objetivo. A consequência imediata disso é que, quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou a seus interesses particulares.

Independentemente de que as exigências venham das políticas educacionais ou das instituições de ensino superior, o professor deverá buscar uma formação pedagógica que melhor se constitua e contribua para a qualidade do ensino, servindo para elucidar e dar sentido ao seu trabalho.

Esse aprimoramento e qualificação das condições do exercício profissional do docente se constituem por meio da formação continuada e permanente, pois amplia os conhecimentos, revê suas crenças e encontra novas alternativas para a prática do ensino. Amaral (2002, p. 153) afirma que:

No desenrolar do desempenho profissional, novas necessidades são colocadas para os professores, em virtude tanto da complexidade da atividade profissional quanto do fato de que a realidade escolar continua sofrendo transformações que remetem a novas questões. O ideal, portanto, é que os professores contem com estruturas e oportunidades que os apoiem e assessorem contínua e permanentemente em suas atividades educativas, configurando um processo de formação que adquira múltiplas facetas e que não seja interrompido ao longo de toda a sua vida profissional.

É preciso que os professores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo e construam sua formação como docentes em sua área de conhecimento. Portanto, a partir destas reflexões, interessa-nos buscar respostas para o seguinte problema, formulado com três questões inter-relacionadas:

*Qual a importância da construção dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornaram professores? Como tem ocorrido a construção dos saberes pedagógicos por esses professores? O que as IES poderiam realizar para suprir a ausência de formação pedagógica de seus professores?*

Obter respostas a tais questões significa superar as primeiras impressões por informações mais elaboradas e/ou com base em investigação, proporcionando uma visão mais segura do foco do estudo.



### 1.3 A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

Para que possamos iniciar a fase da teorização, seguros do que realmente pesquisaremos, é necessário a identificação de alguns temas fundamentais, extraídos por meio de uma reflexão sobre o problema, buscando identificar e analisar alguns possíveis fatores a ele relacionados, ou seja, aqueles aspectos que possuem maior proximidade com o problema e interferem para que ele exista e, também, os seus possíveis determinantes contextuais, como características da realidade associadas aos contextos pedagógico, político, social econômico e outros, podendo influenciar na existência desse problema. Segundo Berbel (1998, p. 17), as respostas a essas questões:

[...] darão origem à construção de uma lista de preocupações que merecem respostas, uma lista de novas perguntas a serem respondidas, um conjunto de tópicos a serem investigados ou ainda outras formas de elaboração. O que importa é que esses pontos-chave constituirão a orientação para a continuidade do estudo, que acontece com a Teorização.

Após termos observado o meio educacional de uma Instituição de Ensino Superior, de modo associado a ponderações extraídas das próprias experiências ao longo do tempo, concluímos que as razões de termos problemas com a formação pedagógica dos professores são de várias ordens, como passamos a registrar.

#### 1.3.1 Os Possíveis Fatores Associados ao Problema

O professor universitário, hoje, necessita mudar sua prática na sala de aula, evitando os problemas decorrentes de uma postura tradicional em relação ao ensino.

A preocupação docente com a relação teoria-prática e com a interdisciplinaridade, geralmente não ocorria no ensino tradicional, pois as disciplinas eram vistas como algo separado, como momentos diferentes de apropriação do conhecimento. Apropriar-se do conhecimento por meio da reflexão e da discussão de problemas reais é frequentemente indicado como característica do professor inovador.

A ausência de formação pedagógica dos professores bacharéis pode ser devida a vários fatores existentes no nosso meio educacional, que provavelmente atinja diretamente o trabalho do professor.

Muitas universidades consideram suficiente que os seus professores obtenham competência técnica e uma boa qualificação em termos de conteúdo, não exigindo dos mesmos uma formação pedagógica para ministrarem suas aulas, vista por muitos, serem pertinentes apenas para professores de ensino básico e fundamental. No entanto, o surgimento de dificuldades no aprendizado do aluno de ensino superior fez da formação pedagógica uma necessidade latente.

Identificamos que muitos docentes se queixam de que o exercício de cargos e funções administrativas que lhes são delegados impede um melhor desenvolvimento da docência, deixando de priorizar a dimensão pedagógica e dificultando ao professor a busca de uma formação continuada.

Além disso, temos uma diversidade de profissionais assumindo funções de Diretores, Coordenadores dos Cursos e Supervisores Educacionais, os quais nem sempre são portadores de formação pedagógica, influenciando para que a preocupação com a formação pedagógica do professor do ensino superior não tenha a ênfase suficiente.

Desses profissionais, que deveriam atuar como formadores e não apenas passadores de conteúdos, é requerida mais sensibilidade e preparo para envolver-se com projetos pedagógicos e qualificação continuada.

Destacamos um outro possível fator bastante relevante junto a professores, principalmente aos mais antigos. Muitos deles, bacharéis, bastante preparados em termos do conteúdo de sua área, não percebem que, ao se tornarem professores, acabam assumindo uma profissão, a de professor, e que esta exige novos componentes para a sua atuação, o que inclui os aspectos pedagógicos. Gauthier et al. (1998) explicam essa situação, como sendo conseqüência de certos conceitos prévios que acompanham um grupo de professores e um deles é o de que basta conhecer o conteúdo para ser professor.

Atuar como professor é ir além dos conteúdos específicos de sua matéria, chegando às intenções, motivações e expectativas de seus alunos. “Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental” Gauthier et al. (1998, p. 20).

Dessa forma, as ações de ensino em seus múltiplos aspectos e relações tendem a permanecer em segundo plano, não sendo tomadas como objeto de reflexão pelos próprios professores.

Outro possível fator merecedor de ser analisado é que muitos profissionais necessitam se sobrecarregar com aulas e atribuições para obterem um salário compensador, condizente com o sustento familiar, impedindo-os de utilizarem uma parte do tempo para capacitar-se.

Na situação de avaliação de cursos, em uma instituição em que vínhamos atuando, do ponto de vista dos alunos, eles revelam que um dos maiores problemas é a falta de didática dos professores nos diversos cursos, sendo que os resultados apontam para um olhar especial à formação pedagógica desses professores, o que nem sempre se evidencia, resultando na permanência das mesmas estratégias de trabalho, comprometendo as mudanças necessárias.

Além desses possíveis fatores relacionados ao problema, podemos também refletir a respeito de alguns possíveis determinantes maiores, para que compreendamos ainda mais os aspectos que o envolvem.

### 1.3.2 Possíveis Determinantes Contextuais do Problema

No contexto da expansão do ensino superior brasileiro, as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, favorecendo a ampliação significativa do número de universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Toda essa expansão, no entanto, não foi acompanhada pela qualidade do ensino. Ao contrário, observa-se um número exagerado de faculdades em muitos pontos do país, o número de ofertas de trabalho aos professores aumentou, mas as preocupações em contratar profissionais preparados e experientes para assumir a profissão do magistério ficaram comprometidas e com isso também a qualidade dos professores que capacitarão os acadêmicos para se tornarem profissionais.

Outro possível determinante maior do problema em estudo pode ser a situação econômica do país, que leva muitos profissionais liberais a inserirem-se no magistério por falta de oportunidades de trabalho compatível com sua formação de nível superior no mercado de trabalho.

Esse quadro de possíveis influências em relação ao nosso problema demanda investigações mais precisas, para compreendermos com mais profundidade e encontrarmos alternativas para contribuir na mudança desse quadro da atuação docente dos

bacharéis, ao menos no âmbito mais próximo de nossa atuação, para tornarem-se professores capazes de favorecer aos seus alunos o aprendizado e o desenvolvimento de que necessitam.

### 1.3.3 Os Pontos-Chave da Investigação

Diante da reflexão a respeito do problema e conscientes de sua complexidade e multideterminação, resta-nos priorizar alguns dos aspectos que consideramos relevantes e possíveis de serem estudados neste momento, com as características e as condições de tempo de uma investigação acadêmica.

Um dos aspectos de que sentimos necessidade é o aprofundamento teórico em relação ao tema central de nossas preocupações – a questão da formação e atuação docente por parte de bacharéis no ensino superior, dando destaque especial aos saberes pedagógicos desses professores. O que a literatura nacional e também internacional têm a contribuir para a compreensão dessa temática? O primeiro ponto-chave a investigar, portanto, ficou assim definido: O conhecimento pedagógico como articulador da formação do professor.

Para compatibilizar com o que nos mostra a literatura, entendemos como necessário buscar nos documentos formais o que há de orientação, de sinalização a respeito da formação e atuação de professores para o Ensino Superior. Nesse sentido, definimos como fontes de investigação a LDB Nacional e as indicações que estão ou não contidas nos Projetos Pedagógicos dos cursos, a respeito do perfil de professor necessário, das exigências que lhe são feitas e das condições que lhe são oferecidas para que possa exercer o seu papel de professor-formador.

Em síntese, desejamos buscar as orientações contidas nos documentos oficiais e formais relativas à atuação do professor de Ensino Superior, com destaque para os bacharéis que se tornam professores, como segundo ponto-chave a investigar: Os documentos que regulamentam a formação e atuação do professor do ensino superior.

Tendo o panorama teórico e legal desenvolvido, resta-nos buscar junto aos atores principais deste estudo – os bacharéis que atuam como professores, o que eles têm a nos dizer a respeito de sua formação e atuação docente. Que saberes puderam construir antes e depois de seu ingresso no magistério superior que lhes dão condições de exercer essa função?

Um complemento importante de informações das condições de atuação dos professores pode ser obtido junto a profissionais que pretendem ser professores, cursando um aperfeiçoamento para essa ação. Sintetizamos este ponto-chave como: A conquista dos saberes pedagógicos pelos profissionais que se tornaram e/ou pretendem atuar como professores.

Pensamos que, com essas informações, podemos construir um panorama explicativo para amenizar nossas inquietações profissionais e contribuir com possíveis respostas ao problema eleito para a investigação.

Na Parte 2 deste relato de investigação, que intitulamos de “A Teorização sobre A Aquisição do Conhecimento Pedagógico por Bacharéis que se Tornam Professores no Ensino Superior”, trazemos os três capítulos relativos aos pontos-chave definidos, que correspondem ao desenvolvimento da etapa da Teorização.

## PARTE 2

### **A TEORIZAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO POR BACHARÉIS QUE SE TORNAM PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**

Nesta parte do trabalho buscamos o máximo de informações possíveis a respeito do problema em estudo, tendo por base os pontos-chave definidos no item 1.3.3 da Parte 1. Sendo assim, realizamos um processo investigativo, com procedimentos apropriados para cada um dos pontos-chave, resultando no entendimento das várias dimensões que marcam o problema, como afirma Berbel (1998, p. 18):

[...] Diferentes ângulos do problema são analisados a partir de informações colhidas em diferentes fontes, compondo assim a melhor forma possível de explicá-lo e ao mesmo tempo justificar as definições que se seguirão na próxima etapa, quando serão elaboradas as hipóteses de solução para o problema.

Salientamos a importância de explorarmos elementos teóricos e práticos sobre a temática relacionada ao problema, fundamentados na importância da formação dos professores, para permitir a identificação de conhecimentos que melhor contribuam para a intencionalidade transformadora da realidade. Assim, temos dois capítulos teóricos, baseados na literatura especializada, e um terceiro de caráter empírico, com informações obtidas de entrevistas, com a colaboração dos atores pedagógicos - professores de algumas IES de uma cidade da região noroeste do estado do Paraná - que atuam em cursos de ensino superior.

Desenvolvemos esta parte, iniciando por um capítulo relacionado ao primeiro ponto-chave definido - O conhecimento pedagógico como articulador da formação do professor, a partir da literatura, constituído por 4 tópicos, conforme apresentados a seguir.

No primeiro, damos destaque especial aos saberes pedagógicos de professores. No segundo, enfatizamos os problemas, dificuldades, obstáculos, críticas, necessidades que os professores enfrentam em sua formação e atuação profissional e, no terceiro tópico, ressaltamos as alternativas, propostas, experiências, soluções e inovações aos professores, tendo em vista sua formação e atuação profissional. Por último, apresentamos uma síntese conclusiva do capítulo, extraído das idéias dos autores, os principais aspectos e significados para a formação dos professores.

## 2.1 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Este capítulo refere-se ao primeiro ponto-chave da pesquisa: O conhecimento pedagógico como articulador da formação do professor, sendo constituído por 4 tópicos, os saberes dos professores, os obstáculos e as alternativas apontados por alguns autores sobre o conhecimento pedagógico na atuação profissional do professor, e uma síntese da contribuição da literatura para a compreensão da formação pedagógica de professores que atuam no ensino superior, atendendo a um dos objetivos da investigação.

Como já anunciado, utilizamos aqui a expressão saberes pedagógicos como um conjunto de saberes que compõem a ação do professor com seus alunos, em busca de seu aprendizado e desenvolvimento.

Entre esses saberes, estão alguns dos que Gauthier et al. (1998) incluem no que denominam de reservatório de saberes, tais como: das ciências da educação, que os informam sobre vários ângulos do ofício de professor e da educação em geral, como um pano de fundo para a ação pedagógica; da ação pedagógica (quando alvo de reflexão e aprendizado) aqueles que ao se tornarem públicos e testados por meio de pesquisas podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, como os da didática, da tecnologia de ensino, das teorias do ensino, entre outros. Tais saberes, em cursos de formação de professores, tornam-se disciplinares específicos dessa formação.

Passamos então a desenvolver um pouco mais essa temática.

### 2.1.1 Saberes de Professores

Reconhecer os saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores implica na necessidade de uma maior compreensão sobre como os profissionais mobilizam esses expedientes em sua prática.

Para abordar a importância dos saberes na trajetória do docente, apresentamos algumas contribuições de autores, objetivando a compreensão da construção e da consolidação desses saberes.

Para o estudo das questões relacionadas aos saberes do professor, elencamos alguns aspectos sobre a contribuição que os mesmos exercem no exercício da prática docente,

como: a relação que o meio social exerce na construção e reconstrução dos saberes; a apropriação dos saberes por parte dos docentes, sendo resultado de um processo histórico, em que os professores os transformam em conhecimentos; a interação da docência com as várias estratégias de ensino, conciliando o seu saber e suas experiências; a aquisição do saber por meio do trabalho produzido, sendo desenvolvido como um fio condutor no e pelo trabalho, o relacionado à sua identidade pessoal e profissional.

Segundo Tardif (2002, p. 11), o saber docente se faz por meio da construção social. Afirma o autor:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Conforme explicação do autor, o meio social é que mobiliza a construção dos saberes dos professores, por intermédio da interação de seus conhecimentos durante sua carreira profissional.

Existem vários saberes inerentes à profissão docente, sendo mais reconhecidos nos profissionais que gradativamente assumem uma posição política frente ao compromisso de ser professor.

Esses saberes são construídos e reconstruídos de forma contínua e cumulativa, na ação docente. Tardif (2002, p. 39) ao fazer referência a esse aspecto, destaca que os saberes são desenvolvidos na prática cotidiana da profissão, fundamentados no trabalho e no conhecimento do meio. E acrescenta que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Incorporam-se à vivência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Sendo assim, o professor necessita apropriar-se de seus saberes, para melhor identificar seus erros e acertos, não como totalidade, mas como apoio para interpretar os acontecimentos, sugerindo novas soluções para a redescoberta de caminhos eficazes.

Reconhecendo a necessidade que permeia os saberes dos professores, enquanto profissional para o desenvolvimento de seu trabalho docente, Tardif (2002, p. 17) apresenta a seguinte consideração:



Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Como vimos, o professor desenvolve os seus saberes como um fio condutor no e pelo trabalho, relacionado-os à sua identidade pessoal e profissional.

Após identificarmos a importância que os saberes exercem na atividade do professor, torna-se imprescindível conhecer e examinar os diferentes tipos de saberes que os professores mobilizam quando ensinam.

A aquisição do saber do professor se refere ao conhecimento e a um saber-fazer pessoal de diversas fontes. Tardif (2002, p. 33) identifica-os como: “saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplina, que são definidos e selecionados pela instituição. Saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos, apresentados e categorizados pelas Instituições de Ensino como modelos da cultura erudita. Os profissionais são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, produzidos, portanto, para serem incorporados à formação profissional do professor. Os experienciais são saberes desenvolvidos no trabalho cotidiano, incorporando-se à experiência individual e coletiva de seu meio.

Esses saberes vão compondo, de maneira variada, o profissional que atua na educação. Diante dessa diversidade, Tardif (2002, p. 39) considera o professor ideal:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Há, portanto, uma especificidade no trabalho docente, junto aos diversos saberes construídos e mobilizados pelo professor na sua prática diária. Diante desta questão, Tardif (2002, p. 64) afirma a importância que a fonte social exerce na aquisição dos saberes do professor, como verificamos no seguinte texto:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um

certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino [...].

Então, fica claro que o saber profissional é proveniente da confluência de várias fontes de saberes, extraído da história de vida individual de cada um, da sociedade, da instituição escolar e dos lugares de formação.

A respeito dos saberes dos professores, observa-se que Tardif (2002, p. 39) dá ênfase ao saber da experiência e o define como um conjunto de atualizado, adquirido e exigido no âmbito da prática, constituindo-se pela cultura docente em ação, sendo formado de todos os outros saberes e submetido às certezas originadas da prática e da vivência cotidiana da profissão.

Apresentamos também as contribuições de Gauthier et al. (1998) sobre a importância dos saberes na atuação do professor no ensino.

Gauthier et al. (1998) apresentam as três associações que são utilizadas para mostrar como o ofício docente e as Ciências do Ensino prejudicam a profissionalização do professor.

A primeira associação, de “ofício sem saberes”, refere-se à falta de uma sistematização de um saber próprio ao professor, pois muitos acreditam que para ser professor, basta ter talento; possuir bom senso; seguir a intuição; ser experiente; ser uma pessoa culta ou conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Conforme essa perspectiva, Gauthier et al. (1998, p. 28) afirmam: “Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino”.

De acordo com os autores, construir a imagem do professor diante de tais representações tem impedido a descoberta de seus próprios saberes referentes à atividade docente.

A segunda associação, que o autor denomina de “saberes sem ofício”, são saberes produzidos nos centros acadêmicos, sem considerar as condições concretas do exercício do magistério. Gauthier et al. (1998, p. 27) destacam: “É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores”.

Essa afirmação aponta para a inexistência de saberes profissionais legítimos ao exercício da prática docente.

A terceira associação refere-se a um “ofício feito de saberes”, visto como desafio a ser enfrentado na profissionalização docente. Gauthier et al. (1998, p. 29) afirmam que a profissão docente abrange vários saberes sendo mobilizados pelo professor, como: os saberes disciplinares que se referem ao conhecimento da matéria que o professor precisa conhecer para ensinar os alunos; os saberes curriculares, que dizem respeito aos conhecimentos dos professores sobre os programas de ensino e currículos; os saberes das ciências da educação, que se referem às informações que os professores elaboram, principalmente durante sua formação inicial; os saberes da tradição pedagógica, que constituem em representações sociais construídas sobre o ensino, ao longo do tempo; os saberes experienciais, que se referem aos julgamentos pessoais que são responsáveis pela forma de agir do professor em sala de aula; além do saber da ação pedagógica, que se refere ao mesmo saber experiencial do professor, evidenciando as práticas públicas e por meio das pesquisas.

Segundo os autores, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, visto como um profissional autônomo que delibera e toma decisões, utilizando a mobilização de vários saberes como uma espécie de reservatório, para responder às exigências de situações concretas no ensino.

Saberes e conhecimentos são representações, podendo ser codificados em saberes procedimentais do professor.

Para explicar essa afirmação, apresentamos a contribuição sobre os saberes de Philippe Perrenoud (2001, p. 139) “Antes, porém detenhamo-nos no essencial: situar os saberes sejam eles quais forem, no conjunto das *competências* de um profissional”, sendo amplamente organizados, reconhecidos no seio da profissão. Essas competências são vistas como capacidades de ação que mobilizam saberes e que estabelecem relações com os saberes teóricos.

Conforme a proposta de Perrenoud (2001), o saber da experiência pode conferir maior autonomia profissional ao professor e, juntamente com outras competências profissionais, viabilizar o processo de profissionalização, de um ponto de vista estático como o grau em que o ofício manifesta características de uma profissão e do ponto de vista dinâmico, como o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão total.

O trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo, de forma direta e intencional, elementos que os mesmos necessitam assimilar, para viverem no meio social.

Desse modo, configurando o trabalho do educador, como aquele que educa que precisa saber educar, precisa ser formado para dominar os saberes em sua ação, sendo adquiridos por meio do processo de formação inicial e continuada.

Para elucidar mais esclarecimentos sobre os saberes dos professores, apresentamos algumas idéias do autor Saviani.

Conforme Saviani (1996, p. 147), o processo educativo se manifesta desde a origem do homem com o próprio ato de viver, apropriando-se progressivamente do caráter institucionalizado, com o surgimento da escola. Afirma o autor:

Conseqüentemente, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Saviani (1996, p. 148-149) identifica cinco categorias de "saberes": o *saber atitudinal*, o *saber crítico-contextual*, os saberes *específicos*, o *saber pedagógico* e o *saber didático-curricular*, entendendo que são esses que todo educador deve dominar e integrar ao processo de sua formação.

Na visão de Paulo Freire (1997), para que se possa estabelecer uma autêntica aprendizagem, é preciso uma educação ideológica, mas dialogante, entre gente, com almas, sentimentos e emoções, sonhos e desejos. Essa é a verdadeira pedagogia de Paulo Freire, sendo fundada na ética e no respeito à dignidade do educando. Paulo Freire (1997, p. 96) ressalta: "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano". Faz-se necessário, portanto, proporcionar momentos instigantes aos professores, resgatando seus saberes cotidianos, levando-os à criticidade na compreensão e interpretação dos fatos.

Ainda, segundo Freire (1997), o ensino é mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos.

O professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado ao se relacionar com as outras pessoas, desenvolvendo conhecimentos. Por isso é importante que o professor valorize o saber de sua experiência. Nóvoa (1997, p. 26) esclarece: "A troca de

experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Conforme afirmação do autor, trabalhar em equipe de forma interdisciplinar torna-se importante, ainda mais quando as decisões são tomadas em conjunto. Todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola, pois a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas.

Trazemos a contribuição da autora Pimenta sobre a apropriação dos saberes por parte dos docentes, como o resultado de um processo histórico, em que os professores os transformam em conhecimentos, aplicando-os a partir de sua prática cotidiana. Pimenta (2002, p. 20) afirma:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalhos, os textos produzidos por outros educadores.

Nessa perspectiva, percebe-se que a docência pressupõe um trabalho de interação com características distintas de estratégias, conciliando o seu saber e suas experiências, configurando sua identidade profissional.

A construção da identidade profissional do professor é mobilizada e organizada na prática pedagógica das salas de aula, por meio dos saberes, envolvendo as dimensões epistemológica e política.

Pacheco (1995, p. 22) também nos dá sua contribuição sobre a composição do saber do professor, afirmando:

O conhecimento profissional do professor, além de um saber técnico, inclui igualmente um saber prático ou um saber do senso comum das situações de ensino e está ligado a destrezas, intuições, atitudes, valores etc. É evidente que se trata de um saber que ultrapassa os limites de um mero senso comum, pois o que o professor faz e diz fazer é um discurso prático, elaborado a partir de uma realidade que é subjetiva.

Conforme a perspectiva desse autor, o professor organiza seu trabalho e mobiliza os saberes, de acordo com a realidade existencial do meio em que está inserido, buscando realizar o seu papel de educador, atendendo às expectativas relativas ao processo ensino/aprendizagem.

Consideramos que as contribuições apresentadas pelos autores são de fundamental importância no que concerne ao entendimento sobre os saberes dos professores,

tanto para sua atuação como para sua formação, bem como para refletir criticamente sobre seu papel frente a seus alunos e a sociedade.

Diante do exposto, temos a convicção de que todos os profissionais trazem saberes historicamente construídos e acumulados ao longo da vida, o que requer explorá-los juntos às questões educacionais.

Essas argumentações nos remetem a identificar que o professor deve ser o revolucionário dos saberes, no sentido de não ficar preso aos rótulos existentes, mas de criar e re-criar a sua prática pedagógica.

Ao profissional bacharel, foco de nossa pesquisa requer utilizar os saberes como um caminho significativo, pois à medida que os exploram, aprimora sua prática e o seu fazer pedagógico, construindo sua identidade e autonomia profissional, tendo como base uma auto formação constante, impulsionada pelo exercício da prática pedagógica.

A construção dos saberes envolve fatores sociais e políticos, em que o professor vai tecendo, com o passar do tempo e em torno de si mesmo, a definição de repertórios de ações flexíveis, para a ampliação de sua trajetória como professor.

Sabemos da importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como acreditamos que somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam nas salas de aula.

O professor deve manifestar competências profissionais diante das modificações do contexto educacional, revelando que houve mobilização de seus conhecimentos, demonstrando ser um profissional que faz a diferença como mediador no processo de aprendizagem.

### 2.1.2 Obstáculos e Dificuldades que os Professores Enfrentam em sua Formação e Atuação Profissional

Há algum tempo o professor terminava sua graduação e pensava estar pronto para trabalhar em sua área pelo resto da vida, mas, no decorrer de sua carreira, passou a reconhecer a complexidade da prática pedagógica. Desde então, busca-se compreender a prática docente, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos aos conteúdos escolares a serem ensinados.

Essa preocupação é explícita para alguns professores nos dias de hoje, diante do reconhecimento da importância do papel do professor, tendo que renovar seus conhecimentos por meio da qualificação, atualização e capacitação continuada.

A qualidade do docente torna-se um referencial competitivo quando é fortemente percebida pelos membros envolvidos no processo educacional, e para que suas ações se concretizem é preciso que os mesmos obtenham uma formação pedagógica que transforme as práticas de ensinar e de aprender do professor e do aluno.

Para tanto, essa formação não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, que superem o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber.

Este tópico tem como objetivo analisar os obstáculos emergentes da prática pedagógica que o professor encontra em sua atuação profissional, bem como sua autonomia profissional confrontada nas escolas com fatores burocráticos de ordem administrativa, levando-os a desenvolverem suas atividades pedagógicas conforme as condições escolares oferecidas, o que implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico no ato educativo.

O trabalho docente é permeado por vários obstáculos didáticos relacionados ao professor, ao aluno e à instituição e, especialmente para o professor, a falta de preparação específica para a docência é apontada como um de seus maiores entraves, dificultando o seu exercício profissional no processo educativo.

Dando início a essa reflexão, apresentamos o conceito de profissionalização do professor, conforme idéia de Romanowski (2007, p. 47), para posteriormente compreendermos sua trajetória profissional:

A profissionalização é regulada por um conjunto de características. No caso dos professores, incluem espaço adequado para a aula, recursos didáticos, horas de trabalho em classe e no preparo das aulas, atualização, autonomia para as decisões em aula, dignidade, reconhecimento social e remuneração.

Entendemos que esses fatores precisam ser levados em conta pelas Instituições de Ensino para que o professor consiga viabilizar os seus trabalhos. É preciso, porém, espaços adequados para salas, recursos didáticos, autonomia e reconhecimento, possibilitando ao professor refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação.

O trabalho do professor precisa de uma formação pedagógica que lhe permita, com suas práticas, privilegiar e valorizar os conhecimentos, capacidades, atitudes, e intenções adequadas ao exercício da profissão de um professor reflexivo.

Como um desafio e necessidade para a docência, a reflexão sobre o que é ser professor, e ações sobre o fazer pedagógico, adquirida por intermédio de uma formação continuada, passa a ser uma das prioridades ao professor. Romanowski (2007, p. 138-139) demonstra essa importância, ao afirmar:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles. Os diferentes níveis e categorias de necessidade de formação envolvem as situações relativas aos alunos, ao currículo e aos próprios professores.

Acreditamos que essa capacitação exige dos profissionais da educação novas escolhas que os amparem teoricamente e reavivem o prazer de ensinar e aprender, assumindo uma atitude investigativa das práticas, de maneira sistematizada e contínua, viabilizando a transformação das práticas pedagógicas de forma efetiva.

Vários autores, ao tratarem do conhecimento pedagógico para a formação dos professores, apresentam algumas justificativas que deveriam ser levadas em conta no processo de desenvolvimento do professor.

Cunha (1998, p. 97-99) enfatiza que há necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria e prática, para que, com isso, entenda que os conhecimentos produzidos não são apenas sínteses provisórias e nem a “verdade definitiva”, e sim um processo que promova a interdisciplinaridade.

Esses fatores apresentados acima contribuem para facilitar o desempenho do professor em sala de aula, sendo que, para muitos, a forma de transmitir os conteúdos, contextualizando-os, ainda constitui uma das maiores dificuldades encontradas em sua prática pedagógica.

Outro ponto fundamental a ser considerado na atuação do professor são os fatores sociais, presentes em nosso meio e de fundamental importância para o crescimento do indivíduo como cidadão. Libâneo (1998, p. 22) confirma essa importância, ao alegar que o



pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos, a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Segundo o autor, “o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade”. Sendo assim, o professor necessita de um vasto conjunto de saberes e competências, que podemos designar por conhecimento pedagógico, para conduzir seus trabalhos junto aos fatores sociais, o que influenciará diretamente no processo ensino/aprendizagem.

Diante dessa concepção, o processo formativo deveria envolver o desenvolvimento das potencialidades de cada professor e a construção de novos saberes, sendo fortemente marcado pelas dinâmicas sociais e coletivas, nos seus diversos níveis (formação inicial, formação contínua, formação especializada), seguindo necessariamente o seu ritmo e dinâmica própria. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80) acrescentam:

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimentos*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, [...]

O objeto da atividade do professor não é só a Matemática, o Português, a História ou a Geografia, mas sim as reflexões sobre o que alcançar no processo de ensinar, visando a um aperfeiçoamento constante, para que sua ação desenvolva condições para ensinar, privilegiando o aluno como principal interlocutor no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico, em que os professores transformam os conhecimentos, ao longo de sua formação e atuação, em saberes que são aplicados no exercício da profissão, sendo adquiridos também pela trajetória durante a vida.

A consideração acima citada retrata um dos pontos fundamentais para o crescimento profissional dos professores, não sendo confirmada em nossa vivência profissional, junto as IES em que atuamos. Para alguns professores, a reflexão sobre sua prática objetivando ampliar os seus saberes, é vista como obstáculo, pois muitos afirmam estarem preparados apenas com os conhecimentos adquiridos em sua graduação.

Essa confirmação também nos foi apresentada quando obtivemos as respostas dos professores/colaboradores sobre a importância e a construção dos saberes pedagógicos em sua prática, por meio de um questionário, na primeira parte da pesquisa,

localizada na observação da realidade, no capítulo 1.2.2., como título, Percepção de Professores a Respeito de sua Formação e Atuação Pedagógica na IES.

Outro obstáculo enfrentado pelo professor é a exigência de maior competência para entender e interpretar as informações e os avanços das novas tecnologias, o que implica domínio cultural e didático para o trabalho.

A disposição desses profissionais em refletir sobre sua atuação docente a partir das inovações e dos avanços culturais, vincula-se a suas experiências e capacidade técnica de conduzir seu trabalho pedagógico.

A falta da construção de uma identidade profissional é um fator essencial na carreira do professor, não desvinculando o seu lado de sujeito, extraído ativamente do relacionamento com os alunos, elaborando práticas e saberes que os constituem como professores.

A elaboração dessa identidade advém da significação social da profissão, da cultura, das tradições, do conflito teoria e prática e da execução de novas teorias. Nóvoa (1995, p. 16) conclui: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser”.

O papel do professor é essencial na sociedade no que se refere ao processo histórico de relações humanas, em que passa a ser um agente fundamental desse espaço social por meio de práticas educativas.

A carreira do professor é repleta de desafios, o que requer racionalizar seus atos, elaborando estratégias de intervenção precisas, com diferentes graus de compromisso ético-profissional. E Peres (1998, p. 275) salienta os desafios mais imediatos de um docente:

[...] Fundamentalmente em gestionar a vida de um grupo concreto de alunos/as num espaço e tempo reais, que deve preencher com atividades possíveis para desenvolver o currículo. O professor/a tem como primeiro desafio em seu trabalho conseguir que o ambiente de aula funcione, que o faça com fluidez, com atritos interpessoais mínimos, que os alunos/as se envolvam neste funcionamento e, na medida do possível, conseguir que os currículos, por meio de práticas concretas de ensino-aprendizagem, sejam assimilados com alguma eficácia por parte dos alunos/as. O desafio mais imediato dos docentes, na situação comum de trabalho, consiste em conseguir e manter a cooperação dos estudantes nas atividades que ocupam o tempo disponível.

A afirmação acima revela a necessidade que o professor tem em capacitar-se, obtendo um preparo para uma formação mais abrangente e complexa, para poder

comprometer-se com o domínio do saber pedagógico, capaz de envolver os alunos no processo ensino/aprendizagem.

Aprender a ensinar, de forma a criar condições para que os alunos tenham aprendizagens significativas, requer aos professores momentos de oportunidades. Tardif (2002, p. 230) identifica a importância de conceber ao professor momentos de investigar, experimentar, consultar e avaliar seu trabalho.

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

A necessidade de redimensionar os processos formativos, considerando os saberes docentes, traz o desafio de mobilizar a prática pedagógica por vários professores, em compreender o processo educacional no cotidiano do trabalho nas escolas e nas salas de aula.

Essas determinações acima citadas são denominadas como obstáculos para alguns professores, ao proporcionar, junto à sua equipe de trabalho, estratégias contendo avanços pedagógicos. Obtivemos essa confirmação quando contatamos com alguns gestores educacionais, entrevistando-os sobre as ações que a instituição/o curso tem realizado quanto à qualificação de seus professores, principalmente daqueles que originalmente são bacharéis. Este fato é apresentado na parte 2 da pesquisa, denominado: Os Documentos que Regulamentam a Formação e Atuação do Professor do Ensino Superior, não apresentam claramente os caminhos que levam os professores a conquista de novos conhecimentos junto ao aprimoramento de sua prática pedagógica.

A aquisição dos saberes e seu aprimoramento no exercício da docência é um desafio que precisa ser superado, focado na adoção de uma prática pedagógica que supere a concepção do tradicionalismo e do tecnicismo e que seja pautada na construção do conhecimento e no contexto social.

Apesar de o ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe pouco a seu respeito. Gauthier et al. (1998, p. 25) salientam que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”.

Sabemos que a realidade das instituições de ensino choca muitos educadores que gostariam que a escola contemplasse mais os atributos humanísticos e pedagógicos, sem se preocupar com a queda no número de alunos, evasão, inadimplência e concorrência acirrada. Diante desse cenário, fica difícil ao educador conciliar as duas vertentes.

As contribuições dos autores evidenciam a importância do professor em compreender o seu verdadeiro papel na educação, para que, diante do magistério, ele analise o efeito das ações propostas sobre os alunos, de forma a aprimorá-las, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões, vinculando a ciência produzida historicamente à prática social educativa, ultrapassando as competências e habilidades, desenvolvendo o conhecimento como postura reflexiva sobre a práxis pedagógica, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente.

No entanto, entendemos que tais aspectos precisam ser levados em conta pelos professores, inclusive para aqueles que, em nossa pesquisa, demonstraram dificuldades na ação docente relacionadas à dimensão pedagógica, para que possam utilizá-los como subsídios desencadeadores de um processo crítico.

### 2.1.3 Alternativas e Propostas Encontradas para os Professores na Literatura Tendo em Vista sua Formação e Atuação Profissional

As escolas são locais privilegiados para o desenvolvimento cultural e, diante do atual contexto em que ela está inserida, é grande a cobrança por mudanças e por novas alternativas ao professor para que assuma o papel fundamental da democratização do saber junto aos alunos.

Isso requer que o professor desenvolva novas compreensões a respeito de seu papel educacional, devendo se preocupar com a extensão do ser de cada aluno, efetivando para todos o direito à igualdade de oportunidades no processo de ensino/aprendizagem.

Neste tópico, apontamos alternativas de alguns autores ao professor, sobre como desenvolver e aplicar o conhecimento pedagógico em sua prática, sendo que a construção do saber, a elaboração de técnicas, a utilização da avaliação como um processo significativo, a interação e o bom relacionamento com seus alunos, são tarefas em relação às quais um professor não deve se eximir.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104), a prática docente na universidade pressupõe:

- a) O domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As autoras complementam que essas características do ensinar requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Consideram que os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, provocando nos alunos a aprendizagem que, por sua vez, tem uma dimensão política, com compromisso social e profissional.

A exigência é de um profissional da educação com perfil próprio, como pessoa que é composta de saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos, entre outros, pois não se separa o professor da pessoa. Zabalza (2004, p. 138) enfatiza a existência do vínculo entre a identidade e o profissionalismo do professor junto aos vários contextos sociais.

A carreira profissional faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional. Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais diversos tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as oportunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra em nosso meio.

O conhecimento profissional construído ao longo do exercício da docência refere-se a processos de socialização, autodesenvolvimento e identidade profissional. Mas, ao lado do domínio de diferentes conhecimentos e saberes tem a experiência profissional como fonte de aprendizagem, resultando na prática pedagógica.

Há que se considerar que a experiência profissional favorece o êxito do trabalho, pois trata-se de um conjunto de contribuições de acontecimentos, em que a reflexão em relação aos pontos positivos e negativos contribui para uma visão mais ampla do processo educacional, ao professor e ao grupo na qual está inserido.

A docência é um trabalho fortemente contextualizado, marcado pelas contingências situacionais, exclusivo da vivência e da experiência pessoal, devendo articular-se com o compromisso pela qualidade das atividades relativas ao ensino. Tardif e Lessard (2005, p. 45) atribuem ao trabalho docente alguns aspectos:

O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc.

A promoção da carreira docente, bem como suas alternativas pedagógicas, portanto, serão concebidas e implementadas em seu dia-a-dia, em contato permanente com os alunos, executando, assim, uma análise dos resultados obtidos com seu trabalho para compreender o seu perfil profissional. Nóvoa (1997, p. 26) afirma que, nessa interação, “a troca de saberes possibilita a formação mútua, nos quais cada professor é chamado a vivenciar, simultaneamente, o papel de formador e formando”.

Percebe-se, então, que a construção de sua identificação profissional ocorre por meio do seu empenho a partir dos desafios enfrentados, servindo de espelho para sua formação, emergindo uma relação pessoal com o saber e a prática numa mesma direção. Romanowski (2007, p. 142) identifica alguns critérios que o professor necessita considerar para que o processo ensino/aprendizagem aconteça junto a seus alunos.

Três dimensões precisam ser trabalhadas em conjunto: a primeira trata da compreensão das matérias pelo aluno (como o aluno realiza sua aprendizagem), a segunda da interação entre professor e aluno e a terceira da dimensão burocrática da prática (a relação do professor com a instituição).

O contexto educacional exige mudanças que reiterem a participação do profissional docente frente à sociedade da qual faz parte, considerando que isso irá lhe prover

uma boa ação docente e melhores condições de trabalho, pois o aperfeiçoamento do professor representa uma oportunidade de não só suprir as defasagens de ensino, como superá-las.

A formação de professores para as novas tecnologias tem que ser apoiada por meio de reciclagem constante, permitindo que cada um perceba sua própria realidade e expectativas, de como elas lhes serão úteis, podendo ter um significativo impacto sobre o seu papel, apoiando um modelo de ensino que encara os alunos como participantes ativos do processo de aprendizagem e não como receptores passivos de informações ou conhecimento. Inovar a serviço da aprendizagem, portanto, é fundamental.

Muitos professores pensam que o saber fazer é uma questão de dom ou de experiência e não acreditam que outros profissionais possam dar-lhes esse suporte de conhecimentos. Então é preciso apresentar-lhes caminhos para a prática docente, conscientizando-os de que o professor mobiliza e produz saberes e não simplesmente executa tarefas. Em relação a isso, Nóvoa (1998, p. 31) afirma que:

[...] é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

As discussões sobre a realidade educacional precisam ser constantes nas Instituições de Ensino Superior, sendo que a qualidade da educação geralmente é centrada nas inovações.

Frente a essa situação, estão todos os sujeitos envolvidos neste processo, sendo preciso despertar o espírito criativo para atender ao desenvolvimento social, providenciando modificações que proporcionem formas mais eficientes de expandir sem perder de vista o alto padrão de ensino.

Diante das idéias dos autores, observamos que os professores necessitam romper as barreiras existentes em sua profissão, pois nem todas as condições que vivenciam são favoráveis, sendo necessário empenhar-se para que, junto às exigências, transcendam o espaço escolar, pois sem a compreensão do que se faz, sem as competências necessárias para desenvolver o conhecimento nos diversos âmbitos, sem a consciência do saber pensar e refletir, o professor não passará de mero reproduzidor de conteúdos.

Aos professores bacharéis cabe um aprofundamento dos conhecimentos, dando ênfase aos pedagógicos, visando obterem um controle cada vez maior de sua prática

educacional, a fim de assegurar-se em sua profissão de forma progressiva, podendo contribuir cada vez com mais qualidade para a preparação dos futuros profissionais, seus alunos atuais.

#### 2.1.4 Síntese do Capítulo

Ao descrevermos sobre o conhecimento pedagógico como articulador da formação do professor, abordamos alguns tópicos que julgamos serem importantes para melhor compreendermos a importância da formação pedagógica na carreira profissional do professor. Sabe-se que a ele compete a busca pelo conhecimento, utilizado como ferramenta para apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas necessárias a sua formação, mesmo estando diante de alguns impasses políticos, institucionais e sociais.

Considera-se, porém, a produção dos saberes um dos quesitos fundamentais do compromisso do professor, sendo visto como estratégia de contribuição para sua prática docente, exercendo a relação com o meio social.

Destacamos alguns pontos considerados por alguns autores como relevantes na composição da formação do professor, no que tange em aprimoramento e melhoria ao trabalho docente, como: a falta de preparação dos conhecimentos pedagógicos na docência; a necessidade da compreensão dos meios didáticos para reconhecer a importância dos conhecimentos trazidos pelos alunos para a sala de aula, compondo o processo ensino/aprendizagem; a necessidade de aprimoramento e adequação profissional para relacionar o processo educacional junto aos determinantes políticos, econômicos e sociais; a exigência de maior competência para entender e interpretar os avanços das novas tecnologias; a necessidade da construção de saberes e de uma identidade profissional. Esses são alguns fatores que dificultam o professor desenvolver o seu verdadeiro papel de educador, sendo que nem todos foram preparados para conduzir suas atividades cumprindo tais exigências, como por exemplo, “os bacharéis”.

Independente da sua graduação acadêmica ser bacharel ou licenciatura, os conhecimentos pedagógicos do professor constituem uma das alternativas para vencer os obstáculos encontrados em sua trajetória.

Com o intuito de justificar aos professores o quanto é difícil superar essas barreiras já existentes na educação há muitos anos, apresentamos a idéia de Romanelli (1998, p. 13) ao afirmar que: “[...] pouca coisa mudou na forma de encarar a educação que nos foi



legada pelos jesuítas”. A autora apresenta três grandes constatações sobre fatores que interferem no sistema educacional: - a economia; - a herança cultural que influi sobre os valores para a população que procura a escola; - a organização do ensino, que está diretamente relacionada com ao sistema político, atendendo o interesse do legislador.

Constatamos, então, que alguns obstáculos que encontramos na educação nos dias hoje são oriundos do passado, consequência de fatores políticos e sociais que repercutem em nossa atuação. Todavia há um longo caminho a percorrer, se a pretensão for apenas compreender, para posteriormente tentar vencer esses fatores.

Algumas propostas também nos foram apresentadas pelos autores, para compreendermos que é possível ser professor, tais como: construir um tipo especial de profissionalismo, para provocar nos alunos aprendizagens transformadoras; articular-se quanto ao compromisso pela qualidade das atividades relativas ao ensino; manter um relacionamento permanente com os alunos, para melhor analisar os resultados de sua prática; inovar-se a serviço da aprendizagem, pois o contexto educacional exige mudanças; reciclagem constante para atender às novas tecnologias; mobilizar e produzir saberes, para o aprimoramento profissional.

Precisamos reiterar que compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas é tarefa do professor, o qual, para realizá-la com competência, precisa apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade em que se constitui.

É necessário construir saberes que permitam compreender as concepções dos processos pedagógicos e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade.

Todas as contribuições apresentadas pelos autores servem como norteadores para o desenvolvimento pedagógico dos professores. Pimenta e Anastasiou (2002) nos dão dicas de como alcançar esses conhecimentos, principalmente para aqueles que não tiveram preparo para serem professores em sua formação inicial na graduação. Mas para isso é preciso: o domínio de um conjunto de conhecimentos; métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente; considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor; criar e recriar situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos; desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Vale ressaltar que para aplicar os encaminhamentos acima apresentados é necessária aos professores uma qualificação de forma continuada, momento esse, de ensinamentos e aprimoramentos para sua atuação e cumprimento das tarefas enquanto educador.

Os autores nos proporcionaram, por meio de seus conhecimentos, compreendermos que os elementos abordados se assemelham aos possíveis fatores e determinantes por nós elencados, quando ainda não dispúnhamos dos subsídios teóricos e empíricos aqui representados.

Sendo assim, estamos certos de que alguns obstáculos ainda nos impedem de avançarmos - os professores em geral – mas, enfrentá-los como desafios, demonstrará que a formação do professor, bem como sua qualificação não deve se limitar aos aspectos práticos, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais, fundamentada em processos pedagógicos, permitindo dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas de forma inovadora.

## 2.2 OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo elucidamos o segundo ponto-chave desta pesquisa que tem o mesmo título do capítulo e que é composto por 4 tópicos. No primeiro, apresentamos um rápido histórico do ensino superior no Brasil. Em seguida, identificamos como a formação de professores para o ensino superior está contemplada na legislação atual, considerando a Lei de Diretrizes Nacional - LDB.

No terceiro tópico, apresentamos como os Projetos Político Pedagógicos das IES e dos cursos em que atuam os colaboradores da pesquisa tratam do preparo pedagógico dos seus professores, assim como apresentamos como seus gestores educacionais, diretores ou coordenadores pedagógicos realizam suas ações, referente à qualificação de seus professores, principalmente daqueles que originalmente são bacharéis, informações essas obtidas por meio de uma entrevista. No quarto tópico, apresentamos uma síntese, ressaltando os pontos fundamentais deste capítulo.

### 2.2.1 Um Rápido Histórico do Ensino Superior no Brasil

Estudar a implantação do ensino superior no Brasil, bem como a figura do professor inserida no sistema educacional, nos permite compreender os aspectos mais importantes e relevantes do ensino superior.

Nosso intuito é demonstrar alguns desafios encontrados na educação do ensino superior, em sua organização e implementação, enfocando a trajetória profissional do professor no processo de ensino ao longo desse percurso histórico.

No passado as escolas superiores eram isoladas, criadas para atender necessidades imediatas, obtendo com isso, um desenvolvimento limitado da cultura nacional.

Na segunda metade do século XIX, apesar das crises econômicas, há um pequeno avanço em termos de industrialização no Brasil, de alguns ramos do setor terciário, ampliando-se a vida urbana, e a sociedade torna-se mais complexa, resultando no crescimento da burguesia urbana. Tanto que, em 1888, dá-se a abolição da escravatura e, em 1889, é proclamada a República, ROMANELLI (1978).

Os estados transformam seus sistemas escolares no campo do ensino primário, normal e principalmente profissional. A União revelava exagerada moderação em alterar o ensino secundário e superior, este continuando a ter predominantemente a função de formar “doutores” e “bacharéis” cada vez mais necessários em virtude da oligarquia rural não estar conseguindo dirigir o aparelho burocrático estatal, GERMANO (1994).

A articulação entre o ensino secundário e superior é decisiva para a definição do caráter seletivo e preparatório do ensino secundário.

No período da Escola Nova ocorre a esperança da democratização e transformação da sociedade por meio da escola. No entanto, Aranha (1997, p. 199) esclarece: “o escolanovismo se ocupa mais com os aspectos técnicos, o que ajuda a desviar do debate educacional seu tema mais importante, a educação popular”.

Logo após o sucesso da Revolução de 30, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e, com ele, começou a mudar o tratamento dado à questão do ensino no Brasil.

Até esse momento, a educação escolar “carecia de função importante a desempenhar junto à economia”, conforme Romanelli (1997, p. 55), entrando em processo de modernização.

Com o novo contexto social que emerge com a ascensão da burguesia, iniciam-se as reflexões de uma concepção de escola e de seu processo de formalização. Libâneo (2003, p. 170) nos apresenta esclarecimentos a esse respeito, afirmando:

A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantar a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura.

Com a chegada da Industrialização, o sistema educacional passou a ser revisto, com o objetivo de viabilizar as exigências de uma mudança de pensamento trazida pela ideologia capitalista, e a escola precisou ajustar-se a esses moldes e colocar mão-de-obra capacitada no mercado de trabalho. Conforme afirma Romanelli (1978, p. 59): “Como a vigência de tal modelo propôs mudanças estruturais profundas na escola, as exigências educacionais foram pronunciadamente exigências relacionadas com o ensino e, muito raramente, com a pesquisa”.

As instituições responsáveis pela formação do professor passaram a ter maior significado diante da sociedade, pois os cursos de formação docente para o ensino de 1º

grau ocorriam por meio das chamadas “Escolas Normais”, sendo criados depois de 1833 no Brasil e que atuavam conforme a implantação da nova educação.

Cabe ressaltar que o Ensino Normal se consolida nesse período da década de 30 e é marcado pela feminização docente e pela necessidade de formar a população que adentraria o mercado de trabalho. Sobre isso, Tanuri (2000, p. 74-75) acrescenta:

Uma tendência importante nas décadas de 1930 e 1940 atingiu particularmente o ensino normal. Trata-se do movimento ruralista – oriundo já do final da segunda década – com propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo.

O fato revelado acima, segundo a autora, constitui-se em um dos maiores problemas do ensino profissional naquela época, sendo visível a carência de professores capacitados, o que não deixou de ser uma preocupação dos responsáveis pela educação no período republicano, tanto que, em 1942, criam-se os cursos de pedagogia.

Com a proclamação da República, as discussões sobre a Educação, especificamente sobre as universidades, surgem com mais força, e, em decorrência da industrialização e urbanização, ocorre pela primeira vez no Brasil uma ação planejada visando à organização nacional da educação.

O ensino superior é mantido na ideia de ensino utilitário de preparo de profissionais, sem focar os aspectos culturais.

As escolas superiores, puramente profissionais, foram criadas tendo o ensino focado somente para a informação, sobre a cultura estrangeira, transmitida por um professor que, em geral, era um repetidor superficial, dispondo de conhecimento que não havia sido construído de forma autoritária.

Embora existissem modalidades diversas de educação superior, apenas no século XX ocorre a presença da universidade no Brasil, nascendo realmente a universidade brasileira.

É criada, em 1912, a Universidade do Paraná que, segundo Romanelli (1978, p. 132), é oficializada pela Lei Estadual nº1. 284; dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio.

Em sete de setembro de 1927, é fundada a Universidade de Minas Gerais, em 1934 fundadas a Universidade de São Paulo (USP) e de Porto Alegre. A Universidade do Distrito Federal (UDF) e do Rio de Janeiro foram fundadas em 1935, por Anísio Teixeira,

dissolvidas durante o Estado Novo, pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro. Surgem as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro e as mesmas se configuram como as primeiras universidades privadas do país, só reconhecidas pelo Estado em 1946.

A Universidade de São Paulo (USP) é a maior universidade pública do país e também uma das mais importantes instituições brasileiras de educação superior, assumindo, sistematicamente, papel de destaque na criação de infraestrutura científica e tecnológica e na formação da elite intelectual do país.

Em 1948, Dutra envia ao Congresso Nacional um projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a qual se tornou, após muito tempo, na Lei 4.024, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, a LDB.

A lei proposta na época foi superada pela rapidez das mudanças sócioeconômicas do país. Segundo Buffa (1979, p. 108): “De acordo com a análise do contexto histórico, a ideologia que se opõe à situação dominante é a socialista, por que, então, no conflito escola particular e escola pública, socialistas e liberais se aliam em oposição à Igreja católica?”.

O mais relevante dessa questão estava na contradição entre a burguesia e proletariado e a contradição do setor moderno e tradicional, ambos capitalistas. Então as forças conservadoras conseguiram arrematar com eficácia na lei.

A partir de 1964, ocorre a reforma universitária, com a nova legislação do ensino superior, enfocando a expansão das oportunidades de educação superior e a mudança qualitativa do tipo de ensino universitário. Outro destaque também na reforma universitária foi a preocupação em preparar os profissionais para o mercado de trabalho no ensino médio e superior que, segundo Germano (1994), deveria corresponder às exigências do mercado de trabalho, de acordo com as necessidades do desenvolvimento nacional e regional.

Conforme o contexto histórico da época, o governo promulga a Lei 5.692/71, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, na qual destacam-se dois pontos fundamentais: a obrigatoriedade escolar e a profissionalização no 2º grau.

Vários motivos, segundo Germano (1994), levaram ao fracasso da profissionalização, conforme a reforma do ensino de 2º grau, como: limites de recursos; a demanda para a universidade não foi estancada; discrepância prática e desatualizada; a não implantação da profissionalização na maioria das escolas públicas por falta de recursos. Dessa maneira, pode-se dizer que a política educacional implantada durante a ditadura foi comprometida.

Com a transição democrática surgindo em 1988, é promulgada uma nova Constituição no Brasil, e novas contribuições para o ensino superior, sendo que em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a nova LDB nº. 9.394/96.

Com implantação dessa Lei, alguns pontos relevantes são voltados ao docente, conforme se encontra no Art. 52. A universidade é vista como uma instituição de produção intelectual institucionalizada, com um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (art. 52, I, II e III).

Ao finalizarmos este tópico, refletimos sobre a atuação dos professores bacharéis, dando ênfase a sua formação pedagógica, para que compreenda o seu papel, permitindo-lhes desenvolver alternativas pedagógicas como ponto de partida em sua carreira profissional, construindo o seu caminho, certos que deixarão boas marcas por onde passarem.

A história da educação no Brasil indica, pois, a prática de políticas educacionais centralizadas e formalizadoras do ensino, fundamentadas em leis, e cabe ao professor transformar este ensino não apenas a serviço da lei, mas também em pensar a educação enquanto processo global e articulado, estabelecendo compromissos com a socialização do conhecimento.

## 2.2.2 Como a Formação de Professores está Contemplada na Legislação Atual

No presente capítulo, destacamos alguns pontos fundamentais sobre a origem e implantação da LDB no Brasil, dando ênfase à formação de professores para o ensino superior, para percebermos a educação enquanto um processo organizado, estruturado e socialmente inserido a partir da ação do Estado.

### 2.2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBD (9394/96)

É sabido que muitos obstáculos estão sendo enfrentados para que se cumpra essa legislação em sua totalidade, como a valorização dos profissionais da educação, ampliação das condições de acesso às escolas e da qualidade do ensino oferecido no sistema escolar brasileiro.

Essa lei contém 92 artigos, e foi assinada pelo Ministro Paulo Renato de Souza e pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, também denominada Lei Darcy Ribeiro, por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo ao projeto que estava em trâmite na época. É considerada a Lei maior da Educação Brasileira, sendo, inclusive, designada como *Carta Magna da Educação*.

Atende aos preceitos constitucionais de um processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil.

Também normatiza e dá direção ao rumo que a Educação Brasileira deve seguir, contendo as indicações fundamentais que garantam a organização dos sistemas educacionais do país, definindo as ações que devem ser realizadas e quais objetivos a serem atingidos.

O grande avanço do sistema escolar brasileiro e da legislação educacional foi a obrigatoriedade da gratuidade do ensino fundamental e médio a ser oferecido pelos estados e municípios.

O Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, Seção 1, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fazendo referência aos profissionais da educação nos artigos 61 a 67.

Para reconhecer as referências que a LBD traz quanto à formação dos professores do ensino superior, explicitaremos o *Art. 66º*:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A lei estabelece que para o exercício do magistério superior seja necessário que o professor busque capacitar-se nos programas de pós-graduação, conforme afirmação acima.

Dessa forma parece-nos haver lacuna na lei, pois sabemos que esses cursos não oferecem uma carga horária expressiva contemplando a prática de ensino, sendo que nos outros, o ensino superior é exigido uma carga horária mínima de trezentas horas para obtenção desses conhecimentos, consistindo na vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, conforme retratada no *Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*



Sendo assim, passamos a refletir: será que os cursos de pós-graduação, que na maioria dos casos, são de aprofundamento na área específica profissional vão garantir a adequada atuação na docência?

Resta-nos reconhecer que, independente da LDB, todos os profissionais da educação devem buscar os conhecimentos pedagógicos, sendo na graduação, na pós-graduação de forma continuada, para que não haja profissionais envolvidos no processo educacional abastecidos apenas dos conhecimentos específicos, tendo ausentes os fundamentos pedagógicos fundamentais para a atuação do profissional.

A autora Castanho e Castanho (2000, p. 81) afirma essa necessidade: “Muitos professores podem apresentar muito bem o conteúdo, mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem”.

Sendo assim, cabe aos institutos superiores de educação disponibilizarem essa capacitação, conforme o *Art. 63º*:

- I - Cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Diante dos desafios encontrados na educação, quanto às proposições sobre a formação docente, observamos acima a oferta de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, mas sabemos que nem todos envolvidos nesse processo de capacitação utilizarão a profissão docente como carreira no magistério, o que se torna uma necessidade premente, o repensar o papel do professor na docência.

Ao refletirmos sobre a menção que a LDB traz sobre a formação profissional, concluímos que o faz sob diversos aspectos como formação, aperfeiçoamento, recrutamento, seleção, remuneração e carreira. A formação docente é proposta numa linha programática que incentiva a sua progressiva elevação cultural e técnico-pedagógica.

Todos os componentes da equipe pedagógica, além do professor, são os responsáveis pela gestão educacional dentro de uma instituição de ensino, pois são vistos como os agentes executores do processo de ensino/aprendizagem.

Na Constituição Federal, a valorização do profissional de ensino (Art. 3º, VII) é consubstanciada em três itens: a) Plano de Carreira para magistério público, b) Piso salarial profissional e c) Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e d) Garantia de regime jurídico para todas as instituições mantidas pela União.

A LDB, mais precisamente em seu Art. 63, promove a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes o “aperfeiçoamento profissional continuado”, sendo incumbência tanto do professor como das instituições, atualizarem-se frente às novas demandas e às exigências do mundo marcado pelas mudanças.

Essa formação continuada tem como ponto de partida a prática pedagógica do professor, considerada um dos elementos da Proposta Pedagógica, cujo objetivo é potencializar a reflexão e a elaboração das equipes sobre os procedimentos pedagógicos.

Faz-se necessário que a formação continuada propicie ao professor novos conhecimentos, para que os transforme em profissionais mais competentes, participativos e críticos em busca de inovações.

Ressalta-se, então, que os programas de formação continuada devam abranger as necessidades reais dos professores e da instituição, pois ambas caminham juntas na busca da melhoria da qualidade de ensino, tendo como um avanço na política de valorização profissional dos docentes a garantia de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

Na LDB, o Art. 67 retrata que os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) promovam, através de estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a garantia de que o ingresso nos sistemas federal, estadual e municipal de ensino seja exclusivamente por concurso público de provas e títulos, atribuindo a valorização dos profissionais da educação no que se refere ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho.

Conforme nossa carreira profissional foi sendo consolidada nas IES, observamos que as oportunidades dadas por elas para alguns professores, objetivando qualificar sua formação profissional, nem sempre atendem as suas reais necessidades, pois para aqueles profissionais bacharéis que não possuem conhecimentos pedagógicos, dificilmente esses eventos, como: palestras, reuniões, seminários, serão suficientes para construir sua formação e prática pedagógica.

Resta ao professor, no âmbito de sua formação inicial e permanente, a aquisição de autonomia, competência e comprometimento profissional para que, munido de

pensamentos crítico/reflexivos frente às diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas, possa sentir-se seguro para enfrentá-las, com capacidade e sensatez, cumprindo o seu verdadeiro papel de um aliado na construção do indivíduo, buscando numa visão emancipadora, de um mundo mais humanizado. Alarcão (2000, p. 177) explica o que é ser um professor reflexivo:

Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Os desafios são muitos, mas é necessário um esforço em reconhecer as contradições existentes na política educacional brasileira, tornando-se um alerta para repensarmos nossa prática pedagógica, pois é preciso entender as ações e as influências que elas exercem em nosso meio, para que tenhamos uma construção permanente em nossa formação profissional.

### 2.2.3 Como os Projetos Políticos Pedagógicos das IES em que Atuam os Colaboradores da Pesquisa Tratam do Preparo Pedagógico dos seus Professores

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico, depositando na educação todo o esforço em preparar um cenário que propicie as condições de atender a um ensino que vença os entraves, para a construção de uma escola que eduque para o exercício da cidadania, de forma crítica e consciente, com a função de socialização.

Nesse contexto, cabe às instituições de ensino a elaboração de propostas educacionais que impulsionem a prática pedagógica, fortalecendo a formação das pessoas por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Contribuindo para ofertar novas concepções de ensino, gestão e práticas pedagógicas, é estabelecida a construção do Projeto Político Pedagógico em todas as instituições de ensino, envolvendo a todos os docentes, independente dos segmentos, visando estabelecer ações educativas e pedagógicas de cunho social e político, proporcionando a autonomia da escola.

Valorizamos a construção de um projeto pedagógico consolidado por intenções em que o crescimento do professor aconteça de forma qualitativa.

Com o intuito de compreender como essas renomadas instituições de ensino superior abordam o preparo pedagógico do professor, reconhecemos a necessidade de conhecer os projetos político pedagógicos de cada instituição retratada em nossa pesquisa. Na Parte 2, no capítulo 2.3.2, a percepção da importância e da construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que atuam como professores em instituições de ensino superior, conhecemos a vivência profissional de alguns professores-colaboradores junto às Instituições de Ensino Superior, bem como os seus envolvimento nos cursos de graduação.

Vale ressaltar que ao anunciarmos essas 4 instituições de ensino superior, não as identificamos, mas utilizamos as letras IES A, IES B, IES C e IES D.

Também enfatizamos a importância da construção do projeto instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, sendo que esse preceito legal está sustentado na idéia de que as escolas têm a incumbência de refletir sobre sua construção, intencionalidade e execução.

Neste tópico, apresentamos algumas informações extraídas dos PPP e as respostas obtidas por meio de uma entrevista (Apêndice D) junto aos coordenadores e diretores de ensino dessas instituições. Após a apreciação dos projetos pedagógicos, consideramos conveniente ouvi-los, pois são os responsáveis na condução dos professores a uma capacitação pedagógica contínua.

Antes de apresentarmos as informações dos Projetos Político Pedagógico das IES focalizadas, trazemos aqui alguns conceitos sobre Projeto Político Pedagógico de autores como: Ilma Passos A. Veiga, José Carlos Libâneo e Celso S. Vasconcellos, para que munidos dessas informações, possamos a compreender a proposta das Instituições focalizadas.

O Projeto Político Pedagógico é um conjunto de princípios e objetivos que servirão de guia para a tomada de decisão, fornecendo como base a planificação de atividades e estratégias necessárias à construção de uma nova realidade dentro da escola. Esse trabalho se consolida por meio da interação coletiva e o comprometimento entre todos os envolvidos no processo educativo. Veiga e Resende (1998, p. 9) afirmam:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças,

convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Conforme afirmação da autora, o projeto político pedagógico é um projeto educativo, visto como instrumento de autonomia e domínio do trabalho docente, tendo uma ação educativa intencional e sistemática da instituição educacional em sua totalidade.

Já o autor Libâneo (2001, p. 125), refere-se assim ao projeto pedagógico: "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte em uma ação participativa e coletiva de todos.

O autor ressalta a importância da identidade do projeto, voltado tanto aos professores, alunos e comunidade, pois se trata de planejar ações educativas voltadas à realidade da escola, em que todos irão participar de forma ativa, visando obterem os melhores resultados. Segundo Vasconcellos (1995, p. 143) o projeto pedagógico:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita *ressignificar* a ação de todos os agentes da instituição.

Os autores citados retrataram a importância da construção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, pois reconhecem que o projeto define seu papel estratégico na educação, planejando as decisões futuras, por meio de um processo participativo, em que as ações educativas passam a ser definidas, contemplando a qualidade de ensino de forma dinâmica e coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94), em seu artigo 12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". A idéia é que o projeto pedagógico passe a ser objeto prioritário de estudo e de discussão nas escolas.

Com essas rápidas noções sobre o Projeto Político Pedagógico, confirma-se a importância da construção desse planejamento participativo nas instituições de ensino, sendo um marco referencial para a conquista de sua autonomia e identidade.

Pela leitura e análise dos documentos oficiais - Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das 4 IES que tomamos como uma amostra e referência para nosso estudo, observamos que há semelhanças ao retratarem os

esforços no sentido da qualificação de seus professores, sendo abordados de forma singular, sem grandes inovações, conforme apresentamos a seguir, no Quadro 1.

<b>Instituições</b>	<b>Propostas</b>
<b>IES A</b>	A contribuição para o aprimoramento pessoal e profissional do docente será por meio de Formação Continuada em duas etapas, no início de cada semestre, o que incentivará a participação de todos em congressos, seminários e eventos congêneres, para atualização e publicação de trabalhos científicos ou intelectuais.
<b>IES B</b>	Cria-se uma política de incentivo ao docente, junto ao comprometimento com o ensino/aprendizagem, valorizando a pesquisa e extensão, por meio de congressos, seminários, simpósios, entre outros em suas respectivas áreas, visando ampliar os conhecimentos e manter os professores atualizados.
<b>IES C</b>	Para o melhor desempenho pedagógico dos docentes, a IES, adota uma política de acompanhamento pedagógico, realizando encontros e cursos para superar a antiga dicotomia entre formação técnica e formação pedagógica, levando em conta as questões dos valores éticos. Também disponibiliza aos docentes a participação nos grandes eventos em que a educação é o ponto fundamental.
<b>IES D</b>	Atribui que o desenvolvimento de seus professores deverá ser considerado um processo permanente, contribuindo para o aperfeiçoamento de seus desempenhos, objetivando tornarem-se pessoas criativas e inovadoras. E o apoio será para o desenvolvimento de programas aos cursos <i>strito sensu</i> e intercâmbios com outras instituições de Ensino e Pesquisa, sob a dimensão da ética, da criação do conhecimento e da promoção da cidadania.

**Quadro 1.** Propostas das instituições referentes à qualificação de professores, contidas em seu PPP ou PDI.

Conforme demonstramos no Quadro 1, as instituições de ensino consideram a qualificação de seus professores como um fator necessário, disponibilizando aos professores a oportunidade de adquirirem novos conhecimentos nos eventos educacionais, tais como: seminários, congressos, eventos, reuniões, simpósios e outros.

Encontramos semelhanças entre as instituições, ao proporcionarem aos professores uma capacitação pedagógica por meio de eventos educacionais.

Mas também, encontramos diferenças nos fatores fundamentais da capacitação pedagógica para o crescimento profissional do professor, como: Formação continuada; Política de incentivo dando enfoque a pesquisa e extensão; Política de acompanhamento pedagógico, enfatizando as questões de valores éticos; Desenvolvimento profissional junto aos cursos *strito sensu* e intercâmbios.

Observa-se, então, que as instituições de ensino superior criam possibilidades para o aperfeiçoamento profissional de seus professores, de forma diferente, conforme sua realidade e necessidades, objetivando melhorar o desempenho dos professores e sucessivamente a qualidade do ensino, sendo que as escolas deveriam ser concebidas como instituições estimulantes e provocadoras para a formação pessoal e cultural, dos alunos e dos professores.

Ao considerarmos muito sucintas as informações fornecidas pelos documentos, decidimos entrevistar (Apêndice D) os diretores e/ou coordenadores pedagógicos das 4 instituições, na esperança de obtermos mais subsídios a respeito da formação pedagógica de seus professores. Assim, indagamos: Considerando que no documento oficial – PPP ou PDI da sua Instituição - a menção quanto a esforços no sentido da qualificação de seus professores está expressa de forma sucinta, sendo abordada apenas como incentivo à formação continuada, *Que ações a Instituição/o Curso tem realizado, visando essa qualificação de seus professores, principalmente daqueles que originalmente são bacharéis? Poderia explicar um pouco sua resposta?*

Ao entrevistarmos diretores e coordenadores das instituições de ensino superior, observamos alguns fatores que nos dificultaram adquirir as informações necessárias de forma objetiva, como objeção de alguns gestores em relatar dados de cunho pedagógico referentes à instituição.

Apresentamos as respostas colhidas dos entrevistados com o objetivo de conhecer suas intencionalidades e projetos futuros sobre a qualificação dos professores, representamo-las por meio de símbolos, IES A, IES B, IES C e IES D.

Analisando as respostas e os argumentos dos diretores e coordenadores de ensino, observamos que suas propostas referentes à qualificação dos professores são vistas para todos como prioridade, pois a preocupação com a qualidade dos resultados aponta para a importância da preparação desses profissionais no campo específico e pedagógico. Pimenta (2002, p. 39) afirma:

Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.

Conforme afirmação acima, a busca pela qualificação profissional se faz necessário independente da profissão, mas quando se trata de educação a exigência ainda é maior, sendo que os profissionais desempenham inúmeros papéis importantes para o desenvolvimento das futuras gerações, cabendo-lhe estimular a solidariedade, a cooperação, a

valorização individual e do grupo, exercendo de maneira cada vez melhor a profissão docente, procurando conhecer “o quanto possível” particularmente cada um a que educa, com um novo olhar sobre o processo ensino/aprendizagem.

Sendo assim, apresentamos as respostas dos gestores educacionais, identificando essa necessidade.

*Todos os profissionais necessitam qualificar-se, principalmente aqueles que se graduaram para tornarem-se educadores. (IES A)*

*[...] é necessário um quadro de docentes qualificados, então ofertamos condições ideais de trabalho a fim de que a qualidade do ensino tenha efetiva operacionalização e eficácia, na prática. (IES B)*

*Incentivo os mesmos a se qualificarem, no sentido de expandirem seu conhecimento para transmiti-los aos alunos. (IES C)*

*[...] a Instituição também propicia o intercâmbio tecnológico por meio do envio de servidores para qualificação em outras instituições (cursos externos). (IES D)*

Reconhecemos que as quatro Instituições de Ensino Superior possuem dados referentes à existência de uma política interna, voltada para a qualificação profissional dos professores, sendo comprovada nas respostas de nossos colaboradores:

*Fazemos avaliação institucional, e quando os alunos avaliam seus professores, investigamos quais são os pontos falhos, para posteriormente apóia-los. Uma das formas é por meio da capacitação pedagógica, em encontros e seminários educacionais. (IES A)*

*A política da instituição é para o incentivo permanente dos nossos docentes a participarem em programas de qualificação e de aperfeiçoamento, sendo essencial que possuam um saber científico sistematizado, advindo da formação didático-científica submetida a cursos de pós-graduação. (IES B)*

*Proporciono essa qualificação por meio de eventos de cunho educacional, começando internamente na instituição, no início de cada semestre, exigindo a participação de todos os professores, independente de qual for o colegiado. (IES C)*



*Além de ações internas para docentes em que se aproveitam habilidades, competências e conhecimentos os servidores repassam a outros em cursos, palestras, seminários etc. (IES D)*

Identificamos que as instituições oferecem caminhos para que os professores busquem inovar os seus conhecimentos, mas para que isso ocorra, é necessário adequação a essas exigências junto ao comprometimento profissional.

Ao ser contratado em uma das instituições de ensino acima retratada, é preciso que o professor se envolva nas atividades de cunho pedagógico, para obter subsídios, fortalecendo sua prática profissional. Assim apresentada: *Ao serem contratados em nossa instituição de ensino é necessária a participação de todos os professores nos encontros pedagógicos, coordenados pela equipe pedagógica. (IES A)*

Encontramos estratégias diferenciadas entre elas para expandir as oportunidades dadas aos professores objetivando a sua ascensão profissional.

A **IES A** justifica que a reconstrução dos conceitos educacionais precisa ser feito, mesmo que seja uma vez ao ano, junto a uma autoridade da área educacional, e também atribui que esses conhecimentos precisam ser consolidados por meio de autores encontrados nos acervos bibliográficos.

Já a **IES B** oferece aos professores o desenvolvimento, a transmissão à aplicação do conhecimento por meio do ensino e pesquisa. Essa tomada de posição é importante porque revela a importância de se investir na construção do saber.

A **IES C** atribui aos coordenadores dos cursos o incentivo a participarem dos eventos educacionais nacionalmente disponibilizados, exigindo que os mesmos façam projetos, estando explícitos os objetivos a serem alcançados.

Por último, relatamos o diferencial da **IES D**, como: ambientação de novos docentes, técnico-administrativos e estagiários; campanhas de conscientização e educativas que envolvem não apenas os servidores como também alunos e comunidade externa; cursos de extensão/aperfeiçoamento profissional e o Curso de Formação de Professores, que tem como missão a formação de professores para atuação no ensino fundamental, médio e superior, com um currículo inovador, estruturado em temas que abrangem as diferentes áreas do conhecimento, sendo disponibilizados algumas vagas aos professores da instituição depois à comunidade.

Para que as Instituições de Ensino desempenhem o seu verdadeiro papel de formar profissionais, é preciso o cumprimento de sua função, promovendo o crescimento a

seus professores e alunos para que, juntos, adquiram habilidades, competências e conhecimentos, sendo valorizados e reconhecidos na sociedade. Lock (2005, p. 9) define a função da escola:

Por sua própria função, a escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, no meio em que se insere.

Continuamos certos de que o professor necessita qualificar-se e ampliar os seus conhecimentos, para alcançar as transformações ocorridas na educação, independente dos incentivos e apoios obtidos das instituições de ensino, promovendo mudanças favoráveis em sua postura profissional, resultando no aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem, estando aptos para atuarem na sociedade atual.

Independente do comprometimento profissional do professor, a educação está vinculada à gestão democrática, aos mecanismos legais e institucionais. Paulo Freire (1997, p. 13) retrata essa situação ao afirmar: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa sua afirmação, podemos interpretar que seria o caso da participação social da equipe voltada a objetivos comuns, integrando ação e resultado, agregando-se ao bem comum para o progresso permanente, tanto das instituições como dos profissionais.

#### 2.2.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, apresentamos 3 tópicos correspondentes ao segundo ponto-chave da pesquisa. No primeiro, desenvolvemos um rápido histórico do ensino superior no Brasil e concluímos que os fatores históricos, bem como as implicações político-econômicas repercutem nas expressivas e significativas mudanças na educação nos dias atuais.

A sociedade moderna se caracteriza pela predominância da burocracia que se tornou a mais eficiente forma de organização de várias atividades específicas, mormente na educação. Nessas circunstâncias históricas, a prática real da educação brasileira, implementada pela política educacional, realiza-se de acordo com as diretrizes legais, o que

transforma o sistema de ensino em um veículo adequado para a concretização de valores e ideologia que o Estado faz prevalecer.

No segundo tópico, buscamos compreender como a formação de professores está contemplada na legislação atual, mais precisamente na LDB 9394/96. Sendo assim, observamos que a formação de professores está inserida na lei de forma explícita, mais precisamente em seu Art. 63, em que a promoção e a valorização dos profissionais da educação asseguram-lhes o “aperfeiçoamento profissional continuado”, cabendo tanto ao professor como às instituições atualizarem-se na busca pelo desenvolvimento de novos meios para a realização do trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a prática educacional.

No terceiro tópico, verificamos como os Projetos Político-Pedagógicos das IES tratam o preparo pedagógico dos seus professores, as ideias dos autores sobre a construção e a importância do Projeto Pedagógico no contexto educacional e os relatos dos gestores educacionais de 4 instituições de ensino superior, sobre as ações e intenções que eles têm realizado sobre a qualificação de seus professores.

Iniciamos a descrição deste tópico abordando a importância da construção do Projeto Político Pedagógico no âmbito educacional, com base em alguns autores, como Vasconcellos (1995), que afirma a elaboração do projeto pedagógico sendo pautada em estratégias que deem voz a todos os atores da comunidade escolar: funcionários, pais, professores e alunos, tendo como desafio transformar o papel da escola na comunidade. Assim, é importante que o projeto preveja aspectos relativos aos valores que se deseja instituir na escola, ao currículo e à organização, relacionando o que se propõe na teoria com a forma de fazê-lo na prática.

Consideramos também a ideia de Libâneo (2001, p. 125), reconhecendo que o projeto pedagógico: "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", atendendo de forma coletiva e participativa a todos os membros envolvidos no processo educacional.

Dando prosseguimento, passamos a analisar os projetos das instituições de ensino superior, buscamos identificar como eles apresentam a capacitação pedagógica de seus professores. Detectamos que todas as instituições fizeram referências a essa questão, demonstrando preocupações em ofertar possibilidades de aperfeiçoamento profissional de forma contínua a seus professores, divergindo apenas na forma de alcançar essa conquista, pois para uma instituição a alternativa ideal para o crescimento profissional do professor é a formação continuada, sendo almejada por meio de participação em congressos, semanários, evento educacional e trabalhos científicos; para uma outra instituição, o incentivo maior é na

valorização da pesquisa e extensão; já outra instituição adota uma política de acompanhamento pedagógico por meio de encontros e cursos; por último, encontramos uma instituição que apoia seus professores no aperfeiçoamento nos programas de cursos strito sensu e intercâmbios com outras instituições de ensino e pesquisa.

Os gestores educacionais entrevistados das 4 instituições de ensino superior apresentaram estratégias diferenciadas para oportunizar a qualificação de seus professores, mas todas enriquecedoras.

O representante da IES A afirmou que a capacitação pedagógica deve ser feita em encontros e seminários. O representante da IES B, afirmou que esse aperfeiçoamento deve ocorrer por meio de um *saber* científico sistematizado, advindo da formação didático-científica submetida a cursos de pós-graduação. O gestor da IES C proporciona essa qualificação por meio de eventos de cunho educacional e o da IES D oferece ações internas para melhor desenvolvimento das habilidades e competências de seus professores.

É notório que a busca pela qualificação profissional se faz necessária ao professor, cabendo às instituições de ensino o favorecimento para esse crescimento, cumprindo sua função de promover o desenvolvimento cultural de seus professores e alunos.

## 2.3 A CONQUISTA DOS SABERES PEDAGÓGICOS PELOS PROFISSIONAIS QUE SE TORNARAM E/OU PRETENDEM ATUAR COMO PROFESSORES.

Neste capítulo elucidamos o terceiro ponto-chave desta pesquisa: a conquista dos saberes pedagógicos pelos profissionais que se tornaram e/ou pretendem atuar como professores. O capítulo é composto por 3 tópicos. No primeiro tópico constam os depoimentos dos profissionais bacharéis cursando a 5ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica de uma Instituição de Ensino de uma cidade do noroeste do Paraná. No segundo tópico apresentamos também depoimentos de alguns professores de quatro Instituições de Ensino Superior da cidade do noroeste do Paraná, sendo duas particulares (aqui denominadas de Escola A (EA) e Escola B (EB), uma pública Estadual (EC) e outra Federal (ED). E no terceiro, apresentamos as considerações finais a partir da teorização.

Compreender a identidade do professor está diretamente ligado à interpretação social da sua profissão. Sendo assim, é de suma importância a compreensão do processo da formação dos profissionais bacharéis que se inseriram ou que pretendem inserir-se na educação.

Neste capítulo conheceremos como os profissionais que se tornam/ou pretendem atuar como professores reconhecem a importância dos saberes pedagógicos para a construção de sua carreira como docente.

Ouvir os relatos desses atores pedagógicos nos situa quanto aos desafios atuais que o professor enfrenta para a construção de sua carreira.

### 2.3.1 Contribuições dos Alunos do COFOP – Futuros Professores ou Professores em Exercício

Numa concepção inovadora da educação, na atualidade, em que os alunos debatem e constroem conhecimentos com os professores, é preciso apropriar-se de uma formação pedagógica fortalecida e qualificada, no sentido formal e político.

Para tanto, o professor necessita desenvolver condições de conhecimentos e de habilidades práticas para propor alternativas de trabalho a partir do estudo das realidades

em que se insere, promovendo aos alunos uma formação profissional teórica e prática como alicerce do progresso profissional e do exercício da cidadania.

Voltados para promover uma educação de excelência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade, para o desenvolvimento social e tecnológico, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná oferece o Programa Especial de Formação Pedagógica desde 1998, nos campus de Curitiba, Cornélio Procopio, Pato Branco, Medianeira, Ponta Grossa e Campo Mourão.

O Programa Especial de Formação Pedagógica tem por objetivo habilitar portadores de diploma de graduação para o exercício do magistério, em disciplinas do currículo que integram as quatro últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio, incluindo a educação profissional nesse nível e, preparar, de certo modo, para o ensino superior, já que muitas IES poderão contratá-los.

O egresso do referido curso deverá ser capaz de exercer a profissão de professor empregando de forma adequada os recursos tecnológicos, de gestão no processo educacional, articulando os conteúdos curriculares, enfrentando os problemas concretos do cotidiano escolar a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR propõe-se a realizar, fundamentalmente, com base na Resolução nº. 2 do CNE, de 26/06/97, o Programa Especial de Formação Pedagógica, para atender às necessidades de formação de professores, destinado a profissionais portadores de diploma de graduação, relacionados a uma das seguintes habilitações: Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês ou Espanhol, ou ainda disciplinas profissionalizantes da Educação Profissional, exceto os de cursos de licenciatura, possuindo como requisito a carga horária mínima de 160 horas entre as disciplinas ofertadas pela proposta curricular do curso.

Os temas propostos no Programa desenvolvem-se em 740 horas, distribuídos em 300 horas teóricas e 440 horas práticas, contemplando os seguintes Temas: Gestão Escolar, A Instituição como Organização, Profissão Professor, Paradigmas da Educação, Tecnologia Educacional, Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem e Metodologia Científica para as Práticas de Investigação no Ensino.

Ao aluno concluinte do Programa e aprovado em todas as suas etapas, conforme o Regulamento do Programa será conferido, após aprovação do Relatório Final do Curso pelo Conselho de Ensino Superior - COENS, Certificado de Conclusão, equivalente à Licenciatura Plena, conforme Art. 10 da Resolução nº. 2 do CNE.

No Certificado de Conclusão será apostilada a disciplina que lhe confere a habilitação para lecionar, desde que o aluno tenha cursado com aproveitamento em nível superior, no mínimo 160 horas da respectiva disciplina ou área correspondente do conhecimento.

Vale ressaltar que a Formação Superior para a Docência na Educação Básica está inserida na Resolução n.º. 2, de 26 de junho de 1997, do Conselho Nacional de Educação/ CNE/CP, que “dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio”.

Tal Programa oferecia a 5ª turma em 2007, em uma cidade do noroeste do estado do Paraná, sendo que tivemos a oportunidade de trabalhar como docente em todas elas, ministrando diversos temas, o que nos fez conhecer os diferentes perfis profissionais dos alunos, nos instigando a compreender melhor essa formação.

Ao dar início às atividades, - os alunos da 5ª turma haviam tido aulas dos referidos temas: Paradigmas da Educação, Instituição como Organização, Gestão Escolar e, estavam cursando o tema Profissão Professor.

Trabalhamos assuntos referentes ao tema Instituição como Organização e posteriormente Gestão Escolar, explorando conhecimentos que nos permitiram uma reflexão sobre a atuação do professor em sala de aula e a formação dos bacharéis que pretendem se tornarem professores.

Diante da experiência de participar da formação continuada desses profissionais para atuarem no magistério, decidimos ouvi-los a respeito da sua situação de formação e atuação profissional, já que todos são bacharéis de diversas áreas, alvo maior de nossa pesquisa.

Utilizamos um questionário como instrumento de investigação para resgatar aspectos da experiência desses profissionais, com o objetivo de identificar o conhecimento pedagógico dos mesmos, sua prática pedagógica, sua intencionalidade enquanto professor.

Dividindo esse questionário em duas partes. Na primeira, questionamos os participantes com questões referentes à sua formação profissional, sua graduação e cursos concluídos. Na segunda, indagamo-los por meio de uma pergunta a respeito da importância da formação pedagógica para que os bacharéis possam atuar como professores, conforme Apêndice B.

Obtivemos respostas de 18 alunos, sendo que os 19 restantes se comprometeram a entregar suas respostas em outro momento, o que não ocorreu. Pensamos

que podemos justificar esse fato pela manifestação de insegurança que os mesmos relataram de exporem suas experiências profissionais. A participação dos 18 alunos foi espontânea, pois assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, elaborado para esse fim.

Sintetizamos, a seguir, algumas informações por meio de quadros demonstrativos, para melhor visualizarmos as respostas. Iniciamos o questionário perguntando a respeito da área de formação dos alunos e as respostas estão apresentadas no Quadro 2.

<b>Área de formação</b>	<b>Incidência</b>
Tecnologia em Alimentos	6
Tecnologia Ambiental	3
Administração de Empresas	2
Ciências Contábeis	1
Comércio Exterior	1
Farmácia Bioquímica	1
Fisioterapia	1
Matemática Aplicada a Informática	1
Tecnologia em Gestão Estratégica de Organização	1
Teologia Filosófica	1
TOTAL	18

**Quadro 2.** Área de formação dos alunos da 5ª turma do COFOP

Conforme exposto no Quadro 1, observamos que o maior número de profissionais são os Tecnólogos em Alimentos, seguidos dos Tecnólogos Ambientais, sendo que a maioria obteve suas graduações na UFTPR, na própria Unidade de Campo Mourão.

Na segunda pergunta, buscamos identificar os cursos já concluídos pelos alunos/bacharéis. A maioria deles possui apenas graduação (12), sendo que os outros 6 possuem especialização nas áreas de: Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva, Neurologia Funcional Adulto e Infantil, Análise de Sistema, Química e Análise de Transformação dos Alimentos. Nenhum deles havia iniciado o mestrado até o momento.

Percebemos que entre esses profissionais, vários já estão inseridos no mercado de trabalho, buscando, no entanto, capacitar-se junto ao Programa Especial de Formação Pedagógica, para poderem atuar no magistério. Buscamos saber deles qual a sua atuação profissional específica e obtivemos as respostas que apresentamos a seguir.



<b>Atuação profissional</b>	<b>Incidência</b>
Professor	06
Assistente Administrativo	04
Estudante	02
Administradora	01
Auxiliar de Contabilidade	01
Bancária	01
Farmacêutica	01
Fisioterapeuta	01
Instrutora	01
Desempregado	02
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

**Quadro 3.** Atuação profissional dos alunos da 5ª turma do COFOP

Dois dos alunos trabalham como profissionais liberais e como professores, razão pela qual o total passou de 18 para 20 respostas.

Os seis colaboradores que atuam como professores o fazem em vários níveis de ensino, por tempo diferenciado, conforme observamos no Quadro 3.

Percebemos que 4 professores atuam exclusivamente no ensino médio, 1 trabalha no ensino médio e no ensino fundamental e 1 trabalha no ensino fundamental/ séries iniciais.

Dos 6 alunos/bacharéis que atuam como docentes 2 deles possuem especialização relacionada à atuação docente, e os outros 4 são apenas bacharéis.

<b>Atuação dos professores</b>	<b>Formação profissional</b>	<b>Tempo</b>
Professor de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio na UTFPR	<sup>2</sup> Teologia Filosófica e especialização em Psicopedagogia	2 anos
Professora das séries iniciais e ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino	Administração de Empresas, mas com Especialização em Educação Especial	18 anos
Professora do Curso Técnico de Contabilidade no Pós-Médio na Rede Estadual de Ensino	Administração de Empresas	4 anos
Professora do Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal e Estadual de Ensino	Farmácia e Bioquímica	1 ano
Professora de Química do Ensino Médio e Técnico em Agropecuária na Rede Estadual de Ensino	Tecnologia de Alimentos	9 meses
Professora de Química do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino	Tecnologia Ambiental	3 anos

**Quadro 4.** Informações dos alunos do COFOP que atuam como professores

<sup>2</sup> Professor bacharel que possui especialização em psicopedagogia, provavelmente já tendo estudado e refletido a respeito de alguns princípios do processo ensino-aprendizagem.

A questão básica do instrumento que mais nos interessava foi o questionamento referente à importância da formação pedagógica para que os bacharéis possam atuar como professores.

Identificamos as respostas dos alunos/colaboradores pelas letras APFP, significando Aluno do Programa de Formação Pedagógica, seguidas dos números de 1 a 18, o que permite situar suas respostas sem nomeá-los. Agrupamos as mesmas por semelhança, reconhecendo os diferentes focos para os quais foi direcionada a importância da formação Pedagógica, do ponto de vista desses nossos colaboradores.

As respostas nos revelaram alguns aspectos como consequência da formação pedagógica dos profissionais que pretendem atuar como docentes. Vários colaboradores identificam o professor como o maior beneficiado dos conhecimentos pedagógicos, resultando em aprimoramento no seu trabalho docente. Destacamos essa importância na seguinte declaração: “Auxilia na formação profissional em didática e gestão, sendo que os cursos de bacharéis não capacitam para esses fins”. **(APFP 1)**

Devido à ausência de disciplinas pedagógicas na grade curricular dos cursos de bacharelado, os profissionais que atuam ou que pretendem atuar no magistério demonstram despreparo, faltando-lhes a base primordial para serem professores - os conhecimentos pedagógicos - visto que os cursos não foram ofertados para profissionais atuarem como docentes. Para alguns, a opção pelos cursos ocorreu por acharem que jamais se engajariam na área educacional. Essa resposta justifica o interesse desse perfil profissional pelos Programas de Formação Pedagógica.

Encontramos expressa, também, a didática e seus elementos como suporte para que ocorra um processo ensino/aprendizagem de qualidade, conforme explícito nos seguintes exemplos:

*Aquisição dos conhecimentos didático-pedagógicos, visto como ferramentas, resultando em uma educação de qualidade, fundamental em tempo de muitas informações. (APFP 3)*

*Adquirir maior conhecimento na área da educação, tendo a oportunidade de integrar a teoria com a prática, nos preparando para sermos educadores e não apenas professores. (APFP 8)*

*Oportunizar o desenvolvimento de novas metodologias, contribuindo para melhorar a atuação profissional e pessoal do professor. (APFP 12)*

*Orientar os professores para quais saberes são necessários para ser um bom professor. (APFP 13)*

*Despertar no professor a formação de um profissional crítico e reflexivo; (APFP 14)*

*Preparar para sermos críticos, deixando-nos cautelosos ao identificar erros/falhas de nós professores. (APFP 2)*

Ao associar os conhecimentos didáticos, os conhecimentos específicos de sua disciplina e o comprometimento com a profissão, pode ocorrer um avanço na postura do professor, desenvolvendo um processo reflexivo que supere as posturas de acumulação de conhecimento, viabilizando o movimento de incorporação e compreensão de um saber pedagógico que transforme as práticas rotineiras em ações críticas e renovadoras.

De modo geral, vimos que esses nossos colaboradores reconhecem como necessária a formação pedagógica para a docência, sendo um recurso importante para sua preparação.

Neste sentido, acreditamos que essa conscientização ocorreu para muitos durante o programa de formação pedagógica, ao estarem em contato com assuntos e depoimentos da prática pedagógica, despertando em muitos uma visão crítica sobre o verdadeiro papel do professor. Alguns alunos reafirmaram, por meio de relatos, aspectos relevantes para a concretização do acima destacado:

*Tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e completo, o que o diferencia explicitamente do trabalho daquele professor que nunca obteve tal formação pedagógica. Essa capacitação deveria ser exigida a todos os professores, independente do nível de escolaridade que atuaria. (APFP 5)*

*Desenvolver a função do docente de forma coesa dentro do processo educacional, sendo reflexivos em sala de aula, obtendo novas metodologias e sendo mais humanos com os alunos, planejando os conteúdos com antecedência, com ética e postura didática ao ministrar os conteúdos. (APFP 18)*

É necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural, desenvolvendo um processo educacional voltado à transformação. Mas, para que isso

aconteça, ele deve conhecer o contexto educacional, compreendendo os cenários em que irá se inserir para projetar ações e resultados favorecendo a todos.

Muitos profissionais passam a ser professores sem ao menos saberem como funciona uma escola e um ambiente de sala de aula, ficando surpresos ao defrontarem-se com algumas situações cotidianas, que os impede de promover um clima favorável para o pleno desenvolvimento do trabalho educativo. Nesse sentido, um aluno manifestou ser importante: “Adquirir noções de como é realmente uma sala de aula”. (**APFP 15**)

Vários fatores propiciam uma qualificação profissional a um docente e a adoção da postura ética eleva sua missão e ressalta o desempenho qualitativo das ações educacionais junto aos seus alunos, também futuros profissionais. É nesse sentido que lemos as respostas de dois colaboradores com relação à importância atribuída à formação pedagógica na postura profissional do professor: “Desenvolver de forma satisfatória a função de docente, adquirindo postura e ética profissional” (**APFP 16**); e “Ensinar as noções básicas necessárias para iniciar uma carreira como professor”. (**APFP 7**)

As afirmações acima revelam a importância da formação pedagógica, cujos aspectos salientados, se reunidos, podem dar consistência à socialização do saber no atual contexto educacional e social. Essa necessidade passa pela introdução de novas formas de ensinar e aprender, visando à qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Alguns alunos do Programa de Formação Pedagógica manifestaram a importância da formação pedagógica do professor para orientar melhor a aprendizagem, facilitar o relacionamento e a transmissão dos conteúdos junto aos seus alunos:

*Obter uma visão diferente de como funciona a aprendizagem, adquirindo formas adequadas para atuar como professores em sala de aula, objetivando melhorar o desempenho dos alunos. (APFP 2)*

*Mostrar a importância de lidar com fatores pessoais e emocionais na aprendizagem, sendo indispensável para a atuação do docente. (APFP 9)*

*Apreender a didática, não vista anteriormente nos cursos de bacharéis, para transmitir com clareza os conteúdos aos alunos. (APFP 10)*

*Adquirir habilidades para trabalhar com diferentes níveis escolares e realidades, interagindo melhor com os alunos. (APFP 11)*

A formação continuada do professor é indispensável no contexto atual da educação, em vista das grandes transformações promovidas pelo desenvolvimento dos sistemas de informação, estimulando-o a adotar metodologias e técnicas de ensino dinâmicas, que possibilitem o envolvimento e o crescimento dos alunos na sociedade de forma ativa e crítica.

Compreender que o profissional necessita aprimorar-se, independente da sua área, fez com que uma das alunas inseridas no Programa mudasse sua postura durante o curso. A mesma relatou que:

*[...] iniciei o curso, primeiramente, para a conquista da titulação de licenciatura na área que pretendemos atuar. Após estarmos envolvidos no Programa, passamos a ter uma nova visão de ensinar, indo além do saber dos conteúdos, e sim a interação destes com o contexto social dos indivíduos. (APFP 4)*

Esta aluna, além de cursar o COFOP, iniciou o Curso de Pedagogia em uma Faculdade Estadual no município de Campo Mourão.

Entre as várias respostas colhidas, obtivemos algumas direcionando a importância da formação pedagógica a outros fatores mais gerais, entre os quais trazemos aqui alguns exemplos:

*Ampliar os conhecimentos e obter a visão interna do funcionamento de uma Escola. (APFP 6)*

*Construção de fatores que vão além da sala de aula, como a construção do PPP. (APFP 13)*

*“Ampliar a visão do ser humano como um todo, nos preparando para a realidade do dia a dia escolar.” (APFP 18)*

Lembramos que durante as aulas proferidas no COFOP, tivemos oportunidade de conviver com profissionais de áreas distintas da educação, o que nos fez observar o quanto estavam alheios aos conteúdos pedagógicos. Brzezinski (1994, p.39), em estudo semelhante, também evidenciou esse fato e o descreveu:

O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da Pedagogia como campo de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada, por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

No entanto, muitos de nossos colaboradores nos surpreenderam ao verbalizar que estavam admirados com o que vinha ocorrendo do início do curso até os dias atuais (os dias de nossas últimas aulas com eles), sendo que as transformações em suas atividades escolares estavam acontecendo e os mesmos passaram a se conscientizar que o prazer de aprender e a valorização do pensamento crítico são imprescindíveis para crescimento profissional e pessoal.

Vale ressaltar que 50% do Programa já havia sido concluído no momento em que responderam ao instrumento que aplicamos, faltando os outros 50%, incluindo o Estágio Supervisionado, momento de alguma vivência da teoria desenvolvida na prática, o que ainda poderia trazer mais contribuições para eles.

Concluimos então que, para a maioria dos alunos do COFOP, a formação pedagógica do professor é importante e justifica uma busca constante de aprimoramento que possibilite a aquisição de habilidades de ensino e de melhores condições para participar de uma educação no seu sentido mais amplo.

Consultamos também um grupo de profissionais da cidade de Campo Mourão, bacharéis que estão atuando como docentes no ensino superior, sendo que alguns também estão buscando uma formação continuada em cursos de Especialização, detalhes sobre o que apresentamos no tópico a seguir.

### 2.3.2 A Percepção da Importância e da Construção dos Saberes Pedagógicos por Bacharéis que Atuam como Professores em Instituições de Ensino Superior

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e a relação dos docentes com esses saberes não resulta somente na transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas também na incorporação à prática do professor. Tardif (2002, p. 17) caracteriza a prática docente quando afirma: “Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Movidos pela busca deste saber, investigamos qual a importância que os professores de ensino superior atribuem à construção dos saberes pedagógicos em sua carreira profissional.

Localizamos, para desenvolver esta parte do estudo, profissionais ligados a quatro IES, sendo duas particulares (aqui denominadas de Escola A (EA) e Escola B (EB), uma pública estadual (EC) e outra federal (ED). Não há interesse de identificar as escolas ou suas características, já que o nosso intento não é o de analisá-las ou compará-las, apesar de entender que outros pesquisadores poderiam dedicar-se a fazê-lo, mas o de perceber como esses bacharéis que se tornam professores no ensino superior constituem seus saberes e sua prática pedagógica.

Utilizamos um questionário para o resgate de informações sobre como eles percebem a prática pedagógica vivenciada por esses profissionais em suas aulas, conforme Apêndice C. Dividimos o questionário em duas partes: na primeira, apresentamos perguntas referentes à caracterização do professor; na segunda, apresentamos duas questões dissertativas, uma a respeito da importância que bacharéis/professores atribuem aos saberes pedagógicos e, na sequência, como tem ocorrido a construção de tais saberes. Aplicamos esse instrumento individualmente aos professores, objetivando melhor esclarecê-los quanto às questões a serem respondidas, com o intuito de criar um vínculo entre nós e os colaboradores, que resultasse numa boa disposição dos mesmos em fornecer-nos as informações solicitadas.

Antes de aplicar o questionário, justificamos aos professores-colaboradores a importância de ouvi-los e o quanto seus relatos profissionais enriqueceriam nossa discussão.

Vários fatos ocorreram durante os contatos iniciais, como a falta de contribuição de alguns professores, sendo justificadas por vários motivos. Uns alegavam-se sentir inseguros em relatar fatos verídicos ocorridos em sua prática pedagógica, pois estariam expondo e comprometendo o seu nome enquanto profissional. Outros alegavam ser perda de tempo responder questões sobre sua prática pedagógica, afirmando não precisarem mudá-la, pois, até então, todas as atividades exercidas por eles junto a seus alunos foram proveitosas. E por fim, encontramos aqueles que diziam possuir o perfil requerido de professor, não necessitando modificá-lo.

Esses episódios interferiram no andamento da nossa pesquisa, em termos de tempo gasto e constrangimento, no entanto tivemos a colaboração pronta de vários professores, compartilhando suas opiniões, experiências profissionais e expectativas relacionadas à educação. Tais professores manifestavam, no momento do contato, o interesse em ter um retorno da investigação.

Para que os professores colaboradores se sentissem respeitados e seguros antes de participar de nossa consulta, respondendo ao questionário, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando-os à vontade para participarem ou não da

pesquisa, não precisando justificar-se, e estando livres para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas, caso as mesmas lhes causassem constrangimento de qualquer natureza. Favoravelmente, não tivemos esse tipo de intercorrência após iniciar a aplicação dos instrumentos.

Para aqueles que colaboraram com suas respostas, garantimo-lhes que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que, ao demonstrarem interesse pelos resultados da pesquisa esta estariam à sua disposição quando concluída a investigação. Contatamos vários professores de quatro instituições de ensino superior e obtivemos a contribuição de 17 deles.

Na primeira parte do questionário, os colaboradores identificaram o nome da instituição de ensino e o curso em que trabalham, em seguida relataram o tempo de atuação na docência e o curso de graduação que fizeram.

Apresentamos a seguir, por meio do Quadro 5, dados dos colaboradores.

<b>Instituição e docente</b>	<b>Curso em que trabalha</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Curso de graduação e pós-graduação</b>
IES C- BP1	Administração de Empresas e Ciências Biológicas	5 anos	Administração de Empresas / Mestrado
IES A - BP2	Administração, Cooperativismo, Eletrotécnica e Auxiliar de Produção	2 anos	Administração de Empresas / Especialista
IES C-BP3	Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Turismo e Meio Ambiente	8 anos	Administração de Empresas / Especialista
IES A-BP4	Gestão de Pessoas	10 anos	Administração de Empresas / Especialista
IES C-BP5	Administração de Empresas	3 anos	Administração de Empresas / Especialista
IES B-BP6	Administração de Empresas	8 anos	Administração de Empresas/ Especialista
IES D-BP7	Tecnologia Ambiental, Alimentos e Materiais de Construção	2 anos	Administração de Empresas/ Especialista
IES B-BP8	Administração de Empresas	3 anos	Gestão das Organizações /Especialista
IES C-BP9	Economia	10 anos	Economia /Doutorado
IES B-BP10	Pedagogia, Enfermagem e Direito.	6 anos	Ciências Sociais / Mestrado
IESA/IESC BP11	Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Letras	9 anos	Psicologia /Especialista
IES C-BP12	Pedagogia	28 anos	Psicologia/ Especialista
IES A-BP13	Urgência e Emergência e Enfermagem Obstétrica	3 anos	Enfermagem e Obstetria/ Especialista
IES D-BP14	Engenharia Ambiental, de Produção, Civil e Tecnologia de Edificações.	14 anos	Engenharia Civil/ Doutorado
IES D-BP15	Tecnologia em Materiais de Construção e Eng. de Produção Civil	14 anos	Engenharia Civil/ Mestrado
IES D-BP16	Tecnologia em Materiais para Edificações	22 anos	Engenharia Industrial Elétrica / Mestrado
IES D-BP17	Tecnologia Ambiental, Técnico Integrado, Especialização EJA e Formação de Professores.	10 anos	Tecnologia em Processamentos de Dados/ Mestrado

**Quadro 5.** Dados de atuação, experiência profissional e titulação dos bacharéis que atuam como professores em Instituição de Ensino Superior.



Pelos dados de identificação dos 17 colaboradores, observamos que o grupo é composto por diversos profissionais, sendo 7 administradores de empresas, 3 engenheiros, 2 psicólogos, 1 assistente social, 1 gestor em organizações, 1 enfermeiro, 1 economista e 1 tecnólogo em processamentos de dados.

Um dos pontos relevantes observados no quadro 5, é que todos possuem, além da graduação, pelo menos uma especialização, sendo 10 especialistas, 5 mestres e 2 doutores, o que demonstra que os mesmos buscam capacitar-se para melhorar sua formação profissional, não se limitando apenas aos conhecimentos já adquiridos.

A prática profissional desses profissionais bacharéis está voltada aos componentes técnicos da profissão escolhida. Mas, como professores, é imprescindível a competência pedagógica e seu aprimoramento, adquirida de forma gradual e contínua, tanto nos programas de formação pedagógica específica quanto nos processos rotineiros de formação que se constroem nas interações com os alunos e com os docentes de forma coletiva.

Nesse sentido, verificamos que dos 8 cursos de graduação de origem dos profissionais, dois se aproximam da área educacional, sendo o curso de Psicologia e Ciências Sociais. A Psicologia, por levar a compreender o homem - e a sua subjetividade - imerso neste novo mundo, suas relações estabelecidas com os outros homens e ele mesmo como construtor da sua vida, do seu mundo e da sua história. O de Ciências Sociais, por formar profissional capaz de analisar a realidade social em seus múltiplos aspectos, entendida como suporte para a pesquisa e análise dos fenômenos sociais, a partir de uma postura crítica e reflexiva, com pluralidade de abordagens e metodologias para pensar o novo e o complexo que marcam o momento presente. Também foi encontrado um professor atuando no Curso de Pedagogia, permitindo-lhe obter uma afinidade ainda maior com os princípios educacionais.

Observamos que esses cursos, assim como a educação, ressaltam o homem como parte principal do processo, sendo que os outros relacionados no quadro acima, são essencialmente técnicos, tendo como prioridade operações, estratégias de organização no mercado, fundamentos e a implementação dos resultados das políticas públicas, cálculos matemáticos e outros, distanciando-se de alguns aspectos pedagógicos que fundamentam a ação docente.

Independente do contexto profissional, todos os nossos colaboradores reconhecem ter a necessidade de uma capacitação pedagógica para diferenciá-los em sua inserção na educação. Observamos que seis profissionais atuam no magistério por um período de tempo de 1 a 5 anos, o que demonstra estarem no início da carreira; sete profissionais

trabalham na educação num tempo de 5 a 10 anos, levando-nos a pensar que já possuem uma bagagem como professores, permitindo-lhes identificar e superar com mais facilidade os desafios encontrados na educação. Também encontramos quatro com uma experiência na docência num período acima de 10 anos.

A segunda parte do instrumento compõe-se de questões dissertativas. Iniciamos essa etapa questionando os colaboradores a respeito de como percebem a importância dos saberes pedagógicos para os bacharéis que atuam como professores.

Entre as várias respostas colhidas, detectamos aspectos comuns na percepção dos profissionais, ao reconhecerem a necessidade dos saberes pedagógicos, principalmente pelos bacharéis, justificando que os mesmos não tiveram a oportunidade de adquirir estes conhecimentos devido às características de seus cursos, de voltar-se para as profissões específicas e não à docência. Trazemos aqui alguns relatos que exemplificam essa manifestação:

*É uma formação diferente dos ministrados para licenciatura, mais voltado para a formação técnica e científica [...] para enfrentar a execução de serviços. (BP-15)*

*Importantíssimo. Considero muito pequena a carga horária de metodologia do ensino superior na pós-graduação, e apenas com bacharelado é insuficiente. Podemos ter domínio do conteúdo, mas nem sempre dominamos a sala e a maneira de ensinar. Os saberes pedagógicos são fundamentais. (BP-8)*

*Nos cursos de bacharelado, o aluno é preparado para exercer a função técnica de forma competente, eficaz, ser um empresário de sucesso, mas não para dividir o que aprendeu. (BP-7)*

*A importância é significativa, uma vez que os bacharéis não têm, em sua formação básica, disciplinas que explorem exclusivamente aspectos de natureza pedagógica. Desta forma, na ocasião dos bacharéis atuarem como professores, a carência retrocitada pode trazer alguns tipos de prejuízo para o processo de ensino/aprendizagem, o qual terá obrigatoriamente que ser desenvolvido por meio de uma postura eminentemente empírica, incluindo, desta forma, esforços de tentativa e erro. (BP-1)*

Esses profissionais revelam com clareza que, em sua formação acadêmica, a aquisição dos conhecimentos pedagógicos não lhes foi proporcionados, devido à especificidade dos cursos, e que, ao ingressarem no campo educacional, esses conhecimentos passam a ser de suma importância para a atuação dos mesmos. Para aqueles que já atuam como professores, assegurar os conhecimentos poderá fazer com que a sua carreira profissional avance de forma qualitativa.

Encontramos expressa também, nas respostas, a importância dos saberes pedagógicos ligados aos métodos didáticos e aos meios de transmitir os saberes como ferramentas pedagógicas norteadoras dos trabalhos em sala de aula, exemplificados nestes depoimentos:

*Principalmente para poder transmitir os conhecimentos de maneira clara e objetiva a seus alunos; pois nem sempre saber é o suficiente para se fazer compreendido [...]. (BP-01)*

*Essencial para facilitar o aprendizado, pois cada aluno aprende de forma diferente, e para ser mais assertivo e simplificar o entendimento, o professor precisa conhecer como são as maneiras e ferramentas pedagógicas. (PB-03)*

*Não basta apenas dominar o conteúdo. É necessário saber como transmitir ao aluno de forma que ele consiga refletir e com isso sofrer mudanças. (PB-13)*

*Os saberes pedagógicos faz toda diferença para alcançarmos a cada aluno conforme suas necessidades. Alcançando este objetivo, seremos então formadores conscientes e satisfeitos, porque cumprimos com nossa missão de educar. (BP-4)*

Observamos nas respostas acima que o professor necessita empregar em suas aulas, didática que melhor se relaciona ao conteúdo trabalhado para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, favorecendo os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e para melhor esclarecimento dos conteúdos disciplinares. O educando é o sujeito do ato de aprender, aprendizagem reconhecida como processo ativo em que o aluno trabalha (intelectualmente) tanto quanto o professor.

A essência do aprendizado tem a ver com o professor, quando extrai dos saberes pedagógicos encaminhamentos para administrar, estimular, planejar, enriquecer e dar

vida a uma série de processos, dando um maior significado na aprendizagem do aluno. Assim reafirmam os colaboradores:

*Considero de extrema importância os saberes pedagógicos, pois estes podem propiciar ao professor uma reflexão constante sobre o significado da educação na sociedade contemporânea e perceber e atender à demanda que se vincula e reflete na ação docente. Pois ser professor não é apenas saber transmitir conhecimentos. É uma profissão que exige a atualização constante do conhecimento, que exige saberes técnicos e perceber onde esses saberes são essenciais para uma boa relação professor, aluno e conhecimento. (BP-12)*

Grandes desafios se descortinam no trabalho do professor, fazendo com que reflita constantemente sobre sua atuação. Um deles diz respeito à descoberta de construções que permitam desenvolver nos alunos a confiança nas suas capacidades de criar, de construir e de reconstruir, a fim de que de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem, fazendo a relação existente entre os saberes e o trabalho docente. Tardif (2002, p. 65) nos apresenta essa relação:

Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes condicionados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com frequência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas.

Sob essa ótica, se faz necessário que o professor busque, dos saberes pedagógicos, estratégias que melhor se adaptem ao perfil dos alunos, visto que cada um possui especificidades próprias, o que difere um dos outros.

Falar que os saberes pedagógicos servem para que os professores reflitam sobre suas práticas, conforme relato acima, nos remete a compreender a importância das práticas pedagógicas do professor como um processo formativo em torno do “saber” e do “saber-fazer”, suscitando novos posicionamentos sobre a ação do docente. Tardif (2002, p. 106) deixa clara a sua posição quanto os saberes pedagógicos, reconhecendo serem os mesmos adquiridos com o tempo, incorporando-os ao processo de socialização, ao afirmar:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da

história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Mediante essa afirmação, fica explícito que o professor tem que definir com clareza seus aspectos teórico-metodológicos e as contribuições que estes trarão para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, resultando em um ensino consciente e efetivo.

Encontramos também, na resposta de um professor colaborador, uma justificativa sobre a importância dos saberes pedagógicos, voltados ao desenvolvimento político educacional. Segundo esse bacharel-professor, os saberes pedagógicos contribuem:

*[...]Para propor inovações e mudanças necessárias, já que os professores devem interagir com o meio e serem membros atuantes de uma política educacional voltada para o desenvolvimento e o futuro.*

**(BP-14)**

Vários são os elementos que permeiam uma prática educativa e a didática, disciplina que visa fortalecer a atividade docente, auxilia o professor na condução de seus alunos para uma aprendizagem significativa, funcionando como fio condutor do processo ensino/aprendizagem.

Os métodos de ensino indicam-nos um enriquecimento para o significado que devemos dar a um conjunto de técnicas, em que o aluno passa a ser o participante ativo desse processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor necessita escolher procedimentos didáticos que constituem uma proposta pedagógica qualitativa e desafiadora ao ensino, utilizável em sala de aula. Podemos ver que um dos professores/colaboradores demonstra essa preocupação, ao expressar esta ideia:

*Não basta saber o conteúdo a ser ensinado, é preciso procurar a melhor maneira para fazer isso. Tratar a educação como uma arte é bom, mas precisamos mais do que isso para fazer frente aos desafios educacionais contemporâneos. (BP-17)*

Fica explícito que o comprometimento do professor com a docência e o interesse pelas questões da educação extrapolam o simples conhecimento da matéria, tendo em vista a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor. Isso demandaria, em primeiro lugar, enfrentar os desafios educacionais e a forma de compreender as questões *pedagógicas*, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo.

A educação se realiza em uma sociedade formada por vários grupos sociais distintos, que se desenvolvem trazendo para escola subsídios para construir a aprendizagem por meio da interação do professor com o aluno. Considerando ambos - professor e aluno-, sujeitos ativos do processo educacional, a relação pedagógica será fundamentada na cooperação e na construção partilhada do conhecimento.

O segundo aspecto focalizado pelo instrumento foi a forma como os bacharéis-professores buscam construir os seus saberes pedagógicos. É sabido que cada um utiliza estratégias próprias, o que não impede de assemelharem-se uns aos outros. Vejamos o que nos revelaram por meio de suas respostas.

Para alguns, essa construção se dá por meio da prática e da vivência junto ao aluno, suscitando reflexões que possibilitam o redimensionamento de metodologias e experiências, de formação e trajetórias profissionais. Os mesmos confirmam que o contato com diferentes alunos influencia positivamente no aperfeiçoamento do fazer pedagógico.

Algumas manifestações a respeito dessa construção estão explícitas nos seguintes depoimentos:

*Tem sido construída dia após dia, na prática, em cada turma. Cada turma distinta exige do professor metodologias e forma de ensino distinto. (BP-9)*

*[...] minha construção dos saberes pedagógicos tem ocorrido com a prática diária em sala de aula. (BP-5)*

*É importante ressaltar que nós construímos ao longo do nosso percurso pessoal e profissional, os saberes pedagógicos considerados na docência. Esses saberes são mobilizados na sala de aula através da interação que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber. (BP-6)*

Entende-se que a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham idéias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante suas trajetórias de vida. Para que isso ocorra, o professor não pode perder de vista que essas informações fazem sentido para a sua vida e a do aluno, para juntos articularem ações, objetivos e aspirações que, conseqüentemente, darão ao professor suporte para a consolidação de sua carreira

profissional, reafirmando que seus saberes não provêm apenas de uma fonte única, conforme afirmação de Tardif (2002, p. 21):

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Os saberes dos professores não provêm de uma única fonte, mas sim de várias e de diversos momentos. Sendo assim, a carreira profissional do professor também é construída no ambiente escolar, desenvolvendo suas características de acordo com as condições presentes no meio em que se encontra.

Encontramos entre as respostas dos colaboradores que a construção dos saberes pedagógicos ocorre também nas semanas pedagógicas, proporcionadas pela Instituição de Ensino - esses colaboradores trabalham na mesma Instituição. Vejamos nos exemplos de seus relatos:

*As semanas pedagógicas oferecidas pelas instituições de ensino são muito importantes, mas as metodologias expostas nem sempre funcionam para a totalidade dos alunos que precisamos ensinar. Creio que não exista uma metodologia que funcione para todos os casos, como regra. (BP-09)*

*Ocorrem na semana pedagógica (na instituição em que trabalho), com estudos de textos, seminários e discussão com professores de diversas áreas do conhecimento (muito enriquecedor, tanto em nível individual como coletivo). (BP-12)*

*As semanas pedagógicas também têm sido importantes nessa construção do conhecimento, mas são extremamente falhas ao querer impor uma “metodologia-padrão” a ser aplicada para ampliar o aprendizado dos diferentes tipos de alunos. (BP-05)*

A semana pedagógica é o momento propício de reflexão para o aprimoramento das ações profissionais dos docentes, servindo também de avaliação para o processo de ensino/aprendizagem, por meio de discussão, trocas de experiência e relatos de sala de aula que, muitas vezes, são omitidos pela ausência de momentos como este.

O saber se constitui também pelo convívio e, diante disso, é necessário compreender que não se apresentam regras e normas prontas e acabadas ao trabalho docente, sendo que a adequação desse processo se dá conforme as condições e especificidades de cada grupo social e de cada professor em particular. No entanto, é positivo perceber que somos um todo na busca dos mesmos objetivos na IES em que atuamos, em que as diferenças somadas nos unem, objetivando executarmos um trabalho de qualidade.

Entre os depoimentos dos professores sobre a importância da semana pedagógica, verifica-se uma curiosidade de um professor ao revelar que, nesses encontros, ocorrem falhas, quando a instituição impõe uma “metodologia-padrão” para todos os professores aplicarem aos seus diferentes tipos de alunos e cursos, sendo inviável no contexto educacional. É sabido que a semana pedagógica é o momento ideal para a construção e descobertas de novas estratégias de ensino compartilhadas junto aos outros colegas de profissão, mas se realmente houver a imposição de uma determinada metodologia para o professor aplicar junto a seus conteúdos, conclui-se que a educação para algumas instituições de ensino, ainda é percebida como o parâmetro de escola tradicional, em que a exposição e demonstração da matéria é feita por meios de modelos, sem considerar as características próprias dos alunos, visto que estamos em uma época em que o conhecimento é construído conforme a experiência do aluno, confrontada com o saber sistematizado.

O docente não é apenas um prático, mas um formador que partilha seus saberes práticos por meio das trocas de informações com os outros colegas, o que permite o aprimoramento e o crescimento profissional. Contribuindo com essa afirmação, Tardif (2002, p. 53) afirma esse favorecimento, relatando:

Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência. As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas.

A prática cotidiana do professor não favorece apenas o desenvolvimento de experiências, mas permite aos professores reverem sua prática pedagógica, avaliando-as, concebendo um melhor aprimoramento de sua atuação profissional.

Para dois bacharéis-professores consultados, o curso de graduação não edificou uma formação voltada aos aspectos pedagógicos, e eles são conscientes do que lhes



falta, entendendo que essa formação é necessária para sua atuação enquanto professor. Encontramos essa idéia nas seguintes respostas:

*Desde minha pós-graduação em Qualidade em recursos humanos, onde fiz a monografia na área de aprendizado [refere-se à área da educação], tenho procurado me aperfeiçoar neste sentido, desde leitura a respeito, como neurolinguística aplicada, tipos de aprendizagem etc.. Também fiz curso de formação pedagógica para professores no SENAC, entre outros na área de ensino. (BP-3)*

*Bem, para minha complementação, eu fiz um curso de especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa e costumo ler livros e artigos que trazem informações a respeito do tema. (BF-14)*

A busca pelo conhecimento e a atualização permanente do professor possibilita uma postura reflexiva para a superação das dificuldades. Uma das formas para se constituir esses conhecimentos é por meio da leitura, da fundamentação teórica disponibilizada pelos autores da área educacional, conforme lemos nas seguintes respostas:

*Procuro buscar como fonte dos saberes os livros, as revistas, os congressos, encontros, cursos ou mesmo a troca de experiências com colegas de trabalho. (BP-13)*

*A construção do meu saber pedagógico ocorre de várias formas e através da leitura para atualização dos conhecimentos. (BP-12)*

Dessa forma, compreende-se que a busca pelos conhecimentos e o aprimoramento profissional por alguns ocorre por meio da formação continuada, de caráter pedagógico, visando à instrumentalização para as ações de ensino, bem como o desenvolvimento de suas habilidades, contribuindo para melhorar a atuação didático-pedagógica.

Dois professores atribuem a conquista dos saberes à interação com os alunos durante as aulas, ao bom relacionamento professor/aluno, permitindo-lhes terem a capacidade de adaptar-se a novas situações. Vejamos seus relatos:

*Aprendemos com os alunos [...] que relatam os fatos da vida [...] vinculando teoria-prática vivenciada; com os alunos que nos ensinam a ser cada vez mais profissionais. Ensinando a ser em cada situação...*

*mais tolerante, exigente, intransigente, flexível, ponderada, compreensível e responsável. (BP-12)*

*[...] faço bastante uso do humor em minhas aulas; brinco, caminho pela sala, discuto, debato e procuro dar as minhas aulas **junto** com os alunos. Ou, em outras palavras: eles dão aula comigo. (BP-12) (grifo de ênfase pelo colaborador)*

O reconhecimento de que o bom relacionamento professor/aluno facilita o processo ensino/aprendizagem é visível nas respostas dos dois bacharéis professores, sendo que suas ações influenciam diretamente o comportamento dos alunos.

Numa das respostas, o professor revela que, na condição de professor, o desenvolvimento de habilidades e percepções é essencial para identificar nos alunos por qual dos sentidos os mesmos possuem facilidade de aprender e reter os conhecimentos e que a observação deve ser explorada a todo instante. O colaborador entrevistado identifica esse fato como sendo fundamental para que ocorra o processo ensino/aprendizagem, como lemos a seguir:

*[...] todo material didático sempre é preparado para alcançar os três sistemas: auditivo: apresentar conteúdo através da voz (minha fala), das participações dos demais colegas ou do próprio aluno; visual: provocar imagens internas, visualização e imaginação voltadas ao conteúdo; sinestésico: tratar com o aluno o conteúdo aplicado, de forma direta ou indireta levando-o a sensação de toque e emoção. Desta forma, acredito que consigo acrescentar um conhecimento apropriado e eficiente a meus alunos. (BP-4)*

A aprendizagem é um processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que dele fazem parte. Zabalza (2004, p. 196) ressalta o papel principal do aluno na construção de sua própria aprendizagem:

Em resumo, a aprendizagem é um processo complexo e compartilhado. Entre as diferentes estruturas de mediação, o próprio estudante é, com certeza, a mais importante, já que filtra os estímulos, organiza-os, processa-os, constrói com eles os conteúdos da aprendizagem e, no final, age a partir dos conteúdos e das habilidades assimilados. Por outro lado, a mediação não é só cognitiva: também se interpõe entre ensino e resultados da aprendizagem uma mediação emocional (que depende do próprio estado de ânimo do aprendiz e de suas relações interpessoais).

Isso nos remete a considerar que a aprendizagem está bastante condicionada pelo conjunto de habilidades e de capacidades que os alunos possuem, tendo que ser explorada de forma adequada pelo professor, por meio de estratégias, contemplando o processo de aprender do aluno.

O professor constrói os saberes pedagógicos pela articulação da teoria com a prática, de forma contínua e coletiva, utilizando essa prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos, sendo constituída a partir do contexto histórico e social, vivenciado e transformado em saber de experiência.

### 2.3.3 Considerações Finais a Partir da Teorização

Neste capítulo, apresentamos as nossas considerações e conclusões referentes às inquietações que nos levaram a escolher o tema da investigação, enfocando os principais assuntos desenvolvidos até a etapa da teorização, por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Buscamos relacionar o problema estudado com os pontos-chave da investigação e os objetivos definidos, para melhor entendimento da importância dos saberes pedagógicos de bacharéis que se tornam professores no ensino superior, e respondermos às questões envolvidas no problema eleito, tendo em vista as conclusões do estudo.

Nossa maior preocupação ao escolher o tema - os saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores - originou-se da nossa vivência profissional no magistério, no convívio com profissionais bacharéis atuando como professores. Durante este período observamos que a maioria desses professores apresentava dificuldades em tratar os conteúdos de modo a levar os alunos ao alcance da aprendizagem.

Além das experiências extraídas de nossa vivência profissional, buscamos mais elementos que contribuíssem para justificar nossa inquietação relacionada ao tema da pesquisa, como a percepção de alguns professores a respeito de sua formação e atuação pedagógica nas Instituições de Ensino. Identificamos junto a esses professores o reconhecimento da importância do preparo pedagógico para sua atuação, pois mesmo estando no magistério já algum tempo, admitiram que além dos conhecimentos específicos para atuar em suas áreas, lhes faltam subsídios pedagógicos para o exercício docente.

Além de identificarmos junto aos professores que os conhecimentos pedagógicos são necessários em sua prática docente, consideramos relevante compreender a visão de alguns autores sobre a formação de professores do Ensino Superior, para que munidos de tais subsídios, pudéssemos ampliar a problematização da temática.

Observamos que os autores enfatizam a necessidade do professor construir seus saberes de forma reflexiva, relacionados às dimensões pessoal, social e profissional. Para confirmar essa afirmação, trazemos a idéia de Gimeno Sacristán (1991, p. 87): “o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais”, e as de Pimenta e Anastasiou (2002), reforçando que o professor deve buscar alcançar os objetivos educacionais valorizando sua formação, com a perspectiva de reconhecer sua capacidade em desenvolver a ação educativa, refletindo sobre sua prática, para construir soluções próprias a novos problemas, tomando algumas medidas que melhor se integrem ao processo educacional de seus alunos.

Os professores necessitam adquirir novos conhecimentos, contribuindo para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, conforme sustentam Gauthier et al. (1998, p. 20), ao afirmarem que os professores necessitam refletir a respeito das concepções relacionadas à sua prática pedagógica, buscando mudanças que resultem em um melhor desempenho junto aos alunos e o aprimoramento de seu ofício de professor.

Ficou evidente, pela visão dos autores consultados logo de início em nosso estudo, que é o professor o responsável pela qualidade de seu trabalho, e que a docência vai além do ensino. Mas, para que isso ocorra, é necessário a busca pela qualificação e a autonomia profissional-docente junto às instituições de ensino.

Mediante as informações colhidas, reconhecemos que ao professor cabe a construção dos saberes pedagógicos, para fomentar o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e saberes, na promoção do processo ensino-aprendizagem.

Diante desses e outros elementos obtidos, elaboramos o problema da nossa investigação, com três questões inter-relacionadas: *Qual a importância da construção dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornaram professores? Como tem ocorrido a construção dos saberes pedagógicos por esses professores? O que as IES poderiam realizar para suprir a ausência de formação pedagógica de seus professores?*

Após refletir sobre as possíveis razões desse problema, selecionamos três pontos-chave, que serviram de norteadores para a pesquisa. O primeiro ponto-chave a investigar, definido como *O Conhecimento Pedagógico como Articulador da Formação do*

*Professor*, foi desenvolvido por meio de estudo bibliográfico, abordando que a formação de professores envolve a maioria dos saberes, exercendo uma relação com o meio, transformando-os em conhecimentos, como fio condutor no e pelo trabalho, apresentado por alguns autores, com base em diferentes critérios de classificações, como os de Tardif, Gauthier et al., Perrenoud, Saviani e Pacheco, em suas afirmações. No entanto, quando o profissional, no caso os bacharéis, se tornam professores, ocorre a necessidade de uma maior compreensão sobre os saberes que são mobilizados em sua prática docente.

De forma geral, os profissionais trazem saberes historicamente construídos e acumulados ao longo da vida, necessitando aprimorá-los em sua prática pedagógica. Diante das informações colhidas sobre os saberes de professores, identificamos alguns tópicos prioritários para o desempenho profissional do professor, como a necessidade de um amparo legal das instituições de ensino, oportunizando a formação pedagógica dos professores de forma contínua, assegurando-lhes condições efetivas a um desenvolvimento constante da qualidade do processo de ensino, visando a aprendizagem de seus alunos.

Destacamos os conceitos dos autores Tardif e Gauthier et al., sendo explorados com certa frequência em nosso estudo, pois os mesmos enfatizam a existência de vários saberes inerentes à profissão docente, fazendo-nos acreditar que aos profissionais da educação, mais precisamente aos bacharéis, a construção e reconstrução dos saberes ocorrem por meio da prática cotidiana de sua profissão, emergindo a necessidade dessa utilização como caminho significativo para o aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico, edificando assim, sua identidade e autonomia profissional.

Para Tardif (2002), os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. O autor nos afirma que o professor deve conhecer sua matéria, disciplina e programa, além de obter certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia, para produzir um saber prático fundamentado, em sua experiência com os alunos.

Gauthier et al. (1998) apresentam três categorias relacionadas com o ofício docente e as Ciências do Ensino, tais como: ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofício feito de saberes. Esta última, composta por saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e o saber da ação pedagógica, que se refere, este último, ao mesmo saber experiencial do professor.

Na visão de Gauthier et al., o ensino é a mobilização de vários saberes que compõem uma espécie de reservatório, em que o professor se abastece para utilizar em uma situação concreta de ensino, consultado sempre que for preciso.

Os saberes apresentados pelos autores citados são necessários para a prática docente, estando ligados à ação que o professor produz, fruto de uma interação com a prática social mais ampla, favorecendo o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar.

É inegável, mediante as análises feitas até o momento – tópico 2.1.2 e outros -, que o professor encontra em sua prática obstáculos e dificuldades, mas, como a docência comporta vários saberes e conhecimentos, ao serem mobilizados pelo professor, mesmo que a médio e a longo prazo, esses impedimentos sempre acabam superados, resultando no fortalecimento da profissionalização docente.

Concluimos que ao professor cabe uma compreensão ampla das questões educacionais, envolvendo conhecimentos sobre a gestão e a organização escolar, ampliando idéias e reflexões que possibilitam rever as concepções pedagógicas associadas a sua prática docente.

Há que se buscar a questão técnica no desenvolvimento profissional docente, mas também se faz importante a busca constante do conhecimento e a construção de uma postura positiva na dupla dimensão: pessoal e profissional.

O segundo ponto-chave procurou identificar *Os Documentos que Regulamentam a Formação e Atuação do Professor do Ensino Superior*.

Estudar esse tema nos permitiu conhecer alguns desafios encontrados na docência do ensino superior, enfocando a trajetória profissional do professor no processo de ensino ao longo de um percurso histórico, iniciando na segunda metade do século XIX, em 1888, onde ocorreu um pequeno avanço da industrialização no Brasil até 1988, com o surgimento da transição democrática, sendo promulgada uma nova Constituição no Brasil e novas contribuições para o ensino superior, ocorrendo em 20 de dezembro de 1996 a aprovação da nova LDB nº. 9.394/96.

Buscamos compreender como o ensino superior está contemplado na legislação atual, considerando a Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB, os fatores históricos que repercutem na educação até o momento e a intencionalidade de suas propostas.

Segundo essa Lei, a formação de profissionais da educação, para atingir aos objetivos em cada fase do desenvolvimento do educando dos diferentes níveis e modalidade de ensino terá como fundamentos, conforme *Art. 61º: 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.

Sendo assim, o profissional da educação deve adotar um perfil capaz de atender as demandas da sociedade, atuando de forma ativa, elaborando atividades educacionais inovadoras que priorizem as diferentes características dos alunos, possibilitando desenvolver sua capacidade reflexiva.

O ideal é que o exercício da profissão docente inclua, nos estabelecimentos de ensino, a participação dos professores na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica, a partir do que os mesmos passam a ter a incumbência de planejar suas ações pedagógicas em conformidade com os princípios definidos na IES, demonstrando suas intenções e comprometimento com o processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Sendo a IES um local destinado à produção e à divulgação de saberes e conhecimentos, um espaço composto por pessoas e profissionais de várias áreas e níveis de formação e aqueles a formar, torna-se um espaço propício para a formação de grupos com o desafio da partilha de trabalhos e o envolvimento de todos, em que a prática da gestão escolar, deve ser vista como um ponto de partida de um trabalho integrador.

Também analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos das IES e observamos que as instituições fazem sinteticamente referências à formação do professor, conforme suas realidades e necessidades. Encontramos semelhanças quanto aos meios ofertados aos professores na busca da capacitação pedagógica, concentrando-se em eventos educacionais, mas também encontramos diferentes possibilidades para a aquisição da capacitação pedagógica para o crescimento profissional do professor, sendo eles: Formação continuada; Política de incentivo dando enfoque à pesquisa e extensão; Política de acompanhamento pedagógico, enfatizando as questões de valores éticos; Desenvolvimento profissional em cursos *strito sensu* e intercâmbios.

Essas informações nos fizeram compreender que o professor deve aperfeiçoar seu desenvolvimento de forma contínua nos variados papéis docentes, participando da inovação educacional, compatibilizando aspectos nas áreas pessoal, profissional e organizacional, desenvolvendo assim, uma formação mais completa voltada para a docência, conforme afirma Pacheco (1995, p. 120):

Todas estas áreas de formação, que fazem parte de um processo contínuo e permanente, dizem respeito não só, em termos pessoais, ao próprio professor, mas também, em termos organizacionais, ao contexto escolar em que cada professor se insere.

Entendemos que o processo educacional envolve muitos fatores para que seja desenvolvido, não dependendo exclusivamente do professor, e sim da equipe docente, dos discentes, do quadro de funcionários, da família, da comunidade e da política educacional, para que juntos compartilhem responsabilidades no que concerne à formação da cidadania, agindo como facilitadores no caminho de construção de uma sociedade.

O terceiro ponto-chave foi identificado como *A Conquista dos Saberes Pedagógicos pelos Profissionais que se Tornaram e/ou Pretendem Atuar como Professores*.

Consultamos alguns profissionais que trabalham no ensino superior e encontramos várias revelações, nos fazendo compreender a atuação e as dificuldades que eles encontram em sua caminhada profissional, como a necessidade dos saberes pedagógicos para atuarem como docentes, sendo que em sua formação acadêmica não tiveram a oportunidade de conhecer disciplinas de cunho pedagógico; o reconhecimento de alguns em estarem desprovidos dos conhecimentos pedagógicos, buscando subsídios nos cursos de especialização e também nas fontes de conhecimentos, como: livros, congressos, seminários, encontros, cursos e trocas de experiência junto aos colegas de trabalho; a preocupação na busca do aprimoramento profissional como perspectiva de tornarem-se agentes reflexivos de sua ação pedagógica.

Vale ressaltar, porém, que nem todos os profissionais envolvidos na educação possuem esse entendimento, visto que obtivemos poucos colaboradores quando aplicamos os questionários aos Alunos do COFOP, como descrito no item 2.3.1 e a professores de Instituições de Ensino Superior (item 2.3.2), pois muitos não concordaram em participar relatando aspectos de sua prática docente.

O processo de busca de aperfeiçoamento deve ser contínuo e permanente para todos os profissionais comprometidos com a educação, como importante campo de desenvolvimento, tendo em vista a conquista da aprendizagem dos alunos e sua própria renovação contínua, para melhor nortear a prática pedagógica.

Diante das informações colhidas, identificamos que a construção dos saberes pedagógicos vai acontecendo durante o percurso profissional desses bacharéis professores, identificado como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da sua prática pedagógica docente.

Por fim, reconhecemos que a investigação nos proporcionou compreender que o saber do professor resulta em um comprometimento político e ético, constituído socialmente junto a seus alunos e na troca com seus colegas. Tardif (2002, p. 12) afirma que todo “saber do professor é um saber social”, e que respeitar os diferentes estilos e ritmos de



aprendizagem dos alunos, passa a ser fundamental, pois ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

Reconhecemos mais uma vez a relevância de se desenvolver pesquisas que priorizem a análise dos saberes pedagógicos dos profissionais bacharéis que se tornam professores, dada a importância das mesmas para a reflexão e a formação do professor no processo de constituição de sua carreira profissional. Mesmo obtendo informações de um número pequeno de colaboradores, o que foi suficiente para concluirmos que as características necessárias aos professores extrapolam os conteúdos da matéria, ampliamos e reforçamos a nossa compreensão de que os saberes pedagógicos dão sustentação à prática educativa.

O diálogo com alguns professores, relacionado às ideias dos autores e às informações extraídas da legislação, nos fizeram confrontar ainda mais com a realidade educacional, entendendo que o compromisso para a construção dos saberes pedagógicos cabe tanto ao professor como às instituições de ensino.

Aos professores, cabe o desafio constante da reflexão sobre suas ações, como um modo de ampliar e fortalecer a construção de seus saberes, resgatando e ao mesmo tempo imprimindo em suas experiências, o significado de um processo de ensino mediador e facilitador do conhecimento de seus alunos, em que a competência pedagógica passa a ser um critério central de seu desempenho e crescimento profissional docente. Para isso, encontramos apoio em Tardif (2002, p. 21) quando afirma:

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Tomando por base a ideia do autor, reconhecemos que o trabalho oportuniza o desenvolvimento da competência profissional do professor e, com isso, tanto as instituições de ensino como os profissionais podem ter uma identidade reforçada, buscando a renovação, estreitando seus objetivos comuns, tendo como eixo norteador a aprendizagem, para propiciar uma educação democrática de igualar as oportunidades a todos os alunos.

Se engajados em trabalhar dando ênfase na reflexão interativa, todos ganham, os alunos porque aprendem, os professores porque se vêem instigados a ampliar os conhecimentos para interagir junto aos colegas, pelos próprios alunos, e a instituição porque sua proposta pedagógica é executada priorizando o compromisso com a qualidade do ensino.

A investigação foi realizada com diversos sujeitos e sob vários ângulos, nos possibilitando ter do assunto aqui tratado uma melhor compreensão, e propiciando-nos delinear algumas hipóteses de solução para o problema levantado, as quais são apresentadas no próximo tópico desta parte do trabalho.

### **PARTE 3**

#### **ELABORAÇÕES CONCLUSIVAS DA INVESTIGAÇÃO**

Nesta parte do trabalho, apresentamos 3 capítulos. No primeiro descrevemos a quarta etapa do Arco de Maguerez, que é definido pelo item 3.1- das Hipóteses de Solução, com a formulação de hipóteses propositivas de solução para o problema eleito na pesquisa. Dando continuidade, desenvolvemos a quinta e última etapa para a complementação do Arco, constituindo o capítulo 3.2 - da Aplicação à Realidade, explicando os compromissos assumidos em relação a alguma possibilidade de transformação da parcela da realidade da qual se extraiu o problema, mediante as hipóteses de solução elaboradas.

Para finalizar, com o item. 3.3, indicamos o significado da investigação, explicitando o que representou este trabalho para nós, enquanto pesquisadora, pessoa e profissional.

### 3.1 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Esta é a quarta etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Momento de formularmos hipóteses propositivas para o problema, da forma mais criativa possível, buscando propostas de superação do problema central do estudo, conforme sugere Berbel (1998).

Diante do estudo realizado, elaboramos algumas hipóteses de solução ou alternativas de solução ao problema como resultado do estudo, enfatizando os saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornaram professores e o compromisso das IES em suprir a ausência de formação pedagógica de seus professores, conforme passamos a enumerar.

1 - No âmbito mais amplo da educação do país, quando procuramos a menção sobre os conhecimentos pedagógicos de professores na legislação maior e nas diretrizes para os cursos de graduação, verificamos que a formação pedagógica dos bacharéis que atuam na docência está implicitamente mencionada para o exercício do magistério, sendo necessário que o professor busque capacitar-se nos programas de pós-graduação. No entanto, sabemos que estes cursos não oferecem uma carga horária expressiva contemplando esses conteúdos, então concluímos que os cursos de pós-graduação, que na maioria dos casos são de aprofundamento na área específica profissional, não garantem uma adequada preparação para atividade na docência.

Pensamos que haveria a necessidade de alguma indicação mais explícita de requisitos para que tais profissionais viessem a atuar na docência, não apenas com os conhecimentos específicos de sua disciplina, mas munidos de subsídios pedagógicos, fosse da parte dos interessados, que já deveriam preparar-se antes de candidatar-se, ou das instituições que os recebem como professores em seus cursos superiores, visando à construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos, para que pudessem utilizá-los como estratégia de contribuição para a prática docente, priorizando o aprimoramento da qualidade de ensino.

2 - Seria de grande valia que os Núcleos Regionais de Ensino do Paraná ofertassem encontros educacionais aos professores, inclusive para aqueles que, sendo bacharéis, passaram a atuar na educação após capacitação nos programas de formação, aprimorando seus conhecimentos para inovar suas práticas pedagógicas.

3 - É de suma importância que as instituições de ensino superior criem programas próprios de formação didático-pedagógica a seus professores, propiciando a eles um setor de apoio pedagógico institucional, objetivando ampliar a construção dos saberes, visando à melhoria da qualidade na docência superior.

4 - Para tanto, sugerimos que as faculdades particulares realizem uma avaliação institucional com focos em seus departamentos, reconhecendo esta necessidade como instrumento de gestão, oferecendo aos professores subsídios para reflexão e transformação do processo ensino/aprendizagem a seus alunos.

5 - Seria interessante que as IES se empenhassem em ofertar eventos educacionais às suas comunidades acadêmicas, para apresentar e discutir idéias de vários autores sobre a importância da formação pedagógica aos professores, assim como metodologias ativas, como a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, com o intuito de ampliar os seus conhecimentos e inovar sua metodologia de ensino.

6 - Quanto aos programas de formação pedagógica - COFOP - seria oportuno que todos os professores que ali ministram aulas, desenvolvessem um trabalho junto aos alunos - profissionais bacharéis, futuros professores -, de conscientização sobre a importância de se tornarem professores, priorizando que, ao inserirem-se no processo, terão que desenvolver sua função acompanhando as mudanças que ocorrem nos contextos político, econômico e social, devendo ser professores e não apenas estar como professores na educação. Também seria oportuno estimulá-los a conhecerem pesquisas que retratam a importância da construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que querem se tornar professores, para ampliar os conhecimentos sobre uma necessidade vivenciada por eles.

7 - Pensamos que seria muito interessante que as IES abrissem um espaço de reflexão junto aos cursos de licenciatura e aos programas de formação continuada a respeito das questões tratadas nesta investigação, em cuja oportunidade poderíamos apresentar os resultados obtidos e provocar novas ações na direção de ampliar ainda mais os conhecimentos sobre a importância da construção dos saberes pedagógicos na carreira profissional, para alcançar o que apresenta Pimenta (1999. p. 26): "Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os".

8 - Pensamos que os coordenadores dos Cursos de Pedagogia das IES abordadas na pesquisa deveriam disseminar cada vez mais junto aos alunos, futuros pedagogos, a importância da prática reflexiva em sua formação profissional.

9 - Além de acompanhar a velocidade do avanço das tecnologias, é necessário que o professor esteja disposto a rever conceitos, assumir uma postura frente a tantos desafios que a modernidade proporciona, construindo uma carreira consolidada na ética, seriedade e aprimoramento profissional, transformando o aprender em compreender nas várias instituições de ensino superior em que vier a trabalhar.

10 - Também da parte dos professores, acreditamos que seria importante poder contar com o desenvolvimento de um relacionamento permanente e saudável com os alunos, proporcionando a eles condições para apresentarem suas dúvidas, carências quanto às informações e curiosidade trazidas para sala de aula, de forma interativa, para juntos construir o conhecimento, utilizando a IES como o lugar da mediação.

Segundo Perrenoud (1999), o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. Isso exige o desenvolvimento de sua capacidade de saber gerenciar, organizar o trabalho pedagógico, permitindo construir suas competências.

11- Conforme afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 2), “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é simplesmente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Por isso, consideramos que é preciso que os cursos formadores e as IES que recebem os professores para atuarem no ensino superior lhes proporcionem uma conscientização no sentido de que se tornar professor faz parte de um processo, em que seu perfil será delineado em e pelo trabalho, resultando na construção de sua identidade.

12 - O trabalho coletivo faz parte do crescimento profissional do professor e, para que isso ocorra, seria necessário que as instituições de ensino superior elegessem equipes pedagógicas representadas por alguns professores de cada departamento de ensino, para que juntos pudessem elaborar projetos, conduzir reuniões para analisarem situações complexas, práticas e problemas profissionais, administrar crises ou conflitos que surgem na instituição.

13- Seria de grande valia que os professores, nossos colaboradores, que contribuíram relatando suas experiências profissionais para que a investigação de campo pudesse ser desenvolvida, conhecessem esta pesquisa, no que se refere à importância da construção dos saberes pedagógicos na carreira profissional do professor, com o objetivo de ampliar os seus conhecimentos e propagá-los junto àqueles que atuam ou pretendem atuar como professores.

14- Ainda propomos que as faculdades particulares exijam dos professores, nos processos de seleção, ao serem contratados, não apenas a demonstração dos conhecimentos específicos de sua matéria, mas também os conhecimentos didático-pedagógicos, assegurando-se de que possuem condições efetivas de contribuição para a formação do aluno.

15- Seria interessante que os gestores educacionais das IES que compartilharam conosco suas intenções e propostas em relação à qualificação profissional de seus professores, buscassem conhecer os resultados das pesquisas, principalmente no que tange à formação dos professores, para que possam disseminá-los junto a sua equipe de trabalho, utilizando-os como fonte de reflexão para a prática profissional docente.

Enquanto pesquisadora e professora, acreditamos que a aplicação das hipóteses acima explicitadas poderá contribuir para o crescimento profissional do professor e das instituições de ensino, focalizando a qualificação e a formação continuada dos profissionais que se tornam professores como umas das principais conquistas para a formação de futuros profissionais nos cursos em que atuam.

A nós professores, fica o desafio de construirmos caminhos que culminem com a prática pedagógica, para melhor compreender os processos de aquisição, construção e mobilização dos saberes pedagógicos, acreditando que:

[...] sobretudo em um mundo cultural múltiplo e instável, aprender é cada vez menos acumular os conhecimentos dos outros e cada vez mais o saber construir e reconstruir ousada e criativamente, com os outros e também por conta própria, os nossos próprios conhecimentos. (BRANDÃO, 2001, p. 311).

Entendemos, portanto, que a educação é um mecanismo importante na melhoria da sociedade, ainda mais quando o professor se compromete com a sua profissão, compreendendo que seus conhecimentos precisam ser ampliados e aperfeiçoados, dando a sua parcela de contribuição a seus alunos aliada às novas mudanças pedagógicas.

Esperamos que as hipóteses de solução aqui explicitadas possam contribuir para a reflexão de professores de ensino superior e para a superação do problema investigado.

A seguir, apresentamos a etapa da Aplicação à realidade, expondo o compromisso de ação que resultam deste estudo, levando em conta as hipóteses de solução do problema em questão.



### 3.2 APLICAÇÃO À REALIDADE

Esta é a última etapa da Metodologia da Problematização, momento de apresentarmos os compromissos que podemos assumir de encaminhamento de uma ou mais das hipóteses de solução delineadas na etapa anterior, sendo que a intervenção, em algum grau, tem a intencionalidade de contribuir para transformar a realidade que procuramos problematizar. Assim, as ações que apresentamos se referem àquelas que dependem diretamente de nossa atuação como pesquisadora no âmbito educacional.

O Núcleo Regional de Ensino do Paraná desenvolve trabalhos educativos, dando orientação e supervisão nas escolas públicas, priorizando a qualidade das ações pedagógicas, onde se concentra um número expressivo de professores, muitos deles bacharéis e que se capacitaram por meio dos programas de formação, como os oferecidos pelo COFOP, por exemplo. Preocupada com a atuação desses professores no município em que residimos, assumimos o compromisso de disseminar esta pesquisa nos encontros educacionais junto a esse Núcleo, com a intenção de contribuir para a reflexão a respeito da prática pedagógica dos professores, apresentando dados referentes à importância dessa formação na atuação do docente, como uma forma de aproximação ao que previmos na hipótese de solução nº 2. Dependendo dos resultados, poderemos sugerir encontros semelhantes aos outros Núcleos Regionais, a partir do nosso município.

Um compromisso especial será o de provocar as IES nas quais temos acesso para a realização de eventos educacionais, com o intuito de discutir idéias de vários autores sobre a importância da formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores e sobre metodologias que proporcionam meios de relacionar a teoria e a prática de forma transformadora, tal como a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, conforme registramos na hipótese de solução nº 5.

Referente à hipótese de solução nº 6, de nossa parte, compartilharemos o nosso trabalho com os alunos e os professores que atuam no Programa Especial de Formação Pedagógica - COFOP - da Universidade Tecnológica Federal, em uma cidade do noroeste do estado do Paraná, para que reconheçam a importância da construção dos saberes pedagógicos por bacharéis que querem se tornar professores e do comprometimento do professor na educação. Faremos a proposta aos professores para que insistam nesse conteúdo com seus alunos.

Outro compromisso é o de solicitar a permissão aos diretores das IES envolvidas, para apresentar os resultados da pesquisa em alguns departamentos, quando estiverem reunidos para tratarem dos aspectos didático-pedagógicos de seus professores, com o objetivo de fornecer subsídios para refletirem sobre a importância da formação continuada no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, como uma forma de provocar as IES a abrirem um espaço de reflexão sobre o tema, em conformidade com o proposto na hipótese de solução nº 7 .

Referindo-nos à hipótese de solução nº 8, pensando em atingir os coordenadores e futuros pedagogos dos Cursos de Pedagogia das IES no município em que residimos, nos colocaremos à disposição para apresentar esta pesquisa, com o intuito de provocar a reflexão sobre a importância da prática reflexiva na construção dos saberes pedagógicos, sendo um dos compromissos que um professor deva promover em sua prática docente.

Entre os nossos compromissos, a primeira ação será divulgar esta pesquisa para os professores colaboradores que contribuíram para que a investigação de campo pudesse ser desenvolvida. Temos o objetivo de sensibilizá-los a respeito da importância da construção dos saberes pedagógicos em sua carreira profissional e da influência que os saberes exercem no processo ensino/aprendizagem, conforme elaboração da hipótese de solução nº 13.

Relacionado à hipótese de solução nº 15, para facilitar o trabalho de conhecimento e disseminação de pesquisas relacionadas à formação de professores, divulgaremos os resultados da nossa pesquisa aos gestores educacionais das IES que prontamente compartilharam suas intenções e propostas em relação à qualificação profissional de seus professores, buscando levá-los a compreender que é viável investir na capacitação dos professores, propondo desafios, estimulando o crescimento do grupo.

Para atingir um público maior, disponibilizaremos esta pesquisa no Programa de Mestrado e no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, para que esta reflexão possa ser aproveitada por todos os interessados.

Ao realizar as ações com as quais nos comprometemos, como resultado de todo o estudo realizado, temos o propósito de contribuir em algum grau com essa parcela da realidade, no sentido de dar a conhecer e de levar a refletir sobre a temática, concretizando-se a última etapa do Arco de Maguerez, em que teoria e prática se conjugam de forma transformadora.

### 3.3 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO

O professor cria e recria a sua prática pedagógica na busca do conhecimento para uma educação útil e inteligente, convergindo aos seus saberes historicamente construídos para a promoção, inovação, criatividade e a autonomia do processo ensino/aprendizagem.

No entanto, desenvolver a tarefa de ensinar requer um crescente aprimoramento, tendo como alicerce o comprometimento profissional e a capacitação continuada, construindo a profissão docente. Nóvoa (1997, p. 9) afirma: “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem adequada formação de professores”.

Falar sobre a construção dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que se tornam professores, nos fez refletir sobre a importância de seu papel na educação, uma vez que esta pesquisa foi desenvolvida a partir de inquietações trazidas da nossa vivência profissional, quando sentimos a necessidade de buscar conhecimentos que nos possibilitasse interagir nos locais em que julgamos merecedores de maiores investimentos em termos de reflexão e desenvolvimento educacional.

Sabemos que muitos profissionais bacharéis transferem-se de profissão, optando pelo magistério, mas, para que sua atuação enquanto professor se desenvolva, precisam ampliar seus conhecimentos, identificando ser uma das possíveis estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, muitos desafios foram encontrados, novos conceitos foram formados e muitas conclusões foram esclarecidas, nos fortalecendo enquanto pessoa, para que tivéssemos a certeza de que não nascemos professores, mas nos formamos professores.

Apontamos a Metodologia da Problematização, com o Arco de Maguerez, como sendo um dos fatores responsáveis pelo êxito desta pesquisa, pois ao nos basearmos nas etapas do Arco, passamos a desenvolver uma investigação por meios seguros, em que a interação entre a teoria e a prática proporciona o diferencial para o alcance de uma ação transformadora.

As conclusões a que chegamos não conflituam com os alertas que têm sido feitos ultimamente sobre a atuação do professor, confirmando dados obtidos sobre a importância da construção dos saberes pedagógicos pelo professor visando sua atuação em sala de aula.

A constatação de que todos os professores, independente da área de atuação, necessitam qualificar-se por meio de uma formação continuada e que a construção dos saberes pedagógicos influencia o exercício de sua prática ficou explícita na pesquisa, sendo apresentada por alguns autores, reconhecendo que, nos dias atuais, é preciso um professor consciente das questões sociais, comprometido com o processo de democratização do ensino.

Percebemos de forma gratificante que os desafios enfrentados pelos professores são inevitáveis para o seu crescimento, despertando a busca por uma solução, pela proposta de mudança, imprimindo um novo sentido ao seu fazer pedagógico.

Enquanto pesquisadora, fazer esta investigação nos instigou a definir alguns compromissos de intervenção na realidade, pela convicção da necessidade de levar os participantes desta pesquisa a repensarem e reavaliarem sua prática no que se refere ao objeto do estudo.

As considerações a respeito de toda problemática discutida, nos reafirma que o fundamental na formação do professor é a consciência social, estando consolidada nos compromissos políticos e éticos do magistério.

Temos também a convicção de que este trabalho aguçar a reflexão da postura profissional de alguns professores, especialmente do ensino superior, despertando olhares diferenciados sobre o significado de sua prática pedagógica, no que se refere à construção dos saberes, a relação professor-aluno, o trabalho coletivo, o processo ensino/aprendizagem, possibilitando ao professor processar uma formação profissional reflexiva que, com certeza, contribuiria para o sucesso em sua atuação no ensino.

Não poderíamos deixar de registrar aqui o nosso reconhecimento das limitações desta investigação, devido a uma série de circunstâncias, como mudanças na situação de trabalho profissional, que exigiram alterações na abordagem de aspectos previstos e de fontes de informações, por exemplo, durante o percurso. Reconhecemos as restrições do tratamento do tema, tanto pelo recorte necessário para uma única investigação nas condições disponíveis, quanto pela delimitação das questões dos instrumentos, do número de informantes obtidos e sua abordagem, como ainda do nível de aprofundamento da análise realizada.

Por isso, consideramos que este estudo poderá servir como ponto de partida para novas investigações por profissionais da educação, que propiciem subsídios para avaliações, reflexões e providências em direção a mudanças significativas no meio educacional, tendo como desafio uma formação profissional alinhada a uma prática pedagógica inovadora e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Alegre: Porto, 2000.
- AMARAL, I. A. Oficinas de produção em ensino de ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** p. 89-102.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1997.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior-realidade e significado**. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ciências Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, p. 7-17, 1996.
- \_\_\_\_\_. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para ensino superior. **Semina: Ciências Sociais/Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior**. Londrina: EDUEL, 1998.
- BERBEL, N. A. N.; GIANNASI, M. J. (Org.). **Metodologia da problematização aplicada em curso de educação continuada e a distância**. Londrina: EDUEL, 1999.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- BUFFA, E. **Ideologias em conflito: escola pública e escola particular**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BRANDÃO, C. R. O conhecimento, a cultura e a educação: algumas anotações em tempos de novo milênio. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 303-332, 2001.
- BRZEZINSKI, I. **A formação dos profissionais da escola**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CASTANHO, S.; CATANHO M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior do projeto pedagógico a prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: J. M., 1998.
- CURY, C. R. J. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: SEMINÁRIO O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES? 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FIESP/SESI/SP/SENAI, 1997. p. 13-31.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO DE APOIO À EDUCAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - FUNTEF. **Projeto do programa especial de formação pedagógica**. Campo Mourão: FUNTEF, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PERES, G. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISAIA, S. M. A. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais: Anísio Teixeira, 2003. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

LIBÂNEO, J. C. A construção da escola pública: avanços e impasses. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. p.167-179.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão de escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos para quê**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOCK, H. **Ação integrada, administração, supervisão e orientação educacional**. 23. ed. Curitiba: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 15-43.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-40.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios. Petrópolis: Vozes, 1994.

PACHECO, J. A. B. **Formação de professores**: teoria e práxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1995.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

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

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalismo docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-68, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

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

**APÊNDICES**



## APÊNDICE A

Instrumento aplicado na fase de Observação da Realidade para coleta de depoimento dos professores, sobre sua percepção a respeito de sua formação e atuação pedagógica na Instituição de Ensino Superior.

**Questionário aos Professores**

*Por favor, responda às questões que seguem abaixo:*

Área de atuação:.....

Tempo em que atua na área:.....

Curso que trabalha e período:.....

Tempo que trabalha nesta Instituição:.....

1-) Você possui algum tipo de preparação pedagógica? Qual e como foi realizada?

2-) Qual a importância que você atribui ao preparo pedagógico para o professor atuar na sua área?

3-) Você se considera preparado(a) para atuar na função de professor?

4-) Você conhece o NAPI, nesta Instituição?

SIM

NÃO

5-) Na sua visão, qual o papel do NAPI, nesta instituição?

6-) Você já utilizou o serviço do NAPI? Em caso positivo, para que tipo de atividade?

7-) O que espera que o NAPI lhe ofereça?

## APÊNDICE B

Instrumento aplicado na fase da Teorização para coleta de depoimento dos Diretores e Coordenadores, referente às ações que a instituição/curso tem realizado visando a qualificação de seus professores.

*Aos Senhores Diretores e Coordenadores de Ensino,*

*Considerando que nos documentos oficiais – PPP ou PDI das Instituições - há a menção quanto a esforços no sentido da qualificação de seus professores estão expressas de forma sucinta, sendo abordado apenas como incentivo a formação continuada.*

*Que ações a Instituição/ o Curso tem realizado, visando essa qualificação de seus professores, principalmente daqueles que originalmente são bacharéis? Poderia explicar um pouco sua resposta?*

## APÊNDICE C

Instrumento aplicado na fase da Teorização para coleta de depoimento dos alunos do COFOP - futuros professores ou professores em exercício, sobre a importância dos saberes pedagógicos para que os bacharéis possam atuar como professores.

*Prezados Alunos do Curso Especial de Formação Pedagógica:*

*Como aluna do Programa do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, elegemos como foco de pesquisa “**A Construção dos Saberes Pedagógicos por Bacharéis que se tornaram Professores**” com o intuito de desvelar informações para melhor compreender o seu desempenho e sua atuação no processo educacional, sendo este um grande desafio encontrado, e que necessita ser repensado em nosso meio profissional.*

*E, para conhecer como os bacharéis constroem seus saberes pedagógicos, gostaríamos das suas contribuições, nos relatando fatos relevantes de sua experiência vivida, para a continuidade de nossa pesquisa.*

*Comprometemo-nos a manter o anonimato de suas respostas e garantimos o seu direito de retirar o seu consentimento para o uso das suas respostas a qualquer momento, bastando para isso que nos comunique. Agradecemos sua colaboração, respondendo ao que segue.*

*Atenciosamente,*

*Prof.<sup>a</sup> Nilcéia Venturini*

<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
-------------------------------

**ÁREA DE FORMAÇÃO:**

---

**CURSOS JÁ CONCLUÍDOS ( assinalar com um x e especificar ao lado):**

- ( ) graduação.....  
 ( ) especialização.....  
 ( ) mestrado.....

**ATUAÇÃO**

**PROFISSIONAL:** \_\_\_\_\_

**ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA: ( )SIM ( )NÃO**  
**EM CASO POSITIVO, EM QUE NÍVEL DE ESCOLARIDADE?** \_\_\_\_\_

---

**POR QUANTO TEMPO?** \_\_\_\_\_

**QUESTÃO PARA O DEPOIMENTO ESCRITO:**

QUAL A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA QUE OS BACHARÉIS POSSAM ATUAR COMO PROFESSORES?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*EM CASO DE CONCORDAR EM CONTINUAR COLABORANDO COM INFORMAÇÕES PARA ESTA PESQUISA, ESCREVA SEU EMAIL E TELEFONE PARA CONTATO*

EMAIL: \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_

*AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!*

*Nilcéia Venturini*





## APÊNDICE E

Termo de consentimento esclarecido para aplicação do instrumento de coleta de depoimento dos professores das Instituições de Ensino Superior

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Vocês estão sendo convidados(a) a responderem este questionário, ele faz parte da coleta de informações destinada à pesquisa que realizo para a Dissertação do Programa no Mestrado em Educação da UEL, utilizando a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, por acreditar que essa metodologia dá sentido à ação pedagógica, sendo uma alternativa adequada para a pesquisa científica qualitativa, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel,

Caso vocês concordem em participar da pesquisa, leiam com atenção os seguintes pontos:

- a) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- b) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- c) No caso de sua colaboração, sua identidade e/ou email serão mantidos em sigilo;
- d) Caso você queira, poderá ser informado(a) dos resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da mesma.

Atenciosamente,

Nilcéia de Lima Venturini

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)