

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI
SANDRO JOSÉ FERREIRA DOS PASSOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: SABERES E PRÁTICAS

Pouso Alegre
2015

SANDRO JOSÉ FERREIRA DOS PASSOS

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: SABERES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Helena Fernandes

Pouso alegre

2015

Passos, Sandro José Ferreira dos. Docência no ensino superior privado: saberes e práticas / Sandro José Ferreira dos Passos. Pouso Alegre: 2015. 114 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2015.


Orientadora: Dr.^a Carla Helena Fernandes.

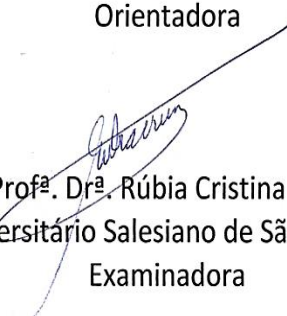
1.Saberes docentes. 2.Docência no Ensino Superior. 3.Formação Continuada.


CDD: 378.04

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: SABERES E PRÁTICAS” foi defendida, em 24 de agosto de 2015, por **SANDRO JOSÉ FERREIRA DOS PASSOS**, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 12000915, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:


Prof.^a. Dr.^a. Carla Helena Fernandes
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof.^a. Dr.^a. Rúbia Cristina Cruz
Centro Universitário Salesiano de São Paulo- UNISAL
Examinadora


Prof.^a. Dr.^a. Vânia dos Santos Mesquita
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu eterno companheiro Re...

AGRADECIMENTOS

A Nossa Senhora Mãe de Deus, que me embrulha em seu manto e me faz descansar, acalma minha alma, dando-me discernimento, paz e sabedoria.

A Prof.^a Dr.^a Carla Helena Fernandes, pela coragem e determinação em ser orientadora deste projeto. Minha gratidão pelas orientações, conselhos, trocas, as confidências e as doces palavras na hora da orientação. Meu mais sincero obrigado!

A Prof.^a Dr.^a Andréa Silva Domingues, amiga que me fez acreditar na possibilidade de ser Mestre em Educação, mesmo quando o projeto do programa estava na fase inicial.

A Prof.^a Mestra Rosy Amaral Silva Ribeiro, coordenadora do curso de Educação Física, que com sua generosidade, possibilitou pesquisar sobre o curso e os docentes do departamento. Minha eterna gratidão e meu mais sincero obrigado!

A Prof.^a Dr.^a Daniela Dias dos Anjos, que me apresentou o que é Formação Docente.

A Prof.^a Dr.^a Susana Gakiya Caliatto, um anjo enviado por DEUS na hora de dificuldade e desespero, minha eterna gratidão!

A Prof.^a Dr.^a Vânia dos Santos Mesquita pelas sugestões feitas no exame de qualificação e na defesa da dissertação e, das considerações relevantes para o desfecho do trabalho.

A Prof.^a Dr.^a Rúbia Cristina Cruz pelas sugestões apontadas na banca de defesa, do carinho e das doces palavras proferidas na arguição, minha eterna gratidão.

A minha mãe, que mesmo sem entender do processo que eu estava passando, rezava e pedia a Deus que ouvisse suas preces.

A todos os meus familiares, em especial, minhas irmãs, Sandra e Adriana, que muito me auxiliaram e me apoiaram com palavras e gestos carinhosos.

Ao Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar – SAAE – Belo Horizonte – MG, a quem fui bolsista pelo período que estudei.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UNIVÁS, pelo conhecimento dedicado no decorrer da minha formação como pesquisador.

A todos que, direta ou indiretamente, me auxiliaram e incentivaram a continuar na construção e finalização desse processo de aprendizado. Muito obrigado a todos vocês!

*Feliz aquele que transfere o que
sabe e aprende o que ensina.*

Cora Coralina

PASSOS, Sandro José Ferreira dos. **Docência no ensino superior privado: saberes e práticas**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.

RESUMO

Visando refletir sobre a complexidade que cerca a docência no ensino superior, realizou-se pesquisa em uma instituição particular de ensino superior, localizada no sul do estado de Minas Gerais. A docência se faz na inter-relação entre saberes e práticas com o contexto onde é desenvolvida. A instituição de ensino superior torna-se o espaço em que se dá a mobilização de diversos saberes - disciplinares, curriculares e experienciais, o que solicita reflexões acerca desses múltiplos saberes na relação com os sujeitos que lá se encontram, alunos e professores. Por outro lado, a construção dos saberes docentes, segundo Tardif (2014) e Gauthier (2013), ultrapassam as fronteiras da formação inicial e do próprio exercício docente. No universo contemporâneo, com os novos paradigmas e enfoques para o ensino superior orquestrados pelo Estado, agências de fomento, bem como com novas normas, regras e regulamentos e um excesso de atividades cotidianas, uma questão que se coloca é: como se dá a relação dos saberes docentes com as solicitações da prática e da sala de aula no ensino superior? O foco da referida pesquisa foi a docência no ensino superior e, para tal, foram sujeitos da pesquisa nove professores do curso de Educação Física dessa instituição. O estudo foi desenvolvido segundo a abordagem quali-quantitativa de pesquisa (MINAYO; SANCHES, 1993), tendo-se como procedimentos a pesquisa documental e o emprego de questionários aplicados aos sujeitos professores. A análise quantitativa dos dados foi desenvolvida pelo programa de estatística SPSS, v. 20 e, para a análise das respostas às questões abertas, se fez do estudo dos temas emergentes. Constatou-se que os docentes, visando atender a demanda atual, buscam a ressignificação de seus saberes e das práticas de ensinar. Valorizam tanto a trajetória e a experiência, como os saberes específicos, adquiridos em cursos e em outras modalidades de formação. A interlocução com os alunos é considerada pelos docentes como um importante elemento na sua atuação.

Palavras-chave: Saberes docentes. Docência no Ensino Superior. Formação Continuada.

PASSOS, Sandro José Ferreira dos. Teaching in private higher education: knowledge and practices. 2015. 114 f. Dissertation (Master of Education), UNIVAS, Pouso Alegre, 2015.

ABSTRACT

Aiming to reflect on the complexity surrounding the teaching in higher education, research took place in a private institution of higher education, located in the southern state of Minas Gerais. Teaching is done in the inter-relationship between knowledge and practice to the context where it is developed. The institution of higher education becomes the space that is given to mobilizing diverse knowledge - disciplinary, curricular and experiential, which prompts reflections on these multiple knowledge in relation to the subjects that are there, students and teachers. On the other hand, the construction of teaching knowledge, according to Tardif (2014) and Gauthier (2013) extending beyond the borders of initial training and the own teaching practice. In the contemporary world, with new paradigms and approaches to higher education orchestrated by the state, development agencies, as well as new standards, rules and regulations and an excess of daily activities, an issue that arises is: how is the relationship of teaching knowledge with the demands of practice and classroom in higher education? The focus of that research was teaching in higher education and, to this end, the research subjects were nine teachers of Physical Education course that institution. The study was conducted according to qualitative and quantitative research approach (MINAYO; SANCHES, 1993), taking as document research and the use of questionnaires administered to the subject teachers. Quantitative data analysis was developed by SPSS statistical software, v. 20 and for the analysis of responses to open-ended questions, was made the study of emerging issues. It was found that teachers, to meet the current demand, seek the redefinition of their knowledge and practice of teaching. Value both the history and experience, and specific knowledge acquired in courses and other training modalities. The dialogue with students is considered by teachers as an important element in his performance.

Keywords: Knowledge teachers. Teaching in Higher Education. Continuing Education.

Lista de Quadros

| | | |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Processo de formação docente na concepção de Pimenta e Anastasiou | 38 |
| Quadro 2 | Processo de formação docente na concepção de Masetto. | 39 |
| Quadro 3 | Processo de formação docente na concepção de Behrens (2012). | 40 |
| Quadro 4 | Elementos explicativos da ambiguidade dos saberes, de acordo com Tardif | 50 |

Lista de Tabelas

| | | |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Profissionais Bacharéis em exercício no período de 2009/2013 | 42 |
| Tabela 2 | Caracterização Profissional em relação ao Sexo, Idade, Formação Docente, Titulação e Outra Atividade Docente. | 78 |
| Tabela 3 | Caracterização do trabalho dos docentes e a Instituição de Ensino Superior. | 80 |
| Tabela 4 | Formação Profissional | 83 |
| Tabela 5 | Saberes Disciplinares | 85 |
| Tabela 6 | Saberes Curriculares | 86 |
| Tabela 7 | Saberes Experienciais | 87 |
| Tabela 8 | Relação entre aspectos da docência e da formação com a capacidade de ensinar em um curso de graduação/Ensino Superior | 90 |

Lista de Siglas

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CPA - Comissão Própria de Avaliação

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HCSL - Hospital das Clínicas Samuel Libânio

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PDI - Plano Desenvolvimento Institucional

PPP - Projeto de Plano Pedagógico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação Superior

SISU - Sistema Seleção Unificada

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional

SPSS - Statistical Package for Social Science

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 | O NEOLIBERALISMO COMO CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE | 19 |
| 2.1 | O HISTÓRICO DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL BRITÂNICO..... | 20 |
| 2.2 | O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL..... | 23 |
| 2.3 | NEOLIBERALISMO E O MOMENTO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO PAÍS..... | 30 |
| 3 | INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS..... | 35 |
| 4 | SABERES E PRÁTICAS DOCENTES | 43 |
| 4.1 | OS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF | 44 |
| 4.2 | OS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE GAUTHIER | 56 |
| 5 | CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO E NO DESENHO DA PESQUISA | 63 |
| 5.1 | METODOLOGIA | 63 |
| 5.2 | ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS..... | 63 |
| 5.3 | ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO | 65 |
| 5.3.1 | Objetivo..... | 65 |
| 5.3.2 | Participantes da Pesquisa..... | 65 |
| 5.3.3 | Aspectos Éticos do Estudo | 65 |
| 5.3.4 | Instrumentos de Pesquisa..... | 66 |
| 5.4 | COLETA DE DADOS | 66 |
| 5.5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 67 |
| 6 | HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL: O LÓCUS DA PESQUISA..... | 68 |
| 6.1 | HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR | 69 |

| | | |
|--------|---|------|
| 6.2 | OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL..... | 70 |
| 6.3 | O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA IES | 73 |
| 7 | DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA..... | 76 |
| 7.1 | CARACTERIZAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA – Questões 1 a 6 | 76 |
| 7.2 | CARACTERIZAÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO TRABALHO DO DOCENTE E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – Questões 7 a 14..... | 78 |
| 7.3 | OS DOCENTES, SEUS SABERES E SUA FORMAÇÃO – Questões 15 a 21. | 81 |
| 7.3.1. | Os Docentes e seus Saberes - Questões 15 e 16 | 82 |
| 7.3.2 | Os Docentes e sua Formação – Questão 17 | 88 |
| 7.3.3 | Trajetória e formação – Questões 18 a 21 | 91 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| | REFERÊNCIAS..... | 100 |
| | APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PROFISSIONAL | 1056 |
| | ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO.. CEP..... | 111 |
| | ANEXO B -TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)..... | 114 |

1 INTRODUÇÃO

O contexto do Ensino Superior tem se concretizado como espaço de trocas e de construção de conhecimentos, para docentes e alunos, bem como de disputas e contradições entre seu real sentido, de contribuir na formação dos sujeitos que o procuram, e os apelos econômicos e do mercado. Neste complexo contexto, professores vêm construindo a docência, buscando atender às solicitações dessa contemporaneidade, o que não se faz de forma tranquila.

Para Masetto (2012), a produção de conhecimentos no Ensino Superior se dá de forma articulada a um tempo e um espaço, e as suas solicitações, recebendo todas as “interferências da complexa realidade exterior” (p.14). Em relação aos professores, elementos importantes neste processo, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que estes carregam as marcas de uma formação “pautada em um sistema de disciplinas autônomas entre si e em relação às necessidades formativas dos futuros profissionais” (p.219), o que exige dos docentes, voltados ao comprometido e ético cumprimento de suas funções, reflexões que sejam promotoras de mudanças.

Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), autores que se dedicaram à compreensão dos saberes e do fazer dos docentes, afirmam que os saberes dos professores não se constituem apenas da formação inicial, mas sim, da relação de vários outros saberes, que juntos, definem os saberes docentes. Os saberes docentes são plurais, uma junção de saberes, saberes da formação profissional, experienciais e curriculares, necessários para a constituição do docente e de uma prática educativa mais significativa (Tardif, 2014). Na perspectiva de Gauthier et al. (2013), a mobilização de vários saberes forma um reservatório no qual o docente se abastece para responder às exigências de uma situação concreta de ensino e ao cotidiano das salas de aula.

Mas, perguntamos: frente às características do alunado presente no Ensino Superior, diante das atuais exigências do mercado por profissionais competentes, e respondendo à organização curricular dos cursos, que saberes são (mais) necessários aos docentes? Quando e como são constituídos? Qual o peso da formação inicial e da trajetória profissional do professor na construção desses saberes?

A pesquisa que aqui se apresenta, sob a forma de uma dissertação, fruto das inquietações do pesquisador/autor, buscou por responder alguns desses questionamentos. Desenvolvida com professores de uma instituição privada de Ensino Superior, a pesquisa objetiva investigar os saberes da docência de professores de um curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior privada, buscando refletir sobre o processo de formação dos professores de educação física, na constituição desses saberes, a relação entre a atuação profissional, o contexto de trabalho e a trajetória dos professores, elementos que, considerados em seu conjunto, constituem o processo de formação.

Como aluno na Educação Básica, e depois no Ensino Superior, também enfrentei dificuldades por não entender alguns conteúdos ministrados em sala de aula e, em alguns momentos, me achava incapaz. Diante dessas indagações que me acompanharam até pouco tempo atrás, observando alguns colegas já formados e seus discursos no tocante a sua formação e dos seus professores, busquei explicações para algumas questões que tocam a docência.

Aprovado no Mestrado em Educação da Univas deparei-me com a leitura de autores que estudam e escrevem sobre essa minha angústia, entre eles, Maurice Tardif (2014), Clermont Gauthier et al. (2013), Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou (2010), Jacques Therrien (2012), entre outros. Essas leituras iniciais foram disparadoras de outras/novas perguntas, o que levou à construção da pesquisa.

Quanto à metodologia de pesquisa, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa de pesquisa (MINAYO; SANCHES, 1993) e, como encaminhamento metodológico, foram empregados questionários para os professores e a análise de documentos da Instituição e do Curso. Os diários de campo do pesquisador foram também tomados como instrumentos de pesquisa.

Este texto de dissertação, que apresenta e discute os resultados da pesquisa desenvolvida, foi organizado em sete capítulos: o capítulo intitulado “O neoliberalismo como contexto político e social da atuação e formação do docente” apresenta o cenário de inovações e incertezas realizadas pelo Estado mínimo e das consequências sofridas pelas ações tomadas de forma

inadequada no Brasil. Contextualiza as mudanças, rupturas e quebras de paradigmas, também em relação à educação e às transformações do ensino nas mãos da iniciativa privada.

O capítulo cujo título é “Instituição de Ensino Superior, atuação e formação docente: Reflexões e articulações necessárias” trazem reflexões acerca do ato de ensinar desenvolvido pelos professores no Ensino Superior e a formação profissional. Em articulação com este capítulo, no seguinte, a saber, “Saberes e Práticas Docentes”, é apresentada discussão teórica sobre os saberes da docência, na percepção de Tardif (2014) e Clermont Gauthier et al. (2013). Buscou-se com esses dois capítulos apresentar e discutir as referências teóricas que serviram de base à pesquisa, que foi organizada segundo os eixos: atuação, prática, formação e contexto.

No capítulo, intitulado “Caminhos metodológicos percorridos na construção e no desenho da pesquisa”, foi apresentada o encaminhamento da pesquisa: explicações sobre a abordagem quali-quantitativa de investigação, o delineamento da pesquisa, os procedimentos, instrumentos e análise realizada. No capítulo, intitulado “História e contextualização institucional: o lócus da pesquisa” se contextualiza a pesquisa, apresentando a instituição de Ensino Superior e o Curso, espaços/tempos de realização da investigação. No capítulo “Descrição, interpretação e discussão dos resultados da pesquisa” são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Ao final da dissertação se apresentam as considerações a que se chegou a partir dos resultados focando a construção/reconstrução do fazer e do saber docente a partir do exercício profissional e da trajetória do professor, indicando a relação entre, contexto, atuação e formação. Fica o convite para sua leitura.

2 O NEOLIBERALISMO COMO CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE

Sempre procuraremos oportunidades para ajudar os países a investirem na própria população. Precisamos ajudar os países a se tornarem mais competitivos e uma forma poderosa de fazer isso é investir na educação, saúde e capacitação profissional de seus cidadãos.

Jim Yong Kim

Presidente do Grupo Banco Mundial

A abordagem que vamos averiguar neste capítulo diz respeito à mudança de um sistema político e suas implicações no cenário mundial. A ideologia neoliberal preconizada desde a década de 70, e posta em prática no início da década de 80, nos remete para uma realidade de incertezas e manobras políticas que desestabilizaram o mercado interno e externo de qualquer país.

No Brasil, a entrada deste novo modelo político aconteceu na época do então presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Melo, em 1990. Diante das suas ações, começamos a amargar um descompasso na sua gestão: a abertura econômica, privatizações de empresas estatais, leilões de bens públicos, confisco de bens privados (conta poupança do assalariado) e alta da inflação. O então governo Collor em 1992 começou a enfrentar novas crises e denúncias renunciando no dia 30 de março. Nas denúncias realizadas pelo meu irmão, Pedro Collor apresentou a revista “veja” documentos comprovando sete empresas irregulares no exterior. Afirmou que o irmão era conivente com os crimes de PC Farias e alegou tráfico de influência. Estes foram alguns dilemas vividos pelo então presidente Collor e seu novo modelo de política, o neoliberal. Logo após o *impeachment*, o vice-presidente Itamar Franco assumiu o seu lugar e terminou o mandato.

A visão neoliberal promove a redução do Estado nas políticas internas e afirma a concepção de um Estado mínimo, ou seja, não é promovida nenhuma ação em relação às políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade ou para a administração privada (MARRACH, 2006).

Com isso, o setor privado ganha autonomia e evidência na sociedade, ocupando o lugar que antes era do Estado e frente a essa postura, o mercado capitalista dita normas e regras e reforça, junto à população, suas condições; só sobrevive quem tem dinheiro.

No que diz respeito à educação, vamos verificar que Marrach (2006) já aponta para uma possível ação política neoliberal desde a década de 60, após o golpe militar de 64.

2.1 O HISTÓRICO DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL BRITÂNICO

A oportunidade de colocar em prática as ideias neoliberais surgiu na década de 1970 e no início da década de 1980, com a exasperação dos anseios anticomunistas do final da década de 1970, provocado pelas mudanças no quadro político da União Soviética e com as mudanças de governo na Europa e nos Estados Unidos (ANDRIOLI, 1999).

Com a vitória de Margareth Thatcher na Inglaterra, em meados de 1979, ficou certificado que esse país se tornara o pioneiro na efetiva política neoliberal. Foi o primeiro país capitalista a se empenhar em concretizar ações neoliberais. No período de seu governo, Margareth Thatcher pôs em prática uma série de ações e medidas, buscando mudar o estado de bem-estar social construído após a Segunda Guerra Mundial, bem como diminuir o poder dos grandes sindicatos de trabalhadores britânicos. O objetivo era diminuir os gastos com a máquina estatal, objetivando o “Estado mínimo”, por meio da privatização, e em contrapartida passando ao mercado e às empresas privadas a responsabilidade em oferecer mercadorias e serviços à população. Dessa forma, o mercado capitalista tornou-se responsável em prover essas necessidades e não mais com a intermediação das instituições estatais, ficando ao Estado o trabalho de controlar a inflação (ANDRIOLLI, 1999).

O resultado dessas mudanças logo foi aparecendo: o acirramento na disputa das reclamações dos trabalhadores, greves em todo o país (em 1984 com a dos mineiros¹). Margaret Thatcher resistiu à pressão, e com sua vitória,

¹ O auge deste conflito se deu com as greves de mineiros, em 1984, sendo que Thatcher resistiu à pressão dos trabalhadores, o que garantiu a ela poderes para logo depois diminuir os poderes dos sindicatos.

acaba diminuindo os poderes da classe dos sindicatos. Com os cortes feitos pelo Estado, criou-se uma grande onda de desemprego e desafeto pelos seus eleitores.

O neoliberalismo se torna uma ideologia dominante para as grandes potências, visando a uma mudança no quadro das nações industrializadas na busca de uma crescente interligação nas suas economias com o comércio e as novas tecnologias. Marrach (2006) vê neste quadro de mudança uma perda dos direitos do homem e do cidadão e aponta: “o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais” (p.1).

Quando se fala em liberalismo não se pode deixar de evidenciar algumas importantes características, como: trabalho livre, liberdade e igualdade, entre outras. Na concepção liberal existiam grupos de indivíduos que pensavam e agiam da mesma maneira, mantinham embate pela conservação do modo capitalista e buscavam, em outros aspectos, o lucro e a defesa da propriedade privada (LIMA, 2008).

Nos ideais liberais clássicos, era garantido o direito dos homens e cidadãos, assegurado, entre estes, o direito à educação; a nova ideologia do neoliberalismo, porém, representou um retrocesso do campo social e político, afinando-se em uma sociedade administrada, em que o cidadão é um mero consumidor, o que facilmente foi sendo absorvido por outras economias em crescimento e, nesse caso, podemos citar o Brasil e outros países da América Latina. Marrach (2006) afirma que “enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das grandes corporações internacionais” (p.6).

Com a transformação do cenário liberal de ações e posturas, para uma nova base neoliberal do quadro político e econômico, foram viabilizadas algumas ações como: a liberalização do comércio dos produtos internacionais, novas tecnologias informacionais e comunicacionais e privatizações, gerando uma mudança no desempenho do mercado internacional e, principalmente, nos países latino-americanos, africanos e ex-países socialistas.

Dessa maneira, aspirando a um novo panorama político e econômico mundial, autores como Faoro (1994), Ianni (1997) e Marrach (2006) apontam

para uma diferença entre a modernização e modernidade. A primeira emana do movimento da sociedade, da economia e da revitalização da vida social, cultural e política dos indivíduos. A segunda, uma reforma imposta de cima para baixo, praticada por um grupo ou dirigentes, que visa a adequar a sociedade, tida como atrasada, ao modelo de países avançados.

O neoliberalismo nasceu da proposta de que o mercado substituiria a política, a política monetária trocaria de lugar com o modelo keynesiano² e o Estado mínimo sucederia o Estado de Bem Estar. Pensando dessa forma, os neoliberais acreditavam que indivíduos teriam o poder de decisão, tanto econômico quanto social, e garantiriam a sustentabilidade das instituições públicas desgastadas pelo então regime de governo.

Nessa ótica, o Estado se restringe ao mínimo no desempenhar de suas funções. Suas responsabilidades e competências são transferidas ao setor privado, justificando tal atitude, sob a dialética da eficácia e do lucro, diminuindo sua atuação no campo - político e social, reafirmando sua postura no que diz respeito a sua atuação.

Para Costa, Araújo e Mendes (2010), o Estado assume alguns princípios básicos dentro desse regime, a saber:

[...] mínima participação estatal nos rumos da economia de um país; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; e abertura da economia para a entrada de multinacionais.

No âmbito da Educação, segundo ANDRIOLI (1999, p.4):

de acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade)

² O keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do estado na economia com o objetivo de atingir o pleno emprego (COSTA, ARAÚJO E MENDES 2010).

Os reflexos dessas ações apontadas pelos autores Costa, Araújo e Mendes (2010) em relação à mínima participação do Estado na economia e do âmbito da educação segundo Andrioli (1999) nos mostra que o resultado esperado de quem encaminha as políticas educacionais de forma global fica frustrado por que sua eficácia depende da aceitação ou não das lideranças locais, principalmente dos educadores.

Em discurso proferido pelo então presidente do Grupo Banco Mundial Jim Yong Kim – Estratégia do Grupo Banco Mundial: caminho para a erradicação da pobreza -, em outubro de 2013, as metas são:

[...] a primeira é erradicar a extrema pobreza até 2030; a segunda é impulsionar a prosperidade compartilhada mediante a promoção do crescimento real da renda para os 40% da população que estão na faixa inferior. Como isso se relaciona com a situação no terreno no Oriente Médio e em outros países pobres? A meta de erradicação da pobreza tem méritos próprios como o fundamento moral de tudo o que fazemos. Nossa segunda meta de impulsionar a prosperidade compartilhada é mais complexa, mas relevante para o mundo inteiro. Os protestos durante a Primavera Árabe e os mais recentes na Turquia, Brasil e África do Sul têm raízes no desejo universal de participar da classe média global.

Mesmo buscando soluções para diminuir as diferenças de classes, dos cidadãos que estão abaixo da linha da pobreza e de ações que viabilizem a inserção do sujeito no processo de educação, vimos acontecer privatizações e escândalos com a máquina estatal amplamente difundida pelos meios de comunicação, enfatizando a ineficiência e a insuficiência dos setores públicos, se comparados ao sucesso da iniciativa privada.

2.2 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil, ao longo de sua história, desde a época do Império no século XIX até os dias atuais, busca reformas que contemplem o desenvolvimento econômico e sustentável, o que não acontece, gerando frustração. Faoro (1994) expõe como exemplo, a passagem do Império para a República - 1889 e aponta para o Positivismo comtista, a reforma projetada por engenheiros, militares e médicos que, porém, não modificou a sociedade, criando um novo elemento que ocupou o lugar do antigo. A filosofia Comtista serviria de base

moral e a uma política que estivessem de acordo com o grau de desenvolvimento das ciências, pretendia ainda alicerçar, no próprio poder que deriva da ciência, uma religião.

No Brasil, o discurso neoliberal atribuiu a participação do Estado em políticas sociais, defendeu uma reforma administrativa, corte de gastos e aumento de impostos para reduzir o risco econômico. Por outro lado, continuou buscando alternativas seguras para os males da situação econômica e social geradora de crises, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços e os privilégios dos funcionários (MARRACH, 2006).

Na prática, a dinâmica da política neoliberal buscou criar estratégias de uma reforma administrativa eficiente, que visasse a um Estado mínimo, sem se descuidar das suas obrigações.

No país, as políticas governamentais nesse período de implantação, sinalizaram para a racionalidade financeira, a redução dos gastos públicos, a retirada do Estado na prestação de serviços essenciais para a sociedade que foi transferida para a iniciativa privada, bem como buscou fixar uma postura de competitividade e de produtividade, criando uma imagem de credibilidade e confiabilidade.

Neste caso importa-se lembrar de que no Brasil na década de 1980, as estratégias neoliberais utilizadas para a modernização da cultura, da erradicação da pobreza e do acesso à educação encontram-se muito aquém da realidade. Vale ressaltar que dados apontados pelo Censo 2010 e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, foi apontado que dois-terços dos/das jovens brasileiros/as entre 15 e 29 anos estão trabalhando ou procurando trabalho. Há uma crescente taxa de escolaridade e uma disposição de ingressar no mercado de trabalho.

Em contrapartida, o relatório divulgado pela Organização Internacional do Trabalho – OIT em 2014 aponta que 6.7% da população estão desempregados e que o Brasil possui um alto índice de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam, não têm um ensino profissionalizante e não estão empregados.

A política educacional segue a lógica de mercado, tendo o Estado como responsável pela educação básica, e deixando os outros níveis de ensino nas mãos das empresas privadas submetidas às leis de oferta e procura. Assim

sendo, o Estado se torna subsidiário do ensino médio e superior para famílias que não têm condições de pagar, com os programas, como FIES ou outro tipo de linha de crédito.

Essa é a proposta de Friedman³ (1980 *apud* AGUIAR, 2003, p. 2), que acredita que o sistema público de ensino deveria ser abolido e substituído por um sistema de cupons fornecidos pelo Estado para pagarem a iniciativa privada.

Do ponto de vista neoliberal, a privatização, através de bônus escolar ou da redução fiscal impositiva aos pais que enviarem seus filhos às escolas privadas, redundaria em uma melhoria do nível de ensino através da competição entre escolas. Por outro lado sustenta-se que o rendimento dos estudantes é mais alto nas escolas privadas do que nas escolas públicas (AGUIAR, 2003, p.2).

Ainda segundo a autora, o neoliberalismo criou três propostas referentes à gestão da educação em relação à economia, são elas: a) diminuir a interferência e as responsabilidades do Estado em uma efetiva gestão da educação, mantendo um caráter meritocrático no ensino por trás da ideia da competitividade e livre escolha entre as várias opções de mercado. b) a desregulação das condições de funcionamento do setor privado, por meio da liberalização das exigências acadêmicas de qualificação e certificação, de modo que força a rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado e a competir. c) a descentralização do ensino, delegando essa responsabilidade aos estados e municípios, supondo que assim as escolas tornar-se-iam mais sensíveis à dinâmica do mercado.

No Brasil, o discurso neoliberal sobre a educação passou a ser regulador do mercado privado, deixando sua característica inicial que era restrita ao campo social e político. Embora não haja um Estado do Bem Estar Social, a retórica neoliberal na educação é basicamente a mesma. Marrach (2006) afirma que esta retórica neoliberal se baseia no discurso de que a participação do Estado em políticas sociais é a fonte de todos os males da situação econômica e social. A política neoliberal defende uma reforma administrativa, uma reengenharia nos programas e ações, que garantiria, assim, o direito do país em ingressar de vez na “nova ordem mundial”.

³ Prêmio Nobel de Economia, 1980.

Os primeiros sinais da influência neoliberal na educação tiveram início após o golpe militar de 64, quando os envolvidos, juntamente com outros grupos ideológicos, defenderam o projeto da LDB – Leis de Diretrizes e Bases com conteúdo privatista e promulgaram a Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). Os artigos 3º, 4º e 5º dessa Lei representam, entre outros, a influência das nascentes ideias neoliberais para a educação.

TÍTULO II

Do direito à educação

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III

Da Liberdade do Ensino

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (Brasil, 1961).

Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe benefícios aos empresários da educação, possibilitando galgar posições e cargos nos conselhos de educação federal e estaduais, visando à expansão da lucratividade em cada grau de ensino. Outro ponto levantado por Marrach (2006) foi a obrigatoriedade dos empresários que tivessem em seu quadro de funcionários mais de 100 colaboradores, o dever e direito ao ensino básico para os funcionários e seus filhos, presente na mesma Lei.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo. (BRASIL, 1961).

Na Constituição Federal de 1946 os empresários eram obrigados a manter o ensino básico para os funcionários e os seus filhos, o que virou realidade somente com a promulgação da Lei no 4.440/64 (BRASIL, 1964), que definia o recolhimento de um percentual da folha de pagamento. Neste caso, as empresas ficariam isentas desse percentual se mantivessem ensino primário próprio ou distribuíssem bolsas de estudos aos empregados e seus filhos, por meio de convênios com escolas privadas.

Art. 8º Ficam assim fixados, pelo período, de três anos, as idades e valores efetivos a esta Lei:

I - 7 a 11 anos de idade a escolarização obrigatória, a que se refere o art. 1º;

II - Sete por cento do salário-mínimo para a quota percentual referida no art. 2º;

III - Dois por cento para a contribuição pelas empresas nos termos do art. 3º.

§ 1º Se, findo o período previsto neste artigo, não forem, por decreto do Governo Federal, revistas as idades e valores nele fixados, estes continuarão em vigor até o novo decreto.

§ 2º A qualquer alteração das idades ou das porcentagens referidas nos incisos I, II e III deste artigo, deverá corresponder proporcionalmente as das outras, a fim de que seja assegurado o equilíbrio do sistema de custeio.

Ainda segundo Marrach (2006), além dos recursos favorecerem as escolas particulares e os seus mentores, a reforma tributária realizada no primeiro regime militar colaborou bastante para o aumento de seus lucros com a isenção de impostos, ou seja, uma verdadeira imunidade fiscal.

Outra medida criada pelo governo na época da ditadura, que contemplava a privatização do ensino no país, foi o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa - INDEP, criado pelo Decreto lei Nº 5.537 (BRASIL, 1968), de 21 de novembro de 1968, que tinha em seus princípios:

O INDEP tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação.

§ 1º O regulamento do INDEP, a ser expedido por decreto do Poder Executivo, disciplinará o financiamento dos projetos e programas e o mecanismo de restituição dos recursos aplicados.

§ 2º Será concedida preferência, nos financiamentos, àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1968).

Os recursos orçamentários concedidos ao INDEP provinham de diversas fontes, tais como: recursos provenientes de incentivos fiscais, vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal, trinta por cento (30%) da receita líquida da Loteria Esportiva Federal, recursos provenientes do salário-educação, as quantias recolhidas pelo Petróleo Brasileiro S.A. – PETROBRÁS, as quantias transferidas pelo Banco do Brasil S.A, receitas patrimoniais, doações e legados, juros bancários de suas contas, recursos de outras fontes (BRASIL, 1968).

Cunha (1991) ressalta que nas décadas 1960 e 1970, os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental foram: imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, bolsas de estudo e, até mesmo, inibição de iniciativas governamentais de criação ou ampliação de escolas para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional.

Marrach (2006) aponta que, no decorrer desse processo, das mudanças que ocorreram tendo como base as ideias neoliberais no país, a educação sofreu graves mudanças, a despeito dos muitos esforços que buscavam sua melhoria, bem como viveu inúmeras contradições geradas entre o poder centralizador do governo federal e a busca pela descentralização ampliada pelo caráter clientelista deste.

Neste sentido, com o final do regime militar e a crise dos anos 80, foi ressurgindo a ideologia privatista apoiada na campanha veiculada na mídia sobre a incompetência administrativa do Estado e, em contrapartida, ressaltada a excelência do setor privado. Cabe destacar que o governo federal sempre atuou no controle das verbas públicas, dos critérios de distribuição dos recursos etc. e, juntamente com os municípios, numa postura altamente clientelista, gerava uma dualidade entre a realidade educacional dos estados e os municípios, caracterizando um quadro educacional dramático na década de 1980 (MARRACH, 2006).

Propostas difundidas no Governo Collor (1990-1992) para a solução do problema na educação foram vistas como um novo marco histórico acompanhando as tendências mundiais e latinoamericanas sobre as propostas neoliberais, reduzindo para 3,6% do Produto Interno Bruto – PIB - o orçamento com educação. Foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e

Cidadania, que não vingou, o que pode ter levado os recursos para outros investimentos.

Outra medida proposta pelo Governo naquela época foi a privatização das universidades federais, que eram tidas como consumidoras de recursos que deveriam ser destinados às escolas de nível básico. A privatização se daria de forma indireta, entregando-as a auto sustentação, o que não aconteceu, mas, ao mesmo tempo, promoveu a expansão da iniciativa privada neste setor.

Contradizendo os diversos setores sociais, políticos, intelectuais entre outros, na década de 1990 se aprofundaram as incongruências das políticas educacionais pelo controle do Estado Federal. Dessa forma, tal política gerou nas esferas do Governo Federal, Estadual e Municipal, no tocante à educação, duplicação, sobreposição e má gerencia dos recursos, impossibilitando que se estabelecesse um projeto integrado de educação.

Para autores como Cunha (1995), Aguiar (2003) e Marrach (2006), neste período foram adotadas as recomendações dos órgãos internacionais que se pautavam em imperativos financeiros e competitivos, agregando à nova Lei da Educação significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, possibilitando a inserção de medidas geradoras de contradições e ambiguidades.

Como resultado dessa recomendação, a educação passou a ser entendida como pertencendo à esfera do mercado e, portanto, elemento das políticas neoliberais recomendadas pelos diversos órgãos internacionais, como o FMI, a ONU, a UNESCO, a OCDE e outros.

Aguiar (2003) enfatiza que, na ânsia da inserção na economia global, na década de 90, deu-se início à reestruturação produtiva da economia nacional o que implica o avanço da competição tanto intranacional quanto internacional. Este autor afirma que uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico sadio consistia em reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado. Com isso, podemos dizer que o Estado brasileiro caminhou a passos largos em direção à privatização do ensino, sendo esta a etapa final do processo de sucateamento do sistema educacional.

Em relação aos docentes, Frigotto (1995) e Freitas (1999) afirmam o desafio da formação profissional docente frente ao cenário social e econômico que se coloca à educação e em relação ao risco que as políticas neoliberais acarretam na perspectiva teórica e epistemológica dessa formação. Vale ressaltar ainda que, na visão desses autores, faltam aos docentes entendimentos e conscientização política em relação a sua importância social no quadro de desenvolvimento do país.

Arroyo (1996), de forma incisiva, afirma que os docentes brasileiros têm acumulado formação no decorrer das últimas décadas, mas a manutenção da estrutura escolar e a concepção rudimentar, pobre e empobrecedora da educação, desqualificam o professor. O autor propõe urgência, por parte do Estado, visando a uma redefinição da estrutura de educação básica e do ensino superior e, partindo desse princípio, alocar a problemática da formação do docente no seu devido lugar.

2.3 NEOLIBERALISMO E O MOMENTO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

O neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional. As mudanças impostas pelo mercado trouxeram para algumas escolas significativas mudanças nas suas relações: transformou quem ensina em um prestador de ensino, quem aprende em um cliente, e a educação num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade (GENTILI; SILVA, 1994).

Marrach (2006) afirma que os neoliberais, de posse do termo corporativismo, avançam contra os direitos trabalhistas, que passam a ser chamados de privilégios, até as reivindicações salariais. Forjam-se alguns termos ou expressões que designam privilégios para uns e a não aceitação do outro. Exemplo disso a expressão "falta de produtividade" tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis. Marrach (2006) sinaliza que o

que incomoda os neoliberais é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos de mercado, a ausência de submissão aos critérios da produção industrial da cultura.

Programas sociais criados pelo Governo Federal que priorizam a inserção do aluno desde a sua infância até a sua maioridade, desde a creche até o ensino superior, foram incorporados na realidade educacional nos dias de hoje. O país conta com diversos programas sociais, como: Prouni, Sisu, Sisutec, Pronatec e o Educa mais Brasil, este último, oferece bolsa de estudo de até 50% em instituições de ensino superior ou técnico particulares. Conclui-se que, com esses programas sociais, o Governo Federal cria mecanismo de concorrência entre as instituições de ensino, estabelecendo um "Ranking" das instituições mais produtivas.

Para que este sistema de avaliação funcione foi criado, em 14 de abril de 2004, sob a Lei 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES, que tem por objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a).

O Art. 2º diz que ao promover a avaliação de instituição, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004a).

No bojo desse novo Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES, foi criada a Comissão Própria de Avaliação – CPA, que visa:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004a).

A finalidade da CPA é buscar a compreensão do conjunto de valores e pressupostos que subsidia uma prática antecipativa, utilizando uma linguagem comum, não permitindo a classificação de cursos, pessoas e/ou faculdades, mas o estabelecimento de diagnósticos que possam sinalizar necessárias mudanças no processo interno da instituição, na direção da qualidade. (BRASIL, 2004).

No que concerne à CPA Portaria Nº 2.051, de 4 de julho de 2004, afirma:

- Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.
- § 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;
- § 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes:
- I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;
 - II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.
- Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior. (BRASIL, 2004b).

Com estas práticas voltadas a este processo de formação contínua, incluindo-se nelas o processo de auto avaliação formativa, surge assim a aprendizagem ao longo da vida como política educativa do novo Estado neoliberal, orientada para a resolução dos problemas da competitividade

econômica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações (LIMA, 2008).

A CPA utiliza questionários de forma organizada, agrupados a itens que se relacionam com as disciplinas, infraestrutura da instituição, aos docentes e ao pessoal técnico administrativo, criando assim, um canal junto ao corpo acadêmico e a comunidade buscando um ensino de qualidade e excelência (BRASIL, 2004b).

Os questionários, por terem interesses públicos e por terem sido coletivamente definidos, se constituem como o ponto de partida para o diálogo e negociação em todas as instâncias de decisões com vistas a possibilitar a construção de uma sólida base teórica conceitual para o processo de avaliação institucional. Mediante o exposto, a avaliação, para o MEC, que é o executor e fiscalizador das medias apresentadas pela Portaria Nº 2.051, objetiva;

A avaliação interna ou auto avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

A apreciação de comissões de especialistas externos à instituição, além de contribuir para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais. Mediante análises documentais, visitas in loco, e interlocução com membros dos diferentes segmentos da instituição e comunidade local ou regional, as comissões externas ajudam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam fortalezas e debilidades institucionais, apresentam críticas e sugestões de melhoramento ou, mesmo, de providências a serem tomadas - seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC. (BRASIL, 2004b).

Por sua vez, espera-se que as respostas coletadas agreguem valores e possibilidades reais para o desenvolvimento da instituição de ensino, destacando o real desejo discente, docente e técnico administrativo. Sendo assim, recorreremos a Mendes e Munhoz (2007) que, ao discorrerem sobre a importância da avaliação e seus consequentes indicadores de desempenho, ressaltam a importância de se considerarem os instrumentos a seguir: busca de medição adequada; promoção da reflexão; abrangência; contextualização; transparência antes, durante e depois do processo.

Desta forma a partir desses mecanismos governamentais e institucionais, imersos num contexto tenso de relações políticas e sociais que influenciam a educação e, portanto, a formação docente, descortinamos a seguir a instituição de ensino superior, atuação e formação docente e apontamos algumas reflexões e articulações necessárias para a efetiva transformação das práticas docentes.

3 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Pimenta e Anastasiou

No bojo de uma política neoliberal, também na área da educação, os professores buscam realizar seu trabalho e, no cotidiano do exercício docente, constroem/reconstroem seu fazer de forma mais adequada à demanda atual. Por um lado, e tendo em vista o que já se apresentou no Capítulo 2 dessa dissertação, pondera-se sobre o atravessamento das práticas docentes pelos contextos políticos em que se desenvolvem. De outro lado, se consideram também as finalidades da educação assumidas na LDB/96, de desenvolvimento da cidadania, e o compromisso ético dos professores com a profissão e com as solicitações dos jovens estudantes. Entre esses dois pontos, nas contradições postas, as reflexões que se fazem necessárias devem, assim entendemos, buscar pela articulação entre as instâncias em que se constrói o saber docente e se constitui o professor, o que se pretende discutir neste capítulo e, em continuidade, no seguinte.

A Instituição de Ensino Superior, no âmbito educacional, aparece de forma a promover a docência, pesquisa e extensão, e deve ter por finalidade a transmissão crítica da ciência e da técnica, a valorização da cultura, a preparação para o exercício da atividade acadêmica e profissional, o apoio científico e técnico cultural, social e econômico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). As autoras afirmam que, porém, no contexto da política neoliberal, se observa queda na qualidade do ensino realizado; as contradições a que nos referimos atravessam a docência.

Em relação aos professores, elementos importantes neste processo, o desafio que se coloca, assim entendemos, é construir um fazer de modo a, vivendo as contradições contemporâneas, que busque, se não superar essas contradições, aproveitar brechas e possibilidades para a promoção de ensino de qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário, na docência, considerar aspectos relacionados ao macro e micros espaços educacionais de atuação docente, espaços esses integrados por diferentes sujeitos e no contexto das instituições. No âmbito macro da educação, a contribuição dos docentes seria envolver-se no fomento de outras políticas educacionais que propiciem à educação, de fato, o alcance de suas finalidades junto à população. Nos micros espaços de atuação está o envolvimento do docente no político-pedagógico implicado nas práticas em sala de aula.

Nessa perspectiva o ensinar deveria romper com a barreira do senso comum de uma aula expositiva, em que o professor se coloca como conferencista e o aluno como mero ouvinte. Contrapõe a ideia da prática de dar aulas, e reforça a visão de que, dentro deste contexto, a aula, não deve ser dada nem assistida, mas sim, construída pela ação conjunta dos atores envolvidos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para Câmara (2010) o ensinar é ato complexo que se constitui de “um misto de relações construídas por meio de vivências, marcadas por interesses e valores que o professor vai incorporando nas relações ensino-aprendizagem e que vão constituindo-o como professor” (p. 4). Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 207), “o ensinar não se limita a simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido daquilo que se pretendia fazer – no caso, ensinar”. Na concepção das autoras observa-se que o ensinar é uma ação direcionada por metas que possibilitam atividades e segmentos por meios de contribuições temporais, local planejado e estipulado, e participação conjunta dos sujeitos atores no processo de formação, professor e aluno. Nessa reflexão, faz-se necessário pensar a docência, a atuação do professor, na articulação com a formação.

Para uma melhor compreensão desse processo, recorreremos a três pesquisadores e suas concepções sobre o assunto, sendo eles: Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2012) e Behrens (2012).

Na sequência se apresenta quadro-síntese das principais ideias de Pimenta e Anastasiou (2010) acerca das competências profissionais e do processo de formação docente.

Quadro 1 - Processo de formação docente na concepção de Pimenta e Anastasiou

| Competências Profissionais | |
|---|--|
| ❖ Os sujeitos presentes no universo da docência: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; ✓ O aluno como sujeito processo cognitivo; ✓ Processos compartilhados entre os diferentes sujeitos; |
| ❖ Os determinantes do processo educativo: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto político-pedagógico institucional; ✓ O projeto do curso e os dados da realidade institucional; ✓ A didática praticada e a desejada na sala de aula; ✓ Responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho; |
| ❖ A ação do docente na universidade | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A construção coletiva interdisciplinar ✓ A definição de conteúdo e os enfoques metodológicos; ✓ O acompanhamento do processo mediante a avaliação; |

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de Pimenta e Anastasiou (2010)

As autoras afirmam que para a formação docente é necessário uma série de condições que juntas colaboram no desenvolvimento do conhecimento⁴ direcionando o sujeito a buscar e produzir. As autoras observam também que há um repertório de saberes educacionais disponíveis por meio dos quais este profissional poderá desenvolver palestras, encontros, análises, pesquisas e outras possibilidades, fora dos muros das IES – Instituição de Ensino Superior, e das salas de aulas. É também oportuno salientar que as autoras apontam para uma formação construída no coletivo, oriundas de um relacionamento essencial desenvolvido entre professor, professores e alunos.

Afirmam também que o projeto político pedagógico institucional, com suas metas e o projeto do curso, em que o docente atua, funcionam como determinantes do processo ensino-aprendizagem, bem como é determinante a responsabilidade com a própria formação dos alunos em relação a sua

⁴ Neste texto, e na pesquisa desenvolvida, fizemos uso de referencial teórico em cuja base está a ideia dos saberes docentes (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014). Porém, uma vez que o termo “conhecimento” é também empregado na voz de outros autores citados (como nesta página, por Pimenta e Anastasiou [2010]), cabe aqui uma breve distinção entre eles. Para tal, trazemos o trabalho de Mota (2005) em que a autora afirma que o termo conhecimento refere-se a “situações objetivas e teóricas que, devidamente sistematizadas, dão lugar à ciência” (p. 47). Já o termo saber, segundo Mota (2005), “pode referir-se a situações tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas quanto práticas e dão lugar a ciência também” (p. 47).

inserção social e no mercado de trabalho. Há na sala de aula – em função desses determinantes – e o que se pratica e o que se deseja praticar. As ações dos docentes, que são determinadas por esses aspectos e condições, se materializam na definição do conteúdo, na organização das práticas e dos enfoques metodológicos, na avaliação. Nesses aspectos e competências evidenciadas pelas autoras (vide Quadro 1) é que se formam os saberes dos docentes, fonte de reflexões sobre a profissão, o que é continuamente reformulado por meio dos processos de formação continuada.

Apresenta-se a seguir quadro-síntese das ideias de Masetto (2012) sobre o processo de formação docente.

Quadro 2- Processo de formação docente na concepção de Masetto

| Competências Profissionais | |
|---|--|
| ❖ Desenvolvimento na área do conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aquisição, elaboração e organização de informações; ✓ Acesso ao conhecimento existente; ✓ Relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire; ✓ Reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo. |
| ❖ Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crescente conhecimento de si mesmo: dos diferentes recursos que possui; dos limites existentes e das potencialidades a serem otimizadas. |
| ❖ Desenvolvimento de habilidades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a trabalhar em equipe; ✓ Comunicar-se com os colegas e com pessoa de fora do seu ambiente universitário; ✓ Fazer relatórios, realizar pesquisas; ✓ Elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos; |
| ❖ Desenvolvimento de atitudes e valores | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores como democracia; ✓ Participação na sociedade; ✓ Compromisso com sua evolução; ✓ Localização no tempo e espaço de sua civilização; ✓ Ética em suas mais abrangentes concepções; |

Fonte: elaborada pelo pesquisador a partir de Masetto (2012).

Para Masetto (2012), a IES – Instituição de Ensino Superior é local marcado pela prática pedagógica intencional, que estimula tanto o professor quanto o aluno a renovarem seus conceitos e visões do ato de educar. Nesta concepção de educação, a IES se situa dentro de uma sociedade na qual está inserida no tempo e espaço, sofre interferência da realidade exterior e

possibilita aos seus docentes e alunos elaborar, criar, pesquisar, desenvolver, agregar conhecimentos, gerando novos desafios para os grupos que nelas atuam (MASETTO, 2012).

O autor sinaliza que as IES, nos dias de hoje, poderiam valorizar mais a construção de saberes adequados às solicitações contemporâneas por meio de uma formação que tivesse em sua base a pesquisa e a cooperação entre todos os envolvidos. A formação, para Masetto (2012), se dá em processo pessoal e profissional de desenvolvimento do conhecimento, nos/dos aspectos afetivos (pessoais), de habilidades com o adequado e criativo trabalho em equipe, a adequada comunicação, a organização, produção e sistematização de resultados. São aspectos que se compartilhados na formação do docente e do aluno mudariam o panorama educacional oferecido pelas Instituições de hoje. O objetivo seria desenvolver no sujeito valores como democracia, participação direta na sociedade, compromisso com a evolução da ciência e dos costumes, localização do tempo espaço de sua civilização suas histórias e seu passado, com contribuições efetivas para o futuro e ética no seu mais abrangente conceito (político, profissional e de valores pessoais).

O quadro que segue apresenta síntese das ideias de Behrens (2012) sobre a formação docente.

Quadro 3 - Processo de formação docente na concepção de Behrens (2012).

| Competências Profissionais | |
|-------------------------------------|--|
| ❖ O professor precisa ser: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crítico, reflexivo, pesquisador e criativo; ✓ Inovador, questionador, articulador; ✓ Atuar de forma interdisciplinar ✓ Deve saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos. |
| ❖ O aluno precisa ser: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisador por excelência ✓ Curioso acadêmico, criativo e reflexivo; ✓ Ao buscar a inovação, questionar suas ações; ✓ Ser crítico e criar o hábito de leitura das informações. |
| ❖ A metodologia precisa ser: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A ação metodológica precisa ser assentada em novos pressupostos; ✓ Tendência para uma abordagem progressista; ✓ Aliada ao ensino como pesquisa; ✓ Que contemple uma visão holística; ✓ Alicerçada numa tecnologia inovadora; |

Fonte: elaborada pelo pesquisador a partir de Behrens (2012).

Behrens (2012) acredita que a profissionalização do professor se dá primeiro na qualificação pedagógica, porém indica que isso não se dá apenas pelo oferecimento de cursos esporádicos sobre determinados assuntos, mas sim, entre outras práticas e ações, no desenvolvimento de ações conjuntas, situações em que o docente possa, em determinado local e espaço, falar sobre as suas dificuldades e seus êxitos, dentro e fora do ambiente institucional.

A autora é a favor de momentos reflexivos com outros profissionais, da mesma e de outras áreas do saber, para instigar no docente, frente às suas reclamações, queixas ou dificuldades em dar aulas, a reflexão sobre sua conduta profissional, indicando novos caminhos e sugerindo novas posturas que emergem das trocas com os colegas mais experientes sobre como dar aula (BEHRENS, 2012). Outro apontamento feito por Behrens (2012) é em relação às novas e mais adequadas metodologias, possibilitando aos professores contatos com os resultados obtidos por outros profissionais. É discutindo o novo e trocando experiências com os seus pares, que se espera uma formação continuada com qualidade. Na visão da autora, espera-se que o docente seja crítico em suas ações, reflexivo no tocando ao novo, pesquisador. Precisa saber teorizar sobre sua prática, e vice-versa, dominar as novas tecnologias e com elas ampliar seu reservatório de saber.

Dentro dessa concepção, a autora nos sugere o envolvimento do docente (enquanto profissional formador) e do aluno (enquanto sujeito a ser formado) possibilitando novos conhecimentos, e que tenha de fato, condições de produzir, coletivizar, criar e vender ideias, projetos e ações.

Quanto à metodologia, a autora, corroborando com as ideias de Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2012), nos aponta para um pressuposto metodológico que, nos dias atuais, assume uma perspectiva dialógica, com vista ao trabalho coletivo e com discussões críticas e reflexivas. Afirma sobre a formação docente voltada para o ensino com pesquisa buscando um aprofundamento nas questões de investigação para produção de novos conhecimentos. Ressalta ainda, que dentro desta concepção, é importante considerar o *homem* em suas inteligências múltiplas, alicerçar seus conhecimentos e ações na ética e competência, ter domínio das novas tecnologias de ensino e habilidades em pesquisa utilizando recursos bibliográficos e informatizados (BEHRENS, 2012).

Mas, quem são os profissionais que atuam como professores no Ensino Superior? O Censo Escolar de 2013 (INEP, 2013), em pesquisa realizada ao nível nacional, referente ao grau acadêmico, Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico e Área Básica, evidencia uma ampliação dos profissionais Bacharéis.

Abaixo, segue Tabela com dados Censo de 2013, que evidencia o número de Professores Bacharéis atuando no Ensino Superior, segundo o grau de Formação Bacharelado.

Tabela 1 – Profissionais Bacharéis em exercício no período de 2009/2013

| ANO | Docentes Bacharéis em Exercício | | | | |
|------|---------------------------------|-----------|----------------|----------|-----------|
| | Sem Graduação | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado |
| 2009 | 172 | 34.806 | 111.110 | 172.384 | 151.195 |
| 2010 | 130 | 26.895 | 111.615 | 192.800 | 196.623 |
| 2011 | 26 | 21.427 | 111.959 | 209.340 | 231.272 |
| 2012 | 68 | 16.218 | 103.989 | 210.414 | 230.653 |
| 2013 | 16 | 15.551 | 102.396 | 216.220 | 236.651 |

Fonte: Mec / Inep – Censo 2013

Considerando os dados de formação docentes apresentados pelo Censo 2013, quanto a atuação dos professores bacharéis em exercício no período de 2009/2013, nota-se uma crescente busca pela formação continuada e um aumento desses profissionais na carreira docente.

Câmara (2010), afirma que as dificuldades encontradas pelos docentes do Ensino Superior, entre os quais aqueles sem formação pedagógica, estão relacionadas, em parte, à formação inicial, que não contempla em sua matriz curricular conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender, além de serem alheios às políticas de formação continuada para a sua categoria. O autor afirma que falhas na formação inicial prejudicam o desenvolvimento do ensino em sua complexidade, embora se entenda que a atuação docente não se limita a essa formação inicial.

Nesse sentido, corroboram as ideias de Oliveira e Silva (2012) que indicam diferenças entre as duas áreas da formação. A formação docente, segundo as autoras, é embasada na qualificação universitária e pautada nas

Ciências Humanas com perspectiva de um processo formativo. Já a Educação profissional requer habilidades pautadas na aplicação profissional.

Porém, se concebermos a formação no seu sentido amplo, compreende-se essa formação como todo o conjunto de saberes do profissional. Dentro desta perspectiva, a formação profissional deve ser considerada dentro da realidade de uma formação acadêmica, embora se considere também, nessa formação, a bagagem do profissional em outras áreas de atuação.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) apontam para um modelo de formação que não se constitui apenas da formação acadêmica; consideram que a formação “não compete só à pedagogia ou ao professor, mas deve ser compartilhado por todos os agentes envolvidos nesse processo de formação profissional” (p.351). Ou seja, não podemos separar o educador do profissional, em suas muitas interações e contextos de atuação. Acerca da constituição desse profissional e de seus saberes, o próximo capítulo apresenta discussão sobre a ideia dos saberes docentes.

4 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.

PAULO FREIRE

No capítulo anterior, várias menções foram feitas a respeito da atuação docente e sua formação; cabe neste capítulo destacar que o profissional docente faz uso de saberes que são construídos/reconstruídos no dia-a-dia, no contato com os demais professores e alunos, no contexto da Instituição de Ensino.

Therrien (2012, p.112) apresenta o docente como profissional de educação que se situa num determinado campo disciplinar e de formação científica adquirida do domínio técnico/prático de conteúdo específico. O autor descreve o “saber ensinar” como um saber pedagógico fundamentado em saberes teórico-práticos que visam a intersubjetividade na mediação do saber, ou seja, o educador para saber ensinar deve ter competência tanto no campo disciplinar quanto no campo pedagógico. Cabe então afirmar que, para o profissional da educação, o ensinar está diretamente ligado a uma construção partilhada que a mesma tem uma relação dialética entre o saber e o fazer, evidenciando o que se chama de teoria e prática.

O autor afirma ainda que não basta para o educador, dentro do seu repertório de saberes, ter competência pedagógica sobre os saberes múltiplos e heterogêneos o qual lhe dá acesso ao campo do ensino, mas observa também, que é necessário a intersubjetividade do chão da sala de aula, onde para este profissional, está o desafio de transformar os saberes dos conteúdos adquiridos em sentidos e significados para os discentes.

Therrien (2012, p.113) define o saber ensinar como competência para proceder à transformação pedagógica do conteúdo de ensino, afirmando que “é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos”.

Na perspectiva dos saberes docentes, Fontana (2001) ressalva que o conhecimento dos aspectos relativos ao saber profissional do docente é “condição *sine qua non* para o sucesso do processo de ensino” (p.34). Faz-se

necessário refletir acerca do que é fundamental saber para que se possa ensinar. Nesse contexto, se discute sobre a aula como espaço/tempo do ensinar, um acontecimento de circulação de sentidos e, nesse contexto, “implica o encontro e confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos” (FONTANA, 2001, p.33).

Já Souza (2012) questiona sobre o fato de que, se o ensino mobiliza uma série de saberes, como (com quais deles) responder aos questionamentos levantados pelos discentes? A autora afirma que “para ensinar é necessário adquirir conhecimentos que vão além do conteúdo da disciplina, tais como planejar as estratégias adequadas e avaliar as suas ações constantemente” (p.22).

Sobre os saberes docentes, as pesquisas desenvolvidas no Brasil datam da década de 1990. Com tendência em defender a centralidade do professor e a compreensão da prática pedagógica a partir de toda sua complexidade e, de considerar os estudos internacionais como contribuição para o desenvolvimento e criação de grupos de pesquisa, neste capítulo buscou-se analisar, o que são, e como se relacionam, os saberes docentes na perspectiva de dois autores que influenciaram o campo de pesquisa sobre a formação e saberes docentes no país: Maurice Tardif e Clermont Gauthier.

4.1 OS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF

Pesquisa realizada na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Maurice Tardif (2014) discorre sobre os saberes docentes e sua formação profissional e nos aponta com clareza o exercício da docência. Observa que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado.

É Plural quando se fala no âmbito da modernidade ocidental no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes e dos recursos educativos, dos educadores que são capazes de dentro do sistema de educação criar processos de aprendizagem individual e coletivo recriando uma cultura intelectual e científica moderna.

Tardif (2014) considera o saber docente como Estratégico quando no seu próprio exercício de educador ocupa relações complexas no âmbito das

instituições e da própria sociedade a qual está inserida buscando e viabilizando saberes que produzem para os mais variados fins.

E, é Desvalorizado no que diz respeito a sua constante mudança na produção de novos conhecimentos deixando para segundo plano as atividades de formação e educação. O valor atribuído aos saberes social, cultural e epistemológico se mostra numa constante renovação atribuindo a este a necessidade de novas produções e aquisições de aprendizagem.

Na perspectiva de Tardif (2014) o que se podia chamar de *dimensão formadora dos saberes*, a qual se assemelha a uma cultura positiva de pensar, de agir e de ser possibilitando uma interação entre problemas e questões cientificamente pertinentes e solucionáveis gerou dois grupos distintos destinados a tarefas especializadas de transmissão e produção de saberes sem nenhuma relação entre si. Com isso, observa que nas instituições de ensino há uma separação de missões no que diz respeito à pesquisa e ensino. Portanto, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado for este saber, torna-se possível a integração no processo de formação institucional coordenada por agente educacional.

Tardif (2014, p.38) identifica e define os diferentes saberes na prática docente como sendo: Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada - “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, Saberes Disciplinares - são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento integrados nas universidades sob a forma de disciplinas; Saberes Curriculares - correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e por fim os Saberes Experienciais que são aqueles desenvolvidos pelos próprios docentes no exercício de suas funções.

Segundo o autor, os saberes da formação profissional se constituem objetos de saber para as Ciências Humanas e para as ciências da educação deixando claro que dentre elas não se limitam apenas a produção do conhecimento, mas sim, a prática do professor. Neste aspecto, os conhecimentos são transformados em saberes destinados a formação científica ou erudita incorporados à prática docente e a tecnologia da aprendizagem. Dessa forma, o autor relata que articulando ciências e prática no plano institucional o docente se estabelece por meio da formação inicial e contínua.

Quanto à prática docente Tardif (2014) sinaliza que não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, mas sim mobilizadora de diversos saberes chamados por ele de pedagógicos. Sendo assim, esses saberes pedagógicos se mostram como ensinamentos ou percepções advindas de reflexões sobre a prática educativa oriundas de reflexões racionais e normativas que levam a sistemas de representações e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares na visão de Tardif compreendem a integração dos saberes produzidos pelas ciências da educação, dos saberes pedagógicos, dos saberes sociais e da prática docente através da formação (inicial e contínua) oferecidas pela universidade. Pode ser chamado de saberes disciplinares por corresponder aos diversos campos do conhecimento, abarcando os saberes que dispõe a sociedade e que se integra nas instituições de ensino em forma de disciplinas.

Quanto aos saberes curriculares, o autor diz que são constituídos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados e definidos pelas instituições de ensino como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Ou seja, é oferecida de forma concreta e objetiva sob forma de programas escolares por meio dos quais, os docentes por sua vez, devem aprender e aplicar.

No que diz respeito aos saberes experienciais, o autor afirma que são aqueles adquiridos pelos docentes no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, são produtores de saberes específicos baseados na sua rotina de trabalho e nos conhecimentos do seu meio. São saberes que surgem das experiências vivenciadas individual e coletivamente sob a forma de *habitus*⁵ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif compreende que os saberes são elementos constitutivos da prática docente. São esses saberes que qualificam a profissão docente e lhe confere o *status* de prática erudita articulada aos diversos saberes. Diz ainda, o professor não é o responsável pela seleção nem a definição dos saberes aplicados nas IES, pois o docente não controla nem mesmo os saberes sociais

⁵ O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

que são transformados em saberes escolares (matéria, disciplina, programas, etc.) e transmitido para os discentes. Ou seja, na visão do autor, o professor ideal é aquele que possui conhecimento de sua matéria, sua disciplina, seu programa, terem uma forte noção sobre a ciência da educação e da pedagogia e desenvolve um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os discentes.

Na sua argumentação sobre os diversos aspectos de saberes, Tardif chama a atenção para os saberes experienciais em relação aos demais saberes docentes justificando a relação de exterior que os professores mantêm sobre os demais saberes em não controlar a produção e a circulação.

Diante desse fato, os docentes em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica se legitimam e se valorizam diante dos saberes experienciais adquiridos ao longo do exercício de seu cotidiano. Nesta prática do exercício diário da aplicação dos saberes, o docente vivencia situação concreta a partir das suas habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, assim como escolher a melhor estratégia diante de qualquer evento anunciado.

Tardif (2014) ressalta que além dos saberes docentes serem constituídos pelas ciências da educação e métodos e técnicas pedagógicos – Saberes da Formação Profissional: do controle e comando do conhecimento específico a ser ministrado – Saberes Disciplinares; da apropriação dos diferentes campos dos conhecimentos objeto de ensino – Saberes Curriculares: e do próprio ofício de ensinar – Saberes Experienciais: o próprio docente, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão; espera-se um reconhecimento / valorização social pelo papel desempenhado pelo docente no processo de formação-produção os saberes sociais.

Por outro lado, o autor faz uma crítica as relações dos professores com os seus próprios saberes, afirma que mesmo numa posição estratégica entre os grupos que atuam, acabam sendo socialmente desvalorizados. Observa que, mesmo de posse dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, essa aquisição parece ser mais ou menos de segunda mão, incorporada ativamente na prática docente, mas, sem ser, produzida ou legitimada pelos mesmos.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2014 p.40)

Considerando a argumentação de Tardif (2014), o corpo docente não é responsável pela seleção dos saberes oferecidos na instituição de ensino ou universidade que o mantém. O docente não controla o processo de definição e de seleção dos saberes que serão aplicados, os programas, matérias, as categorias e as disciplinas ofertadas para os professores e transmitidos para os discentes como modelo de cultura erudita.

Sendo assim, os docentes sofrem uma ação dos saberes advindo de uma produção determinada em forma e conteúdo elaborado pela tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e são incorporados à prática docente através de disciplinas, programas, matérias e conteúdos a serem transmitidos, colocando o docente como mero transmissor de conhecimento, técnico ou executor.

Outro ponto levantado por Tardif (2014), no que tange aos saberes relativos a formação profissional docente – Ciências da Educação e Ideologias Pedagógicas, estas estão atreladas à universidade e ao corpo de formadores, bem como as normas ditadas pelo Estado, suas agências de fomento, normas e do seu corpo de agentes de decisão e execução. Vê-se dessa maneira que o docente mais uma vez sofre com as ações impostas deixando que a universidade legitime a tarefa de produção e de saberes científicos e pedagógicos, deixando de lado o que compete aos professores apropriar-se desses saberes, e pôr em prática no decorrer de sua formação gerando uma competência profissional sancionada pela universidade e pelo Estado.

Tardif (2014) ressalta que os saberes científicos e pedagógicos são inerentes à formação do docente no decorrer de sua formação, e provêm dela, embora essa relação com essas ações se apresente com uma forte tendência na desvalorização de sua própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários.

Em suma, pode-se afirmar que as articulações entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla criando uma relação de alienação

entre os docentes e os saberes. Sendo assim, o autor levanta a hipótese de se ter criado certa “distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros” (TARDIF, 2014, p.42).

O quadro a seguir apresenta elementos explicativos da ambiguidade dos saberes, na concepção de Tardif (2014).

Quadro 4 – Elementos explicativos da ambiguidade dos saberes, de acordo com Tardif

| | |
|---------------------------------|--|
| Caráter Histórico | No século XX, as ciências da educação e as técnicas, enquanto núcleo fundamental da cultura erudita contemporânea, foram consideravelmente transformadas em forças produtivas e integradas à economia. |
| Cunho Cultural | Transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação. Segundo a tradição intelectual ocidental, os saberes fundamentados em exigências de racionalidade possuíam uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca. A apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua “ensinabilidade”. |
| Ciências da Educação | Considera-se dois aspectos; Primeiro, o enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos. Segundo, a emergência e o desenvolvimento das ciências da educação fazem parte de um fenômeno ideológico mais amplo (escola nova, pedagogia reformista, etc.) marcado por uma transformação radical da relação entre educador e educando. |
| Instituições Escolares Modernas | No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaço e problema públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. |
| Erosão do Capital de Confiança | Trata-se da erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores. |

Fonte: elaborada pelo pesquisador a partir de Tardif (2014).

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação que para a constituição do profissional docente é necessário contemplar os diversos saberes, Tardif (2014) aponta alguns fenômenos que ele intitula de elementos

explicativos observados na conjugação de efeitos decorrentes de fenômenos exteriores.

Na premissa de Caráter Histórico nas sociedades ocidentais, pré-modernas, a comunidade intelectual detinha o compromisso de formação e de conhecimento no campo das instituições elitistas. Com isso, os saberes técnicos e o saber-fazer eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam as funções de cuidar e repassar para os seus membros tal formação.

Com o advento da modernidade das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura foi sendo substituído progressivamente por uma divisão social e intelectual das funções de pesquisas, ditadas pelas comunidades científicas e/ou por corpos de especialistas, e das funções de formação de um corpo docente longe das instâncias de produtora de saberes.

Destaca ainda, que a comunidade científica se divide em grupos e subgrupos dedicados apenas a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimento onde a formação não é mais de sua competência tornando-se obrigação dos profissionais improdutivos, do ponto de vista cognitivo, a serem destinado a tarefas técnico-pedagógicas de formação.

O que Tardif (2014) chama de Cunho Cultural em uma perspectiva mais ampla é a transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação. A história da educação evidencia essa passagem quando nos remete aos ensinamentos dos saberes fundamentados na racionalidade. Os saberes filosóficos tradicionais e a doutrina cristã que compunham os saberes-mestres garantindo assim o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e métodos como um todo.

O autor revela que tal saberes-mestres não existem mais, pois nenhum saber é formador – Os mestres não possuem mais saberes-mestres que possa validar sua mestria. Saber algo não é mais importante é preciso também saber ensinar. Em suma, os mestres veem a mudança na natureza da sua maestria deslocando-se dos saberes para a transmissão dos saberes (p.43).

Outro fenômeno observado por Tardif (2014) emerge das Ciências da Educação e de seu discurso pedagógico. Considera dois aspectos relevantes a saber; num primeiro momento, a psicologia torna-se protótipo para a pedagogia integrando-se na formação dos professores fornecendo saberes positivos

científicos, assim como meios e técnicas de intervenção e controle. Vê-se que a antiga pedagogia geral, dá lugar a uma nova pedagogia que já nasce fragmentada, dividida em subdomínios especializados, autônoma e alimentada pela ciência da educação nascente. Com isso, o autor afirma que há uma perda significativa na formação do docente, mudando sua característica de formação geral para formação profissional especializada, manifestado em conjunto, o que o autor chama de “racionalização” da formação e da prática docente.

Ainda segundo o autor, essa perda de característica na formação e da prática docente se dá pela monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos dos formadores de professores, esses voltados para as exigências da produção universitária e que formam o grupo dos desligados do professor e da prática docente. E por outro lado, a associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional, o que ele cunha com os nomes de “Cientificação” e “Tecnologização” da pedagogia (TARDIF, 2014, p. 44)

No segundo momento, o autor relata a transformação radical das relações entre educador e educando. Em resumo, o educador deixa de ser o centro do saber transmissor do ato pedagógico para o educando se tornar o principal modelo de aprendizagem. Pode-se dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o ato de saber, com isso, o saber do professor passa para segundo plano, ficando subordinado as necessidades e interesses do educando chegando até a confundir o com um “saber-fazer”, um “saber-lidar” e um “saber estar” com o educando – esses saberes são legitimados pela Psicologia do desenvolvimento e da personalidade.

Tardif (2014) aponta outro fenômeno e chama de Constituição das Instituições Escolares Modernas, que surge da necessidade de uma sociedade em crescimento e necessita de instrução uniforme, garantida pelo sistema jurídico e um planejamento centralizado. O modelo de referência empregado foi o modelo Fabril da produção industrial, que trouxe a integração sistêmica da população para escola, legitimada por políticas de democratização e pela ampliação da demanda social pela educação. Criou-se aí, um corpo docente laico, formado nas ciências profanas e na nova pedagogia, exercendo o papel da exigência interna do desenvolvimento do sistema escolar moderno. Assim

sendo, torna-se realidade a substituição das instituições privadas de ensino (religiosas) de formação de mestres e de ideologia por vocação para instituições públicas (escolas normais e universidades) centradas na ideologia de caráter profissional e em suas condições.

Outra observação feita pelo autor é que neste momento histórico e social, tanto no mundo anglo-saxão, quanto mais recente, a Europa mostra que o corpo docente formulou várias reivindicações e pleiteou diversas melhorias econômicas e profissionais, advindas da sindicalização e da valorização social da profissão, embora, mesmo considerando essas melhorias, o docente sendo corpo eclesial ou corpo estatal continua sendo um corpo executor.

Ainda segundo Tardif (2014), ao longo dos últimos trinta anos, viu-se uma evolução dos professores em relação as técnicas e processos pedagógicos das suas tarefas e suas funções. Através da racionalização e dos controles administrativos sucessivos realizados nas instituições de ensino, o professor generalista viu o seu campo de atuação dar espaço para novas categorias de docentes e especialistas, advindos da escola nova. Seu saber, sua competência, sua pedagogia foram contestada no que diz respeito a atender as necessidades e demandas desse novo clientelismo criado pelo Estado. O saber docente se pluralizou e se diferenciou com o aparecimento dos subgrupos de especialistas e docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos e técnicos. “O docente cuida da instrução dos alunos; a formação integral da personalidade não é mais da sua competência” (p.46).

Por fim, o autor nos relata sobre a Erosão do Capital de Confiança, fenômeno que tem acontecido de dez anos para cá, mais comum nos níveis superiores do sistema escolar. Esse fenômeno se deu a partir da grave crise econômica no início dos anos 80 que afetou os países industrializados e causou uma destruição na crença ideológica da democratização escolar. Notou-se a necessidade de adequar os saberes produzidos nas escolas e/ou universidades à lógica do mercado de trabalho determinando quais são ou seriam os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares.

Tardif (2014) chegou a seguinte constatação, que tal situação foi conduzida ao desenvolvimento de uma lógica de mercado onde o consumo de saberes escolares deixou de ser objeto de saberes para se tornar um objeto de consumo, um capital de informação mais ou menos úteis para a inserção no

mercado de trabalho e sua adaptação no meio de vida social. “A função do professor não consiste em formar indivíduos, mas equipá-los para a concorrência implacável do mercado de trabalho” (p.48).

O autor aponta para a impossibilidade dos docentes em controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional produzem saberes através de sua prática cotidiana e lhes distanciam dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Tardif (2014) conta que ao questionar o docente sobre os seus saberes e a sua prática eles apontam para o próprio discurso, saberes que dominam na prática ou experienciais, sendo assim, originados da prática cotidiana profissional a serem através dela legitimadas. O autor compreende esta ação, como sendo formação de saberes adquiridos por competência, e a partir daí, que os docentes validam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira. É com esses saberes experienciais que os docentes concebem o modelo de excelência profissional dentro de sua profissão.

Tardif (2014) conceitua saberes experienciais como sendo um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p.48).

Estes saberes não são sistematizados em doutrinas ou teorias, mas sim, saberes práticos - e não da prática que formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Os saberes experienciais estão arraigados num contexto mais amplo, no desenvolvimento de múltiplas interações que representa condicionantes diversos no desempenho do professor. Para o autor, estes condicionantes não chegam a ser problemas abstratos, ou problemas técnicos, mas sim, com o exercício da sua função diária aparecem em situações concretas não sendo passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidades pessoais, bem como, a capacidade de enfrentar situações menos transitórias e variáveis.

Assim sendo, argumenta o autor, ao lidar com os condicionantes e situações transitórias ou variáveis acabam se tornando formadores. Os *habitus* (disposição adquiridas na e pela prática real) podem se transformar em

“macetes” da profissão e até mesmo em “personalidade profissional” (p.49) manifestado através do saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo desempenho e ações do seu cotidiano.

Considerando a fala do autor sobre os condicionantes dos docentes e sua interação com outras pessoas, a começar pelos próprios alunos, ela se concretiza nas interações com outras pessoas, num contexto determinante onde o elemento humano é dominante e estão presentes por meio de valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. Essas interações são mediadas por diversos canais como; discurso, comportamento, maneira de ser, agir, etc. É ofertado aos docentes mais que um conhecimento experiencial, é fornecido a capacidade de se comportarem como sujeito, como atores e de serem pessoas com interação com pessoas.

Os saberes experienciais abastecem o docente com certezas relativas a seu contexto profissional e desenvolvimento na escola, de modo que facilita a sua inserção e sua integração com os demais sujeitos. Sendo assim, o autor aponta três objetos facilitadores dos saberes experienciais, são eles:

- a) As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2014, p.50).

É fundamental entender que para o autor, os saberes experienciais não habitam somente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente, mas sim, nos compartilhamentos das relações com os seus pares, por meio de confrontos entre saberes produzidos pelas experiências coletivas a fim de transformar num discurso de experiência capaz de informar e formar outros docentes.

No seu dia a dia, os professores dividem seus conhecimentos e saberes uns com os outros através de materiais didáticos, do modo de fazer, como conduz sua aula, como organiza sua vida acadêmica, bem como troca informações dos discentes, ou seja, eles dividem o saber prático uns com os outros sobre sua atuação acadêmica.

O autor conclui afirmando que os saberes experienciais adquirem uma objetividade em torno dos saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional. Permite uma avaliação sobre os outros saberes através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. O docente incorpora na sua prática os outros saberes, retroduzindo-os em categorias no seu próprio discurso.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los, portanto, objetivar um saber formador de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p.53).

Tardif (2014) conclui o saber docente como um saber plural, proveniente das instituições de ensino IES, da formação profissional, do currículo, da prática cotidiana e da heterogeneidade que o docente detém. Chama a atenção para dois aspectos que devem ser considerados: primeiro, o enraizamento da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos; segundo, o desenvolvimento das ciências da educação em um fenômeno ideológico mais amplo, transformando a relação educador e educando

Mostra que o docente sofre uma ação direta em relação aos saberes curriculares, disciplinares, e da formação profissional, levando essa situação a uma divisão social de trabalho intelectual por parte dos produtores dos saberes e os formadores, e os grupos e instituições que produzem e legitimam os saberes concebidos nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer.

Diante desse fato, os saberes experienciais emergem como o saber vital do docente, que transforma as relações de exterioridade em interioridade na sua própria prática. Sendo assim, os saberes experienciais se tornam retraduzidos, polidos e submetidos as certezas de construir na prática e na experiência um novo saber.

O autor conclui afirmando que “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem

suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (p.55).

4.2 OS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE GAUTHIER

No título da edição original: *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*- Clermont Gauthier et al. e traduzido com o Título de Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisa sobre o saber docente, o livro deste autor, aborda a noção do “Saber”, seus pontos de vista, de acordo com os seus ângulos, os campos disciplinares, elaboração e perspectivas teóricas.

Gauthier et al. (2013), também nos revela que pesquisa sobre o saber docente é um assunto relativamente novo, datada em sua primeira edição de 1998, mas que parece se revelar rapidamente. Ele pontua pesquisas realizadas por pesquisadores americanos, quebequenses e europeus interessados em descobrir como se apresenta esse saber docente, seja ele por um repertório de conhecimento de ensino, seja sobre o pensamento dos docentes, seja sobre a profissionalização, sobre o professor especialista as práticas reflexivas ou então sobre as competências.

O autor não define o que é saber docente, mas, conceitua três concepções do saber; a subjetividade, o juízo e a argumentação.

a) A subjetividade que segundo Descartes, afirma ser toda “certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional”. O saber se opõe à dúvida, ao erro, a imagem e se diferencia de outras certezas postas como a fé ou ideias preconcebidas.

b) A concepção do Saber Juízo Verdadeiro não é um fruto de intuição e uma representação subjetiva, mas sim, consequência de uma atividade intelectual representando em seu discurso um valor de juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno, um discurso assertórico.

c) A argumentação é uma atividade discursiva pela qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Ela é legitimada por meio da lógica, dialética ou retórica. (GAUTHIER et al., 2013, p. 334)

Neste caso, o autor nos remete a reflexão de que o saber ultrapassa o terreno da subjetividade e alcança o terreno da intersubjetividade, criando uma relação direta com o outro, sendo assim, o saber emerge da construção coletiva de natureza linguística originária das trocas entre os docentes.

Cabe frisar que para Gauthier et al. (2013) o saber não se restringe somente nas suas concepções da subjetividade, do Juízo Verdadeiro e da Argumentação, dos conhecimentos lógicos ou empíricos, mas sim, são encontrados no discurso normativo que os legitimam.

estabelece então uma associação entre argumentação e retórica e mostra que os juízos de valor, os princípios da moral e dos comportamentos e tudo o que diz respeito aos fins, obedecem a uma forma de racionalidade de natureza argumentativa, e esta argumentação permite fundamentar o preferível, o aceitável e o razoável (p.336).

Considerando a argumentação de Gauthier et al. (2013), sobre as três concepções do saber, ele identifica um ponto específico de semelhança; a natureza do saber está ligada diretamente às exigências de racionalidade, ou seja, o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional. Dessa forma, quando se fala em saber juntamos os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigência de racionalidade.

Assim sendo, o autor diferencia o saber das concepções utilizadas recentemente nas ciências da educação. Primeiro, contrário ao enfoque cognitivista, não faz um professor cientista/especialista – ele não se define apenas de posse do saber científico; Segundo, o docente não transforma tudo em saber, nem toda a prática social é um saber, ele nem sempre tem respostas prontas para justificar suas ações.

Nessa concepção do saber, na visão de Gauthier et al. (2013), o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, um saber prático que implica na ação que produz, um saber que não é um saber da ciência, mas que nem por isso deixa de legitimar e validar sua ação. O autor supõe que as Ciências da Educação não preceituam direta e indiretamente a ação do ensino, e que o domínio de uma determinada ação não está totalmente garantido pela posse de um saber ou saberes científicos.

Esclarece que essa ação prática tomada pelos docentes possibilita criar espaço pedagógico, espaço de saberes e decisões, espaço de liberdade e de jogo, espaço para investir e criar. Segundo autor, nenhuma ciência pode representar uma situação pedagógica, trata-se uma transcrição do docente em

descobrir, inventar, fazer transitar entre possíveis, sem ter certezas plenas de seu acerto ou erro.

Segundo Gauthier et al. (2013), para validar um saber, é necessário observar como o docente se relaciona com o mundo no qual ele está inserido. “Um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo, não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão” (p.339).

E por fim, o autor faz suas considerações sobre o saber dos docentes pela percepção argumentativa social. É o desafio do saber sobre a expressão de uma razão prática, motivada e dependente muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação. Assim, conexas a uma exigência da racionalidade, a definição do saber se distancia de um valor representacional e mentalista, tal como se mostra nas ciências cognitivas, e se mostra sob os ângulos discursivos, argumentativos e comunicacional.

Assim, o autor revela que a exigência da racionalidade é cunhada na inclusão no interior de uma situação, de uma cultura partilhada, contextualizada, situada no tempo e no espaço. “O saber está enraizado numa comunidade de agentes que corresponde a diferentes tipos de juízo e seu objetivo é prático” (p.340).

Nessa ótica, Gauthier et al. (2013) nos mostra algumas consequências que decorrem da definição do saber; Em primeiro, a racionalidade é definida como uma capacidade própria a cada agente. Todas as pessoas são capazes de fornecer motivos, de dar razões ou justificativas para o seu discurso ou para as suas ações; Em segundo, não se nega a capacidade reflexiva do agente. O docente é capaz de elaborar regras e procedimentos para orientar sua ação, fazer modificação e adaptação de acordo com a demanda e fornecer razão para tal; Em terceiro, constitui um verdadeiro repertório de saber quando consegue identificar o saber à exigência de racionalidade, à reflexão dos saberes sobre a prática e dos saberes dos práticos; Em quarto, no que diz respeito somente ao ensino, quando incluídos no reservatório de saberes somente os conhecimentos, os discursos e as ações (docentes / pesquisadores) podem apresentar razões que os justifiquem.

Na definição do papel do docente, no entender do autor, não se pode reduzir o professor ao de simples técnico das aprendizagens, reproduzidor de um

saber produzido pelos outros, mas sim, construtor de uma boa parte do seu saber na ação. “Ele não pode ser apresentado como um cientista, pois toda a sua ação está voltada para um fim prático e não para uma produção de conhecimentos teóricos” (GAUTHIER et al., 2013, p.342). Ou seja, os docentes utilizam os juízos sociais na interação da sala de aula e na realização de uma tarefa, são juízos de valor porque se apoiam em números de finalidades e de regras normativas que objetivam a transformação do outro num sentido considerado desejável.

Segundo o autor, a relação docente com os saberes não se reduz a uma função de transmitir conhecimento já constituído, mas sim, sua integração na prática com diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Assim, o desafio da profissionalização docente, apontado pelo autor, não se baseia somente na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura, mas sim, na formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério.

Os saberes disciplinares, de acordo com a interpretação de Gauthier (2013), refere-se aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas, que desenvolvem suas atividades de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento. Assim, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, uma das principais características do docente é extrair desses saberes aquilo que é importante a ser ensinado. Vale lembrar, que para ensinar, o professor deve ter um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que não se ensina o que não se domina. É preciso entender, conhecer o assunto em sua totalidade, sob a perspectiva do autor, o que diferencia um docente de um leigo é como este docente domina a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica, assim como os métodos e técnicas a serem aplicadas.

Por saberes curriculares, Gauthier et al. (2013) considera ser a transformação de uma disciplina em programa de ensino. É quando a instituição de ensino seleciona e organiza determinados saberes produzidos pelas ciências e as transforma num *corpus* que será preconizado nos programas escolares. Ressalta ainda, que esses programas não são desenvolvidos pelos professores, mas sim, por agentes formadores do Estado ou especialistas das diversas áreas do conhecimento. O docente deve se

apossar do programa e construir um outro saber no seu reservatório de conhecimento. É fato que, o programa serve de guia para planejar e avaliar suas práticas e ações. Assim, o autor termina com várias interrogações sobre essas ações a qual o docente se expõe; “Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? E que transformação o próprio professor efetua? Ele conserva todos os elementos ou faz uma seleção? Baseado em que critérios?”.

Os Saberes das Ciências da Educação se referem ao conjunto de saberes adquiridos ao longo da sua formação acadêmica ou em seu trabalho. Na prática são noções relativas ao sistema escolar, conselho escolar, um sindicato, uma carga horária, um plano de ensino. Possui também, um amadurecimento profissional que lhe permite versa sobre o desenvolvimento da criança, a violência entre jovens, a diversidade cultural, os estereótipos e etc. O professor deve conhecer e se apossar dos mais diversos conhecimentos disponibilizados nas instituições de ensino, esclarece Gauthier et al. (2013, p.31):

Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

O Saber da tradição pedagógica identificado por Gauthier et al. (2013) e que pertence ao reservatório de saberes da profissão docente se dá, na forma de representações, ou seja, como os docentes veem a escola, o professor, os alunos, o processo de ensinar e aprender. São representações construídas antes mesmo do seu ingresso na academia, ou seja, antes mesmo do docente decidir entrar em uma instituição de ensino superior e ingressar num curso de formação acadêmica.

Os Saberes Experienciais definidos pelo autor, correspondem aos conhecimentos adquiridos por experiências próprias, num processo individual e particular de aprendizagem da profissão. Esses saberes construídos pelos docentes em sua experiência profissional, permitindo criar novos elementos reflexivos a respeito da importância da prática que constitui o profissional

docente. Para o autor, “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (p.33).

No entendimento de Gauthier et al. (2013), o Saber da Ação Pedagógica está ligado diretamente aos resultados obtidos e validados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. O professor ao ser julgado e os motivos que lhe servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados a fim de que sejam estabelecidas regras de ação que serão conhecidas e apreendidas por outros professores.

O autor nos mostra que o saber da ação pedagógica, legitimadas pelas pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e contraditório, o mais necessário para a profissionalização do ensino. Ou seja, como se faz uma profissionalização do saber se esse tipo de saber não for explicitado, visto que esse saber de ação pedagogia é inerente a identidade de formação do profissional da educação.

Para Gauthier et al. (2013, p. 345), os saberes docentes têm as seguintes características:

- 1) eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica;
- 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente;
- 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição;
- 4) eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino;
- 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando, nesse sentido, pode se falar aqui de saberes pré-profissionais.

Para o autor, os saberes docentes não se separam da questão do trabalho, esses estão ligados diretamente às condições em que os docentes exercem suas funções produzindo soluções para os problemas encontrados naquela realidade (escola).

Gauthier et al. (2013) observa ainda, que esta questão está ligada ao contexto social onde se realiza a profissão docente. Há saberes que são exigidos e outros adquiridos, propiciando ao profissional docente um conhecimento diferenciado de saberes que os cidadãos comuns não possuem.

A leitura dos estudos realizados por Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) indica que ambos defendem a ideia que o saber dos professores, que

vem da prática e se ressignifica por meio da prática, seja repensado, reavaliado, difundido no meio científico e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e pelos próprios docentes. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Considerando a argumentação de Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) nota-se que os autores falam sobre a profissionalização docente como um desafio a ser alcançado. Afirmam que o processo que torna um professor o que ele é e que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO E NO DESENHO DA PESQUISA

Toda pesquisa deve basear-se em uma teoria, que serve como ponto de partida para investigação bem-sucedida de um problema.

Lakatos e Marconi

5.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na abordagem Quali-quantitativa. Minayo e Sanches (1993) considera do ponto de vista metodológico, não haver contradição nem continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa. A primeira atua em níveis de realidade e a segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos atitudes e opiniões. Optou-se por este método investigativo contemplado em um estudo descritivo, com a utilização de um questionário de perguntas abertas e fechadas que buscou conhecer o perfil dos docentes do curso de graduação de Educação Física, da Universidade, bem como encontrar pistas para a compreensão dos saberes por eles mobilizado no exercício da docência.

5.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS

A despeito da abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, no campo da produção científica em Educação ser reconhecidas e aplicadas por pesquisadores, temos no Brasil pouca literatura sobre as decorrências e suas representações específicas.

Desta forma, é comum na hora de definir uma abordagem metodológica de pesquisa na educação, adequar às questões de pesquisa para a representação qualitativa ou quantitativa, por ter uma produção literária mais clara, objetiva e dicotômica, o que deixa claro a singularidade na pesquisa. Na verdade, somos direcionados a fazer escolha de uma representação qualitativa ou quantitativa.

Para Richardson (1989) a escolha do método de pesquisa será proposta pela natureza do problema levantado e do aprofundamento sistêmico para a descrição e explicação do fenômeno. Corroborando com o autor, Minayo e Sanches (1993), afirmam que a pesquisa pode ser feita pelo método misto - quantitativo e qualitativo - de modo a obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado.

Outro ponto observado por Gil (1999) em relação aos métodos qualitativos e quantitativos é que ambos possuem fragilidade e potencialidades, independente da opção da escolha metodológica, pois cada um irá auxiliar o pesquisador a legitimar a sua pesquisa. Segundo o autor, o método qualitativo irá auxiliar o pesquisador a aprofundar a sua pesquisa e permite técnicas como entrevistas com perguntas abertas e levantamentos bibliográficos. Já para o método quantitativo, o autor enfatiza que o questionário é um instrumento eficaz que permite um estudo mais lapidado pela estatística.

Autores como Marconi e Lakatos (2003) Minayo e Sanches (1993) chamam a atenção que independente do domínio dos métodos quantitativos e qualitativos utilizados pelos pesquisadores é necessário uma compreensão maior e elementar de outras abordagens de pesquisa e acrescer uma atitude colaborativa para evitar incorrer equívocos nos seus resultados.

Como já se tem mostrado no decorrer do texto a distinção dessas duas abordagens, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é multimetodológica se utiliza de diferentes procedimentos e instrumentos metodológicos provenientes de diferentes áreas e campos do saber. Outro ponto positivo observado nesta abordagem é que para a realização da pesquisa, o pesquisador precisa ser claro e objetivo na elaboração do seu quadro conceitual de referência, fenômeno e situações que quer estudar.

Mediante as abordagens aqui apresentadas pelas considerações de alguns autores em relação à abordagem qualitativa e quantitativa, o campo científico aponta uma nova tendência metodológica utilizada principalmente nas ciências sociais. Um modelo que aparentemente alternativo chamado de qualitativo-quantitativo, ou inverso quantitativo-qualitativo, dependendo do enfoque do trabalho a ser pesquisado.

Este novo modelo de pesquisa denominado método misto, onde as abordagens qualitativas e quantitativas não são mais científicas do que a outra,

e não tem contradições entre si, mas pode ser utilizada para a complementação nas questões de pesquisa sendo uma geradora de questões para outra. Este método de pesquisa Quali-quantitativo implica numa análise lógica que permite discernir que ambas podem ser trabalhadas em conjunto, compartilhando elementos que se completam, legitimando uma interpretação mais fidedigna da pesquisa realizada.

5.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

5.3.1 Objetivo

Investigar os saberes e a formação docente de professores de um curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior privada, buscando refletir, na constituição desses saberes, sobre a relação entre a atuação profissional, o contexto de trabalho e a trajetória dos professores, elementos que, considerados em seu conjunto, constituem o processo de formação.

5.3.2 Participantes da Pesquisa

Participaram deste estudo 09 docentes dos 15 professores que compõe o quadro de funcionários do curso de bacharelado em Educação Física, da instituição privada de ensino superior. Dos professores participantes, três com curso de Pós-Graduação lato sensu (especialista), seis deles têm Pós-Graduação Stricto sensu, sendo: quatro com mestrado, um com doutorado e um professor é livre Docente.

5.3.3 Aspectos Éticos do Estudo

A pesquisa foi desenvolvida mantendo o anonimato e a privacidade dos participantes após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (ANEXO B). O estudo seguiu os preceitos estabelecidos pela Resolução 466/12 onde todos os formulários preenchidos pelos sujeitos da pesquisa serão

destruídos / incinerados ao término da pesquisa. Para a efetivação da participação no processo de pesquisa os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5.3.4 Instrumentos de Pesquisa

Neste trabalho foi utilizado um instrumento de pesquisa - Questionário Profissional, (APÊNDICE A), com variáveis sócio demográficas elaboradas pelo pesquisador. Para melhor compreensão da elaboração do instrumento aplicado, o questionário foi organizado com 21 questões que objetivou conhecer o perfil dos docentes pesquisados.

O instrumento de pesquisa objetivou apontar a percepção que o docente possui sobre o seu desenvolvimento profissional, seus pontos positivos e negativos e prática docente no universo acadêmico.

a) Para melhor interpretação dos dados, o instrumento foi dividido em três momentos: o primeiro, com 15 questões, aborda situação sociodemográfica com perguntas e respostas semiestruturadas; o segundo, com 2 quadros, o primeiro composto por 12 questões e o segundo composto por 11 questões, foi utilizada uma escala de quatro pontos para resposta: 1 – nada, 2 – pouco, 3 – suficiente e 4 – muito; o terceiro momento, foram elaboradas quatro questões abertas objetivando as falas e o posicionamento dos pesquisados frente a sua prática docente.

5.4 COLETA DE DADOS

A primeira abordagem foi realizada no curso de Educação Física com a coordenadora. Apresentou-se o projeto de pesquisa acerca dos saberes e do fazer dos docentes do curso, sua formação e trajetória. A coordenadora do curso prontamente aceitou o projeto e autorizou o desenvolvimento da pesquisa junto ao seu corpo docente. Dessa forma, na segunda visita ao departamento de educação física, foram feitos contatos com os professores e apresentado o desenvolvimento da pesquisa. Procedeu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para envio ao CEP, e

depois de aprovado (ANEXO B). Foram realizados outros encontros de esclarecimentos e trocas de informações para elucidar alguns pontos da pesquisa, do objetivo apontado na metodologia e da forma como seriam tratadas essas informações.

No penúltimo encontro com os docentes os questionários foram entregues aos que aceitaram participar da pesquisa que foram reapresentados ao pesquisador após seu preenchimento. Cabe ressaltar que não houve uma adesão de todos os à pesquisa, os que não participaram encontravam-se, à época, em recesso acadêmico.

No processo de coleta de dados para a realização da pesquisa, fez-se uso também das anotações do diário de campo do pesquisador e de levantamento documentais do curso de educação física e da Instituição de Ensino Superior.

5.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As respostas colhidas nos questionários foram armazenadas em um banco de dados, no pacote Office Excel – Microsoft, e em seguida, esses dados foram analisados pelo programa de estatística Statistical Package for Social Science - SPSS – versão 20, para verificar as Tendências Centrais das variáveis quantitativas, as frequências Absoluta e Relativa das variáveis qualitativas e por fim as variáveis inferenciais.

Quanto às questões abertas do questionário, foram realizadas leituras e releituras do material em questão, e de bibliografia buscando identificar os principais temas abordados pelos sujeitos, e a partir deles, definir categorias de análise. Buscou-se também, estabelecer um diálogo entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa para elucidar qual (is) elemento (s) compõe de fato, os saberes docentes deste grupo de professores analisados.

6 HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL: O LÓCUS DA PESQUISA

o desafio de dar conta da diversidade de fontes, deve ser tratada como acontecimentos históricos singulares, ao mesmo tempo que devem ser vistas em sua relação com outras fontes, outros discursos, uma relação constitutiva de sua historicidade

Maria Izabel de Azevedo Marques Birolli

Considerar a historicidade das fontes, da sua localização no tempo, e com ela, sua singularidade é poder assinalar que a perspectiva teórica ultrapassa as fronteiras disciplinares e não se contém somente dentro dos gêneros discursivos, oral ou escrito, mas sim, dentro de uma construção de passado, que nos permite rever o acontecido e observar suas mudanças ao longo do período atual.

Na visão de Birolli (1997) o tempo histórico está ligado ao tempo natural, atrelado ao âmbito político, social e econômico, tempo imanente à sua história, objeto de experiências e expectativas ideadas pelos homens ou instituições que cujas atuações concebem não um tempo único e universal, como simétrico na cronologia, mas sim, diversos ritmos temporais que lhes são próprios.

Para tanto, considerando que o passado possa se tornar atual, na perspectiva de que no espaço presente coexistam diversos tempos anteriores preservados na memória e incorporados no cotidiano, que o presente é voltado para o futuro, porque não foi vivido, experienciado e somente observado, então pode-se dizer que o tempo histórico seria uma articulação entre experiências e expectativas (passado e presente) e que pode ser analisada através do tempo histórico a relação presente e futuro

Dentro desta perspectiva histórica, este capítulo apresenta alguns elementos que caracterizam e contextualizam o universo da pesquisa, a saber: a Instituição de Ensino Superior e o Curso de Educação Física onde atuam os professores pesquisados. Para sua construção foram tomados como instrumentos de pesquisa: [1] documentos da Instituição e do Curso de Educação Física, [2] levantamento bibliográfico na área, [3] dados estatísticos nacionais (INEP) e [4] notas do Diário de Campo do pesquisador em que foram

registrados dados informados por profissionais que atuam na gestão do Curso de Educação Física, a saber, o diretor da unidade onde o curso funciona, a coordenadora do curso e a secretária acadêmica⁶.

6.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

A Instituição de Ensino Superior onde a pesquisa foi realizada está localizada em um município sul mineiro, e foi criada no ano de 1964 com a missão de criar e manter cursos de formação superior. Após quatro anos de sua criação, em meados de 1968, a Fundação de Ensino mantenedora da Instituição foi autorizada a criar uma Faculdade na área de Saúde, o que se deu em 1969 (IES, 2015). Acompanhando a evolução do seu tempo e das oportunidades advindas das necessidades das comunidades vizinhas, a Fundação criou no ano de 1972 uma Faculdade na área de Ciências Humanas, instituindo os cursos de Pedagogia, História, Letras e Ciências Biológicas, objetivando atender à demanda destes profissionais no mercado de trabalho da região.

Segundo consta em seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (IES, 2015), devido à demanda da população local e regional, com a necessidade de mais cursos, na década de 1990 implanta os cursos de Enfermagem, Psicologia, Matemática e Educação Física (Licenciatura). Neste mesmo período, submete ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais o pedido de autorização para transformar-se em Universidade, o que se deu em 1999, assinado o Decreto nº 40.627, de 1999 (IES, 2015).

Nesta mesma década, ainda segundo conta no seu PDI, novos cursos são ofertados à comunidade: Administração de Empresas (Gestão Hospitalar, Comércio Exterior, Gestão de Negócios), Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Publicidade e Propaganda, Educação Física (Bacharelado), Engenharia da Produção, Administração, Farmácia, Fisioterapia, Sistema de Informação, Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Gestão de Recursos Humanos, completando assim o leque de possibilidades de formação à nível de Graduação.

⁶ Esses dados foram informados verbalmente ao pesquisador e registrados em seu Diário de Campo. Não foram realizadas audiografações.

A Universidade, através da sua mantenedora, se propõe a criar cursos de Mestrado e Doutorado de forma a atender aos anseios da sociedade na qual se insere. Na década de 2000, oferece à comunidade acadêmica, programas de Pós-Graduação em nível Lato Sensu e Stricto Sensu. Cria o Mestrado em Ciências da Linguagem que, em 2013, recebe a autorização para a criação do Doutorado. Em 2012, o Mestrado em Educação (Acadêmico) e o Mestrado em Ciências Aplicadas à Saúde (Profissional) são criados, ampliando assim, a oferta de formação em nível de pós-graduação Stricto Sensu.

6.2 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Pesquisa realizada pelos autores Benites; Souza Neto; Hunger (2008) aponta que as diretrizes curriculares do curso de Educação Física sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da educação quando comparada as demais áreas de formação de professores. A educação física assumiu caminho próprio e, dentro do seu tempo, foi incorporando alguns parâmetros normativos dando um salto na qualidade de ensino e organização de suas áreas temáticas, estudos e formação profissional.

Ao longo de décadas travou-se uma batalha pelo reconhecimento da profissão do professor de Educação Física. Em 1969, o Parecer 894/1969 (BRASIL, 1969a) e a Resolução 69/1969 (BRASIL, 1969b) fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física, que visavam à formação do professor de Educação Física com Licenciatura Plena, como também à formação do Técnico Desportivo. Este modelo do Parecer 894/1969, começou a ser veementemente criticado e, a comunidade acadêmica passou a realizar diversos encontros para rediscutir o modelo de formação do profissional de Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Nesse processo, um fato que chamou a atenção foi a realização do III Encontro de Professores de Educação Física, no ano de 1972, quando aprovado o interesse em propor a criação do Conselhos Federal e Regionais reguladores da profissão, essa proposta foi, por muito tempo, questionada, uma vez que ser profissional da Educação Física era ainda um estigma. Constata-se que nessa discussão a falta de diálogo somente contribuiu para

um atraso na busca pelo processo de regulamentação da profissão e esse empenho apenas foi retomado em 1984, sendo esta nova proposta aprovada no Congresso Nacional no ano de 1989, mas vetada pelo presidente da época (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Em 1988 a Resolução nº 03/87 - CFE em seu Artigo 1º e 3º determina:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

- a) Formação Geral (humanística e técnica)
- b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

- a) De cunho humanístico.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO

- entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

- b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não –Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais (BRASIL/CFE, Resolução nº 03, 1987, Artigo 1º e 3º).

Em 1995 foi apresentado o Projeto de Lei nº. 330/95 (BRASIL, 1995), pelo deputado Eduardo Mascarenhas, e após três anos aprovada e sancionada a Lei Federal nº 9.696/98 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução sobre os Institutos Superiores de Educação - Resolução CNE/CP nº 01/1999 (CNE, 1999) e o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, o Parecer CNE/CP Nº 09, de 2001 (CNE, 2001). Após várias reuniões, com todas as informações, o CNE realizou nova audiência pública, em 15 de dezembro de 2003 e criou grupo de assessoria com as diversas entidades acadêmicas e profissionais, onde foi construído um consenso que culminou com o Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004c), que foi homologado em 18 de março de 2004 (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Tendo esse Parecer como fundamento, em 31 de março de 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, com a Resolução nº. 7 (BRASIL, 2004d) de 31 de março de 2004. Segundo esta Resolução, art. 3º:

Art. 3º. A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004d).

Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a formação dos profissionais da Educação Física no Brasil esteve relacionada à diferentes forças e tendências que, por um lado, lutavam pela profissionalização voltada para a educação escolar e, por outro, voltavam-se à formação para o esporte e a Saúde. Essas tendências estiveram presentes na construção histórica dos cursos de Educação Física.

Dentro dessa concepção, que separa a formação profissional da formação docente, o profissional em Educação Física responde às demandas profissionais das IES, dos alunos, dos diversos meios profissionais e dos ajustes que sofre dentro da sua vida profissional, visto que está em constante modificação.

Mendes e Prudente (2011), fazendo uma reflexão sobre o trabalho pedagógico e a prática do profissional de Educação Física, diz que “tanto no ensino formal (escola) quanto nos outros ambientes não formais (academias), ele deverá refletir e organizar os conteúdos no sentido do processo de ensino e aprendizagem” (p.82).

Lacerda, (2007) comenta que na construção da identidade profissional dos docentes de Educação Física e do seu conhecimento, estão em discussão outros fatores como “valores culturais, ideológicos e históricos do homem enquanto ser social” (p.72). Ela retrata esse professor como um profissional capaz de responder as demandas sociais impostas pelo mercado capitalista, desenvolver seus objetivos com autonomia, trabalhar em grupo, tomando decisões e criando responsabilidades sobre suas ações.

6.3 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA IES

O curso de Educação Física (Bacharelado) foi criado na IES em janeiro de 2000 em resposta aos anseios e demandas da comunidade local e regional, conforme dados do seu Projeto Político Pedagógico (IES, 2000) contemplando inicialmente duas formações (Licenciatura e Bacharelado), permanecendo assim até 2006.

Em função da comissão responsável pelo processo de reconhecimento e visita técnica do Conselho Estadual de Educação – CEE, para reconhecimento do curso de Educação Física proposto pela IES e, atendendo

às novas diretrizes curriculares, CNE/CES 0058/2004, foi proposto a separação da formação dupla de ensino, para Licenciatura e Bacharelado.

Porém, mediante a proposta sugerida e, após criteriosa análise, o departamento de Educação Física, juntamente com a direção da Instituição, considerou o perfil formação em Bacharel, o mais adequado a ser adotado, passando a ser reconhecido, em 2004 com os discentes ingressantes contemplando apenas a formação em Bacharelado.

Em relação às disciplinas que compõem o Curso e permite formar Bacharéis, podem-se elencar as seguintes: Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica, Psicomotricidade, Atividade Física para Deficientes, Bioquímica do Exercício, Fisiologia do Exercício, Nutrição Esportiva, Vôlei, Handebol, Ginástica Laboral, Artes Marciais, Psicologia Aplicada a Educação Física e do Esporte, Biomecânica, Medidas e Avaliação em Educação Física, Treinamento Desportivo, Filosofia, Metodologia da Educação Física, Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Motor, Crescimento e Desenvolvimento, Leitura e Produção de Texto em Educação Física, Socorros Urgentes na Educação Física, Gerenciamento Hospitalar, Primeiros Socorros em Fisioterapia, Gerenciamento em Saúde Coletiva, Metodologia do Cuidado em Enfermagem, Recreação, Estudos sobre o Lazer, Ginástica de Academia e Estágio Supervisionado. Observa-se que as disciplinas oferecidas no curso de Educação Física - Bacharelado correspondem com o que resolve a Resolução nº 03/88 – CFE.

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física se fundamenta na Resolução nº. 7 de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004d). Este projeto está pautado nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica

O curso de Educação Física conta com 15 docentes no seu quadro de funcionários e uma secretária acadêmica. Contempla um espaço físico

composto por um Ginásio Poliesportivo Coberto onde são dadas as aulas de Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica, Vôlei, Handebol, Ginástico Laboral e Artes Marciais. Um Campo de Futebol com aulas Práticas de Recreação, Uma Sala de Academia para as aulas de Treinamento Desportivo, Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Motor, Atividade Física para Deficientes, Ginástica de Academia e Estágio Supervisionado, Oito Salas de aulas de formação acadêmica para o ensino das disciplinas Psicomotricidade, Bioquímica do Exercício, Fisiologia do Exercício, Nutrição Esportiva, Psicologia Aplicada a Educação Física e do Esporte, Biomecânica, Medidas e Avaliação em Educação Física, Filosofia, Metodologia da Educação Física, Crescimento e Desenvolvimento, Leitura e Produção de Texto em Educação Física, Socorros Urgentes na Educação Física, Gerenciamento Hospitalar, Primeiros Socorros em Fisioterapia, Gerenciamento em Saúde Coletiva, Metodologia do Cuidado em Enfermagem, Estudos sobre o Lazer.

Diante dos componentes curriculares disponibilizados para os discentes e da estrutura do espaço físico onde são praticadas as aulas práticas, os alunos contam com um processo formativo que permite múltiplas atividades acadêmicas científicas, o que possibilita um crescimento formativo desde a elaboração do processo até o final da formação profissional.

Em articulação intrínseca com os projetos de estágios supervisionados e das atividades de trabalho acadêmico, os docentes se mostram capacitados para analisar, intervir profissionalmente, quanto academicamente, nas diferentes relações dos movimentos no âmbito da docência.

Portanto, observa-se que no decorrer da formação docente dos professores do curso de Educação Física, um compromisso com a educação e formação dos discentes, dos valores éticos e moral, das atividades acadêmicas e das diferentes formas de comunicação.

7 DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

João José Saraiva da Fonseca

Este capítulo apresenta e discute os resultados produzidos a partir do questionário respondido pelos professores. Estes resultados e discussões se referem aos dados sobre a caracterização profissional dos participantes da pesquisa, sua formação e prática desenvolvida no Ensino Superior. Dessa maneira, os elementos aqui expostos nos remetem às reflexões que ampliam a compreensão acerca da constituição do professor do Ensino Superior, nesse caso, representado por profissionais de um curso de Educação Física.

Alguns dos dados levantados foram apresentados em tabelas: a) a análise das respostas às questões 1 a 6 foram organizadas na Tabela 2. b) os dados apresentados na Tabela 3 estão ligados diretamente às questões 7 a 14. c) já as respostas das questões 15 a 21 foram analisadas e apresentadas nas Tabelas 4, 5, 6 e 7, sendo que as respostas às questões 18 a 21 (as questões abertas do questionário) foram analisadas e apresentadas com excertos dessas respostas, que trazem as falas dos docentes.

7.1 CARACTERIZAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA – Questões 1 a 6

Neste primeiro tópico, se apresentam e se discute dados levantados quanto ao perfil profissional dos professores que responderam o questionário.

Tabela 2 – Caracterização Profissional em relação ao Sexo, Idade, Formação Docente, Titulação e Outra Atividade Docente.

| | | n | % |
|-----------------|---------------------------|---|------|
| Sexo | Masculino | 3 | 33,3 |
| | Feminino | 6 | 66,7 |
| Idade (anos) | 36 a 45 | 2 | 22,2 |
| | 46 a 55 | 5 | 55,6 |
| | 56 a 70 | 2 | 22,2 |
| Formação | Licenciatura | 4 | 44,4 |
| | Bacharelado | 1 | 11,1 |
| | Licenciatura /Bacharelado | 4 | 44,4 |
| Titulação | Especialista | 3 | 33,3 |
| | Mestre | 4 | 44,4 |
| | Doutor | 1 | 11,1 |
| | Livre docente | 1 | 11,1 |
| Outra atividade | Não | 5 | 55,6 |
| | Sim | 4 | 44,4 |
| Tipo | Comerciante | 1 | 11,1 |
| | Psicólogo | 1 | 11,1 |
| | Técnico Voleibol | 1 | 11,1 |
| | Não especificou | 1 | 11,0 |

Fonte: Elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários

A aplicação do questionário revelou que 6 (seis) sujeitos são do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino. Em relação à idade destes profissionais, 22% estão na faixa de 36 anos a 45 anos, 56 % entre 46 anos a 55 anos e 22% entre 56 anos a 70 anos.

A pesquisa também evidenciou que 44% (ou quatro sujeitos) tem Licenciatura, 11% é Bacharel e 44% têm as duas formações, Licenciatura e Bacharelado.

Quanto ao grau de escolaridade dos profissionais participantes da pesquisa, três são especialistas (Pós-Graduação Lato Sensu), quatro são Mestres, um é Doutor e um Livre Docente (Pós-Graduação Stricto Sensu).

Outro ponto levantado na pesquisa revela que quatro docentes (44,4% dos pesquisados) desenvolvem outro tipo de atividade profissional, além da docência no ensino superior. Em relação a este dado, é preciso ressaltar que os professores participantes da pesquisa têm formação em Educação Física e em outras áreas voltadas à Saúde e à Educação.

Em relação aos mesmos dados ao nível nacional (apresentados na Tabela 1 Profissionais Bacharéis em exercício no período de 2009/2013) aponta uma queda (7,84%) em relação aos professores especialistas e um aumento significativo (25,42%) para os professores com Mestrado, se comparado ao ano de 2009. Quanto aos professores Doutores os dados nacionais indicam também um significativo aumento (56,52%), o que nos aponta preocupação dos docentes com a formação e titulação objetivando uma melhor qualidade de ensino e, como já se considerou no capítulo 1, podemos também relacionar este resultado às exigências vindas dos organismos governamentais (CAPES e MEC), das agências de fomento e das próprias IES.

Pimenta e Anastasiou (2010) apontam para uma identidade docente em cuja base está diferentes campos do conhecimento. Ressaltam que os docentes trazem consigo bagagem experiencial e da atuação profissional que dialoga com a formação acadêmica. Cabe ressaltar que, para Tardif (2014), na carreira profissional, a articulação entre os saberes da formação e a prática docente acontece concretamente através da formação inicial e continuada dos professores. O que o profissional recebe na formação inicial, saberes das ciências da educação e da própria área, entra em contato com a realidade dos alunos e instituições por meio do exercício docente.

7.2 CARACTERIZAÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO TRABALHO DO DOCENTE E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – Questões 7 a 14.

Os resultados apresentados neste tópico se referem ao regime de trabalho, ao tempo de formação e atuação na docência, aos cursos em que ministram aulas e ao motivo de ter escolhido esta IES.

Tabela 3 – Caracterização do trabalho dos docentes e a Instituição de Ensino Superior.

| | | n | % |
|---|----------------------------|---|------|
| Trabalha em outra IES | Sim | 4 | 44,4 |
| | Não | 5 | 55,5 |
| Regime de Trabalho | Horista | 5 | 55,6 |
| | Parcial (20 horas) | 2 | 22,2 |
| | Integral (40 horas) | 2 | 22,2 |
| Tempo de Serviço na IES (anos) | 11 a 15 | 5 | 55,6 |
| | + de 15 | 4 | 44,4 |
| Tempo de Docente (anos) | Até 1 | 1 | 11,1 |
| | 11 a 15 | 4 | 44,4 |
| | + de 15 | 4 | 44,4 |
| Curso em que atuou | Um | 4 | 44,4 |
| | Dois | 1 | 11,1 |
| | Três | 3 | 33,3 |
| | + Quatro | 1 | 11,1 |
| Curso em que atuou além da Educação Física | Educação Física | 4 | 44,4 |
| | Enfermagem / Fisioterapia | 1 | 11,1 |
| | Engenharia de Produção | 1 | 11,1 |
| | Matemática | 1 | 11,1 |
| | Matemática / Pedagogia | 1 | 11,1 |
| Motivo da escolha da IES | Pedagogia | 1 | 11,1 |
| | Estabilidade | 1 | 11,1 |
| | Plano de Cargos e Carreira | 1 | 11,1 |
| | Proximidade Familiar | 2 | 22,2 |
| | Salário Atrativo | 2 | 22,2 |
| | Outros | 3 | 33,3 |

Fonte: elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários

Os dados apresentados na Tabela 2 indicam que 44,4% dos professores que responderam o questionário (4 professores) atuam também em outra Instituição de Ensino Superior e que 55,6% (5 professores) atuam apenas nessa Instituição. Apontam para o fato de que, em relação ao regime de trabalho, 55,6 % (a saber, 5 professores) são contratados como horistas, 22,2% (2 professores) em regime de trabalho parcial e 22,2% (outros 2 professores) por tempo integral. A observação desses dados leva a indicar possível relação entre eles, a saber: entre o número de professores (4

professores) que trabalham em mais de uma instituição, com o número de professores horistas (2 professores) e de tempo parcial (2 professores).

Para compreender este conjunto de dados que dizem do trabalho do docente na Instituição de Ensino Superior buscamos, mais uma vez, apoio em Pimenta e Anastasiou (2010). Sobre as modalidades de regime trabalho, o horista cumpre atividades ligadas exclusivamente ao ensino (e, na maioria das vezes, com baixa carga horária), sendo contratado para executar ações em períodos específicos, sem tempo remunerado para preparação de aulas e/ou para outras atividades ligadas à docência, como atendimento aos alunos, o que, afirmam as autoras, interfere de forma negativa no seu desempenho profissional como docente. Pimenta e Anastasiou (2010) salientam que nessas condições, o docente busca ampliar seus turnos de trabalho atuando em mais de uma instituição de ensino para completar sua renda mensal, o que se insere em uma política neoliberal que, se estendendo aos diferentes segmentos sociais e econômicos, chegou também à educação. Nesse sentido, Marrach (2006 p.2) afirma um desmantelamento profissional atrelado à busca de compensação financeira e à excessiva carga e turnos de trabalhos.

Quanto ao tempo como docente 88,8% dos respondentes tem mais de 11 anos de atuação, e apenas 11,11% (01 docente) têm até 01 ano. Já em relação à atuação na IES, todos os docentes atuam na Instituição por mais de 11 anos, indicando que há permanência no quadro de colaboradores (deve-se ressaltar que o docente que é formado há 01 ano, já atuava profissionalmente na IES, em outra função).

Em relação aos cursos em que atuaram, os docentes pesquisados informam que: 04 docentes (44,4%) atuaram em apenas um curso e 55,6% em mais de um curso, sendo: em dois cursos (11,1%), em três cursos (33,35) e em quatro cursos (11,1%). Os cursos indicados, além da Educação Física, são: Enfermagem, Fisioterapia, Engenharia de Produção, Matemática e Pedagogia⁷.

Em relação a atuar em mais de um curso, Pimenta e Anastasiou (2010) mostram que essa conduta se dá, por um lado, pelo aumento das oportunidades de emprego devido à expansão das instituições particulares de

⁷ Devemos observar que a atuação em mais de um curso foi simultânea, em alguns casos, e, em outros, se deu sucessivamente. A atuação em diferentes cursos também está relacionada à formação desses professores.

ensino e, por outro, como já o afirmamos, pela necessidade de complementação de renda.

Reportamo-nos também a Gauthier et.al. (2013) e seu conceito do saber docente como saber que se compõem do saber disciplinar, aquele produzido nas diversas disciplinas científicas, e também de conhecimentos por eles produzidos a respeito do mundo e em diferentes experiências docentes. Na pesquisa realizada, o dado de que os docentes ministram aulas em outros cursos, nos leva a refletir sobre a contribuição destas distintas experiências na constituição desse professor e na sua atuação profissional, em específico na formação de seus alunos, os futuros profissionais de Educação Física. Nosso questionamento vai ao sentido de chamar a atenção para a necessidade de que a experiência em diferentes cursos se reverta, como saberes apropriados pelos professores, à melhoria da função docente. Nesse sentido, a ideia de formação continuada, no sentido amplo do termo, deve congrega reflexões, individuais e coletivas, sobre a docência e os contextos de atuação do professor.

Continuando a discussão dos dados da pesquisa, os motivos que levam os professores a permanecerem na Instituição de Ensino Superior, se refere a buscarem Salários Atrativos (22,2% dos pesquisados) e Planos de Cargos e Carreira (11,1%), o que sugere a solidificação do magistério como carreira profissional, buscando-se por ascensão profissional e remuneração adequada. Outro dado revelado refere-se à Estabilidade do docente na Instituição (11,1%) e à Proximidade Familiar (22,2%). Este último dado remete à percepção, pelos professores, da Instituição de Ensino privada como espaço de relações sociais, de transformação social e identidade de classe construída ao longo da sua história.

7.3 OS DOCENTES, SEUS SABERES E SUA FORMAÇÃO – Questões 15 a 21.

A partir da questão de número 15 do questionário respondido pelos professores (APÊNDICE A) as temáticas investigadas estão dirigidas ao exercício da docência. Para tal investigação, a elaboração das questões teve como referência a perspectiva dos saberes docentes, de Tardif (2014) e

Gauthier et al. (2013). Dentro dessa perspectiva teórica, compreende-se que o saber fazer e o saber ser podem ser percebidos (e investigados) em elementos/aspectos do exercício docente, que, assim entendem os autores, se constrói entre a atuação do professor, o contexto em que atuam (nesse caso, a Instituição de Ensino Superior) e as necessidades e características dos alunos, o que não se configura somente como ato de ensinagem, mas de trocas de experienciais. O exercício da docência se constrói, portanto, no entrecruzamento do pessoal e do profissional e em atividades desenvolvidas ao longo da formação do professor e na atuação profissional (TARDIF, 2014). Assim, como já se afirmou, as questões 15 a 21 do questionário foram construídas tendo em vista esta perspectiva teórica.

Para melhor organização e visualização, e tendo em vista o referencial teórico anunciado, os dados levantados nessas questões serão apresentados separadamente.

7.3.1.Os Docentes e seus Saberes - Questões 15 e 16

Os dados levantados nas questões 15 e 16 serão apresentados nas Tabelas que seguem, de acordo com a concepção dos autores citados.

Tabela 4 – Formação Profissional

| ITENS | Incidência por resposta | | | | | | | | \bar{X} |
|--|-------------------------|---|-------|---|------------|----|-------|----|-----------|
| | Nada | | Pouco | | Suficiente | | Muito | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 1 - Transmitir o conteúdo específico da área e da disciplina; | 0 | - | 0 | - | 5 | 56 | 4 | 44 | 3,4 |
| 2 - Planejar as atividades de ensino; | 0 | - | 0 | - | 2 | 22 | 7 | 78 | 3,7 |
| 3 - Elaborar instrumento de avaliação da aprendizagem discente; | 0 | - | 0 | - | 3 | 33 | 6 | 67 | 3,7 |
| 4 - Elaborar material didático de apoio às atividades de um curso; | 0 | - | 0 | - | 3 | 33 | 6 | 67 | 3,7 |

Fonte: elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários

A respeito da Formação Profissional, um dos saberes docentes, segundo Tardif (2014), advém de grupos produtores de saberes educacionais e sociais, e são incorporados à prática e à formação docente através de

disciplinas cursadas, materiais, conteúdos e programas. Porém, por outro lado, os saberes da Formação Profissional, por incluírem aspectos e elementos relacionados ao planejamento e execução da docência, são utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho diariamente, aprendidos no cotidiano, desenvolvido junto aos discentes e, por isso, são também temporais, heterogêneos e personalizados (TARDIF, 2014).

Dentro dessa perspectiva, os participantes da pesquisa revelaram que se sentem suficientemente preparados para transmitir o conteúdo específico da área e da disciplina (56% dos professores). Já no que diz respeito ao planejar suas atividades de ensino, elaborar instrumento de avaliação e aprendizagem discente e criar material didático de apoio às atividades inerentes ao curso, indicaram que se sentem muito preparados (78% e 67% dos professores). As respostas sugerem preocupação em relação aos processos pedagógicos no desempenho de suas tarefas.

Sobre o saber da Formação Profissional, Tardif (2014) aponta para os perigos de se cometer excessos nessa área. Afirma sobre o surgimento de um novo campo de atuação e de categorias docentes, a dos especialistas, preocupados apenas com a racionalização das ações docentes, tendo em vista a atingir determinados objetivos. Essa nova atuação profissional pode estar relacionada ao que vimos discutindo acerca da política neoliberal no interior das instituições de ensino superior que, em alguns casos, tem se voltado ao atendimento de um mercado e de um cliente (MARRACH, 2006). Ao contrário, entendemos, com Tardif (2014) que, na docência, a técnica não pode estar desvinculada dos objetivos pedagógicos voltados à adequada formação dos discentes, tendo como referência o tripé ensino, pesquisa e extensão. As respostas dos professores, relacionadas ao saber da Formação Profissional, observadas separadamente, como aqui se apresenta, sugerem valorização das ações pedagógicas, da conduta profissional no que diz respeito ao ensinar, e ainda preocupação com o discente em relação à construção do seu saber acadêmico e profissional. Porém, precisam também estar relacionadas a outros saberes, como o que se apresenta na sequência.

Tabela 5 – Saberes Disciplinares

| ITENS | Incidência por resposta | | | | | | | | \bar{X} |
|--|-------------------------|---|-------|---|------------|----|-------|----|-----------|
| | Nada | | Pouco | | Suficiente | | Muito | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 1 - Elaborar plano de curso, ementa, plano de ensino; | 0 | - | 0 | - | 5 | 56 | 4 | 44 | 3,4 |
| 2 - Integrar e/ou articular teoria e prática na formação profissional; | 0 | - | 0 | - | 2 | 22 | 7 | 78 | 3,7 |
| 3 - Incentivar e influenciar os alunos em relação as suas responsabilidades no processo de aprendizagem; | 0 | - | 0 | - | 5 | 56 | 4 | 44 | 3,4 |
| 4 - Reavaliar os objetivos e metodologia de ensino e/ou pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas, avaliação discente e/ou resultados de pesquisa; | 0 | - | 0 | - | 5 | 56 | 3 | 33 | 3,4 |

*

Fonte: elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários * Somente 8 participantes responderam ao item perguntado

Sobre os Saberes Disciplinares, Tardif (2014) afirma que são pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (ciência humanas, exatas, biológicas, da saúde etc.) e produzidos por seus atores ao longo da história da humanidade; são construídos e administrados pela comunidade científica e acessados por meio das instituições acadêmicas.

Os resultados da pesquisa apontam para um docente que, na visão do Tardif (2014), se utiliza “saber plural formado de diversos saberes” (p.54). Dentro desse amálgama de saberes, os professores pesquisados vão se constituindo e construindo/reconstruindo seu fazer, na relação com seus alunos ou não, na busca por formação específica, no contexto da IES que, como afirma Pimenta e Anastasiou (2010), se constrói na relação entre o pedagógico e o político. Assim é que, em convergência, os dados do perfil profissional e do trabalho dos docentes indicam para profissionais que atuam em outras áreas, em mais de uma Instituição e em diferentes cursos. Têm formação em Licenciatura e também, outro grupo, são Bacharéis; alguns têm ambas as formações. Nesse sentido, retomamos a Oliveira e Silva (2012) que diz ser essa tanto uma característica da formação desses profissionais quanto um desafio para sua prática.

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam que os participantes da pesquisa se sentem muito preparados (78% dos professores) para integrar e/ou articular teoria e prática na formação profissional, o que pode ter relação com a busca por construir e propor ações em cuja base está a necessária integração entre o processo pedagógico (o ensino) e a aprendizagem dos alunos. Observou-se também, que os pesquisados assumem o compromisso de despertar nos estudantes, o comprometimento com sua própria aprendizagem, sendo que 56% disseram estar suficientemente preparados para incentivar e influenciar os alunos em relação as suas responsabilidades com o processo de aprendizagem. Esses dados podem indicar relação com um profissional comprometido e consciente de que a docência exige a mobilização de saberes relacionados às solicitações do exercício cotidiano, visando a adequada formação dos alunos. Dentro dessa perspectiva 56% também afirmaram estar suficientemente preparados para reavaliar os objetivos e metodologia de ensino e/ou pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas, avaliação discente e/ou resultados de pesquisa. Mostraram que a melhor maneira de ensinar é propor contínuas mudanças na estrutura da aula e propiciar participação do aluno. Nesse mesmo sentido, também afirmaram estar suficientemente preparados (56%) para elaborar planos de curso, ementa, plano de ensino.

Pode-se afirmar que os docentes respondentes têm o objetivo de contribuir na construção da formação do aluno, buscando por adequar, aprimorar ou melhorar continuamente sua prática. Masetto (2011) afirma que o exercício da docência não é somente ter uma formação e uma titulação, mas sim, competências que vão, além disso.

Tabela 6 – Saberes Curriculares

| ITENS | Incidência por resposta | | | | | | | | \bar{X} |
|--|-------------------------|---|-------|---|------------|----|-------|----|-----------|
| | Nada | | Pouco | | Suficiente | | Muito | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 1 - Definir os conceitos de ensino e aprendizagem; | 0 | - | 0 | - | 1 | 11 | 8 | 89 | 3,9 |
| 2 - Refletir com seus alunos sobre a relação entre o que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade. | 0 | - | 0 | - | 5 | 56 | 4 | 44 | 3,4 |

Fonte: elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários

Segundo Tardif (2014) os Saberes Curriculares são categorizados e definidos pelas Instituições de Ensino, organizados em programas escolares que devem ser apropriados e aplicados pelos docentes.

Em relação às respostas dos professores, 89% se dizem muito preparados para definir os conceitos de ensino e aprendizagem em relação a sua prática docente. Nessa perspectiva teórica, esse dado sugere um profissional que compreende o processo, a articulação entre ensino e aprendizagem, possibilitando uma abordagem interativa e histórica, transformadora da realidade social, “entendendo o aluno como participante do processo de mudança social no qual está inserido” (TARDIF, 2014).

Ainda há de se abalizar uma contribuição desses docentes aos discentes em relação ao questionamento levantado - refletir com seus alunos sobre a relação entre o que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade, sendo que 56% afirma estar suficientemente preparado para tal, o que contribuirá na formação desses alunos. Esta prática de reflexão e aspectos globais da ciência e da sociedade, como o referido anteriormente, nos mostra o quanto o saber é espontâneo, pessoal, experimental levando o discente a se descobrir, agir, pensar, tomar atitudes frente ao mundo e ao processo social que está inserido.

Tabela 7 - Saberes Experienciais

| ITENS | Incidência por resposta | | | | | | | | \bar{X} |
|--|-------------------------|---|-------|---|------------|----|-------|----|-----------|
| | Nada | | Pouco | | Suficiente | | Muito | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 1 - Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer <i>feedback</i> adequado; | 0 | - | 0 | - | 4 | 44 | 5 | 56 | 3,6 |
| 2 - Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos alunos | 0 | - | 0 | - | 4 | 44 | 5 | 56 | 3,6 |

Fonte: elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários

Os Saberes Experienciais são compreendidos como um arcabouço de experiências pessoal e profissional que revelam uma forma muito singular e própria de ensinar (TARDIF, 2014). Há, nessa definição, a proposição de uma prática em que estes saberes coexistem com os anteriores, capacitando os

docentes para (re) elaborarem e coordenarem suas práticas em saber/fazer - saber/ser considerando o espaço universitário, sua vivência pessoal, e sua prática profissional. A organização dos saberes experienciais, dentro e fora do contexto de atuação, o Ensino Superior, implica diretamente na formação dos discentes e dos próprios docentes, priorizando a troca de conhecimentos.

Os docentes participantes da pesquisa afirmam estar muito preparados (56%) para [1] ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer *feedback* adequado, bem como [2] buscam expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos alunos. As respostas dos professores indicam a busca por uma atuação que minimize as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de construção do seu saber e do conhecimento e que, para tal, o meio seria a própria comunicação entre eles. O ato de expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos alunos evidencia um docente que busca práticas concretas no processo de sua constituição, na construção do discente criando e fortalecendo laços de confiança, abrindo espaço para trabalhos em equipes, objetivando um aporte importante na construção do conhecimento didático e pedagógico. Apresenta-se um docente comprometido com a transformação, integrando e articulando os seus saberes pedagógicos no ato de ensinar.

Neste sentido, os docentes pesquisados mostraram uma preocupação com o lugar do qual estão falando e com quem. No espaço da Universidade, em que são disseminadas regras, normas e há enfrentamentos de posições diferentes, há de se produzir situações novas e conhecidas a serem experienciadas, alinhadas a uma pedagogia universitária que compreende ser este um espaço em movimento (TARDIF, 2014). A análise das respostas dos professores para essas questões (apresentadas nas Tabelas 3 a 6) evidenciou a importância de que a docência universitária seja constantemente revisitada e reconstruída. Os professores responderam ao que mais se aproximava das interpretações realizadas nos questionamentos sugeridos pelo instrumento.

Estabelecendo diálogo entre os saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2014), apresentados e discutidos neste tópico, e a formação dos professores, podemos refletir acerca da inter-relação entre essas duas dimensões. Para Masetto (2012), formar e formar-se se relacionam ao

desenvolvimento de conhecimentos que estão tanto relacionados às informações externas, como ao reconhecimento de si próprio e do que sabemos. Para este autor o desenvolvimento desse conhecimento (de si e do mundo) está relacionado à construção de “habilidades” ligadas à docência e à construção de atitudes e valores, para si e para o outro, o que se relaciona à atuação e, podemos inferir, ao saber/fazer docente. Para Behrens (2012), outro dos autores com quem queremos dialogar, a formação está relacionada à atuação e, pensando na ideia dos saberes docentes, poderíamos dizer de uma atitude investigativa que está na base da formação e da construção do que sabem os professores, também na reconstrução crítica e reflexiva desse saber.

7.3.2 Os Docentes e sua Formação – Questão 17

Para Gauthier et al. (2013) a formação docente se dá a partir da reflexão e da troca de conhecimentos entre professores, alunos e demais sujeitos, e é também constituída de aspectos da própria instituição. A Tabela que segue, construída a partir da Questão de n. 17 do questionário aplicado aos professores, apresenta dados sobre a percepção dos docentes acerca da relação entre aspectos da docência e da formação e a capacidade de ensinar. Deve-se ressaltar que o sentido que neste texto damos à formação é aquele em que se considera um processo continuado em que participam diferentes sujeitos, os contextos de atuação e os múltiplos saberes da docência.

Tabela 8 – Relação entre aspectos da docência e da formação com a capacidade de ensinar em um curso de graduação/Ensino Superior.

| ITENS | NADA | | POUCO | | SUFICIENTE | | MUITO | |
|---|------|----|-------|------|------------|-----|-------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1 - As experiências vividas (enquanto docente e/ou discente); | 0 | - | 1 | 11 | 3 | 33 | 5 | 56 |
| 2 - A observação de professores habilidosos e competentes dando aula; | 2 | 22 | 1 | 11 | 2 | 22 | 4 | 45 |
| 3 - Os comentários, apreciativos ou depreciativos, de professores mais experientes e admirados; | 2 | 22 | 1 | 11 | 2 | 22 | 4 | 45 |
| 4 - A formação inicial; | 0 | - | 0 | - | 4 | 44 | 5 | 56 |
| 5 - Os comentários, apreciativos ou depreciativos, dos alunos avaliando a prática docente; | 0 | - | 2 | 22 | 2 | 22 | 5 | 56 |
| 6 - Os sintomas como de cansaço, dores, irritação do professor; | 5 | 62 | 2 | 25 | 0 | - | 1 | 13 |
| 7 - Os erros cometidos em sala de aula; | 2 | 25 | 4 | 50 | 0 | - | 2 | 25 |
| 8 - O enfrentamento de situações desafiadoras e que despendem maior esforço e criatividade; | 1 | 12 | 0 | - | 4 | 50 | 3 | 38 |
| 9 - A observação da ação de professores da graduação e/ou da pós-graduação – o que pensam, o que fazem, como fazem, etc.; | 2 | 25 | 1 | 13.5 | 4 | 50 | 1 | 13.5 |
| 10 - O domínio do conteúdo a ser ensinado; | 0 | - | 0 | - | 2 | 25 | 6 | 75 |
| 11 - Formação continuada. | 0 | - | 0 | - | 8 | 100 | 0 | - |

Fonte: elaborado a partir dos resultados obtidos dos questionários

Como já afirmamos no capítulo quatro, e aqui resgatamos, segundo Gauthier et al. (2013), para ensinar o docente tem que mobilizar um “reservatório de saberes” (p.29) adquirido e produzido pelos docentes, e que guarda relação com uma identidade profissional. A análise dos dados evidenciou que, para os professores, suas experiências pessoais (56%), a observação dos seus pares (45%), a visão e experiências dos colegas mais

experientes (45%), a preocupação com a sua formação inicial (56%), e o domínio do conteúdo a ser ensinado (75%) são aspectos que estão muito relacionados à sua formação e às ações que desenvolvem, que sugerem estarem pautadas na troca de experiências e na observação. Nesse aspecto, compreende um docente que se constitui em trocas e observações do outro, dos seus pares, compreendendo o processo de atuação e formação que articula o ensino e aprendizagem possibilitando uma abordagem interativa com o outro.

Sendo assim, (50%) dos docentes pesquisados afirmaram que a observação de docentes de cursos de graduação e pós-graduação, compilando suas ideias, o que fazem, como pensam, como agem está suficientemente relacionada com as competências para ensinar. Da mesma forma, acreditam (50%) que o enfrentamento de situações desafiadoras, a(s) qual(s) requeiram maior esforço e criatividade está suficientemente relacionado à capacidade para ensinar.

Em relação ao que diz respeito aos erros cometidos em sala de aula (50%) e os sintomas de cansaço, dores, irritação do professor (62%), são situações indicadas que também sugerem pouca ou nenhuma relação com o exercício da docência e com a capacidade para ensinar. Ainda: Na perspectiva dos professores pesquisados (100%), ficou evidenciado que a formação continuada está suficientemente relacionada às competências para ensinar. Observa-se então, a necessidade de uma reflexão conjunta com os discentes e seus pares sobre a relação ensino – aprendizagem e aspectos relacionados ao aprender / ensinar. Evidencia a necessidade de ações entre docente / discente que possibilite práticas de reflexão ao saber espontâneo, pessoal e experimental do discente permitindo a ele descobrir, agir e tomar atitudes frente ao mundo no qual está inserido.

As respostas dos professores indicam relação entre a competência para ensinar e aspectos da formação, compreendida de forma ampla. Os docentes se percebem inseridos num processo construtivo da formação em relação ao exercício da docência, se autoavaliando no que tange ao aprendizado e à própria carreira, seus desafios, apropriação da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Nessas respostas, há também de se considerar o cenário onde estão sendo desenvolvidas as atividades docentes,

composto pelas diferentes realidades vividas pelos estudantes, o que solicita práticas construídas no amalgamado dos diversos saberes compreendidos na formação e constituição dos docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A observação dos aspectos que compõem este tópico também nos indica relação entre aspectos da formação acadêmica, da prática dos professores, da interação com os pares, de aspectos relacionados aos alunos, entre outros, sem deixar de considerar as respostas dos participantes da pesquisa quanto à formação inicial. Ainda em relação ao que afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), as autoras dizem da participação e envolvimento de diferentes sujeitos no processo de ensinar e aprender, mas também afirmam que as ações dos professores são determinadas (recebem interferência) por aspectos objetivos dessa atuação, como os projetos escolares e os planos de curso, e pela realidade das instituições.

Em contrapartida, sofrem influências dos comentários, apreciativos ou depreciativos, de professores mais experientes e admirados, comentários depreciativos ou depreciativos, dos alunos avaliando a prática docente, os sintomas como de cansaço, dores, irritação do professor e os erros cometidos em sala de aula que possibilitam uma reflexão de atuação e ressignificação das ações praticadas na forma de ensinar.

7.3.3 Trajetória e formação – Questões 18 a 21

Na elaboração do questionário aplicado aos docentes, participantes da pesquisa, foram inseridas quatro questões abertas com o objetivo de permitir aos respondentes se manifestarem sobre como se veem enquanto docentes no Ensino Superior, o que influenciou na sua carreira docente, quais os saberes realmente necessários à docência neste nível de ensino, como se aprende a ser professor e qual o peso da trajetória profissional e da experiência acumulada, como aluno e professor.

A análise dessas questões nos direcionou para três movimentos, a saber: a entrada na carreira docente, a formação docente e o saber experiencial na relação com outros saberes. Quanto ao critério de escolha das respostas dos professores participantes, se deram dentro das mais

significativas e coerentes com os objetivos propostos para a discussão e análise.

Em relação a) entrada na carreira docente, os professores afirmaram:

*“[...] Foi o **desejo pessoal de ministrar aula no ensino superior**, iniciei em 2008”. [P2T1⁸]*

*“[...] Ingressei na carreira docente do Ensino Superior em 91. **Sempre tive vocação para a docência**. Meu 1º trabalho com 18 anos foi de professora, do 4º ano Ensino Fundamental. Desde ai nunca mais deixei de trabalhar na área da educação e até hoje continuo a trabalhar”. [P4T1]*

“[...] Ingressei na carreira docente há 23 anos ministrando aulas no curso técnico de enfermagem colégio particular”. [P8T1]

*“[...] **Crescer e melhora profissionalmente** além de buscar salário melhor. Ingressei em 2000 através de concurso”. [P9T1]*

*“[...] Ingressei na carreira docente **por necessidade de ganhar a vida e poder educar minhas filhas quando meu casamento chegou ao fim**. Ao ver que não havia como continuar o que vivia, decidi entrar em um cursinho preparatório para vestibular e prestar o exame em uma Universidade, no caso, PUC/BH. Ao concluir a graduação em Letras/Inglês comecei a trabalhar no colégio Pitágoras e depois no Colégio Loyola de formação Jesuítica, onde permaneci por 16 anos”. [P7T1]*

A entrada na carreira docente é, segundo os professores participantes da pesquisa, estimulada por questões pessoais e profissionais. Observa-se nas falas dos docentes um desejo intrínseco em lecionar no Ensino Superior, buscando crescimento profissional e pessoal, melhores salários e estabilidade, profissional e financeira. Eles apresentam a prática docente como objeto de sonho realizado, como vocação, necessidade pessoal para sobreviver.

Ao tratarmos da entrada na carreira docente, entende-se que os professores estão num processo formativo, que conforme Isaia, Maciel e Bolzan (2011)

⁸ Os excertos das respostas dos professores às questões abertas, apresentados ao longo deste capítulo, serão identificados por P para Professor, seguido de um número que aleatoriamente representa cada um dos nove professores participantes da pesquisa, T de trecho (uma parte das respostas) e, finalmente, do número correspondente ao trecho apresentado.

[...] englobam a dimensão pessoal e profissional, abarcando várias gerações pedagógicas, responsáveis por momentos de revolução e involução, próprios ao embate entre a geração incisa no mundo profissional (os estudantes); a geração dominante (os professores seniores); a geração que busca este domínio (professores iniciantes) e aquela que está para entregar o bastão da condução pedagógica de um espaço institucional (professores em processo de aposentadoria).

O segundo movimento, entendido como b) formação docente, traz a visão dos docentes sobre a própria formação. Acerca de como se dá a formação, e a partir do que, os professores afirmaram:

“[...] Vendo, ouvindo, estudando sempre, reavaliando-se no dia após dia”. [P2T2]

“[...] Acredito que a formação específica seja fundamental. Existem conhecimentos da Didática, por exemplo, que são essenciais ao professor, ou melhor, a todo professor”. [P4T2]

“[...] Penso que se aprende no dia a dia, mas uma formação específica auxiliaria no aperfeiçoamento para se completar a formação do professor”. [P5T1]

As falas dos docentes, dizem sobre o valor da experiência na formação e afirmam também de uma formação específica e da “Didática” para atuar em sala de aula. Os docentes buscam essa formação em suas vivências cotidianas e nas suas práticas profissionais. Suas falas nos dizem do amálgama que constitui os saberes docentes, como nos ensina Tardif (2014).

Em relação a c) o saber experiencial na relação com outros saberes, especificamente quanto à formação para a docência no Ensino Superior, os professores afirmam sobre a aprendizagem da experiência.

“[...] Aprende-se a ser professor no Ensino Superior. Trabalhando no Ensino Superior. Não existe uma cartilha de normas a serem seguidas. É a vivência, a experiência e o trabalho bem feito que ensinam alguém a ser professor no Ensino Superior. Não adiante ser um expert na disciplina, ser um doutor cheio de títulos, se não for capaz de entender o que é sala de aula e quem está nela”. [P7T2]

“[...] Aprende-se iniciando e trabalhando no Ensino Superior, adquirindo experiência e desenvolvendo um bom trabalho”. [P9T2]

A fala dos professores diz da experiência como espaço/tempo mobilizador dos outros saberes da docência. Para eles o contexto de atuação em sua complexidade é que “ensina alguém a ser professor” [P9T2].

Observando as falas dos docentes apresentadas na sequência, nota-se que, na percepção dos professores, um dos desafios enfrentado esta ligado diretamente à atuação com os estudantes. O desenvolvimento da prática docente é um processo de construção e parceria entre aluno / professor (BEHRENS, 2012).

Em relação aos aspectos da docência e da formação com a capacidade de ensinar os professores apontam para a observação da ação do outro, das experiências vivenciadas dos discentes / docentes e dos enfrentamentos de situações enfrentadas desencadeando maior esforço e criatividade em desenvolver e aplicar conteúdo a ser ensinado.

“[...] O que tem maior valor na minha trajetória como professor é o meu contato com os alunos, é a interação na sala de aula, é a cumplicidade que se tem com cada um, quando se gosta do que faz. É para mim o melhor, é o carinho, a atenção e o afeto que recebo deles, pois, seja o curso que for, eu sempre recebo mais do que dou, e sempre aprendo mais do que ensino”. [P9T3]

“[...] Ambos, como aluno/professor acredito ter a formação do dia a dia na troca de experiência e a graduação e pós-graduação completaria a formação do professor no aspecto científico”. [P5T1]

Para Tardif (2014) a docência é um processo mediado entre sujeitos, fruto da experiência, mas constituída de um amálgama de saberes. Na fala dos professores se percebe preocupação em observar o aluno estabelecendo, a partir daí, iniciativas que possibilitem o desenvolvimento profissional.

A atuação como partilha, e como espaço/tempo em que o novo saber se constitui nas experiências, é também afirmado por Behrens (2012). Para essa autora o professor poderá ser o construtor do novo se sua atuação for lançada a um futuro, a partir de seu aluno. Segundo Masetto (2012) a prática docente não pode ser destituída de interrogações e de reflexões que serão promotoras de mudanças; o novo saber é o mote da reconstrução da prática pedagógica.

Na posição defendida por Tardif, Lessard e Lahaye (2014) o docente não é um sujeito que aplica conhecimentos produzidos por outros, nem é

também, um sujeito determinado por mecanismos sociais, mas é um sujeito que assume a sua prática de acordo com o sentido que lhe advoga, possui um conhecimento e um saber-fazer que são provenientes de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a acaudilha. Dentro dessa perspectiva, as falas dos docentes indicam o contato direto com o aluno como um elemento importante da própria formação e trajetória. É no encontro com os alunos que os saberes são mobilizados e ressignificados (TARDIF, 2014). Nesse sentido, as falas dos professores nos excertos anteriores são contundentes em relação ao crescimento pessoal, aos valores éticos, possibilitando um crescimento que é formativo tanto para o docente como para os alunos, levando a agregar novos conhecimentos e valores no processo de construção do ser cidadão.

Lacerda (2007), em relação à formação docente, aponta para um profissional que possa conduzir o aluno a refletir criticamente sobre o campo de trabalho, bem como o próprio professor reflete sobre os saberes adquiridos e construídos ao longo do seu curso de formação. É dessa reflexão que emergem as metodologias inovadoras que permitem o conhecimento da realidade concreta.

Ainda acerca dos saberes da docência, as discussões referentes à formação acadêmica e profissional apontadas nas falas dos professores assinalam uma busca em rediscutir aspectos relativos ao processo de formação continuada, considerados elementos constitutiva de formação acadêmica e de prática pedagógica voltada ao ensino superior. Para tanto buscou realizar uma leitura interpretativa das interlocuções dos professores pesquisados acerca das reflexões da sua trajetória, da experiência acumulada e da sua formação.

“[...] A pós-graduação, especialmente, o Mestrado teve maior peso. Mas não desconsidero os outros itens como experiência acumulada, as duas graduações em Pedagogia e Psicologia, são experiências importantes para o professor”. [P4T3]

“[...] As duas coisas, pois sem a confiança para transmitir o conhecimento, ou seja, a minha formação, não conseguiria adquirir experiência. A experiência vem da troca do aluno/professor. O professor transmite o conhecimento e a prática é construída em conjunto”. [P1T1]

“[...] Em primeiro lugar dominar o conteúdo exigido pela ementa. Saber se posicionar perante os alunos, trata-los não como números, mas como pessoas, respeitando-lhes as limitações, acertando-as e procurando sana-las. Geralmente os alunos que estudam à noite, trabalham durante o dia e está com inúmeros problemas que devem ser tratados com compreensão e respeito”.
[P1T2]

Em relação à fala do professor [P4T3], é importante salientar que a profissão docente exige uma flexibilidade e imprevisibilidade nos modelos ou experiências a serem aplicadas. Pimenta e Anastasiou (2010) fala que a experiência acumulada serve apenas de referência, nunca como padrão de ações de segurança e sucesso. O processo de reflexão norteador das ações possibilita uma sistematização de construção do pensar e compartilhar na construção do conhecimento.

Ao percebermos a fala do professor [P1T1] encontramos elementos pautados na concepção da experiência adquirida ao longo da sua formação e da prática exercida no magistério. Observa que o professor tem confiança em transmitir o seu conhecimento, troca docente/discente em relação ao desenvolvimento crítico-analítico, crítico-interpretativo de suas ações. Como expõe Tardif (2014) à experiência do trabalho é um lugar onde se aplica os saberes, é uma reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Para o professor [P1T2] alguns aspectos merecem destaque, tais como; domínio de conteúdo vivenciado pelo próprio professor e dividido entre os alunos formalizado e discutido de forma consciente no processo discursivo. Preocupação com os alunos em relação a sua prática e aprendizagem realizando um trabalho com o objetivo humano, cujo objetivo interativo se apresenta de forma a construir esse discente com sua história, personalidade, seus recursos e seus limites.

Os professores participantes da pesquisa, refletindo acerca de sua atuação, afirmam a necessidade de formação continuada. Disseram, nesse sentido, de uma reavaliação de suas ações; vislumbram a ideia de crescimento pessoal e profissional, se permitem a troca de experiências com seus pares e alunos, objetivando a compreensão do novo (MASETTO, 2012), do universo acadêmico e do sistema educacional. Os docentes apontam para uma preocupação com processo de ensino-aprendizagem, buscando a construção

de um processo partilhado com os alunos, construindo e reconstruindo as práticas docentes. Nesse sentido, corroboram as ideias de Behrens (2012) de que este é um processo de inter-relações.

A análise dos dados levantados na pesquisa indicou que os professores pesquisados constroem a docência, ao longo da trajetória profissional, tendo como referência saberes do curso de formação inicial e as experiências do ensinar e de outras práticas profissionais. Este processo é formativo para os professores uma vez que mobiliza a contínua reconstrução de outros/novos saberes, no que implica os encontros com os alunos e demais profissionais, nos diferentes contextos de atuação docente. Conclui-se que, por tratar-se de processo formativo, o mesmo não acontece sem a vivência de tensões e contradições postas à docência, o que os dados apresentados anteriormente indicaram, por exemplo, quanto ao papel e lugar dado pelos professores aos outros sujeitos da/na sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa realizada foi o de investigar os saberes docentes de professores de um curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior privada, buscando por refletir sobre a relação entre contexto, atuação e formação profissional.

Os desafios da atuação profissional docente frente ao cenário social que se coloca à educação e, em especial, quanto à influência das políticas econômicas, solicitam reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido. Neste contexto, os professores indicaram para saberes que possibilitam atuação docente mais acertada.

As reflexões referentes à carreira docente apontam para o desejo de atuar no ensino superior como um dos motivos da escolha da profissão, mas também revelam olhar analítico e crítico acerca da docência e das condições objetivas postas à sua atuação. Os docentes consideram, ainda, a carreira docente como um importante elemento para a realização pessoal e buscam o desenvolvimento profissional tanto no próprio exercício docente como também consideram a relevância dos cursos dos quais participam.

Os professores têm consciência de onde partem seus saberes! Do processo mediado pelos sujeitos, da percepção e preocupação em estabelecer ações que possibilitem o aprendizado dos discentes e do partilhar de experiências com os seus pares emergem reflexões sob sua prática docente e formação, possibilitando a construção e reconstrução dessas práticas a partir de novos paradigmas e das solicitações contemporâneas.

Da análise dos dados é possível inferir que o Ensino Superior é um espaço que requer algumas particularidades e que, por isso, ensina o profissional a aprender. Esse processo de aprendizagem direciona o docente para a pesquisa e a formação permanente, ampliando sua percepção do contexto de inovação, norteando suas ações na construção do saber, oportunizando reflexões acerca da sua formação.

As reflexões empreendidas neste estudo possibilitaram descortinar aspectos relacionados aos saberes docentes, uma construção dialética entre o saber e o fazer. Neste sentido é que Tardif (2014) afirma o saber docente como

plural, sobretudo no desenvolvimento dos recursos necessários ao ensinar, o que é estratégico às relações complexas da docência.

Diante das ações realizadas pelo Estado, as Agências de Fomento, Banco Mundial e os Órgãos Internacionais, os professores devem responder a este contexto e ao modelo mercadológico de ensino refletindo acerca da docência, dos saberes necessários ao ensinar. A contradição e a disputa expressas no contexto atual precisam ser usadas, como reflexão, na formação e atuação visando a emancipação e a transformação social pretendida para uma sociedade democrática e ética. Ressaltamos, neste contexto, para a importância de que os docentes assumam posicionamentos que sejam tanto pedagógicos como políticos e, nesse sentido é que se indica a importância da formação profissional, inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. S. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Publicado na: Fírgoa (Universidade de Santiago de Compostela- Espanha). Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3038>> Acesso em: Junho/ 2014.

ANDRIOLI, A. I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Publicado na: Fírgoa (Universidade de Santiago de Compostela- Espanha). Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/6389>> Acesso em Junho 2014.

ARROYO, M.G. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista da Educação da AEC**, Brasília, 25 (98): 42-50, Jan/mar, 1996.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASSETO, M.T. (Org.) **Docência na Universidade**. 11^a ed. Campinas: Papirus: 2012.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BIROLLI, F.M. Memória: tempos, sujeitos, projetos. In: CHACON, L.; POSSENTI, S. (org) **Cadernos da F.F.C.**: Análise do discurso. Marília, v.6. n.2.1997.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p.13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm Acesso em: março de 2014.

_____. **Salário-Educação e da Outras Providencias**. Lei Nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm Acesso em: janeiro 2014.

_____. **Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP)**. Lei Nº 5.537, 21 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L5537.htm Acesso em: fevereiro de 2014.

_____. **Decreto Estadual – Decreto Nº 70.594, de 23 de Maio de 1972**. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

"Eugênio Pacelli", da Fundação Universidade do Vale do Sapucaí, com sede em Pouso Alegre, Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70594-23-maio-1972-419098-norma-pe.html> Acesso em: janeiro de 2014.

_____. **Resolução Nº 03, 16 de Junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 16 de Jul. 1987. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=21 Acesso em Janeiro de 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei relativo à regulamentação da profissão.** Projeto de número 330/95, novembro de 1995. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16> Acesso em: agosto de 2014.

_____. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394, 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em: fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: julho 2014.

_____. **Resolução Nº 01, 04 de Março de 1999.** Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física. Rio de Janeiro, 04 de Mar. de 1999. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3484> Acesso em: junho de 2014.

_____. **Parecer nº. 009/CNE/CP/2001, de 08 de maio de 2001,** que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>: Acesso em junho de 2014.

_____. **Resolução nº. 01/CNE/CP/2002, de 18 de fevereiro de 2002,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: julho de 2014.

_____. **Resolução nº. 02/CNE/CP/2002, de 19 de fevereiro de 2002,** que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: julho de 2014.

_____. **Resolução nº. 07/CNE/CES/2004, de 31 de março de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de Graduação Plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> Acesso em: julho de 2014.

_____. **Parecer nº 58 CNE/CES /2004, de 05 de abril de 2004**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf Acesso em: Junho de 2014.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: Março de 2014.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **PORTARIA nº 2.051, de 04 de Julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cpa/arquivos/files/portaria_2051.pdf Acesso em: Junho 2014.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/dados-do-censo-escolar-2013-estao-disponiveis-para-consulta#wrapper> Acesso em: janeiro de 2015.

CÂMARA, A.O. **Docência no Ensino Superior: um desafio para a formação**. Ano III, nº 5, Jaciara, MT: out.2010.

Comissão Própria de Avaliação: Histórico de adesão de Corpo Administrativo. Ano 2014. Disponível em http://www.univas.edu.br/menu/cpa/hist_adesao.asp>. Acesso em: 10 abr.2014.

COSTA. J.M.A., ARAÚJO, R. B.M., MENDES. V. L. P.S. **Reforma do Estado, Reorganização das Relações Intergovernamentais e Educação**. In. ANPAD Vitória; ES. 2010.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAORO, Raymundo. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo, Ática, 1994.

FONTANA, R.C.A. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, v.7, n.39, mai./jun. 2001, p. 31-37.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.77-108.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. vol. 20, n.68, Campinas Dec. 1999.

GAUTHIER, C.[et al.] **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, p. 480. 2013.

GENTILI, P.; SILVA, T.T. (org). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HIRSCHMAN, A. O. **A retórica da intransigência**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1997

IES. Plano de Desenvolvimento Institucional. Pouso Alegre: IES, 2015. Disponível em: http://www.univas.edu.br/menu/auniversidade/plans_institucionais.asp. Acesso em: 10 Jan.2015. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70594-23-maio-1972-419098-norma-pe.html>

ISAIA. S. M. de A.; Maciel. A.M. da R.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia universitária**: desafio da entrada na carreira docente. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

KIM. Jim Y. Discurso de Jim Yong Kim, Presidente do Grupo Banco Mundial, **Conferência de Imprensa na Abertura das Reuniões da Primavera Setentrional de 2013**, 18 de abri. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/speech/2013/04/18/world-bank-group-president-jim-yong-kim-statement-at-the-spring-meetings-2013-opening-press-conference> Acesso: junho de 2014.

LACERDA, P.B.O. **Docência Universitária**: o professor de educação física no curso de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Minas Gerais, 2007.

LIMA, M.F. Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX. **Revista Histedbr**, Campinas, n.31, p.18-30, set.2008

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRACH, S.A. (Coord.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo. Cortez, 2006.

MASETTO, M.T.; **Professor Universitário**: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org) **Docência na Universidade**. 11ª ed., Campinas, Papirus, 2012.

MENDES, C.L.; PRUDENTE, P.L.G.. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 70-84, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: julho de 2015.

MENDES, G.S.C.V.; MUNHOZ, A.M.H. Instrumentos de Avaliação Diversificados - Um aspecto da Avaliação Processual e do Trabalho Pedagógico. **Série Acadêmica**, Campinas, n. 22, p. 7-28, jan./dez. 2007

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3):239-262, jul/set, 1993.

MOTA, E.A.D. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R.F.; Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Ano 28, Vol. 2, 2012.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C.; **Docência no ensino superior**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas 1989.

SOUZA, T. N.; Formação do Professor Universitário: desafios para a melhoria da qualidade das práticas de ensino. In: BATISTA, E. L; SILVA, S. C; SOUZA, T. N. (Org.). **Desafios e Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente**. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 19-36.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

THERRIEN, J. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'AVILA, C.M.; VEIGA, I.P.A. (orgs). **Didática e Docência na Educação Superior**: Implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PROFISSIONAL

Prezado Professor, este questionário visa conhecer o perfil profissional. A sua opinião é muito importante para mensurar e planejar futuras ações nas condições de trabalho na instituição.

1. SEXO:

1 - Feminino 2 – Masculino

2. Faixa etária (idade em anos):

1- Até 28 2- 28 a 35 3 - 35 a 45 4 - 45 a 55 5 - 55 a 70

3. Formação:

1 - Licenciatura 2- Bacharel 3- Tecnólogo

4. 1- Graduado 2 – Especialista 3- Mestre 4 – Doutor 5 - LD

- Qual curso? _____.

5. Desempenha outra atividade profissional além da docência?

1-Sim 2 -Não

6. Se sim, qual? _____.

7. Trabalha em outra instituição de ensino?

1-Sim 2 -Não

8. Regime de trabalho:

1- Horista 2 - 20 horas 3 - 30 horas 4 - 40 horas

9. Tempo de serviço na IES (em anos):

1 – Até 1 2- 1 a 5 3 - 5 a 10 4 - 10 a 15 5 - + de 15

10. Tempo de atuação docente no ensino superior.

1 – Até 1 2- 1 a 5 3 - 5 a 10 4 - 10 a 15 5 - + de 15

11. Número de cursos em que ministrou aulas em 2014 (graduação):

1 – Um 2 – Dois 3 – Três 4 - Quatro ou +

12. Em qual(is) curso(s) ministra aulas?

13. Em qual (is) disciplinas?

14. Motivo mais importante para escolha da IES como local de trabalho:

- Estabilidade
 Plano de Cargos e Carreira
 Proximidade familiar
 Salário atrativo
 Outros _____

15. Atualmente, o quanto você se considera **preparado** para realizar suas atividades como docente na graduação?

- Nada Pouco Suficiente Muito

16. Em relação ao exercício da docência na graduação, indique **o quanto** você se sente preparado para:

| ITENS | 1 NADA | 2 POUCO | 3 SUFICIENTE | 4 MUITO |
|--|-----------|------------|-----------------|------------|
| Definir os conceitos de ensino e aprendizagem; | | | | |
| Transmitir o conteúdo específico da área e da disciplina; | | | | |
| Planejar as atividades de ensino; | | | | |
| Elaborar plano de curso, ementa, plano de ensino; | | | | |
| Elaborar instrumento de avaliação da aprendizagem discente; | | | | |
| Integrar e/ou articular teoria e prática na formação profissional; | | | | |
| Elaborar material didático de apoio às atividades de um curso; | | | | |
| Refletir com seus alunos sobre a relação entre o que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade; | | | | |
| Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer <i>feedback</i> adequado; | | | | |
| Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos alunos; | | | | |
| Incentivar e influenciar os alunos em relação as suas responsabilidades no processo de aprendizagem; | | | | |
| Reavaliar os objetivos e metodologia de ensino e/ou pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas, avaliação discente e/ou resultados de pesquisa; | | | | |

17. Indique **o quanto** você acredita que sua capacidade/habilidade para ensinar na graduação está relacionada com:

| ITENS | 1 NADA | 2 POUCO | 3 SUFICIENTE | 4 MUITO |
|---|--------|------------|-----------------|------------|
| As experiências vividas (enquanto docente e/ou discente); | | | | |
| A observação de professores habilidosos e competentes dando aula; | | | | |
| Os comentários, apreciativos ou depreciativos, de professores mais experientes e admirados; | | | | |
| A formação inicial; | | | | |
| Os comentários, apreciativos ou depreciativos, dos alunos avaliando a prática docente; | | | | |
| Os sintomas como de cansaço, dores, irritação do professor; | | | | |
| Os erros cometidos em sala de aula; | | | | |
| O enfrentamento de situações desafiadoras e que dependem maior esforço e criatividade; | | | | |
| A observação da ação de professores da graduação e/ou da pós-graduação – o que pensam, o que fazem, como fazem, etc.; | | | | |
| O domínio do conteúdo a ser ensinado; | | | | |
| Formação continuada. | | | | |

18. O que influenciou sua escolha pela docência no ensino superior? Como e quando você ingressou na carreira docente?

19. Em sua opinião, quais são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da docência no ensino superior?

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência no ensino superior privado: saberes e práticas

Pesquisador: Sandro José Ferreira dos Passos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31805414.0.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 845.706

Data da Relatoria: 22/10/2014

Apresentação do Projeto:

A profissão docente tem passado por um processo de precarização e intensificação das atividades. Processo esse que tem afetado a qualidade do ensino oferecido nas universidades. Ao mesmo tempo em que há uma ampliação de vagas e uma espécie de 'democratização' do ensino superior, muito tem se questionado sobre a qualidade do ensino ofertada pelas universidades.

Objetivo da Pesquisa:

identificar os saberes necessários para o exercício da docência no ensino superior em curso de bacharelado de uma instituição privada no sul de minas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há risco na pesquisa para o respondente, talvez um pequeno desconforto na hora da abordagem (convite) para fazer parte da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Farão parte deste estudo 13 docentes do curso de bacharelado em Educação Física, do campus Fátima – Univás. Independente da titulação - Especialista / Mestre / Doutor / PhD.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios estão presentes exceto a autorização para coleta de dados na

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 845.706

unidade de ensino da UNIVAS.

Recomendações:

Apresentar o termo de autorização do diretor da UNidade Fátima para a realização da coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que os dados serão coletados com docentes de um curso de graduação da UNIVAS , acrescentar ao projeto a autorização do dirigente da instituição de ensino para a coleta de dados com os docentes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto de pesquisa.

POUSO ALEGRE, 26 de Outubro de 2014

**Assinado por: Ronaldo
Júlio Baganha
(Coordenador)**

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

ANEXO B

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este termo, **permitir a publicação da dissertação de minha autoria** pela Universidade do Vale do Sapucaí, **em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico)** a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: “Docência no ensino superior privado: saberes e práticas”

Autoria: Sandro José Ferreira dos Passos

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____

Pouso Alegre, ____ de _____ de _____.