UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E O ENSINO DE MATEMÁTICA

ELÍS REGINA MASINI

Saberes Docentes do Ensino Superior:

desvelando saberes

Maringá
2009

ELÍS REGINA MASINI

Saberes Docentes do Ensino Superior:

desvelando saberes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

Maringá
2009

ELIS REGINA MASINI

Saberes Docentes do Ensino Superior:
desvelando saberes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profª. Drª. Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Profª. Drª. Maria Julia Corazza
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Aprovada em: 28 de agosto de 2009

Local da defesa: DMA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida. Pelas bênçãos recebidas, pelo acalanto, pela força interior que me conduz a cada dia, que mesmo em meio ao desânimo; expressado pela fragilidade humana; sigo em frente. Pedindo perdão pelos erros cometidos, pelas dúvidas e incertezas que muitas vezes invadem meu espírito e, na escuridão fico em silêncio. Nesse silêncio, uma voz me acalma me faz acreditar que o mundo existe para escolhermos nossos caminhos, partilhar nossas alegrias e conviver com aquilo que não podemos mudar... Por que... Por mais efêmera que seja a vida, importante é acreditarmos em nós e no milagre da vida que renasce em cada ser...

A minha orientadora Ana Lúcia; no início; pela paciência, compreensão e pelas valiosas orientações que me guiaram durante a execução do trabalho. A amiga Ana Lúcia; hoje; pelo carinho, preocupação e amizade.

Aos professores membros da Banca Examinadora de Qualificação profª Drª Maria Isabel da Cunha, profª Drª Maria Julia Corazza e profª Drª Regina Pavanello pelas contribuições no encaminhamento do trabalho.

A você Ricardo que acreditou em mim, quando eu mesma não acreditava, com sutileza me fez descobrir saberes camuflados pela incerteza, pela insegurança e medo do futuro, um anjo que sem pedir licença foi zelando pela minha vida e é o grande responsável por esta conquista.

Aos amigos, companheiros de trabalho, que tantas vezes me auxiliaram, para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos, compreendendo minha ausência nas atividades profissionais, de coração sou a grata a todos.

Aos professores protagonistas deste trabalho que, confiaram-me fragmentos de suas histórias pessoais e profissionais. Por meio do diálogo, desvelaram suas lembranças, pensamentos, dificuldades e realizações, na maneira de ser, sentir-se e tornar-se professor universitário.

Aos meus alunos, pela paciência, por perdoar minhas falhas na prática docente e compreender a falta de tempo, muitas vezes justificada pelas atividades, as quais precisava realizar, deixando de atendê-los como pretendia.

A meus filhos, presente de Deus... Que compreenderam minha ausência...

A você pai, por sua maneira peculiar de ser, me ensinou que tudo tem seu tempo... Afinal consegui... Saudades de ti...

A você mãe por vibrar com minhas vitórias e partilhar de minhas angústias...

A tia “Jura” pelo incentivo e discussões, quando as idéias me faltavam e o desânimo me abatia...

Aos que partilharam de minha jornada nesse período, com carinho me auxiliaram e compreenderam minhas dificuldades, obrigada a todos...

(...) E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão
Nas palmas de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate
Bem mais forte o coração

(Gonzaguinha)

SUMÁRIO

RESUMO **08**
ABSTRACT **09**
INTRODUÇÃO **10**
1 A UNIVERSIDADE **14**
1.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL 17
2 FORMAÇÃO DOCENTE **25**
2. 1 ASPECTOS LEGAIS À FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 32
1. 2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 35
3 SABERES DOCENTES **40**
3. 1 CARACTERIZAÇÃO DOS SABERES 43
3. 2 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA 47
4 OBJETIVOS **48**
4. 1 OBJETIVO GERAL 48
4. 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 48
4. 3 PORQUE O TEMA, RAZÕES DA ESCOLHA 49
5 METODOLOGIA **50**
5.1 PROCEDIMENTOS 54
5.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO 55
5.3 SUJEITO INVESTIGADO 55
6 DESVELANDO SABERES **56**
6.1 CONHECENDO OS SUJEITOS 57
6.2 A GRADUAÇÃO 59
6.3 A PÓS-GRADUAÇÃO 71
6.4 A DOCÊNCIA 79
CONSIDERAÇÕES **86**
REFERÊNCIAS **89**
ANEXOS **94**

Saberes Docentes do Ensino Superior: desvelando saberes

RESUMO

O ser humano por toda a vida enfrenta dificuldades para se adaptar às condições exigidas por uma sociedade em desenvolvimento. Isto significa que ele, tem a necessidade de preparar-se para um mundo de certezas provisórias, de conhecimentos ilimitados e situações imprevisíveis. Em meio a esse contexto, e com base no pressuposto que o principal objetivo da educação está em capacitar o homem com elementos culturais, a figura do docente e da universidade contribui tacitamente para a construção de uma sociedade melhor. Desse modo, o professor é um elemento primordial neste contexto, e carece de uma ampla formação. Entretanto estudos têm mostrado que o professor do ensino superior aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva ou seguindo a rotina dos outros. Nestes termos, o presente trabalho objetivou compreender o processo e a produção de saberes de um grupo de professores que atuam no ensino superior do Curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura. O foco da discussão foi a articulação entre os saberes adquiridos na formação e no exercício da docência. Guiados por depoimentos, resgatados por questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores, seguiu-se uma metodologia norteada pela pesquisa qualitativa com princípios da análise de discurso, na ótica Foucault. Nos dados analisados, observa-se que o professor no ensino superior e, em particular no Curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura, na ausência de uma formação docente específica, mobiliza saberes da experiência para solucionar situações conflituosas do dia-a-dia no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um novo modo de ações, determinando condutas próprias de reorganização de conceitos em uma práxis diferenciada produzindo novos saberes profissionais.

Palavras-chave: Formação docente. Professor universitário. Saberes docentes.

Knowledge Teachers of Higher Education: revealing knowledge

ABSTRACT

The human being, during life, faces difficulties to adapt himself to conditions in a society which is in development. It means he has the necessity to prepare himself for temporary certainties of the world, over unlimited knowledge and unpredictable situations. In this context, and based on the assumption that the main objective of education is to capacitate the man with cultural elements, the teacher and the university's function tacitly contributes to building a better society. Thus, the teacher is a key element in this context, and needs an extensive training. However, studies have shown that the university teacher learns to be like that by a process of socialization by the intuition or following other teachers' routine. Accordingly, this study aimed to understand the process and the production of knowledge of a group of teachers who work in higher education in the Course of Biological Sciences - Graduate Qualification. The focus of the discussion was the link between the knowledge acquired in training and the practice of teaching. Guided by testimonials, rescued by questionnaires and semi structured interviews with teachers, followed by a methodology guided by qualitative research with the focus on the analysis of discourse, in Foucault optics. In the data analyzed, it may be observed that the teacher in higher education, in particular in the Course of Biological Sciences - Graduate Qualification, in the absence of a specific teacher training, acquires experience and knowledge to solve everyday conflict situations in the teaching and learning process, promoting a new way of acting determining its own conduct of concepts reorganized in a different practice thus producing new professional knowledge.

Keywords: Teacher training. University professor. Teacher knowledge.

INTRODUÇÃO

> *Somente o diálogo, que implica um pensar critico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.*
>
> *Paulo Freire*

O ser humano por toda a vida enfrenta dificuldades para se adaptar às condições exigidas por uma sociedade em desenvolvimento, o que significa que o mesmo tem a necessidade de preparar-se para um mundo de certezas provisórias, de conhecimentos ilimitados e situações imprevisíveis. Em meio a esse contexto, a educação oferecida pela universidade é fator primordial, pois dela depende o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico de uma nação.

Partindo do pressuposto que, o principal objetivo da educação está em capacitar o homem com elementos culturais que podem impulsionar e promover transformações exigidas pela dinâmica das sociedades, a figura do professor e da universidade contribuem tacitamente para a construção de uma sociedade melhor.

A universidade é uma instituição social, que representa a estrutura e a maneira de funcionamento da sociedade como um todo, contribuindo, de maneira sistemática, com a formação de profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que essas carecem (CHAUÍ, 2003; WANDERLEY, 1999).

Estende-se à função universitária, além de formação e qualificação de profissionais, representadas pelo Ensino, a Pesquisa e a Extensão, formando um tripé de responsabilidades, que nesta instituição são repassadas ao professor. Neste contexto e, devido às novas responsabilidades atribuídas ao profissional do ensino, como atividades de assessoramento e apoio aos estudantes, elaboração de projetos e propostas docentes, supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes de formação, aumento da burocratização didática, entre outras, (ZABALZA, 2004), faz-se necessária uma atenção especial a este indivíduo – o Professor do Ensino Superior.

Por um longo tempo o quesito exigido para ser professor universitário era baseado na premissa de quem é competente na profissão pode ensinar. Porém, percebe-se que ensinar é um ato complexo, e não se pode reduzir essa ação a um simples fato de saber desempenhar uma profissão. A docência vai além de meros conhecimentos da profissão. Para ser um profissional do ensino exige-se capacitação própria e específica (MASETTO, 2008).

Inseridos nesse contexto profissional, percebemos que capacitação própria e específica não há, uma vez que são inúmeros os profissionais liberais que atuam como docentes em universidades sem formação para tal desempenho. Devido a lacuna na dimensão formativa, Zabalza (2004) afirma que muitas vezes os professores se vêem mais como pesquisadores ou como profissionais no campo aplicado, do que como professor de fato, e, muito menos, como formador.

Segundo Isaia (2006, 2007), o professor do ensino superior desempenha sua função respaldada apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum sobre a prática pedagógica, fato esse decorrente da inexistência de cursos específicos para a formação do mesmo. Assegura ainda, que esse processo se constrói no trabalho cotidiano e que envolve de forma intrinsecamente relacionada à dimensão pessoal, profissional e institucional. Bueno (1998) considera que são inúmeras as situações de dificuldades e conflitos que o professor administra simultaneamente dentro de uma sala de aula, devendo para isso, mobilizar um extenso rol de saberes e habilidades.

O professor, ao desempenhar sua função, vai construindo mecanismos que permitem uma compreensão maior do processo ensino e aprendizagem. Mecanismos esses, construídos ao longo dos anos, articulados pela teoria recebida na formação inicial e na experiência profissional. Assim, com o passar do tempo o professor adquire um domínio maior sobre as situações complexas presentes no cotidiano, tornando-se protagonista do processo que inova

suas metodologias, instiga os alunos e, desempenha seu trabalho com mais segurança e tranqüilidade.

A partir da década de setenta, de acordo Gauthier et al (1998), começa a se observar que a ação do professor poderia influenciar na aprendizagem dos alunos, pois essa, nem sempre depende de fatores como talento ou programas instrucionais. Há algo significativo e determinante, a experiência do professor. Mas, somente na década de oitenta, pesquisas revelam a existência de um conjunto de conhecimentos específicos da profissão docente, identificado como Saberes Docentes.

A esse respeito, outros autores como Freire (2001), Pimenta (2002, 2005), Shulman (1986), Schön (1992), Therrien (2001, 2006), Tardif (2005, 2006), em seus trabalhos também relatam a importância da experiência na aprendizagem profissional, dando ênfase aos saberes aprendidos com a prática cotidiana, afirmando, que, por meio desses, seria possível analisar os processos de formação e profissionalização do professor. Os autores, ora citados consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de construção de saberes, rompendo assim, com a perspectiva do professor como transmissor de conhecimentos e percebendo-o como produtor.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por finalidade compreender o processo e a produção de saberes de um grupo de professores que atuam no ensino superior, no Curso de Ciências Biológicas - Habilitação Licenciatura, tendo em vista que esses saberes não se desenvolvem e consolidam somente no período de formação inicial, mas ao longo de suas atividades profissionais, ou seja, no exercício da docência.

O trabalho esta estruturado em seis capítulos, como segue: No primeiro capítulo será apresentado um breve relato sobre a universidade e o contexto em que está inserida, e algumas influências sofridas no decorrer da implantação da universidade.

No capítulo II, serão abordados a formação docente e o processo de educação, destacando os aspectos legais referentes à formação do professor no ensino superior e o exercício da docência.

No capítulo III, serão apresentados conceitos de saberes, nas perspectivas de Pimenta (2005), Shulmann (1986) e Tardif (2005).

No capítulo IV, o foco da pesquisa e os objetivos serão considerados, enfatizando a razão do tema e as ações pretendidas. No Capítulo V, a apresentação da metodologia norteada pela pesquisa qualitativa, conforme as concepções de Alves-Mazzotti (2001); Bogdan; Biklen

(1994) e Bauer; Gaskell (2002), e pelos princípios da análise de discurso, na ótica Foucault (2008).

No capítulo VI, serão analisados os conhecimentos adquiridos no processo de formação e ao longo na carreira dos entrevistados, a partir das discussões dos resultados obtidos.

1 A UNIVERSIDADE

> *A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora.*
>
> *Edgar Morin*

A compreensão do processo de formação e o papel do professor do ensino superior estão intimamente ligados às mudanças na estrutura do ensino na universidade. Porém, como são tantos e tão complexos os elementos a serem considerados, relatá-los torna-se uma tarefa difícil. Assim, exemplificamos de uma forma sucinta algumas modificações significativas pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das transformações do mundo contemporâneo, destacados no texto de Zabalza (2004):

> De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma "missão" que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um "serviço" que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De

> instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas (ZABALZA, 2004, p.25).

A universidade, de acordo com o autor, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, sujeitando-se as mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos, pois, a mesma faz parte das dinâmicas sociais e está submetida aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural com as quais convive ou integra.

Em uma visão ampla, de acordo com Wanderley (1999), nos países socialistas a autonomia das universidades está condicionada pelo Estado, desse modo, algumas mantêm a rigidez e a hierarquização, outras se modernizam. Seguem um planejamento, avançando nas realizações científicas e tecnológicas, bem como formar especialistas de alto nível, primando sempre para o desenvolvimento e a construção do socialismo. Em países capitalistas, o grau de autonomia das mesmas pode variar, dessa forma há aqueles que vêem a universidade como um ambiente historicamente propício para a criação e divulgação do saber, um lugar para o desenvolvimento da ciência e a formação de profissionais capacitados de acordo com as necessidades dos sistemas vigentes. Há outros, que vêem a universidade como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na produção de recursos materiais, quanto para garantir as funções de implantação política e ideológica das classes dominantes.

O mesmo autor considera, ainda, a universidade como um lugar distinto para conhecer a cultura universal e as diversas ciências, para criar e propagar o saber, mas ressalta que esta deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Estabelece-se na esfera da superestrutura, dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica, pode servir tanto ao sistema dominante como à transformação social. Deve ter uma considerável autonomia para cumprir suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento, sendo seus fins o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao longo do tempo, no processo de construção da universidade, a mesma, por diversas vezes, teve sua estrutura de ensino modificada, assim como sua orientação e sua projeção social. Essa dinâmica de adaptação, freqüente às circunstâncias e às demandas da sociedade,

geraram crises que (in) diretamente influenciaram na formação e no trabalho dos profissionais do ensino (SANTOS 1989; 2005; WANDERLEY, 1999; ZABALZA, 2004).

Em relação às crises da universidade, SANTOS (1989) em seu texto "Da idéia da universidade à universidade de idéias", identifica três crises com que a universidade se depara, a primeira identificada como Crise de Hegemonia, acontece sempre:

> Que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional ou o Estado em nome deles procurar meios alternativos de atingir seus objectivos (SANTOS, 1989, p. 14-15).

Segundo o autor essa crise põe em choque as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX, lhe tinham vindo a ser imputadas. De um lado, a excelência de seus produtos culturais, científicos e humanísticos, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, necessários à formação das elites de que a mesma vinha se ocupando desde a Idade Média. Por outro lado, as exigências sociais emergentes, produção de padrões culturais e de conhecimentos instrumentais, necessários na formação de mão-de-obra qualificada ordenada pelo desenvolvimento capitalista, forçou o Estado e os agentes econômicos a procurar meios alternativos de atingir esses objetivos. Concluindo, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. Nessa crise está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite.

A segunda, denominada de Crise da Legitimidade existe quando uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita em face da contradição entre hierarquização dos conhecimentos especializados e democratização. Na universidade, a crise existe na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. Ou seja, acontece no momento em que o objetivo da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e igualdade (SANTOS, 1989).

E finalmente na Crise Institucional, o valor em causa é a autonomia da universidade. É a conseqüência da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e

objetivos da universidade e a pressão crescente de forças externas para subordinar esta a critérios de eficácia e de produtividade de natureza social (SANTOS, 1989; 2005).

Vista como instituição social, a universidade ao longo da história sofreu mudanças significativas, advindas de cada momento histórico. No entanto, observa-se que existe entre autores como Masetto (2008), Santos (1989; 2005), Wanderley (1999), Zabalza (2004), um consenso no sentido de conferir à universidade a função de produzir e difundir conhecimentos, fato esse que, concede ao professor universitário grande responsabilidade, pois é ele o produtor e o disseminador desses conhecimentos.

E, para se compreender um pouco sobre o princípio desse contexto, cenário de histórias e realizações, berço de conhecimentos e formação profissional, segue-se um breve relato sobre a origem da universidade no contexto brasileiro.

1.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

A universidade na cultura ocidental ocupa um lugar de destaque na elaboração das diversas formas do conhecimento e no desenvolvimento intelectual. A experiência constata que o mundo não pode prescindir da instituição universitária (SUCUPIRA, 1972).

No Brasil, até o início do século XIX, não foi criada nenhuma universidade. Por essa razão, os nobres que pretendiam graduar seus filhos, deveriam levá-los a Portugal, a fim de proporcionar uma formação na Universidade de Coimbra. A mesma era conduzida pelos padres jesuítas, desde o século XVI, sendo uma de suas funções a unificação cultural do Império Português (FAVERO, 1980; OLIVE, 2002). Desta forma, todos aqueles que eram das colônias portuguesas, ao pretenderem cursar a universidade eram direcionados a esta instituição de ensino, assim o governo português garantia que a "inteligência" nativa tivesse uma formação segura seguindo o pensamento jesuítico e pró-Portugal.

A presença da família real portuguesa no Brasil trouxe mudanças significativas para o contexto educacional. Nesse período tem início os primeiros cursos de nível superior, criados por D. João VI, estavam em sua maioria voltados para a defesa militar da colônia. Em razão dessa necessidade, é criada no Rio de Janeiro em 1808 a Academia Real da Marinha, e 1810 a Academia Real Militar, ambas voltadas para a formação de engenheiros militares e civis e a preparação de oficiais. Também, em 1808 e 1809, foram criados na Bahia e no Rio de Janeiro,

respectivamente, a Academia Médico-cirúrgica, com a finalidade de formar médicos cirurgiões militares, estas consideradas como o início das faculdades de medicinas (MENDONÇA, 2000).

Com a finalidade de melhorar a infra-estrutura de que precisava a Corte, para viver na Colônia outros cursos foram criados, por exemplo, na Bahia os cursos de Agricultura em 1812, de Química e Desenho Técnico em 1817, no Rio de Janeiro, o Laboratório de Química em 1812 e o curso de Agricultura em 1814. Também fez parte dessa infra-estrutura a criação do Museu Real, do Jardim Botânico e da Biblioteca Pública, e em 1820, a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, mais tarde tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes (ROMANELLI, 2001).

Essas instituições foram criadas e mantidas por iniciativa da Corte Portuguesa, as quais dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes. Além do caráter pragmático que marcava a maior parte dessas iniciativas, conforme Mendonça (2000), também havia um caráter laico e estatal.

De acordo com Teixeira (2005), em 1827 foram criados dois cursos de direito; um em Olinda para atender a população do Nordeste, e outro em São Paulo, a do Sudeste. Data também de 1832 a fundação da Escola de Minas na cidade de Ouro Preto. As primeiras faculdades fundadas no Brasil foram a de Direito, Medicina e Politécnica, independentes uma das outras e localizadas em cidades distantes e importantes na época. O modelo seguido era semelhante aquele das Grandes Escolas Francesas, instituições voltadas unicamente para o ensino e não para a pesquisa.

No decorrer do período imperialista, várias propostas foram apresentadas para a fundação de uma universidade, no entanto, nenhuma foi aprovada (TEIXEIRA, 2005). Segundo Soares (2002), com a mudança no regime político, a influência do ideário positivista se manifestou. Assim com apoio dos militares e burguesia, tem início o mercado para o ensino superior.

A criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro se corporificou com a criação da Academia Brasileira de Ciências em 1916, dando origem a uma ampla discussão a respeito da pesquisa e do ensino superior. Em continuidade a esses debates em 1924 fundou-se a Associação Brasileira de Educação - ABE, conforme Teixeira (2005, p.11), “representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional”. Nascendo assim, uma nova concepção de universidade, voltada para o

desenvolvimento de atividades de pesquisa. Observa-se neste período, uma forma de romper com o modelo profissionalizante, para dar espaço a uma universidade que também, desenvolvesse a pesquisa.

Segundo Teixeira (2005), próximo a comemoração do primeiro centenário da independência, em 1920 foi criada com o Decreto nº. 14.343 a Universidade do Rio de Janeiro. Esta, criada a partir da união de várias faculdades profissionalizantesis já existentes. Não houve a oferta de um novo modelo, o sistema era o mesmo, só que agora todas as faculdades eram administradas numa central única e com um nome genérico: Universidade do Rio de Janeiro. Com a criação desta, surgem novos debates sobre o conceito de universidade, a autonomia universitária e a opção entre um modelo único ou diverso de universidade e a função a exercer, causando divergências de opiniões, alguns consideravam a pesquisa científica e a formação profissional como prioridades, enquanto outros viam somente a formação profissional (FÁVERO, 1980).

Com a Revolução de 1930 e a ascensão de Vargas ao poder, o contexto político-institucional é transformado, criando uma tensão entre as duas concepções educacionais. De acordo com Teixeira (2005) a oposição entre liberais e autoritários deu origem a Revolução constitucionalista de 1932, influenciando as políticas educacionais. De um lado, os educadores liberais em torno do Inquérito, coordenado por Fernando Azevedo, para o jornal O Estado de São Paulo. Por outro, uma tendência de cunho autoritário, ganha força com a ascensão de Vargas ao poder.

Em decorrência das crises econômicas e políticas que agitaram a década de vinte, compôs-se, um cenário propício à transformação da educação no Brasil em um efetivo problema nacional. Em 1932, um grupo de educadores e homens de cultura, não satisfeitos com a situação educacional vigente, conseguiu "captar na sua inteireza esse anseio coletivo e lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com redação de Fernando de Azevedo" (MENESES, 2004, p.106).

O documento, conhecido como "Manifesto dos Pioneiros", resgata uma concepção de universidade próxima àquela defendida pelos egressos da escola politécnica. Neste documento, a universidade é concebida como um lugar de primazia do conhecimento e organizada em uma tríplice função "criadora da ciência (investigação) docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes" (AZEVEDO, 1932, p. 199),

atendendo tanto à formação profissional como à formação de pesquisadores e de divulgadores do conhecimento à sociedade. Porém, o fio condutor desta instituição será a pesquisa, que na analogia de Coulter, expressado neste mesmo documento de forma esclarecedora, deve ser "o sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função" (AZEVEDO, 1932, p. 199).

Em decorrência da política educacional divergente, Vargas em 1931 cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como primeiro titular, com ele ocorreu a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que ficou em vigor até 1961. Este estatuto permitia que a instituição universitária pudesse ser pública ou privada. No âmbito público poderia ser federal, estadual ou municipal. Ao se proceder a fundação de uma universidade, esta deveria possuir três dos seguintes cursos, a saber: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (SOARES, 1980). As políticas do novo Ministério, de criar uma faculdade de educação, frustraram os educadores da ABE – Associação Brasileira de Educação, pois os mesmos priorizavam a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa.

Em 1931, as ações de Francisco Campos culminaram com a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas. Reforma marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como Estado Novo. A Reforma Francisco Campos, assim denominada, efetivou-se por meio de uma série de decretos, entre eles:

1. Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organização o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1931: Consolida as disposições sobre organização do ensino secundário (ROMANELLI, 2001, p. 131).

A finalidade desta reforma foi proporcionar um ensino harmônico com a modernização do país, dando ênfase tanto à formação elitista quanto à profissional. Observa-se uma relação entre capacitação profissional e a modernidade do país, apresentada na universidade. Esta reforma, além do ensino, valorizava a ciência e a cultura, porém, a prioridade ainda era a profissionalização.

No ano de 1935, pelo Decreto municipal do Rio de Janeiro de n° 5.513, foi criada a Universidade do Distrito Federal – UDF, por ação de Anísio Teixeira, lidere dos liberais, que lutava por uma escola laica, gratuita e para todos (PROEDES, 1996). Pretendia que a UDF renovasse e ampliasse o aspecto cultural e que desenvolvesse pesquisas. Contou com o apoio de professores, que apoiavam a iniciativa, mas pelo fato de ser acentuadamente liberal contou com poucos recursos que dessem sustento econômico ao projeto. A Universidade do Distrito Federal – UDF não suportando ingerência do governo, e a pressão da igreja católica, foi extinta em 1939, sendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil – UB, nome que fora dado à primeira Universidade do Brasil. Esta criada em 1937, dava continuidade a Universidade do Rio de Janeiro, e pretendia dar ênfase ao ensino universitário em detrimento às escolas superiores isoladas.

Os setores conservadores da Igreja Católica criticavam asperamente o projeto de ensino universitário expresso pela UDF, pois não aceitavam terem sido excluídos do projeto de sua institucionalização e estar ausentes do quadro de professores (TEIXEIRA, 2005).

É realizado o I Congresso Católico de Educação, neste se procurou traçar metas para uma universidade que fosse subordinada à hierarquia eclesiástica com independência do Estado. O objetivo se materializou com o Decreto N°. 8. 681 do dia 15 de março de 1946, este criava a primeira universidade católica do Brasil, ou seja, Pontifícia Universidade Católica – PUC (TEIXEIRA, 2005).

Nesse período, o Estado de São Paulo também fundava a sua própria universidade: Universidade de São Paulo – USP, esta deveria ser o centro de hegemonia que o estado paulista sempre quis ter, e que politicamente perdeu com a Revolução de 1930. Seria uma hegemonia pelo intelecto. Para tanto, o estado possuía o poder econômico necessário para bancar tal projeto, assim funda um centro de ensino superior estadual, portanto, independente do governo federal. Isto ocorreu no ano de 1934, para tanto, fez-se a unificação de algumas faculdades tradicionais, e para o impulso inicial buscou-se um grupo de professores na Europa. Foi uma mentalidade nova no espaço do ensino superior que se instaurava no país (OLIVE, 2002; ROMANELLI, 2001).

A democratização política e econômica do Brasil trouxe mudanças no contexto, entre elas a exigência de diplomas, para a ascensão profissional, tornando os cursos superiores um caminho para um melhorar o nível social, o que ocasionou uma grande procura por cursos superiores, conseqüentemente um aumento no número de universidades (CUNHA, 2004). Este aumento deve-se a um novo estilo de vida, na Era Vargas. Um estilo mais urbano é a industrialização que se principia, o emprego público em crescimento, bem como o privado, provocando uma demanda pela formação universitária. De acordo com Teixeira (2005), foi nesse período, que Gustavo Capanema substitui Francisco Campos no Ministério da Educação e dá continuidade ao processo de reforma educacional. Essas mudanças denominadas Reformas Capanema, além do ensino superior, estendiam-se em todos os demais níveis.

Em 20 de dezembro de 1961, é sancionada a Lei nº 4.024, a qual fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Esta por sua vez, reforçou o modelo tradicional das instituições de ensino superior vigentes no país, em termos organizacionais manteve a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e as universidades composta pela agregação de escolas profissionais. Embora tenha dado maior importância ao ensino do que à pesquisa, a mesma, não faz alusão quanto à formação do professor para o ensino superior. Esta lei concedeu ao Conselho Federal de Educação o poder de fiscalizar, autorizar e deliberar sobre novos cursos de graduação, bem como exigir um currículo mínimo. Concorreu também para uma forte centralização. Neste foram criados os Centros Populares de Cultura, desenvolveram-se as Campanhas de Alfabetização de Adultos, e estes projetos envolveram universitários e jovens professores. Convém apontar também os fóruns da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e para encerrar o destaque vai para os periódicos científicos que aparecem e publicam as pesquisas de professores e demais da área (TEIXEIRA, 2005).

Em 1961 é criada a Universidade de Brasília – UnB. Esta, não era resultado de aglutinação de faculdades pré-existentes. O modelo era totalmente novo, marcado por uma proposta original e apoiado pela comunidade científica, a Universidade, seria uma instituição de pesquisa e um centro cultural, com a finalidade de unir o humanismo, a liberdade cultural, a ciência e tecnologia (MOROSINI, 2005). Nesta foi adotado o sistema departamental, bem como a segmentação em cursos profissionalizantes. Mas com a tomada do poder pelo aparato militar, a ingerência do regime no seio da universidade, esse projeto inicial acabou por ser descaracterizado.

A reforma de 1968, que chegou com a Lei n°. 5540/68, a Lei da Reforma Universitária, ampliou as funções da universidade formando o tripé – ensino, pesquisa e

extensão, bem como a dedicação exclusiva do professorado, e a valorização de sua titulação e produção. Criou-se o sistema departamental e os professores foram distribuídos de acordo com os departamentos e não mais de acordo com os cursos. Foram instituídos os sistemas de créditos, o vestibular passa a ser classificatório e não mais eliminatório, aparecem os cursos de curta duração, e finalmente a extinção da cátedra vitalícia.

Na época, a política educacional sofreu mudanças em conseqüências da política vigente no país, em virtude da expansão econômica, a universidade teve que se adequar às necessidades do momento culminando na Reforma em questão, tornando a instituição mais eficiente e produtiva.

A procura por vagas nas universidades aumentou pós 1968 e, para atender esta demanda novas instituições foram criadas, resultando em um crescimento espantoso dos estabelecimentos de ensino superior (OLIVE, 2002).

Convém observar que o regime militar pretendia a modernidade e desenvolvimento para o Brasil, e este ideário teve como conseqüência a forte expansão do setor privado na área do ensino superior. Quanto mais, pelo território nacional, houvesse uma pulverização de Instituição de Ensino Superior, mais descentrados ficaria o alunado, vale dizer, mais difícil sua mobilização; paralelamente se praticou a “limpeza ideológica” nos grandes centros universitários, principalmente nas públicas, e para tanto, não foram parcimoniosos nas cassações de professores não grato ao regime (TEIXEIRA, 2005).

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n°. 9.394/96, normatiza o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação, bem como das instituições de ensino superior. Estabelece que o credenciamento e renovação do mesmo fiquem submetidos ao seu desempenho permitindo ao acompanhar o andamento da atividade acadêmica no país. Esta continua com um perfil de pública e/ou privada e permanece a instituição isolada.

As instituições de ensino estão submetidas à avaliação e controle por parte de órgãos do MEC, cuja continuação da instituição está vinculada ao seu desempenho mediante avaliação.

Percebemos nesse breve relato que, algumas dificuldades na implantação da universidade no Brasil devem se ao idealismo de dado momento histórico ou ao interesse de classes dominantes. Essa situação de mudança não é novidade, haja vista que por um longo período na história, as universidades estiveram modificando sua orientação e sua projeção

social. Mudanças que influenciam de forma direta o trabalho do professor universitário, pois o mesmo precisa se adaptar às condições sócio-culturais para desempenhar sua função, qualificando sua práxis.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

> *O que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina.*
>
> *Showers, Joyce e Bennett*

Educar não é apenas um ato de amor, significa transformação, emancipação. De acordo com o Luckesi (1994), a educação é uma atividade social que se caracteriza fundamentalmente por um objetivo almejado. Na sociedade não se apresenta como um fim em si mesma, mas como um instrumento de manutenção ou transformação social. Nessas condições, o educar necessita de pressupostos teóricos, de conceitos que fundamentem e direcionem seus caminhos.

Segundo Delval (2001), a educação é uma das poucas atividades específicas dos seres humanos, uma vez que são os únicos animais que ensinam sistematicamente. Para o autor, a espécie humana conseguiu estender-se por toda a superfície da terra, controlar e impor-se sobre outros seres vivos, graças ao fato de ter acumulado uma cultura, que é passada de geração para geração. Nesse contexto, a educação pode ser entendida como uma produção histórica e socialmente produzida pelos diferentes grupos sociais, pois, mesmo nas sociedades primitivas, a aprendizagem de fazeres sociais, assim como a educação dos novos membros se manifesta pela socialização, mediante a participação diária das crianças nas atividades da vida

adulta. Esse processo de transmissão de conhecimento e instrução constituía-se em fator relevante para garantir a sobrevivência das novas gerações implicando em conquistas futuras.

Entretanto, houve mudanças em muitos aspectos da vida social, conseqüentemente aquele modelo de educação das sociedades primitivas e o processo de socialização tornam-se precário e insuficiente, a família e o grupo de convivência não supriam as necessidades vigentes para atender o desenvolvimento da sociedade, bem como a diversificação de funções e atividades de vida nela exercida. Assim, para suprir tais deficiências da sociedade, desde o início e ao longo da história surgem diferentes formas de ensinar, caracterizando um processo sistematizado de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, escola religiosa), que conduziram aos sistemas de escolarização que hoje conhecemos e atendem todas as camadas da população nas sociedades. Portanto, nestas a preparação das novas gerações, bem como sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, considerando que uma das funções da escola seja canalizar o processo de socialização (SACRISTAN, GÓMEZ; 2000).

Com a transformação das sociedades, a escola modifica-se, ela deixa de ser um lugar onde se aprende a ler e escrever somente e passa a exercer outras funções, entre elas orientar o indivíduo a pensar sozinho, a ser crítico, e impulsioná-lo a (re) construir seus próprios conceitos de forma a estruturar sua própria história e ser capaz de decidir sobre seu futuro com consciência e responsabilidade.

Segundo Imbernón (2000), além de facilitar o acesso baseado na aquisição de conhecimentos, a educação deve proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar neste ambiente. Pois, é perceptível que, o desenvolvimento e as transformações no mundo contemporâneo exigem dos profissionais um perfil diferenciado, e não somente conhecimentos específicos. O profissional deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova realidade. Assim, o profissional de ensino necessita de conhecimentos que vão além dos adquiridos na academia. De acordo com Freire (2001), o professor precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática e o que pode tornar seu desempenho melhor e mais adequado ao processo de ensinar e aprender, diz ainda que:

> O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como nossa inserção num permanente movimento de

> busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas (FREIRE, 2001, p.76).

O autor salienta que somos seres inacabados e, como tal seremos eternos aprendentes, daí a importância de um aprendizado contínuo e permanente, pois o cotidiano escolar desafia o professor a (re) construir e a (re) pensar a cada dia, sua própria política de educação, sua didática, ampliando seus conhecimentos, suas experiências, aperfeiçoando as relações que estabelece com os alunos, com seus pares e com os saberes da profissão.

Devemos lembrar, porém, que a instituição educacional não é o único lugar de aprendizagem para os professores, a aprendizagem se faz presente nas circunstâncias vivenciadas em diferentes situações do cotidiano. Desse modo a formação do profissional de ensino não se resume apenas na formação inicial, mas ao longo da vida.

De acordo com Garcia (1988) quando falamos de formação de professores não podemos nos referir apenas ao período de formação inicial, mas considerar todas as atividades que são sistematicamente organizadas e envolve os professores tanto no aspecto individual quanto coletivo, para adquirir e desenvolver suas capacidades profissionais. Afirma ainda, que para conceber a formação como um processo contínuo, sistemático e organizado é necessário compreender a carreira docente como um todo. Feiman, (1983) *apud* Garcia (1988) esclarece que falar sobre formação de professores ou carreira docente, é reconhecer que os professores ao aprender a ensinar passam por diferentes fases, a saber: pré-treino, formação inicial, iniciação e formação contínua.

A Fase de Pré-treino, segundo o autor acima mencionado, são as experiências prévias de ensino que os professores vivenciaram nas situações de aprendizagem, experimentadas ao longo da vida de estudante, ou seja, no período que eram alunos. A Fase de Formação Inicial é a etapa de preparação formal para a docência e ocorre em instituições específicas, as quais são responsáveis pelos conhecimentos pedagógicos e acadêmicos necessários ao exercício da profissão. Em seqüência, temos a Fase de Iniciação que corresponde aos primeiros anos de exercício da profissão, caracterizado pela transição de estudantes para professores. Fase marcada por tensões e aprendizagens intensivas em um território geralmente desconhecido, por se tratar de uma nova função do indivíduo: a de

professor. E finalmente, a Fase de Formação Contínua ou Permanente, caracterizada por um processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, com a finalidade de um constante aprimoramento do ser professor, o que, conforme Freire (2001) é na incompletude do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo contínuo.

Esta idéia de que a formação deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem é fortalecida por Pachane (2006):

> Inicia-se mesmo antes do começo de sua carreira, já nos bancos escolares, quando o futuro professor, ainda aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, em um processo de constante aperfeiçoamento (PACHANE, 2006, p.134).

Diante da transformação, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, e com o aumento da produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ele por meio de recursos da informática, evolução tecnológica, sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, há a necessidade de rever as características dos profissionais, bem como sua formação. O profissional do ensino é a peça chave neste campo, pois ele atua na formação da cidadania, acompanhando a vida escolar do aluno. Em se tratando do ensino superior há um agravante, o professor é responsável pela formação de outros profissionais. É preciso (re) pensar o significado da formação e como desenvolvê-la, pois os sujeitos em formação devem ser estimulados e mobilizados para a participação, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, e não simplesmente treinados para executar decisões tomadas por outros e muito menos moldados para a passividade e o conformismo (ALARCÃO, 2001). Nesse aspecto, Nóvoa (1992) pontua que:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

Segundo o autor, a formação deve estimular o desenvolvimento profissional de uma forma contextualizada, valorizando a capacidade reflexiva e considerando a importância da formação continuada e a reelaboração de saberes iniciais em confronto com práticas do cotidiano. Desse modo, os saberes são construídos valendo-se de uma reflexão na e sobre a prática, pois, constantemente, o professor se depara com problemas da prática profissional, situações problemáticas que o obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflitos de valores (SCHÖN 1992). A esse respeito, Alarcão (2001) complementa que o professor deve agregar a ação reflexiva à prática, de forma a analisar sua atividade pedagógica partilhando com os demais envolvidos no processo, pois esta por si só não gera conhecimento, é preciso interação para que mudanças ocorram no meio educacional.

Na sociedade contemporânea, vivemos um contexto de transformações, de exigências múltiplas e, conseqüentemente, mudanças ocorrem no cenário universitário. Assim, situações desafiadoras são impostas diariamente ao profissional do ensino; essas dinâmicas de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade exigem do profissional do ensino um conhecimento amplo, para formar-se professor, porque conforme Floden e Buchmann, (1990) *apud* García (1999):

> **Ensinar**, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que **ser um professor.** Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem) (FLODEN E BUCHMANN, 1990 *apud* GARCÍA 1999, p. 23-24, grifo do autor).

Diante do cenário percebe-se que ensinar não é tarefa fácil, o que implica uma formação específica e contínua. Assim é preciso construir um repertório pessoal de conhecimentos práticos, de experiências, de saberes profissionais para melhor conduzir o trabalho docente. Uma vez que a formação não se constrói apenas com acúmulos de diplomas ou conhecimentos, ela vai além, é necessário pensar a prática, reconstruí-la permanentemente. Como afirma Nóvoa (1992):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

A reflexão crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabiliza uma reformulação do trabalho docente, pois a experiência nos remete a um constante aprendizado, constituindo-se em elemento essencial nas práticas e decisões pedagógicas. Therrien (1995) afirma que os saberes da experiência originados do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor são tidos como uma competência profissional, em razão de orientar a postura de professores e possibilitar ações implicando um saber-fazer e um saber-agir de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Porém, não podemos mobilizar a experiência apenas num sentido pedagógico, é preciso percebê-la como produção de saberes, permitindo compreender o sujeito na sua totalidade e na sua interação com o meio. Segundo Mizukami (1996), a troca de experiências é importante no percurso profissional, pois possibilita a socialização profissional, o que implica as aprendizagens do professor relativas às interações com seu meio, salientando a importância entre os pares.

A reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores possibilita mudanças de atitudes dos docentes e das instituições, permitindo-se investir em experiências inovadoras, na valorização de seus saberes, suas experiências e em sua forma de construir o cotidiano, concebendo a universidade como um ambiente educativo, articulando teoria e prática, promovendo o entendimento entre conteúdos acadêmicos e os adquiridos na ação docente.

A formação deve ser um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não uma função que intervêm à margem de projetos profissionais e organizacionais. A formação precisa se vincular à organicidade da instituição de ensino, encontrando nesta, além de formas para ensinar, formas de aprender individual e coletivamente.

García (1999) ao analisar diferentes tendências e perspectivas sobre formação de professores explicita um conceito amplo sobre formação:

> A formação de professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Freire (2001) e Zabalza (2004), afirmam que a formação docente deve ser oferecida de forma a proporcionar aos professores novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos no sentido de aprender continuamente, novas habilidades no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de intervenção nos processos de trabalho e do seu desempenho, também o enriquecimento de suas experiências e por último, e não menos importante, o desenvolvimento de atitudes e valores pessoais e profissionais.

Nos processos de formação docente, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), é importante considerar os saberes das áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência, porque esses orientam as situações de ensinar e com elas dialogam.

Considerando a profissão docente como um aprendizado constante, que vai sendo (re) construído à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico com a experiência profissional para torna-se um profissional reflexivo e qualificado, criam-se possibilidades para o entendimento da profissionalização, valorização e transformação docente. Assim, a formação é uma somatória de fatores que implicam um saber consistente e significativo, como bem explicita Zabalza (2004):

> A formação deve servir para qualificar as pessoas. Não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimentos e hábitos culturais, ou, ainda, adaptá-las melhor a uma atividade profissional qualquer. Por isso, quando falamos de formação (nessa visão ampla) [...] devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos [...] Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal [...] Novos conhecimentos [...] Novas habilidades [...] Atitudes e valores [...] Enriquecimento das experiências (ZABALZA, 2004, p. 41-42,).

2.1 ASPECTOS LEGAIS À FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Por um longo tempo a idéia de quem sabe uma profissão, sabe ensinar, foi suficiente para ser professor no ensino superior, porém com as mudanças no mundo contemporâneo, as circunstâncias para o desempenho da profissão também se alteraram. Assim, desde a criação da universidade, um longo caminho foi percorrido no que tange a formação do profissional de ensino, e as exigências para se adentrar nesse cenário passam a ser regulamentadas.

Considerando este contexto, apresentamos um breve relato em relação aos aspectos legais à formação docente no ensino superior:

Iniciamos pelo decreto nº 19.851, de 11/04/1931, o qual dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, pelo artigo 48 que especifica:

> O corpo docente dos institutos universitários poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado, em moldes gerais, de:
> a) professores catedráticos;
> b) auxiliares de ensino;
> c) docentes livres; e eventualmente,
> d) professores contratados;
> e) e outras categorias de acordo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitário (BRASIL, DECRETO, 1931).

No artigo 49, deste mesmo decreto menciona-se que "a seleção do professor catedrático para qualquer dos institutos universitários deverá ser baseada em elementos seguros de apreciação do mérito científico da capacidade didática e dos predicados morais do profissional a ser provido no cargo". Quanto à seleção do professor, a menção está no artigo 53, o qual explicita que o "concurso de provas, destinados a verificar a erudição e experiência do candidato, bem como os seus predicados didáticos, constará de [...] prova prática ou experimental e prova didática" (BRASIL, DECRETO, 1931).

A contradição é iniciada, pois o decreto acima citado faz referência a uma formação didática, porém, não há uma formação específica para ser professor no ensino superior.

Em 20 de dezembro de 1961, é sancionada a Lei nº 4.024, a qual fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Essa, por sua vez, reforçou o modelo tradicional das instituições de ensino superior vigentes no país. Em termos organizacionais manteve a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e as universidades compostas pela agregação de escolas profissionais. Embora, tenha dado maior importância ao ensino do que à pesquisa, a mesma, não faz alusão quanto à formação do professor para o ensino superior.

Os cursos de pós-graduação são criados no Brasil em 1965, com o Parecer nº 977, do Conselho Federal de Educação. Nesse parecer fica definida a pós-graduação em dois níveis, a saber: o *lato sensu* e o *stricto sensu.* O *lato sensu* caracteriza cursos que se seguem após a graduação, ou seja, uma especialização e aperfeiçoamento técnico-profissional sem abranger o campo total em que se insere a especialidade, é um domínio científico e técnico de uma área limitada ou de uma profissão. O *stricto sensu* foi dividido em mestrado e doutorado, e é de natureza acadêmica e de pesquisa. Nesse documento:

> A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, um sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado [com a finalidade de] proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional (BRASIL, 1965, p.164).

Com a criação dos cursos de pós-graduação, tem início uma mudança para o trabalho docente e, em conseqüência da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a obtenção de graus de mestre e de doutor começa a ser requisito para acesso à profissão de professor nas universidades. Esta lei institui a Reforma Universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, criando os departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório, cursos de curta duração, entre outras inovações. Também, estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; propõe o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva aos docentes das universidades, valorizando sua titulação e produção científica. No entanto, a lei não deixa muito clara qual a formação específica para ser professor no ensino superior.

Em 1983 com a Resolução nº 12/83, o Conselho Federal de Educação fixa condições para a validade de certificados dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, estabelecendo o

mínimo de 360 horas, sendo, 60 horas destinadas às disciplinas de formação didático-pedagógica. Desse modo, o meio principal de preparação de docentes para o ensino superior era a conclusão de cursos de especialização, pois estes proporcionavam um "conhecimento introdutório" de didática e metodologias de ensino. Porém, na Resolução CNE/CES nº 01 de 03 de abril de 2001, é suprimida a exigência de disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no artigo 66, estabelece que, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Porém, não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior. A exigência que a mesma lei estabelece para as universidades no artigo 52, incisos I, II e III respectivamente, é que, tenha:

> I- Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.
> II- Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.
> III- Um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Com a ausência de uma formação específica para o professor do ensino superior, a mesma fica a cargo de iniciativas individuais e dos regimentos das instituições que oferecem cursos de pós-graduação, cuja organização e desenvolvimento são determinados por parâmetros de qualidade institucional.

Vários pareceres, resoluções e algumas leis foram promulgadas desde a criação da universidade, no que concerne à formação do professor. Evidentemente, nem todos foram citados nesta pesquisa. No entanto, o que se percebe neste breve relato é que embora os cursos de mestrado e doutorado sejam considerados o meio principal para a preparação do profissional do ensino nas universidades, esses privilegiam mais os aspectos científicos e a pesquisa e pouco contemplam a formação pedagógica, fato esse influenciado pela ciência moderna. Segundo Santos (1988, p.64) "na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o qual incide". Cabe ressaltar que a crítica não se faz à pesquisa, porém, para exercer a docência são necessários conhecimentos relativos a esta profissão. Destacamos os saberes que

implicam em conhecer não apenas os conteúdos específicos, mas compreender como são construídos pelos alunos, como interagir com a classe, como ler nas entrelinhas a linguagem silenciosa e gestual dos alunos. A esse respeito Cunha pontua:

> Os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária. Sem realizar uma reflexão teórico-prática sobre os fundamentos da profissão docente, o professor da educação superior repete os modelos profissionais históricos, isto é, toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil (CUNHA, 2007, p. 21).

Nos dizeres da autora percebe-se uma lacuna entre a formação que dispomos hoje e aquela necessária ao professor universitário.

2.2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No sentido etimológico, docência é derivada do verbo latino *docere*, cujo significado se expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender. No sentido formal, docência é o exercício do magistério.

Usamos docência para referir-nos ao trabalho do professor, embora, saibamos na realidade, que estes desempenham funções que transpõem o "ministrar aula". Um exemplo desta questão é o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no Artigo 13, incisos I, II, III, IV, V, VI respectivamente, as incumbências dos professores:

> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996)

Ser um profissional da educação é tarefa complexa. É participar de um universo carregado de significados construídos na objetividade que o meio oferece e mediado na subjetividade humana. Há de se compreender que para exercer a função de professor e construir sua identidade - o profissional de ensino necessita de uma ampla e consistente preparação, a qual se realiza em diferentes fases da vida desses indivíduos, Pimenta (2005) justifica a complexidade:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2005, p.19).

A profissão vai se delineando com o passar do tempo, pois a identidade profissional é construída no cotidiano, em cada momento, em cada gesto, em cada ação do professor. É determinada não somente por conhecimentos, saberes, mas também pelo modo de vida pessoal e profissional, com base nas experiências e relações interpessoais.

Pimenta e Anastasiou (2002) compreendem que a docência na universidade configura-se por um processo contínuo de construção da identidade, e tem por base os saberes da experiência, edificados na atividade profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento, pela análise crítica desses saberes alicerçados no campo teórico da educação.

Para compreender a formação do profissional do ensino e como este assume sua identidade e desempenha sua função, tem-se constatado nas pesquisas, uma crescente preocupação em conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar, e nesse processo intricado e dinâmico, entender como os professores do ensino superior geram e adquirem saberes e conhecimentos ao longo da sua formação.

Em relação à formação, estudos têm mostrado que o professor do ensino superior aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva ou pela adoção de seguir a rotina de outros. Fato explicado pela inexistência de uma formação específica para professor do ensino superior (ISAIA, 2006; PIMENTA, 2002).

Ao falar sobre formação de professores, identidade e construção de saberes, precisamos observar influências proporcionadas pelo meio e o trabalho do professor na práxis, e o quanto estas estão submetidas aos saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado.

No dizer de Cunha:

> A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo também influência este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas (CUNHA, 2001 p. 24).

Afirma ainda a autora que, numa visão simplista, a função do professor é ensinar, e que poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada. Libâneo (2001) relata que o ensino corresponde às ações, meios e condições para a realização da instrução. Portanto, o ensino e a aprendizagem estão relacionados entre si. O primeiro evoca a figura do professor como agente, ou seja, promove a instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimento. A segunda está diretamente vinculada ao aluno, como sendo descoberta, apreensão, aquisição de conhecimentos e modificação de comportamento.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Desse modo, em sua trajetória profissional, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, pois possuem saberes e competências que se diferenciam de acordo com a área de atuação. E nessa evolução histórica, percebe-se que a preocupação com a formação de professores e os saberes docentes vem crescendo significativamente. Observa-se, neste sentido, o desenvolvimento de pesquisas com o intuito de resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a

formação numa abordagem que vá além da acadêmica, incluindo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. As pesquisas sobre o tema surgem com marca da produção intelectual, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem téorico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias e de histórias de vida (FREIRE, 1987; 2001; MIZUKAMI, 1996; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2005; SHULMAN, 1986; SCHÖN, 1992; TARDIF, 2006; TARDIF & LESSARD, 2005; THERRIEN 2001; 2006).

Segundo Nóvoa (1992) esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o "modo de vida" pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda, que esse movimento surgiu num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Na perspectiva de analisar a formação de professores para uma ampliação da profissionalidade docente, ressignificando as características do profissional do ensino, aumentando as possibilidades de um delineamento específico do ser professor, é que os estudos sobre este tema ganham impulsos e começam a aparecer na literatura, numa busca de identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Saberes esses enraizados em ações do cotidiano, camuflados pela rotina.

A docência exige mais, exige disponibilidade para o incerto, para o imprevisível, e é na prática, no fazer cotidiano, que encontramos significados para ações, muitas vezes, incompreendidas na teoria. Ser professor implica em não estar limitado às aprendizagens institucionais, ou seja, apenas acadêmicas. Compreende atuar num contexto caracterizado pela produção e divulgação de conhecimentos processados de modo acelerado e de relações pessoais diferenciadas, caracterizados como além de meros conhecimentos da profissão. Faz-se necessário um conhecimento amplo, baseados não apenas em conhecimentos específicos, mas compreendendo a totalidade do ser professor e todas as implicações decorrentes da profissão, uma vez que:

> A docência é uma ação complexa [...] como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos (CUNHA, 2007, p. 22).

Nesses termos, para desenvolver capacidades de aprender, de formular, refletir, analisar e criar novos caminhos para atuar em um panorama de incertezas e dificuldades múltiplas – identificado como o cotidiano de sala de aula, é fundamental associar conhecimentos da academia ao repertório pessoal; às experiências vivenciadas, de modo consciente e refletir sobre ações e situações efêmeras inerentes à profissão.

A visão holística, a reflexão, o pensar consciente e outros múltiplos aspectos possibilitam a "pessoa" aprender a "ser professor", a exercer a docência.

3 SABERES DOCENTES

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

Compreender os saberes dos professores e como são produzidos pelo profissional do ensino, é uma complexa tarefa, pois os mesmos são variados e estão relacionados à experiência pessoal e profissional de cada sujeito. Assim, para compreendermos a profissão de professor e a forma como estes mobilizam saberes para exercerem suas funções no dia-a-dia, é necessário observarmos o contexto; o *lócus;* a relação com o humano, seu elemento de trabalho, revelada na ação cotidiana, ou seja, na sala de aula, nos corredores das instituições, nos relacionamentos com seus pares e com funcionários institucionais, que dão suporte e apóiam o trabalho docente. Saberes estes, estigmatizados por uma complexidade peculiar, baseados num conjunto de outros saberes que o professor precisa para tornar-se um profissional do ensino.

O saber docente, de acordo com Tardif (2006), integra uma pluralidade de saberes, oriundos de diferentes fontes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Relações que definem e moldam o ser professor. Para o autor, a noção de saber em sentido amplo engloba: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou o que muitas vezes, foi chamado de saber-fazer e saber-ser. Assim, o saber dos professores deve ser compreendido a partir de uma íntima relação do trabalho deles na escola e na sala de aula. Dessa forma, as

relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas, elas são mediadas pelo trabalho que lhes proporciona elementos para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Therrien (2006) afirma que é nesse momento que o docente registra a marca de sua identidade, lançando mão de um reservatório de saberes construídos ao longo do tempo, oriundos de sua trajetória de vida, de sua formação e das experiências pessoais e profissionais, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias.

Tardif (2006) considera que esses saberes se fundamentam em vários aspectos: a) sociais por serem resultados de interações coletivas; b) históricos por originar-se de práticas, atitudes e costumes que evoluem ou desaparecem com o tempo e com as transformações sociais; c) antropológico por ser peculiar ao ser humano, sendo resultados de processos interpessoais que são construídos e justificados no que lhe é específico a cada grupo que o indivíduo pertence.

O homem entendido como ser social, necessita adaptar-se às regras, costumes, culturas e outros fatores que influenciam no crescimento pessoal e profissional. Nesse processo, vivencia experiências, aprende, interage, reage às condições do meio, faz escolhas e renúncias, adquirindo saberes e delineando sua vida da melhor forma possível. Na interpretação de Tardif (2006, p. 31), saberes sociais é "o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade" e a educação, "o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes". Nesse caso, é evidente que professores, ao realizarem esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, de uma forma ou de outra, são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem. Assim, não se pode falar de um saber no âmbito profissional, sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, pois:

> O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2006, p.11).

Percebe-se que a prática integra diversos saberes que provêm de várias fontes e diferentes momentos da história de vida e de carreira profissional. Nesse aspecto, Schön (1992), nas suas pesquisas procura entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, pois o professor acumula um conhecimento que lhe é peculiar, e que o utiliza para a solução de diferentes questões no dia-a-dia, uma vez que é necessário ser observador, perspicaz ao aprender com as situações problemas e emergenciais inerentes à profissão. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento adquirido na prática, que se expressa na execução de uma dada tarefa. Nessa questão, Pimenta (2005) ressalta que os saberes docentes se constroem com base na significação que cada professor dá ao seu trabalho, aos seus valores, às vivências, a sua forma de pensar, na sua maneira de ver e entender o mundo, e nos conhecimentos que orientam sua prática pedagógica.

O professor, no processo de trabalho, desenvolve saberes no momento que se depara com situações problemáticas no cotidiano, buscando muitas vezes, o conhecimento que possui de uma maneira peculiar e criativa, para intervir no contexto. Assim, vai criando um repertório de conhecimentos e nessa relação constrói saberes necessários à profissão. Tardif (2006, p. 36), define o saber docente "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Segundo o autor, o saber docente se relaciona à pessoa do trabalhador, o professor, e a seu trabalho. É um saber produzido pela ação do mesmo, composto por uma diversidade e um pluralismo, considerado como temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. A princípio, dizer que o saber é temporal significa dizer que ensinar supõe aprender a ensinar, além de dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Neste contexto, vale lembrar que, mesmo antes de serem professores, estes profissionais freqüentaram salas de aula e escolas, seu futuro local de trabalho. Este ambiente é necessariamente formador, uma vez que, adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática do trabalho do professor; bem como o que é ser aluno, valendo-se das palavras de Tardif (2006):

> Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da

> experiência escolar é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2006, p.20).

Partilhando dessa idéia Mizukami (1996), explica que os modelos do professor são baseados em situações implícitas do que é conhecimento e de como ele é aprendido. E não importa qual o modelo de aprendizagem que permeiam os pensamentos dos professores, estes terão grandes influências nas atividades realizadas do processo de ensino e aprendizagem. Ressalta, ainda, que nos referenciais pessoais dos mesmos, além da consideração de valores, crenças e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de escolarização, é necessário considerar o *ethos* da escola em que atua, e os conhecimentos associados a outros grupos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DE SABERES

Para entender como se procede à aquisição de saberes dos professores, Shulman (1986), estabelece uma base de conhecimentos para a docência com o objetivo de estudar o que os professores sabem, sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquirem, como e porquê se transformam durante a formação de professores. Esses saberes, a princípio foram categorizados em:

a) Conhecimentos dos conteúdos específicos: conhecimento da disciplina que ministra;
b) Conhecimento pedagógico: é um saber que permite ao professor transformar o conteúdo disciplinar em conhecimento compreendido pelo aluno;
c) Conhecimento curricular: conhecimentos de conteúdos ensinados nas diferentes séries de escolaridade.

Com o avanço de suas pesquisas, Shulman (1986) propõe uma nova categorização, a saber: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento da psicologia da infância, conhecimento do contexto institucional, conhecimentos dos fins educativos e conhecimentos externos ao contexto escolar.

Segundo Pimenta (2005), os saberes da docência são:

a) Saberes de experiência: saber construído ao longo da trajetória da vida escolar, nas experiências socialmente acumuladas, situações caracterizadas por uma multidimensionalidade, a qual irá formando o ser professor;

b) Saberes das áreas específicas ou conhecimento: é o referencial teórico, saberes científicos e tecnológicos, habilidades para trabalhar com estes de modo à (re) construí-los, analisando-os e contextualizando na sociedade contemporânea;

c) Saberes pedagógicos: saberes advindos da ciência da educação, é o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se efetiva em situação histórico-social;

Tardif (2006) classifica os saberes dos professores em:

a) Saberes Profissionais: compreendem um conjunto de saberes que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar, também de conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial, quanto na continuada, fundamentados nas ciências da educação. Porém, os saberes profissionais, segundo o autor, não são exclusivos aos dessa ciência, pois a prática docente é uma atividade que mobiliza outros saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas e ideologias, provenientes de reflexões sobre a prática educativa articulada com as ciências da educação, na busca de uma legitimação científica. Afirma ainda, que os saberes profissionais são variados e heterogêneos, uma vez que, o professor raramente tem uma concepção única de sua prática, pois, a relação com os saberes não é necessariamente uma busca pela lógica, mas de utilização integrada no trabalho docente, com a finalidade de atingir, simultaneamente, vários objetivos. O autor faz uma analogia entre o saber profissional e a atividade do artesão, caracterizando uma unidade pragmática. Ilustra como o artesão, no exercício de suas funções, lança mão de ferramentas presentes no interior de uma mesma caixa, por constituírem recursos concretos e integrados ao processo de trabalho e por servirem para fazer algo específico à atividade que compete ao artesão. Essa relação pragmática entre o artesão e todas as suas ferramentas pode ser comparada com os saberes profissionais dos professores, os quais estão a serviço da ação docente e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

O autor também especifica que os saberes profissionais são personalizados e situados, por ser apropriado, incorporado, subjetivado. Tais saberes não podem ser desagregados do indivíduo, de sua experiência e de sua situação de trabalho à qual devem atender, porque, como menciona Nóvoa (1997, p.25), "o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor".

b) Saberes disciplinares: são conhecimentos provenientes das diversas áreas do saber, integram-se a prática docente sob a forma de disciplinas, por meio da formação inicial e contínua. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes disciplinares (ciências, geografia e outros) são transmitidos nos cursos universitários. Os saberes das disciplinas originam-se da tradição cultural e dos grupos sociais.

c) Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. É a forma como a instituição de ensino categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e associados como modelo de cultura. Ou seja, são programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

d) Saberes Experiencias: são saberes que o professor desenvolve ao executar sua ação docente, são construídos com base no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. De acordo com Tardif (2006, p.39), "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser". São saberes práticos e constituem um conjunto de representações, as quais os professores explicam, compreendem e orientam seu trabalho e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. O autor considera que no trabalho diário do professor, circunstâncias vivenciadas aparecem relacionadas às situações concretas que não são passíveis de definições, pois são caracterizadas pela imprevisibilidade e urgência, exigindo habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações efêmeras, próprias da profissão. Lidar com os condicionantes, ora apresentados, permite ao professor desenvolver o *habitus*, ou seja, disposições na e pela prática. Para Tardif (2006, p. 49), "os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional".

O professor, no seu trabalho, interage com outras pessoas em determinado contexto social e com seres situados historicamente. Assim, a atividade docente não é exercida sobre um fato a ser conhecido, ela acontece, de acordo com Tardif (2006, p. 50), "onde o elemento

humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão". Essas interações são mediadas pelo comportamento, pela maneira de ser do professor e exigem dos mesmos a "capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas" (idem, p. 50). O autor valoriza os saberes da experiência na ação docente e na competência profissional, para ele, os saberes da experiência surgem:

> Como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2006, p. 54).

Pimenta (2005) ressalta que não se pode mais educar ou ensinar, somente com o saber das áreas do conhecimento e o saber técnico, é necessário contextualizar todos os atos, perceber os nexos, as relações e as implicações do meio educacional, é preciso compreender que a ação docente não tem um caráter único, e que estas situações precisam de perspectivas filosóficas, históricas, entre outras. Desse modo, constitui-se uma cultura profissional da ação docente permitindo dar sentido a mesma. A autora, ainda aponta que valorizar o ofício docente significa fornecer aos professores perspectivas de análise que os auxiliem a compreender os ambientes nos quais convivem e os saberes por eles produzidos. Saberes que articulados com o cotidiano educacional, proporcionam ao professor uma construção e uma fundamentação do saber ser professor.

Embora, os saberes docentes possuem um caráter circunstancial e ligado a subjetividade do professor, ao consultar o referencial teórico, percebe-se que vários são os pesquisadores que trabalham com os saberes da profissão docente e, que existem algumas divergências entre os mesmos na forma de generalizá-los. Porém, referenciam-se a respeito de um saber próprio da profissão, prático ou experiencial, independente da área específica do conhecimento, da linha teórica ou proposta pedagógica adotada. Observa-se, ainda, um consenso entre os pesquisadores ao considerar o professor como o elemento fundamental na mediação entre os conhecimentos socialmente construídos na prática pedagógica e os condicionantes produzidos pelo contexto.

Os Saberes Docentes dos sujeitos investigados neste trabalho serão classificados conforme Pimenta (2005), por apresentar categorias sintéticas, porém abrangentes, contemplando as vivências pessoais e relacionais dos docentes: Saberes de experiência; Saberes das áreas específicas ou conhecimento e Saberes pedagógicos.

3.2 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE

A epistemologia da prática do profissional, segundo Tardif (2006) pode ser definida como um conjunto de saberes mobilizados e moldados durante a ação docente para atender às necessidades que se apresentam no contexto educacional. São ações aprendidas no exercício da profissão e construídas a partir dos desafios encontrados no cotidiano. Nesse sentido o saber engloba conhecimentos, competências, habilidades, atitudes que geralmente são denominadas de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF & LESSARD, 2005).

O objetivo da epistemologia da prática docente é revelar os saberes construídos na profissão, compreendendo como são originados, integrados, mobilizados e aplicados nas atividades diárias, e qual é o papel que desempenham em relação à identidade profissional dos professores.

Os saberes elaborados na prática são saberes em movimento, em construção, saberes do e no trabalho articulados no momento que os professores buscam alternativas para solucionar situações problemas, originados no aprendizado diário e que servem para dar sentido às circunstâncias de trabalho que lhes são peculiares. É um saber personalizado, traz a marca do profissional. Tem por base conhecimentos formalizados e incorporados no processo de trabalho docente, são conhecimentos em transformação. Saberes profissionais que impõem uma parcela de autonomia, improvisação e adaptação a situações novas e singulares, que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa compreender o problema, organizar e esclarecer os objetivos e os meios a serem utilizados para atingi-los. De acordo com Tardif (2006), na epistemologia da prática se propõe um estudo de todos os saberes que professores mobilizam para o desempenho da profissão, e a natureza dos mesmos.

4 OBJETIVOS

Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos.

Josep Maria Puing

4.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender o processo e a produção de saberes docentes de um grupo de professores que atuam no ensino superior, no Curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o processo de formação profissional do professor do ensino superior;
- Articular saberes produzidos na universidade com os saberes desenvolvidos nas práticas cotidianas;
- Caracterizar os saberes da experiência docente como objeto de reflexão para a formação e atuação qualificadas do profissional do ensino;

4.3 POR QUE O TEMA? RAZÕES DA ESCOLHA

A escolha do tema foi resultado de uma reflexão sobre circunstâncias vivenciadas, dificuldades que para atuar no ensino superior e num curso de ciências biológicas foram relevantes, considerando a formação acadêmica em pedagogia e a inexperiência docente, em qualquer nível de ensino. Foi um despertar na docência, como cita Pimenta (2002) *apud* Anastasiou (2005, p. 174) "dormiram profissionais e pesquisadores e acordaram professores".

Tais dificuldades foram aos poucos superadas, ora pela teoria recebida durante a graduação; ora pela prática construída no fazer docente, trocando idéias, experiências com colegas de trabalho, relembrando situações vivenciadas no período estudantil, buscando leituras, superando obstáculos, os quais alguns, ainda persistem. Como refere Paulo Freire (2001), a aprendizagem é uma ação constante. Assim, na peculiaridade de cada situação um novo conhecimento é agregado ao rol de experiências e nelas validamos o conhecimento na prática.

No tocante, a área de ciências biológicas promoveu durante os momentos de estudante grande fascínio, devido à influência das ações dos professores que apresentavam aulas dinâmicas e sem tédio, estimulantes ao aprendizado. No entanto, pelos percalços e contratempos da vida, a formação acadêmica foi alheia a essas ciências.

Uma indagação dos colegas de trabalho e demais pessoas do convívio, foi sempre um tormento, "o que uma pedagoga está fazendo na prática de ensino de ciências e biologia", no sentido de justificar a condição de professora na prática de ensino do curso de ciências biológicas sem a formação acadêmica específica. No entanto, essa atividade docente partilha de uma cooperação entre profissionais da área biológica e, neste caso, da área pedagógica ampliando interações e conhecimentos dessas áreas qualificando a formação inicial dos alunos no fazer docente.

Esse questionamento foi realizado em diferentes situações, inclusive por indivíduos que estavam atuando como profissionais do ensino e, sequer tinham uma formação para tal, para esses, o importante era a formação específica, a pedagógica não era relevante.

Nesse sentido, a busca por respostas estimularam o desenvolvimento desta pesquisa, tentando compreender o processo de produção de saberes que o professor desenvolve, para se adequar a circunstâncias e a demanda que o ensino superior exige e, para o qual, não se tem uma formação específica.

5 METODOLOGIA

Mais importante do que viajar por vários lugares com um par de olhos, é percorrer a mesma terra com muitos e diferentes olhos.

Proust

No contexto que estamos inseridos, vivenciamos um paradoxo. O mundo globalizado proporciona um conhecimento amplo, informações atravessam o planeta em questões de segundos e em tempo real, porém, o individualismo permanece com tal intensidade, que o homem, por vezes, esquece que a aprendizagem acontece com a interação do meio. De acordo com Delval (2001) e Sacristan; Gómez (2000) é na interação com o meio que o processo de ensinar e aprender ocorre.

Dessa forma, a aproximação da formação acadêmica aos contextos sociais, deve ser fator primordial, particularmente, no que diz respeito às práticas educacionais, tendo em vista que o professor é um ser que existe numa determinada sociedade e nela intervém, de acordo com as concepções adquiridas ao longo da trajetória formativa. Nestes termos, Isaia (2007) e Schön (1992), fortalecem a formação pessoal, profissional e as experiências que ocorrem na rede de relações vivenciadas no cotidiano do professor como fatores que se impõem no trabalho docente.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para a compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Saberes estes, que se constroem e se manifestam na diversidade do cotidiano escolar. Por

meio da análise das contribuições apresentadas pelos professores que nos serviram como sujeitos de investigação, buscamos investigar e compreender o processo e a produção de saberes do professor do ensino superior, sua atuação profissional e as dificuldades encontradas para adquirir e reelaborar os saberes no exercício da docência.

Para compreender o processo e a produção desses saberes, a metodologia foi norteada pela pesquisa qualitativa, conforme as concepções de Alves-Mazzotti (2001); Bogdan; Biklen (1994) e Bauer; Gaskell (2002), e com princípios da análise de discurso, na ótica de Foucault (2008).

A pesquisa qualitativa é caracteristicamente multimetodológica (ALVES-MAZZOTTI, 2001), e esta em particular, foi complementada, pela análise e interpretação dos discursos de uma amostra de seis docentes, que atuam no ensino superior de curso de Ciências Biológicas, em universidades públicas e privadas da região do noroeste do Paraná.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários e entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas. Os questionários são instrumentos diretivos e formais no processo investigatório, porém oportunizam um pensamento mais elaborado que, em algumas vezes, busca corresponder às expectativas do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas, por sua natureza interativa, permitem tratar de temas complexos, possibilitando ao investigador obter informações sobre situações e processos que fazem parte do cotidiano e como estes sujeitos interpretam o mundo. Trata-se de uma conversa intencional, que começa com certa informalidade, especificando perguntas, até que o assunto em questão seja espontâneo e minuciosamente abordado pelo entrevistado. Complementando, Bauer e Gaskell (2002) acrescentam que a entrevista qualitativa:

> Fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p.65).

Os princípios na análise de discurso, segundo a ótica de Foucault oferece um entendimento dos sujeitos educacionais, como o aluno e o professor, em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica (PETERS; BESLEY, 2008).

Desse modo, significa compreender não só o escrito e a fala dos entrevistados, mas também o sentido presente nas relações do contexto e o momento histórico vivenciado, além das ações advindas desse contexto, possibilitando assim, trabalhar em busca dos processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais.

Para analisar o discurso dos professores é necessário, basicamente, recusar as explicações unívocas, as primeiras impressões, assim como o significado das expressões, prática comum quando se fala em fazer análise de um discurso. De acordo com a perspectiva de Foucault (2008), devemos permanecer no nível da existência das palavras, das coisas faladas, ou seja, é preciso trabalhar com o próprio discurso, expondo-o na complexidade do que lhe é próprio. Pois, os discursos na visão de Foucault (2008, p. 54), "não são como poderia se esperar um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras". Geralmente, o discurso é visto como um conjunto de signos, com significado, conteúdos e representações quase sempre ocultos e, quando analisados pelo pesquisador, é como se a verdade pudesse ser desvendada. Porém, para Foucault (2008), não há nada a ser desvendado, há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em movimento, nessa perspectiva, é fundamental perceber as relações históricas, políticas e sociais de práticas concretas que estão presentes no mesmo. Nas palavras de Foucault:

> [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mais o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 54-55).

Para o autor, tudo está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente. Considerando o contexto, em que se constituem as práticas sociais e que ocorrem no interior de redes de poderes, observamos os indivíduos, enquanto sujeitos.

Na análise de discurso o sujeito é atravessado pela linguagem e pela história para que possa produzir sentido à sua própria fala, e finalmente, constituir-se como sujeito. No entanto, este se apresenta com uma natureza incompleta, por, continuamente, deslocar-se entre os efeitos destes elementos, ou seja, a língua, representante simbólico, e a história. Observa-se, ainda, a possibilidade de uma estabilização, bloqueando o deslocamento, no qual o sujeito apresenta dizeres ou lugares já estabelecidos, presentes num imaginário e na memória, sem produzir novos sentidos, repetindo antigos discursos (ORLANDI, 2003).

Assim, o discurso ultrapassa a simples referência às coisas, vai muito além de um mero uso de letras, palavras e frases, não pode ser compreendido apenas como expressão de algo, mas "como uma rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas dos discursos" (FOUCAULT, 2008, p.68). Compreende-se por regularidades, a manifestação de diversas posições de subjetividade, redimensionando o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações (BRANDÃO, 2002). Assim, os enunciados do discurso se referem às considerações práticas presentes na sociedade.

Orlandi (2003) ressalta que é possível interpretar mensagens nas "entrelinhas", percebendo o imperceptível, contidas no discurso, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo. A linguagem é significativa quando existe um processo de compreensão e quando entendida como ação e transformação. Sabemos que o meio social e cultural exerce influência na linguagem e na vida do homem, pois este tem a necessidade de ser compreendido no seu meio. Desta forma, torna-se criador de recursos que o auxiliam nesta tarefa, e por conseqüência, o maior recurso é a palavra, a fala, tornando a linguagem um instrumento para exprimir conceitos, idéias. Nesse processo intricado de relações e poder, a análise de discurso é um instrumento fundamental para entendermos as relações do contexto entre o que se diz e o que está sendo mencionado.

Brandão (2002) afirma, também, que o discurso é a mediação entre o homem e a realidade natural e social, tornando possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. Nesse meio, é fundamental perceber que a linguagem não é simples instrumento de comunicação, ela vai além, caracterizando uma interação e uma história. Portanto, decifrar e compreender o significado do que está além do texto e as implicações decorrentes dessa análise, permitem compreender como se constrói o "sentido de um texto" ou o sentido de um discurso, e como esse se relaciona com a história e com a sociedade que o produziu.

Desta forma, a análise do discurso dos professores universitários, possibilita entender a relação complexa que se efetuam todos os dias com dificuldades e conflitos, prazeres e desprazeres que a vida lhes oferece, tanto em questões profissionais como pessoais, interpretando suas atitudes e ações pedagógicas desenvolvidas enquanto sujeitos de uma sociedade e em um determinado momento histórico.

5.1 PROCEDIMENTOS

A seleção dos seis participantes da pesquisa foi determinada a partir dos seguintes critérios: ser atuante no ensino superior, ter formação em ciências físicas e biológicas e da saúde e possuir experiência no ensino superior, no mínimo de dois anos em cursos de licenciatura.

O primeiro contato com os professores foi uma conversa informal a respeito da pesquisa, buscando a anuência dos mesmos na participação do desenvolvimento da pesquisa. Essa aceitação implica em uma carta de consentimento que determina a privacidade das informações e o sigilo de sua identificação (anexo 01). Este documento foi elaborado e apresentado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - COPEP, conforme as normas estabelecidas pelo mesmo órgão, o qual foi favorável a execução da pesquisa sendo aprovado pelo parecer nº 088/2008 (anexo 02). Neste sentido, os professores serão identificados na pesquisa, simplesmente pela letra P (professor), associada à outra letra, que no caso, obedece à ordem alfabética (A, B, C, D, E, F).

Na investigação foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, comuns a todos os participantes: o questionário, composto por cinco questões objetivas e oito questões dissertativas (anexo 03) e as entrevistas semi estruturadas. Com a aplicação do questionário, buscou-se conhecer o perfil do professor investigado, sua formação, regime de trabalho e os motivos que influenciaram a escolha da profissão. Enquanto que, a realização das entrevistas permitiu uma investigação mais minuciosa em relação aos aspectos que permeiam a mesma, destacando como os professores resolvem situações conflituosas no cotidiano; como a história de vida e a formação influenciam em sua prática pedagógica; e que valores os conteúdos práticos e científicos ocupam na carreira (anexo 04).

5.2 *LOCUS* DA INVESTIGAÇÃO

Escolhemos a Universidade para ser o cenário da pesquisa por ser um local de ensino, em que esta especificidade profissional não é levada em consideração; por ser o *Locus* de formação de profissionais, realização de pesquisas, cuja finalidade precípua é garantir a conservação e o progresso nos diferentes ramos do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e extensão, e ainda, por ser uma instituição social, que se manifesta de maneira determinada, conforme a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

5.3 SUJEITO INVESTIGADO

O profissional investigado é identificado como sujeito do saber; imperfeito, por estar em constante evolução; incógnito, por não ter uma definição precisa de quem ele seja; forte, no sentido de muitas vezes possuir o saber; frágil, por sentir-se impotente diante da responsabilidade da formação de outros profissionais. Porém, possuidor de um determinismo impressionante, de uma força que transcende os percalços da profissão. Frente aos desafios, age no improviso, decide na incerteza. Às vezes, é pai, mãe, amigo ou conselheiro; para alguns, carrasco, para outros nem tanto, não importa. O que importa é sua disposição para o novo, sua inquietude que o leva numa busca constante pelo saber. Considerado como exemplo para muitos! Quem de nós pode negar uma lembrança, um fato que nos marcou, ou até mesmo um gesto, singular que seja!

Na singularidade de sua profissão, este sujeito influencia e é influenciado. Realiza-se com o progresso do indivíduo, que se sujeita aos seus aprendizados e com ele também aprende; troca experiências; vivência fatos; mesmo conhecendo suas limitações, faz história, porque, para esse indivíduo chamado professor:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2001, p. 64).

6 DESVELANDO SABERES

> *Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.*
>
> *Edgar Morin*

Desvelar saberes dos profissionais da educação implica entrar em um mundo emaranhado de significados, de subjetividade, de incertezas, de concepções enraizadas na vivência de cada indivíduo, protagonistas de uma história construída no labor cotidiano, alicerçada em conquistas, decepções, conflitos e situações únicas. Significa buscar o entendimento para as ações realizadas no dia-a-dia, compreender o gesto e o olhar, a fala silenciosa, o discurso, saber ouvir, observar, descobrir nas relações a história de cada um, os segredos e os mistérios que envolvem a profissão, pois:

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2006, p. 14).

O professor por sua característica nato é um ser em desenvolvimento, detentor de habilidades e inteligência que o diferencia dos demais animais. Em razão de dominar uma cultura, ensina e aprende com as relações e interações de seus pares. Caracteriza-se, ainda, como curioso e sagaz apto ao novo, capaz de superar obstáculos, agregar conhecimentos e, paulatinamente, interiorizar ações. Considerando o professor um profissional em processo contínuo de formação, ser professor implica em compreender o processo educativo na sua totalidade com consciência de seus atos, articulando conhecimentos acadêmicos com os práticos, inovando e criando novas metodologias, percebendo-se parte de um contexto, e assim, formando sua identidade. Pimenta e Anastasiou (2002, p.76), salientam que a "identidade não é um dado imutável. Nem externo, que pode ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado". A profissão docente, é uma profissão com significados perpetuados ao longo do tempo que como tantas outras, emergem em um dado contexto e em um determinado momento histórico. Steiner (1998) reforça a idéia das autoras ao dizer que:

> O que nos rege não é o passado literal, salvo possivelmente, em um sentido biológico. O que nos rege são as imagens do passado, as quais seguidamente, estão estruturadas em alto grau e são muito seletivas, como os mitos. Essas imagens e construções simbólicas do passado estão impressas em nossa sensibilidade quase da mesma maneira que a informação genética. Cada nova era histórica reflete-se no quadro e na mitologia ativa de um passado ou de um passado tomado de outras culturas. Cada era verifica seu sentido de identidade, de regressão ou de nova realização tendo como pano de fundo esse passado (STEINER 1998, apud SACRISTÁN 2000, p.37).

6.1 CONHECENDO OS SUJEITOS

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores do ensino superior, da região noroeste do Paraná, graduados em universidades públicas e/ou privadas, na área de ciências físicas e biológicas e da saúde.

Conhecer os sujeitos da pesquisa implica em entender a história do sujeito professor. Na análise de discurso, o sujeito é compreendido na sua heterogeneidade e na sua contradição

inerente, como também as determinações histórico-sociais e culturais, permeadas pelo desejo e pelo inconsciente, que lhe são próprias (FOUCAULT, 2008).

Os sujeitos professores relatam fragmentos de uma história de vida e de formação construídas em meio a posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico. Assim, podemos dizer que a identidade do sujeito professor é construída na e por meio de uma linguagem. Esta se modifica de acordo com o momento histórico e a posição de quem fala, o que pressupõe que a identidade desse sujeito está em constante construção.

No quadro abaixo, caracterizamos nossos sujeitos, quanto à formação e a experiência profissional:

Sujeitos	Graduados em universidades		Graduação	Pós-graduação			Experiência Profissional				
	Pública	Privada		Especialização	Mestrado	Doutorado	Ensino Fund.	Ensino Médio	Curso Pré Vestibular	Ensino Superior	
										Público	Privado
PA	x		Ciências Biológicas	x	x			03 anos	06 anos		11 anos
PB	x		Ciências Biológicas	x			03 anos	07 anos	05 anos		03 anos
PC	x		Ciências Biológicas	x	x	Cursando					07 anos
PD		x	Farmácia		x	Cursando					06 anos
PE	x		Física		x	Cursando	4 anos	20 anos		09 anos	08 anos
PF	x		História Natural	x	x	x	05 anos	05 anos		31 anos	

Considerando os critérios para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, observa-se que os entrevistados apresentam formação em Ciências Biológicas (três), História Natural, Física e Farmácia; atuam em curso de licenciatura com experiência que varia de três anos até trinta e um anos. Todos apresentam uma formação continuada, sendo um com especialização, cinco com mestrado, destes, três estão cursando o doutorado e um com este nível de pós-graduação, concluído. Dentre eles apenas os professores PB e PE, ainda, atuam no ensino fundamental e médio, estimulando a construção de um saber pedagógico, caracterizado por uma flexibilidade e diversidade de situações encontradas nos vários níveis de ensino. O professor PD não possuiu uma formação pedagógica no curso de graduação, porém, é o único entrevistado que apresenta esta qualificação durante sua pós-graduação, o qual valoriza este conhecimento na sua ação docente.

6.2 A GRADUAÇÃO

Os cursos de graduação se desenvolveram envoltos pelas mudanças radicais e aceleradas das estruturas científicas, sociais e educativas. Mudanças essas que afetam a maneira de pensar, de sentir, e de agir das novas gerações. A especificidade do contexto enreda um ensino que vá além de mera atualização científica. É necessária uma formação que proporcione meios aos indivíduos de compreender e enfrentar problemáticas atuais, que desenvolvam habilidades de lidar com o novo, com o incerto, com as informações que surgem incessantemente e, ainda, o direcione na conquista de novos patamares do conhecimento e crescimento pessoal.

O ambiente universitário aos poucos vai se adequando às necessidades deste ensino, assim "é necessário que o professor seja a ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos" (CUNHA, 2007, p.18). Desse modo, é essencial reconstruir a função docente, buscando novas perspectivas para a profissionalização.

A docência expressa o entendimento que o professor tem em relação ao seu papel como sujeito participativo na construção e modificação da realidade social, caracterizando a conectividade entre o sujeito que quer conhecer e o saber.

Na perspectiva de compreender como o professor trabalha diante da complexidade evidente que procede no ensino hoje, a pesquisa em questão buscou o relato de professores, que atuam como docentes de uma universidade, resgatando lembranças de sua vida acadêmica e profissional, no sentido de compreender como foi o processo de formar-se professor e adquirir saberes inerentes à profissão.

Percebe-se que nos processos de construção da identidade docente, é relevante o significado social que os sujeitos envolvidos atribuem a si mesmos e à educação. Nesta pesquisa, constatamos a influência do contexto histórico e social nos dizeres dos professores, ora apresentado, quando solicitados a se definirem como professores:

> Metódico, exigente, mas não inflexível. Acredito também ser comprometido com o processo ensino-aprendizagem, buscando inovar na metodologia e nos critérios de procedimentos do processo como um todo (PA).

> Professor feliz em ser um educador, que acredita possuir talento para exercer a profissão e que busca uma constante melhora de conhecimento e da metodologia a ser desenvolvida (PB).

> Humanista e alegre. Acredito no desenvolvimento intelectual pautado em esforço e vitória (PD).
>
> Sou aquele que orienta a aprendizagem, aquele que apresenta algumas possibilidades de como um conteúdo pode ser pensado e aplicado. Sou aquele professor que aprecia a criatividade do aluno e não a reprodução (PE).

O professor, aqui entendido como um sujeito historicamente situado, emergente de uma sociedade que desvaloriza a profissão docente e de concepções que o consideram como mero técnico reprodutor de conhecimento busca em seu discurso resgatar valores perdidos ao longo do tempo, ressignificando a docência (PIMENTA, 2005). Percebe-se que o professor PA, ao se definir metódico e exigente, ressalta que é flexível, pois metódico e exigente lembra características do ensino tradicional, ensino hoje não visto com bons olhos, porque a forma de ensinar não privilegia o aluno, não permite o diálogo e entende o conhecimento como pronto e acabado (BEHRENS, 2000), no entanto, mostra-se preocupado com a forma de ensinar e aprender durante o processo educativo, revelando-se um profissional reflexivo, preocupado com uma a ação docente inovadora, características observadas também com o professor PB. O professor PE, também resgata valores perdidos pelo tempo e ressalta a importância da figura do professor no processo de aprendizagem do aluno, de uma forma criativa.

Os professores PB e PD afirmam que são felizes na profissão, inconscientemente justificando que mesmo com a defasagem salarial, situação real, eles permanecem trabalhando felizes e comprometidos com o processo educacional. O professor PD, ainda, salienta que acredita no esforço pessoal para conquistar objetivos, também uma ideologia impregnada na sociedade para justificar a precariedade em alguns aspectos de desenvolvimento sócio-cultural.

Nesses relatos constatamos, o quão é múltiplo e heterogêneo o sujeito que discursa, embora, só possamos perceber isso na linguagem, quando o sujeito deixa, de forma inconsciente, incidir sua heterogeneidade.

Os saberes são construídos nos contextos vivenciados pelos professores, elaborados no decorrer da vida profissional e pessoal dos indivíduos, implicando na construção de uma identidade profissional que pressupõe dinamismo, criticidade e compreensão dos significados sociais. Pressupõe liberdade, entendimento, e análise na forma de conceber os aspectos ligados ao processo educacional. Nos relatos os professores exemplificam um saber específico:

> Para ser um bom profissional é necessário gostar do que se faz; ter talento e uma boa formação. Ou seja, um bom embasamento teórico com conhecimentos relacionados à profissão (PB).
>
> O que mais me ajudou como docente foi uma soma: um pouco da minha graduação e um pouco do meu dia a dia, eu tive um bom contato com monitoria, fui monitor três anos isso me ajudou bastante o contato com a pesquisa e os estágios fora da universidade, fiz estágio em outras universidades, eu fui viajar para congressos, fui até para o Maranhão apresentar congresso então isso me ajudou muito, muito mesmo, tanto na docência como na relação profissional. Eu acho que eu fiz muito mais do que minha formação precisaria ter, eu busquei mais isso, o contato com pessoas. Eu dei muita palestra em eventos, reunião de terceira idade, encontro de moradores de bairro, sempre gostei e fazia muito disso (PD).
>
> Uma coisa que eu acho importante para essa formação profissional é a participação em congressos, simpósios, jornadas, isso eu participo desde que me formei e continuo participando regularmente (PE).

Zabalza (2004) destaca que a formação do sujeito é uma junção de fatores diversos que o professor, aos poucos incorpora para construção de uma carreira:

> A carreira profissional faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional. Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais diversos tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as oportunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra em nosso meio (ZABALZA, 2004, p.138).

Nos relatos a seguir podemos constatar essas influências e o modo como os professores foram delineando sua escolha profissional ao longo da trajetória de suas vidas:

> Entrei no curso pensando em ser biólogo e não professor (PA).
>
> Duas coisas me levaram a escolher o curso, primeiro que eu sempre tive o desejo de lecionar e depois pela afinidade pela biologia, então essas duas coisas me levaram a ciências biológicas (PB).
>
> Eu escolhi porque eu gostava da biologia, mas para falar a verdade eu só comecei a gostar da biologia quando eu fiz o cursinho passei a entender mais sobre biologia. Tinha uma professora, que inclusive me deu aula na faculdade, e ela era totalmente inspiradora, aí decidi fazer biologia, mas não

> tinha noção de que o curso de biologia era para formação de professores também, só fui descobrir isso na graduação (PC).
>
> A opção surgiu na realidade, primeiro que na minha família sempre houve um incentivo grande para o consumo de produtos naturais, plantas, chás, até porque tenho descendentes indígenas na família, então surgiu o interesse. Eu passei a me interessar pelo curso e passei a conhecer algumas coisas sobre tuberculose, e aí juntou o útil ao agradável, tanto que trabalho com isso até hoje (PD).
>
> No início queria mesmo era me trancar num laboratório e ficar lá [...] Eu entrei no curso de licenciatura porque na época não tinha outra opção. Não tinha a menor idéia do que podia ser a profissão em termos de licenciatura (PE).
>
> Escolhi o curso porque morava no interior de SP, e como cidade pequena de poucos recursos, precisava ir para a cidade vizinha para fazer um curso superior que era S José do Rio Preto a 75 km de lá, e o que mais se aproxima com o que tinha na veia era história natural, que tratava da parte da natureza [...] E o que era mais viável era esse curso, era mais próximo, eu ia ter que me deslocar então tinha a questão financeira, mas confessando aqui, o que eu mais desejava era a parte de engenharia eletro mecânica, tanto que é meu hobby até hoje, faço um monte de coisa como hobby gosto, mas foi assim que escolhi o curso (PF).

A ciência sempre proporcionou fascínio ao homem, desde os tempos mais primórdios este era ávido a descobertas, a tentar entender o porquê e como ocorre cada fenômeno, como fortalece Laville & Dionne (1999, p. 22): "Muito cedo, o ser humano sentiu a fragilidade do saber fundamentado na intuição, no senso comum ou na tradição; rapidamente desenvolveu o desejo de saber mais e dispor de conhecimentos metodicamente elaborados". Observamos esta preocupação no professor PE, o que ele queria era ficar no laboratório e "descobrir a ciência", porém iniciou o curso de licenciatura por falta de opção. O professor PA e PC, também escolheram a biologia e não a docência, justamente pelo significado e amplitude que a palavra biologia deixa transparecer. Na sociedade contemporânea o valor agregado a profissão de biólogo é muito maior do que a profissão de professor. O biólogo, no *sensu* comum possui uma significativa responsabilidade social, porque é capaz de compreender os fenômenos naturais, produzir conhecimentos de acordo com as necessidades da sociedade e conservar o meio ambiente.

Percebemos que os motivos das escolhas do curso de graduação podem ser diferentes entre os indivíduos e, ainda, algumas não foram exatamente uma escolha e sim uma adaptação as circunstâncias do momento. Assim, estas podem ser de ordem pessoal ou externa aos professores (TARDIF, 2005) aqui citados, porém, sempre mantém uma relação direta com o

momento histórico vivenciado por cada sujeito e, embora nesses depoimentos os mesmos não relatem a idéia de serem futuros professores, todos eles o são hoje, em virtude dos contextos vivenciados pelos mesmos, seja por circunstâncias profissionais ou pessoais, o que pode ser confirmado pelo relato a seguir:

> No primeiro seminário que eu fiz na universidade que foi de química; eu nunca vou me esquecer disso; quando eu terminei de dar o seminário, o meu professor chegou perto de mim, agachou e falou assim – Menino! Você tem o maior jeito para ser professor, você já pensou em dar aula? Aí foram um cinco minutos de conversa, mais ou menos, e ele falando do perfil que eu tinha como professor [...] eu nunca vou me esquecer, foi o professor de química, [...] então foi daí que começou (PA).
>
> Não pensava em ser professora, foi a oportunidade de ser que me levou a descobrir que gosto dessa profissão (PC).
>
> Quando comecei fazer o curso não pensava em ser professor. Essa idéia surgiu no terceiro ano, comecei a trabalhar bastante com divulgação com contato com mídia e ai me chamou a atenção, bem, sempre gostei de apresentar seminários, acho que isso foi uma motivação legal (PD).
>
> Em 72 me formei, mas antes disso no terceiro ano, já peguei uma licença de ciências [...] nós pegamos por que tinha todo aquele contexto de falta de professores (PF).

Embora os entrevistados a princípio não esboçassem a vontade de serem professores, os mesmos por serem considerados sujeitos essencialmente ideológicos e históricos, fazendo parte de um determinado lugar e tempo, posicionavam seu discurso em relação ao discurso de outros, inserido num tempo e espaço socialmente situados, acabaram por desempenhar uma função, que não pensavam querer.

Observa-se também que as convicções adquiridas por meio de um saber socialmente legitimado referente a questões educacionais, apresentam uma ideologia que determina um padrão de professor, porque, como situa Cunha (2005), a profissão docente se alimenta de um espaço de cultura, do que é valorizado entre seus pares e no seu tempo, e dos processos regulatórios que vêm das políticas de Estado, fatores que interferem na sua ação docente, produzindo diversas expectativas para o papel do professor, situação que originou adjetivos aos professores como tradicionais, escola-novistas, tecnicistas, construtivistas, entre outros.

Nos dias atuais, por exemplo, a valorização da relação pessoal – professor e aluno – é percebida nos relatos dos entrevistados:

> Uma boa base teórica é fundamental, mas, além disso, uma boa relação entre professor e aluno ajuda, hoje precisamos de diálogo na sala de aula (PC).
>
> Sempre considerei muito os alunos, essa relação humana sempre foi para mim uma questão de formação, também foi muito importante. Então eu nunca tive nenhum problema em todo esse tempo de escola trinta e um anos (PF).

Observa-se que os professores preocupam-se em relatar que acompanham o seu tempo, época em que se prega uma pedagogia mais dialógica, mais preocupada com o aluno (FREIRE, 2001). No entanto, percebe-se que as convicções ideológicas permanecem e perpassa o tempo de forma significativa, o professor PF destaca, na época em que começou a docência, trinta e um anos atrás, que ser professor tinha uma conotação bem maior que hoje:

> Eu era o único professor de ciências e biologia da cidade e do colégio [...] Conhecia a família de todos, cidade pequena você acaba conhecendo todo mundo, eu jogava no time da cidade [...] na época o professor era respeitado, muito mais que hoje (PF).

O entrevistado fala da posição de sujeito professor, que na época agregava maior valor, por se tratar de um poder regulador, o poder do saber, que o sujeito professor detém, e na sua prática, atual, observamos reflexos dessa ideologia interiorizada:

> Na primeira aula, eu gasto a aula toda só em bate papo, eu mostro o programa, como vai ser a avaliação, como é meu tipo de aula, como é minha relação com eles, minha primeira aula com qualquer turma eu gasto assim, não dou nenhum conteúdo [...] porque acho muito importante a relação professor/aluno. Deixo bem claro para eles que o professor aqui não é seu inimigo, não ta aqui para prejudicar, te ver sofrendo, pelo contrário, eu sou pago para fazer um trabalho e eu quero fazer bem feito, eu quero que meu trabalho possa produzir coisas boas em vocês e aí vai depender de vocês eu vou estar disposto, vou fazer o melhor que eu sei , vou me dedicar e eu quero resposta de vocês para isso. Essa primeira conversa é muito assim, jogada fora, mas, entre aspas (PF).

No seu discurso, embora frise a relação professor e aluno e sua importância no contexto, o professor PF, ressalta que irá cumprir sua obrigação na posição de sujeito professor, e o aluno deve cumprir a sua para que o processo ensino aprendizagem ocorra de forma positiva. Percebe-se também, nas palavras e no gesto do professor certo incômodo, de maneira defensiva, parece justificar porque não está passando o conteúdo da disciplina nesta primeira aula. Em outro relato, observa-se a questão da ideologia mais explícita no discurso:

> Estamos numa fase mais moderna, mas eu continuo fazendo os esquemas na lousa [...] Não faço reflexões das aulas, sendo sincero não faço isso, até gostaria, mas não tenho feito não, o que eu vejo na aula é o que o aluno tem que saber o que ele esta vendo até com certa antecedência [...] A questão de postura acho muito importante, na aula sou professor, eu tenho que me comportar, não sento na mesa, não sento porque quando você senta transmite um relaxamento para o aluno, então eu trato com muito respeito, falo minhas piadinhas também, mas sempre coisa assim para quebrar a monotonia do trabalho [...] Então esse tipo de relação com o aluno eu acho muito interessante, o respeito. Eu sou professor e ele aluno. Isso é uma situação e eu exigo respeito também como professor, quer dizer ele vai me tratar com respeito (PF).

Desse modo, o poder que o sujeito professor detém é constituído por um conjunto de práticas discursivas e não discursivas. Foucault (1979), afirma que essas relações são relativas, às instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos. Segundo o autor, o poder não é um objeto natural, mas uma prática social que se constitui historicamente.

Nesse aspecto, aceita-se que saber e poder se enredam mutuamente, assim, subentende que não há relação de poder sem a construção de um saber. Dessa forma, a instituição educacional é um lugar de ensino, produção e transmissão de um saber. A ideologia é uma representação essencial nesta concepção discursiva, fato que alia o lingüístico ao sócio-histórico. A linguagem neste caso passa a ser um fenômeno analisado como uma formação ideológica, que se manifesta neste mesmo contexto sócio-histórico. Assim, incide na formação dos sujeitos professores, constituindo-os. Uma vez que, é com a linguagem que o sujeito se constitui e é nela que o mesmo deixa marcas desse processo ideológico. Ainda, na linguagem há indícios que nos aproxima dos sujeitos, que, inseridos nesse contexto sócio-histórico apresenta certas ações, valores, ideologias, princípios estruturadores que dão sentido

às histórias, às culturas e às subjetividades, influenciando a maneira de desenvolver suas práticas pedagógicas.

O professor PF é um sujeito que possui um conjunto de representações que o habitam, mesmo que inconscientemente. A representação que o professor faz de si é a de quem detém o poder, porque a palavra é um lugar de poder, e o aluno, é subentendido como o sujeito que recebe e aceita tudo o que seu professor prescrever. Assim, uma hierarquia de poderes é estabelecida, que reflete em efeitos de poder nos discursos produzidos na sala de aula, na interação professor- aluno, e é quem determina as posições dos sujeitos. Isto implica dizer que o professor, embora, defenda uma relação diferenciada da época que foi aluno ainda revela nas suas palavras, indícios do positivismo vivenciados naqueles tempos, caracterizando um ensino tradicional.

Observa-se que as experiências vivenciadas pelo professor e elaboradas durante a formação acadêmica são referenciais significativos para uma ação docente. Conforme Tardif (2006), a docência expressa o entendimento que o professor tem quanto ao seu papel como sujeito na construção e modificação da realidade social, caracterizada pela conectividade entre o aluno e o saber. O profissional do ensino superior desenvolve sua práxis num sentido transformador, pois em seu trabalho a produção de saberes e significantes da interação com outros sujeitos, evidenciam e direcionam o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento do professor em relação a sua prática (FREIRE, 1987).

Em outros relatos, os entrevistados revelam as situações vividas na graduação, apontando uma desatenção pelos conhecimentos pedagógicos em detrimento aos específicos:

> Quando eu entrei na graduação eu não tinha a noção de licenciatura e bacharelado, então eu entrei no curso e era licenciatura e bacharelado, mas na verdade eu desconhecia as duas vertentes. No decorrer do curso, no final do primeiro ano é que eu comecei a entender que eu teria atividades de licenciatura, mas dentro do curso de biologia que eu fiz, a parte da licenciatura começou muito tarde, por exemplo, a psicologia, mas a psicologia não era a psicologia da educação (PA).
>
> No início queria mesmo era me trancar num laboratório e ficar lá, mas meu curso era licenciatura, tinha disciplinas pedagógicas (PE).
>
> Eu queria ser bióloga, eu era muito imatura, não tinha idéia do que o curso podia me proporcionar. No primeiro ano já veio o coordenador falando que podia ter o curso dois em um o bacharel e a licenciatura plena, mas que a gente poderia fazer uma opção na 3 série, porque ai teriam as disciplinas

> voltadas para a área de licenciatura e no começo eu não queria fazer a licenciatura, tanto que eu fui ate a terceira série pensando nisso, se eu faria ou não a parte da licenciatura, aí na terceira serie eu fiz, mas confesso que eu não gostei (PC).

Esses dizeres representam a realidade, considerando que os saberes são atingidos pela estrutura de poder apresentada na sociedade contemporânea, e nesse contexto a ciência é amplamente aceita e acometida de preceitos valorativos implicando méritos e confiabilidade a quem dela faz uso e a conhece mais especificamente (CHALMERS, 1995).

Observa-se também, outro fator que envolve a desvalorização do saber pedagógico específico à profissão docente: o professor não se apresenta no topo da pirâmide de profissões, e quando o faz, mesmo que de uma forma implícita, a função de pesquisador agrega maior valor do que a função docente.

Confirmando a realidade, o professor PA, diz ainda, que a preparação para a docência era secundária, pois a prioridade era a pesquisa:

> A parte específica do estágio nós tivemos contato muito tarde dentro do curso, na verdade a licenciatura, a formação docente, ela estava em segundo plano, a gente entrava no curso com a expectativa da pesquisa, e os professores estimulavam mais ainda (PA).

Percebe-se um descaso pelas disciplinas pedagógicas, concepção baseada em antigos princípios como: ensinar é um dom, é uma tarefa fácil, basta saber o conteúdo para ensinar (MASETTO, 2008). Nesse sentido, a mídia se apropria deste discurso em inúmeras reportagens, associando o trabalho voluntário às pessoas que passam a se dedicar de alguma forma ao processo de educação, ocasionando maior desvalorização aos saberes pedagógicos e colaborando na perpetuação de princípios já arraigados e acomodados ao longo da história. No relato do professor, destaca-se a importância da pesquisa, quesito exigido pelas instituições de ensino superior, pela condição de agregar melhores conceitos às universidades, em função das publicações de seus trabalhos. Enquanto a docência propriamente dita fica relegada. A esse respeito, pontua Cunha (2005):

> A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação docente de todos os níveis, mas principalmente o universitário (CUNHA, 2005, p. 71-72).

Esse desprestígio se deve ao fato de que a profissão docente é reflexo de uma cultura, e do que é valorizado no seu tempo e entre seus pares. Assim, a universidade considerada como um lugar privilegiado para a produção de conhecimentos e o entendimento da formação profissional, a qual os professores escolheram, corresponde a uma expectativa da sociedade. Porém, não podemos esquecer que nos cursos de formação para professores, como afirma Pimenta (2005), espera-se, além do objetivo de conferir uma habilitação legal ao exercício da docência, a formação do professor, o que implica em conhecimentos pedagógicos. Desse modo, é oportuno ressaltar as palavras de Zabalza:

> A docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de se envolver diferentes conteúdos e diferentes propósitos formativos (ZABALZA, 2008, p. 112).

Justamente por essa multidimensionalidade de fatores inerentes à profissão, à formação, também, contempla falhas. Falhas essas, percebidas no momento em que o profissional exerce suas funções, situações em que o mesmo busca respaldo para atender a necessidade de desempenhar sua profissão de uma forma eficaz e competente. A esse respeito, o professor PD pontua uma falha na formação, quanto aos conteúdos específicos, pois o mesmo salienta a complexidade das relações humanas na educação.

> Embora tive uma boa formação, alguns detalhes poderiam ser melhores por exemplo uma disciplina de ciências humanas, uma disciplina mais humanística seria mais interessante, voltar o curso um pouquinho mais para o humano, a gente fica trabalhando muito com técnica, isso é importante é, mas precisaria trabalhar mais ciências humanas (PD).

Tais carências puderam ser superadas, em parte, pela participação em projetos de extensão, realidade essa percebida no cotidiano, pois, a aprendizagem e a formação do

indivíduo não estão apenas na sala de aula, nem nos conteúdos explanados nessa, mas em consonância com todas as atividades desenvolvidas enquanto pessoa, na sua cultura, suas experiências e relações sociais, como se observa no relato:

> A relação do curso com a parte da extensão e a associação com a comunidade, acho que isso foi muito bom, o curso que eu fiz teve uma ligação muito grande com projetos de extensão, contato com a comunidade, os nossos estágios acho que isso ajudou bastante. A minha participação nesses projetos me ajudou bastante (PD).

Segundo Tardif (2005) é trabalhando com circunstâncias da prática e situações do cotidiano que se pode produzir um saber, ou um *habitus.* Desse modo, as experiências vivenciadas no período de formação acadêmica, especialmente as atividades desenvolvidas nas disciplinas relacionadas a um tirocínio, aproximam a teoria da prática e promovem a formação de uma conduta voltada ao trabalho docente, relembrada, principalmente, nos momentos que antecedem a responsabilidade que a docência exige. Observa-se pelos relatos dos professores a importância de saberes específicos à docência, e à experiência deles sentidas nos estágios de regência precedente a sua formação:

> Atividades na licenciatura, acredito que os estágios supervisionados como a regência foram muito importantes, eu nunca tinha entrado numa sala de aula, eu tinha sido professor de aulas particulares ou de aulas individuais, mas em sala de aula eu nunca tinha passado por essa experiência, eu acho que a regência foi fundamental, porque eu tinha uma pessoa me avaliando, uma professora que me deu dicas e corrigiu vários aspectos, para mim a regência; apesar de ser poucas vezes, ela me fez com que amadurecesse, com certeza para que eu me preparasse para o mercado de trabalho depois (PB).

> O que mais foi válido para mim e o que eu mais sofri foi a regência, que engraçado, foi a regência, porque os professores acabaram ensinando qual era a postura, como que tinha que se comportar dentro de sala de aula, e o que a gente teria que saber sobre conteúdo didático, tudo isso que eu fiz na graduação que foi sofrido, foi o que mais me valeu quando entrei em sala (PC).

Ao relatarem episódios de suas histórias e as dificuldades que tiveram no decorrer da vida profissional, um saber é fundamental para os professores: o saber experiencial e a interação com seus pares, fortalecendo a idéia de Pimenta (2005), Mizukami (1996), de que a

experiência e a interação com colegas proporcionam ao profissional do ensino um aprendizado significativo e melhor entendimento a respeito de suas práticas. Como podemos constatar nas palavras:

> Minha dificuldade era saber conteúdos e metodologias adequadas, busquei ajuda com amigos e aprendi muito com eles, pessoas experientes me auxiliaram no mercado, na metodologia e no conteúdo (PB).

> O que me ajudou no início foi o contato com professores mais experientes que me auxiliaram na superação das dificuldades (PD).

> O não entendimento dos alunos, que na verdade são os alunos da primeira série, que tem muita dificuldade de entender, e no começo com a falta de experiência, eu ficava desesperada, porque eu perguntava: Porque eles não estão entendendo? Eu que não sei? Onde está a falha? Aí eu vi que não, eu tenho um conhecimento suficiente, claro que não sei tudo, mas tenho um conhecimento suficiente, mas a linguagem que eu tenho desse conhecimento não é suficiente para que eles entendam. Então achei, outra forma de explicar, talvez isso tenha facilitado não sei até que ponto, mas pelo menos as aulas fluíam. Então eu usava outros exemplos, coisas às vezes, bem hipotéticos, bem fora da realidade para que eles pudessem entender porque o conceito que a gente tem dentro da disciplina que eu ministro é muito abstrato, fica difícil do aluno entender, então eu percebi que se usasse exemplos esdrúxulos, hipotéticos, para eles ficava mais fácil e com isso acabei tendo mais facilidade em explicar os conceitos para eles, isso eu descobri com o tempo ninguém me ensinou, não sei se é a forma mais correta, não sei se os outros professores fazem isso, mas comigo isso funcionou (PC).

Observamos que eles enfatizam a experiência, dando ênfase a esse saber adquirido no cotidiano e na relação com seus pares, revelando uma constante avaliação de sua práxis, conforme Schön (1992), inovando com recursos e metodologias ao longo do tempo e qualificando, desse modo, sua ação docente:

> Hoje eu não cometo erros que cometia quando comecei a trabalhar [...] a experiência eu acredito é fundamental porque faz com que a gente erre menos [...] o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico são importantes, mas grande parte do conhecimento vem da sabedoria que você adquiriu com a experiência (PE).

> A princípio, utilizei como modelo minha professora de graduação (em quase tudo) e, depois fui observando as experiências de outros professores e também dos alunos em relação a minha postura em sala de aula (PC).

Nesses relatos observamos que o saber experiencial está ligado às atividades da ação pedagógica dos professores e, é por meio delas que ele é modelado, adquirido e mobilizado. Esses saberes formam o alicerce da prática e da competência profissional, tendo em vista, que essa experiência é para o professor, a condição de produção e aquisição de seus próprios saberes profissionais. Conforme Tardif & Lessard (2005, p. 51) "um professor experiente [...] conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos". Ainda, de acordo com os autores é essa a visão de experiências que os docentes alegam para "justificar seu *saber ensinar*, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos" (idem).

Na sociedade contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho do docente e, no ensino de ciências em particular, é necessário um profissional que aprenda com a diversidade do contexto, pois se observa a influência cada vez maior, da ciência e da tecnologia em nossas vidas. Considerando que a educação em ciências esteve sempre vinculada ao desenvolvimento científico do país e do mundo, e que influencia de modo direto o aprendizado de ciências, os saberes da experiência podem contribuir para a compreensão dessa realidade (KRASILCHIK, 1996).

6.3 PÓS GRADUAÇÃO

A finalidade da pós-graduação é a de preparar profissionais aptos a atuar em diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. As atividades na pós-graduação estão vinculadas a uma mobilização permanente da comunidade acadêmica, bem como a um processo contínuo de integração com a comunidade científica, coordenado e apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (MENDONÇA, 2000).

Embora, a pós-graduação seja um requisito para os professores que exercem a profissão docente no ensino superior, não fica esclarecido qual é a formação específica para

este professor, há apenas um direcionamento, este voltado muito mais para a especificidade de uma determinada área do conhecimento do que para questões pedagógicas, como estabelece Santos (1988):

> Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber cientifico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SANTOS, 1988, p. 64).

Assim, dizer que o indivíduo ao fazer um curso de pós-graduação está apto a exercer a profissão docente, ou seja, compreender o sistema educacional, as relações do processo ensino e aprendizagem, e outros aspectos que envolvem o "ser professor", não condiz com a realidade investigada. Observa-se que em alguns cursos de pós-graduação não há disciplinas pedagógicas ou realização de estágio de docência, salvo aos alunos que possuem bolsa.

Os professores, quando argüidos a respeito da preparação referente ao exercício do magistério, confirmaram o fato:

> Não acrescentou nada na minha formação metodológica docente (PA).

> Para a atuação em sala de aula o mestrado não forneceu nada. Porque a pós-graduação dentro da física ela tem o objetivo de formar pesquisadores, não tem a menor vocação ou interesse de trabalhar a formação de professores para o ensino superior, em momento nenhum isso ficou claro, em momento nenhum isso foi trabalhado. Nenhuma disciplina, nenhum estágio, nada disso, absolutamente nada. Tudo voltado para a pesquisa (PE).

> No meu caso no mestrado não teve muito aproveitamento da parte pedagógica. Não tive nenhuma disciplina pedagógica no mestrado. O que tem pelo departamento, é que o aluno bolsista é obrigado a fazer um estágio de docência, que justamente é a parte pedagógica e como eu não era bolsista e já trabalhava eu não precisei fazer, mas existe dentro do departamento essa parte pedagógica. Então quem trabalha e não é bolsista não precisa fazer, então teoricamente não tem (PC).

> No mestrado, somente disciplinas especificas da área escolhida (PF).

Nos relatos acima citados, observa-se que nos programas a ênfase está na formação de conteúdos específicos a área escolhida. Entretanto nos depoimentos dos professores PC e PD, percebe-se a importância do conhecimento didático para a docência no ensino superior:

> Porque se você tiver só a parte de conhecimentos específicos você pode ser um excelente professor, mas se você não consegue passar o conteúdo para seus alunos eles não vão entender (PC).
>
> No mestrado eu tive disciplina pedagógica Técnicas Didáticas Aplicadas ao Ensino Superior. Eu fiz Análises Clinicas, mas lá a disciplina é obrigatória (disciplinas pedagógicas) tanto no mestrado quanto no doutorado 40 h/a cada. Essa disciplina ajuda bastante, ainda mais que meu curso não era de licenciatura (PD).

Revela-se uma situação antagônica, ou seja, uma pós-graduação - Análises Clínicas / Ciências Farmacêuticas - não direcionada a formação de professores comprometida com um saber pedagógico de seus alunos, enquanto que cursos de pós-graduação voltados à qualificação docente, não apresentam a obrigatoriedade de um tirocínio.

Para os professores é importante um saber pedagógico que os auxiliem no desenvolvimento de uma metodologia mais adequada, que aproxime a teoria da prática, que os faça entender o processo de aprender e ensinar, conforme, seguem os relatos:

> Fiquei até feliz uma época, quando ouvi dizer que todo curso de mestrado deveria ter uma disciplina de metodologia do ensino superior, o que não procede, infelizmente. O papel do mestrado não é preparar o docente, inclusive para o ensino superior, então ele teria que ter uma disciplina de metodologia do ensino superior. Porque o que a gente faz no mestrado, seminários, seminários, mais seminários, discussão, trabalho de campo, mais seminários; então enfoca muito mais a parte da pesquisa do que a docência, então no mestrado uma disciplina específica ajudaria, talvez no doutorado não precise, mas no mestrado sim, eu acho. Falta isso na formação (PA).
>
> A formação pedagógica deveria ser para todos [...] acho que deveria incluir algumas coisas, principalmente a parte didática, de como você se portar dentro da sala de aula, porque a parte de legislação, de leis, acho que isso

> você pode aprender, não precisa ter como a gente teve na graduação, você tem condições de aprender numa reunião pedagógica, num encontro, em algum lugar você tem como, esta acessível esse conhecimento, essa informação, mas a parte da didática de como se portar, de como dar uma boa aula, como planejar a aula, como você vai avaliar seu aluno, como você ser realmente professor, acho que isso deveria ter em todos os cursos de pós-graduação (PC).
>
> Uma disciplina pedagógica, metodológica ajudaria sim e muito, muito mesmo (PE).

Nos depoimentos dos professores observa-se a carência quanto à preparação para a docência e até certa frustração ao se deparar com a realidade, pois, na busca de melhores "instrumentos" para desempenhar suas funções, percebem-se, muitas vezes solitários e assim, vêem-se como um artesãos, que procura na sua caixa de ferramentas algo que possa auxiliá-los.

Outro aspecto observado, no mestrado o professor está sendo preparado para a pesquisa. Suas ações e atividades se relacionam mais com a pesquisa do que com ensino, deixando uma lacuna na preparação da docência. Essa precisa ser entendida de forma holística para que atenda às necessidades do aprendizado de um professor e contemple elementos estruturantes que permitam o desenvolvimento de uma práxis em que, o grau de complexidade e coerência teórica proporcione uma análise reflexiva de suas qualidades didáticas. Em outros depoimentos os professores se referem a conteúdos específicos para a docência na pós-graduação:

> Um fiasco, eu acho um fiasco. Na minha pós nenhuma disciplina ou estágio relacionado à docência. No meu programa o estágio só é obrigatório para o aluno bolsista, então quer dizer não é obrigatório. Quando eu fui para me matricular no estágio de docência, eles me responderam: *mas esse crédito não conta!* Eu desisti de fazer [...] o papel do mestrado não é preparar o docente inclusive para o ensino superior, então deveria ter uma disciplina de metodologia do ensino superior. Porque, o que a gente fica fazendo no mestrado? Seminários, seminários, discussões, trabalho de campo, mais seminários, então, focam muito mais a pesquisa do que conteúdos específicos da docência (PA).
>
> No doutorado que eu estou fazendo tem lá uma disciplina Estágio de docência e eu achei que teria de fazer. Fiquei contente porque são quatro créditos e pelo menos agora vou ter uma experiência numa universidade pública, ver como é dar aula e eu estava querendo fazer, só que ai eu fui conversar com minha professora e ela disse que não preciso fazer. Fiquei pensando, perdi uma oportunidade de outra pessoa me ver como professora,

> de me avaliar, porque eu tenho a experiência, mas é difícil de saber, fui avaliada no meu local de trabalho, mas gostaria de ter uma outra avaliação pra ver se eu tenho a mesma postura e o que eu posso aprender, e outra coisa, dar aula aqui é completamente diferente e aí ela me diz que não preciso fazer, confesso que fiquei decepcionada porque eu gostaria de fazer, e eu não posso nem fazer, porque é um tempo dispendioso e não vai contar no meu currículo (PC).

Percebe-se, mais uma vez, a decepção na formação, a falta de estímulo até mesmo pelo programa, ao ponto de desconsiderar o estágio de docência como um crédito para o curso.

Nessa situação, os professores que não encontram respaldos na formação criam subterfúgios para atender suas necessidades, buscam um saber da profissão ou da experiência que possa suprir a necessidade no dia-a-dia (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2006). Os mesmos relatam que, para atender as dificuldades foram recordando de seus professores que lhes serviram de exemplos, aprendendo na prática e na convivência com seus pares:

> Eu acho que foi na tentativa e erro, porque eu tive material cheio de textos, eu já tive figuras horrorosas, e eu não sei usar o quadro, sou uma negação usando o quadro [...] mas foi aprendendo com meus erros que eu comecei a observar que o aluno, ele precisa ser estimulado em todos os sentidos dele [...] também não dá para me desvincular que eu fiz magistério [...] Eu tive professores que me marcaram, que me encantava a metodologia que eles usavam para dar aula [...] a didática que eles tinham, a metodologia que eles utilizavam [...] passavam para a gente capítulos de livros traduzidos a punho próprio [...] ficava imaginando que dedicação, como gosta do ensino desta forma. Também tive professor que deu aula para o quadro, ele falava baixo e enrolado [...] você não aproveita nem o conteúdo nem a metodologia dele. É o tipo do professor que você não quer ser (PA).

> Minha dificuldade era saber conteúdos e metodologias adequadas. Busquei ajuda com amigos e aprendi muito com eles. Pessoas experientes me auxiliaram no mercado, na metodologia e no conteúdo (PB).

> Uma professora me marcou muito [...] eu admirava ela enquanto professora e acabei me espelhando nela, como ela dava aula, como ela se comportava com os alunos, então acabei levando referencia de alguns professores [...] O que mais aprendi no dia-a-dia, enquanto professora foi a didática em sala de aula, eu mesma fui me moldando enquanto professora, o que era melhor, a forma de falar, a forma de ensinar, a forma de avaliar meus alunos. A didática que eu tive na graduação me ajudou, também, reuniões pedagógicas dentro do curso, algumas atualizações, eu acho então que na verdade tudo acabou contribuindo para minha experiência a troca de experiências com

> outros professores na área da formação de professores, as reuniões isso tudo contribuiu para que eu pudesse ter um melhor didática em sala de aula (PC).
>
> No início foi muito difícil, muito difícil, acho que foi até por isso que antes eu sugeri disciplinas de humanas, acho que essa relação de humanas teria me ajudado muito. Porque minha formação é bacharel, não tive licenciatura, então assim como eu vou aprender a dar uma aula se eu não tenho formação para isso, eu fiz com aquilo que é nato, ninguém me ensinou, eu fui lá e tive que montar, eu não tinha formação para isso. [...] Eu peguei um texto aprendendo a aprender, eu li esse texto e outra coisa, na época eu já estava no mestrado, quando eu comecei aqui eu já tava com um pezinho no mestrado e lá tinha uma professora de didática muito bacana, me ajudou bastante. [...] Contatos com professores mais experientes auxiliaram na superação das dificuldades também (PD).
>
> As disciplinas pedagógicas começaram no meio do curso, eram pré requisitos e tinham uma ordem, comecei com psicologia da educação, depois pra didática depois para as práticas de ensino e instrumentação, elas ainda me ajudam [...] Vários professores me chamaram a atenção. Quando estou dando aula eu chego a mimicar, eu tenho frases prontas, frases decoradas que meus professores usavam que eu uso, eu tenho tique em sala de aula, que eu me pego, reproduzindo algo que eu já vi no professor, expressões, é claro que no final acaba sendo uma mistura porque a gente acaba criando o nosso perfil, mas o tempo todo desde a maneira de escrever, a maneira de me expressar, palavras sendo usadas, determinadas expressões que me favoreceu na aprendizagem de um conceito, é claro que eu vou usar (PE).
>
> Eu me lembro do professor de ciências que foi o que me levou a buscar história natural equivalente a ciências biológicas que era um professor que dava aula de ciência, mas transmitia esse lado prático das coisas, relacionava mais com o dia a dia, o que ele dava lá ele tentava demonstrar [...] E depois, um colega de trabalho, eu tive uma experiência com um professor que marcou bastante pela dinâmica, pela maneira de dar aula, ele tinha uma preocupação com as aulas, que se ele tinha que dar aula à tarde, a manhã inteira ele rodava a cidade em busca de material prático, porque na época nós não tínhamos jardim didático nem horto, ai ele procurava na cidade. Íamos para outra cidade buscar material, fui com ele várias vezes. Ele foi um professor que me serviu como orientação pela vontade, ele era meio desorganizado com os horários, mas quando ele começava a dar aula não tinha hora para acabar, ele queria passar tudo, dava o máximo dele, que entusiasmo, ele vibrava com tudo aquilo, ele tinha um grande conhecimento, então ele interagia com outras disciplinas, ele foi um professor que me serviu de exemplo, um referencial (PF).

Nos relatos dos professores, percebemos as dificuldades do início da profissão e as do cotidiano no seu fazer docente. Nesse sentido, buscar mecanismos que atendam a necessidade do momento representa recordar-se de experiências significativas vivenciadas na sua vida acadêmica, e de professores que lhes serviram de exemplos, sejam eles positivos ou negativos, destacando o professor PA, que também relata um exemplo negativo, ao dizer "é o

tipo do professor que você não quer ser". O professor PD terminando o doutorado, não teve formação pedagógica na graduação, assim, relata a falta desta e a sua importância para o exercício da profissão docente, porque o mesmo iniciou esta profissão no ano seguinte a sua graduação. Com exceção deste professor, os demais na sua graduação cursaram disciplinas pedagógicas, fato esse, que proporcionou aos mesmos, maior facilidade quanto à didática, como constatado nos relatos dos professores PA, PC, PE. Embora, esse conhecimento didático não seja específico para o ensino superior, este contribui para o desempenho do processo educacional. Observa-se que os entrevistados lançam mão desses referenciais trabalhados na graduação, qualificando a docência no ensino superior, construindo parâmetros de competências, uma vez que, o cenário educativo é um espaço de reelaboração, de reconstrução cultural e de desenvolvimento de novas situações entre os elementos de ensino e aprendizagem.

Na pós-graduação a situação é inversa, somente o professor PD teve formação pedagógica. Nessa questão encontramos um paradoxo, o professor PD fez mestrado em Análises Clínicas e seu doutorado Ciências Farmacêuticas. A priori, não seria um mestrado ou doutorado voltado para a formação docente, porém, foi o único professor que relatou a obrigatoriedade de disciplinas pedagógicas no curso de pós-graduação.

Observa-se que o professor PA constrói o seu saber pedagógico pela sua experiência e ao mesmo tempo, relembra sua formação no magistério, formação esta que amplia seus referenciais docentes.

Percebe-se nos relatos, ora apresentados, uma memória discursiva, que pela linguagem apresenta uma interação no tempo precedente, construído como forma de suscitar "palavras que os retomam, os transformam ou falam deles" (FOUCAULT, 1971, p.24 *apud* MAINGUENEAU, 1998).

A importância da disciplina pedagógica na pós-graduação é explorada por outro professor, no sentido de que as disciplinas específicas não sustentam uma articulação entre os elementos que constituem a identidade do profissional de ensino superior:

> Eu acho importante disciplinas pedagógicas na pós-graduação, deveria ter, porque, por exemplo, tem casos de alunos de mestrado que passaram em concurso na prova escrita, mas reprovaram na prova didática, ou seja, não tinha didática nenhuma. Assim é importante no mestrado, independente da área que fez, porque às vezes a pessoa faz o mestrado ou doutorado e ele não teve na graduação a parte da licenciatura e aí ele não tem noção nenhuma do

> que é dar aula, do que é ser professor, porque só com essas disciplinas que a gente tem na pós-graduação, que são as específicas não auxilia nada o aluno a ser professor (PC).

A mesma idéia é fortalecida por Anastasiou (2002):

> No caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa de idade dos alunos. Poder-se-ia até dizer que, a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência (ANASTASIOU, 2002, p. 174).

Observa-se, na fala da autora, uma realidade em relação aos profissionais do ensino superior. Muitos desses, que atuam como docentes no ensino superior começaram suas carreiras sem saber como construir um plano de aula, nem mesmo promover a conexão de outros componentes curriculares relacionados à sua especialidade. Nos relatos anteriores, podemos constatar que o fato de ter uma pós-graduação, não quer dizer necessariamente, estar apto a ser professor em uma instituição de ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, deixa uma lacuna nesse aspecto, a qual faz menção no seu artigo 65 a uma prática obrigatória para o professor do ensino fundamental e médio e nenhuma para o professor do ensino superior.

Prescreve o artigo 66, da referida lei, que a preparação do docente do ensino superior far-se-á prioritariamente na pós-graduação *stricto sensu*, porém a interpretação dos quesitos para esta preparação não está explicito. Se pensar que toda profissão exige uma formação específica para que o indivíduo possa desenvolvê-la de maneira eficaz, o que esperar do profissional do ensino superior que não a tem? De acordo com os relatos dos professores sujeitos da pesquisa, embora tenham o curso exigido pela lei, esse não atendeu as expectativas dos mesmos, quanto ao desempenho da profissão docente. Ao mesmo tempo, a própria lei

apenas estabelece uma preparação do docente e não uma formação. Considerando o amplo significado desta última, a qual constitui a formação de uma mentalidade, de um caráter e um conhecimento profissional, observa-se nas entrelinhas que o implícito acaba por ser explícito, deixando claro que a pós-graduação não é um quesito suficiente para a formação do profissional do ensino superior.

Dessa forma, após avaliação dos aspectos apresentados, pode-se afirmar que não há formação específica para o profissional do ensino superior, estes buscam uma "formação experiencial", a qual abrange saberes específicos, construídos individual e coletivamente pelos anos de aprendizado pessoal e profissional, considerando momentos políticos e sociais historicamente vivenciados.

6.4 A DOCÊNCIA

Ao adentrar no universo dos professores e no seu campo de trabalho, lócus da pesquisa em questão, observa-se uma situação de precariedade no sentido de conhecimentos pedagógicos, porém os professores só percebem essa condição no momento que começam a atuar, ou seja, depois de uma experimentação, uma prática ou de um período de experiências. Tais fatos foram observados quando os mesmos relataram sobre as dificuldades encontradas no início da carreira. Embora dominassem o conteúdo específico da disciplina, esse quesito não era o suficiente. A ação docente, o ser professor extrapola meros conhecimentos de uma disciplina. Assim, no início da profissão, os professores buscam nas suas lembranças algo significativo do período em que freqüentavam a sala de aula como alunos, sentados nas carteiras, numa posição inversa a que hoje ocupam, e delas fazem proveitos.

O curso de graduação não forma o professor para ministrar aula no curso superior, entretanto, os mesmos muitas vezes recorreram a este conhecimento didático aprendido para outra faixa etária e, em outro contexto - o ensino fundamental e médio - tentando adaptá-los para o ensino superior, considerando que estes cursaram licenciatura. Fato constatado pelo relato do professor PD, ao se referir às dificuldades para ministrar aulas, justamente por seu curso ser bacharelado e não licenciatura. Os demais entrevistados, com exceção deste, advêm de cursos de licenciatura, com formação pedagógica.

Percebe-se, mais uma vez, que o conhecimento específico da disciplina e as teorias existem para fundamentar um fazer prático, compreender uma dada realidade, explicar problemas, criar soluções, mas é necessário que o professor, além deste saber próprio da disciplina, reflita e compreenda o processo de aprendizagem de seus alunos, porque conforme observado nos relatos, as dificuldades referem-se à ausência de um saber pedagógico e não de um domínio de conteúdo específico da disciplina ministrada.

A docência, conforme Cunha (2005), mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos, pois o professor precisa compreender e justificar suas ações fundamentadas nesses conhecimentos. Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que na graduação de bacharéis são definidos objetivos, conteúdos específicos, regulamentação profissional entre outros, porém esses componentes são guiados para uma profissão que não é o profissional de ensino.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação, nos cursos de graduação há um núcleo comum, com especificidades próprias da área escolhida. Mas a habilitação licenciatura por sua vez, além dos conteúdos específicos, contempla disciplinas pedagógicas com conteúdos particulares à docência, o que sustenta o fazer do professor do ensino fundamental e médio.

Dessa forma, destaca-se que os cursos de bacharelado não apresentam na sua grade curricular disciplinas de cunho pedagógico, haja vista que o indivíduo ingressa em uma universidade com o objetivo de se formar e exercer uma determinada profissão seja ela qual for – médico, farmacêutico, advogado, engenheiro entre outras, menos ser professor. No entanto, ao conhecer o espaço universitário, por um status ou por uma oportunidade de trabalho, este indivíduo acaba por considerar a docência universitária como uma alternativa para exercer sua profissão. Não sendo qualificado para tal função, busca um curso de pós-graduação, a fim de atender suas necessidades e a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acreditando que nesta condição, ao cursar uma pós-graduação estará apto a desempenhar a profissão docente.

Com base nos dados obtidos pelo trabalho, ora apresentado, o indivíduo não está apto a desempenhar a profissão docente pelo simples fato de ter cursado uma pós-graduação *stricto sensu*, pois, de acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados com exceção do professor PD, a pós-graduação não acrescentou conhecimentos específicos para a ação docente, somente um conhecimento específico à área escolhida.

Segundo Zabalza (2004, p.113), em relação à formação docente, afirma que "não é suficiente dominar conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes", o que implica ter vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica, uma vez que a docência, como pontua Cunha (2007, p. 22) é uma "ação complexa".

Com relação aos cursos de pós-graduação, conforme relatos dos entrevistados, os mesmos não contemplam uma formação pedagógica, salvo alguns casos, o que obriga o profissional do ensino superior a buscar referenciais significativos, anteriormente apropriados na sua vida acadêmica, reelaborando-os para atender e qualificar sua ação docente.

Desse modo, todos os entrevistados se referem a um conhecimento experiencial, validados pelo tempo, e pelas ações que desenvolvem em sala de aula. Cabe ressaltar, conforme Tardif (2005), que o saber experiencial atende às necessidades do professor na práxis, pois, falta lhe uma formação específica para o desempenho da profissão. Nestas condições, é importante apontar que, o professor experiente conhece mais seu aluno e desenvolve melhor sua postura em sala de aula do que aquele que cursou simplesmente uma pós-graduação e caiu de "pára-quedas" na universidade. Deve-se reiterar que a intenção não é criticar o indivíduo que está atuando nesse universo, a pretensão é participar ao debater quanto à necessidade de uma formação específica para este profissional do ensino, contribuindo a partir do espaço de reflexão, com a ampliação da discussão sobre a questão.

De acordo com os dados obtidos, a experiência é fator relevante na formação do profissional do ensino. Os mesmos relatam que, além dos conhecimentos que possuíam, para solucionar problemas e dificuldades na profissão, recorriam a exemplos de professores de graduação, tentativa e erro, amigos mais experientes, fatos vivenciados, trajetórias estudantis, o que reforça as idéias de Pimenta (2002, 2005) e Tardif (2005, 2006), entre outros.

Percebe-se que na preparação e não na formação dos professores, já que esta não atende às expectativas, os saberes pedagógicos não estão sendo levados em consideração pelas instituições formadoras, contudo os professores entrevistados relatam a importância dos mesmos para o aprimoramento da profissão docente. Para atender essa defasagem na formação, os entrevistados buscam alternativas, trocando experiências e fazendo uma reflexão de suas práticas:

> Todas as aulas eu faço uma reflexão [...] mesmo porque é assim que a gente costuma crescer, eu falo que nós temos que aproveitar a experiência que nós já tivemos porque é assim que nós crescemos. Ah isso não foi legal, não vou aplicar de novo. Ah isso foi legal! Posso melhorar. É um hábito que eu tenho de refletir nem que for entre uma aula e outra (PB).

> Eu sempre faço uma reflexão e sempre me programo, às vezes a aula fluía, o conteúdo fluía às vezes não, então sempre tentei levar um bom relacionamento com os alunos. Acho importante o professor fazer isso, para melhorar suas aulas (PC).

> Todo final de aula isso acontece, aquela aula que você tem certeza que foi show e aquela que não foi show, acho que todo mundo tem isso. Depois que comecei a analisar minhas aulas passou a melhorar, porque eu acabo me cobrando alguns critérios (PD).

Os professores, acima citados, têm em suas vivências uma formação, a qual valoriza a ação reflexiva no contexto educacional, apresentando uma conotação de envolvimento, de intencionalidade investigativa e avaliação de sua práxis. No entanto, o professor PF, formado em um contexto de ensino mais tradicional e que não apresenta a reflexão do trabalho docente como uma conduta cotidiana para uma possível reelaboração na ação, não possui tal comportamento, como ele mesmo afirma: “Não faço reflexões das aulas, sendo sincero não faço isso” (PF).

Percebe-se que uma formação inicial com habilitação em licenciatura, um curso de pós-graduação, nos moldes especificados e as experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional podem respaldar o professor do ensino superior, quanto a saberes específicos da área escolhida, porém, ainda, não supri as necessidades de uma formação integral para atuar neste contexto. Os professores entrevistados corroboram esta afirmação ao alegarem uma dificuldade em desempenhar sua ação docente em virtude da falta de um conhecimento pedagógico, ou seja, específico à formação do profissional do ensino.

Observa-se, que os professores, em particular do curso de Ciências Biológicas, apresentam um fascínio e um valor dado a ciências físicas e biológicas no contexto sócio-cultural, para a compreensão do mundo em que vivem. Este aspecto compõe um item a mais nas dificuldades de se formar professor universitário, pois fortalece o conhecimento específico da área perante os professores e exerce uma desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e, por conseguinte, da profissão docente, uma vez que a pós-graduação não proporciona formação específica para docência.

Embora, inconscientemente, no início da graduação partilhavam da mesma concepção, ora apresentada, na posição de sujeitos alunos. Atualmente, na posição de sujeitos professores num curso de licenciatura no qual formam outros professores, relatam a importância tanto de conhecimentos específicos da área escolhida, quanto pedagógicos. Estes percebem que os conhecimentos específicos da disciplina não podem ser desvinculados de conhecimentos pedagógicos que articulados com conhecimentos experiências adquiridos na ação docente, aliados ao fascínio e a importância a ciências é fator significativo e proporciona um aprendizado mais representativo para o aluno.

O professor precisa interpretar o contexto, analisar, refletir, investigar os prós e contras que constituem o aprendizado, conforme García (1999) o professor necessita de uma fundamentação rigorosa e multirreferenciada para desenvolver seu trabalho e sanar situações de imprevisibilidade comum ao ambiente educacional. A ação docente no curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura apresenta particularidades que serão refletidas nas concepções dos futuros professores. Haja vista, que esses profissionais são formadores não apenas de professores, mas de conceitos de ciências que podem influenciar o cotidiano dos alunos. Conforme Krasilchik (1996), a educação em ciências está subjugada ao desenvolvimento científico do país e do mundo, e influencia de modo direto o aprendizado de ciências:

> Na fase de pós-guerra, quando se buscava o desenvolvimento cientifico e tecnológico, era imperativa a formação de uma elite que pudesse contribuir para a modernização e industrialização do País. Em períodos passados de democratização, a formação de cidadãos suficientemente preparados para opinar e participar das decisões levou a outras mudanças nos objetivos da Educação e, conseqüentemente, do ensino de Ciências nas escolas primárias e médias (KRASILCHIK, 1996, p. 137).

Desse modo, o ensino de ciências constitui um meio importante de preparar o aluno para enfrentar desafios que surgem em uma sociedade preocupada em integrar descobertas científicas ao bem estar dos indivíduos. Observa-se que cada ciência possui métodos próprios de investigação que são expressos nas teorias e nos modelos construídos para interpretar os fenômenos a que se propõe explicar. Arrogar-se desses conceitos e métodos relacionados a cada uma das ciências, compreender a relação entre ciência, tecnologia e sociedade significa ampliar as possibilidades de compreensão e participação efetiva do mundo. Implica, ao

mesmo tempo, encarar desafios pertinentes ao processo ensino e aprendizagem por parte do professor, pois esse deve proporcionar uma compreensão de mundo, interpretando fenômenos da natureza, a partir de uma postura investigativa e reflexiva do aluno (BRASIL, 2000).

As transformações sociais, segundo García (1999), ocorridas com o impacto da sociedade da informação e as mudanças científicas e tecnológicas, entre outros aspectos influenciam o trabalho do professor, exigindo deste uma formação baseada numa série de princípios, a saber:

> Entender a formação de professores como um contínuo; o princípio de integração de práticas escolares, curriculares e de ensino; a necessidade de ligar a formação inicial com o desenvolvimento profissional; integração teórica-prática; isomorfismo; individualização (GARCIA, 1999, p. 12).

Diante dos fatos, observa-se uma lacuna na formação do docente do ensino superior. Assim, é necessário olharmos com maior rigor a sua formação, para que o mesmo adquira maiores habilidades em lidar com o processo, não apenas do conhecimento, mas da educação, ultrapassando os limites do conhecimento específico e as habilidades para a pesquisa, associando a esses conhecimentos outros referentes à docência, tendo em vista que o professor é responsável pela disseminação de um conhecimento relativo a inúmeras profissões.

Dessa forma, é preciso repensar a formação do professor universitário. Porém, apenas reflexões não serão suficientes, são necessárias ações para que o professor compreenda os caminhos traçados, os pressupostos e as práticas desenvolvidas no ambiente educacional, o que implica em uma formação específica. Do profissional do ensino, exige-se muito mais que meros conteúdos, como afirmou um dos professores entrevistados: “Ser professor é um desafio, um aprendizado diário, ser professor talvez seja ir muito além, é preciso mais que conteúdo, você precisa entender por que teu aluno não aprende, bem como ele aprende” (PA).

Nesse sentido, percebe-se que para a formação docente, além de conhecimentos específicos relacionados à área de atuação do professor, são necessários conhecimentos didático-pedagógicos e ainda, uma formação intelectual capaz de fazer a leitura correta dos fenômenos que acontecem e de compreendê-los de forma tal, que essa compreensão sirva para

melhor aplicar os conhecimentos específicos de sua disciplina, de questioná-los e adequá-los à realidade e à expectativa da sociedade.

Na inexistência de uma formação específica para o profissional do ensino superior, o mesmo busca alternativas para sanar suas falhas, e sem um referencial teórico que o oriente nas questões conflituosas, produz saberes advindos desta necessidade cotidiana, ou seja, o processo é iniciado quando os professores se deparam com situações do dia a dia e, não encontrando elementos em saberes aprendidos institucionalmente, buscam alternativas para solucioná-los. Assim, o sujeito torna-se um professor no aprender todos os dias, na reflexão que faz de suas aulas, na observação, no comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, no estudo e na convivência com seus pares. É na coletânea de saberes que o indivíduo vai se tornando um profissional qualificado, validando seus conhecimentos com a experiência cotidiana, criando assim, uma epistemologia da prática.

Diante do exposto, reforça a questão a dos saberes docentes em que Tardif (2005) afirma que o saber dos professores depende de um lado das condições em que o trabalho é realizado e de outro, da personalidade e experiência profissional. Assim, o saber dos professores "parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são [...] e o que fazem" (TARDIF, 2005, p.16). Nesse aspecto, o estudo indica que os professores, sujeitos da produção de um saber que contempla as peculiaridades da docência, não se estabelece somente pelos saberes adquiridos e produzidos no processo formativo institucional, mas também, na formação da pessoa e na experiência vivida. Nessa perspectiva, é preciso ultrapassar os limites do conhecimento específico e associar a este, outros que possibilitem a apropriação diversificada de leituras e interpretações da realidade. Os professores entrevistados, na sua maioria, apresentam uma ação docente reflexiva de seu trabalho cotidiano e das situações vivenciadas na formação inicial, o que favorece um ensino contextualizado com questões sócio-culturais contemporâneas e, preocupados com uma formação qualificada dos sujeitos de seu trabalho, fato esse que proporciona ao biólogo-educador uma conscientização do seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que,
Podemos ser interrompidos antes de terminar...
Portanto,
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo uma escada...
Do sonho uma ponte...
Da procura... Um encontro.

Fernando Sabino

O desvelar da proposição da pesquisa, constituiu-se em um trabalho instigante. Observa-se que a profissão docente é um processo contínuo, que não se exauri na formação inicial, mas se distende ao longo da trajetória de vida, e por se tratar de uma prática social, está envolta em ideologias e relações de poder. Dessa mediação, é que se potencializa a produção de saberes docentes situados em um contexto histórico, social, cultural e político, o qual precisa ser considerado quando se pretende compreender como sucede a formação do docente do ensino superior.

Observa-se que os dados da análise possibilitam inferir que o ser professor no ensino superior e, em particular no curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura experimenta uma multiplicidade de aspectos: experiências estudantis e sociais, formação

inicial, cultura familiar, crenças, entre outros. Assim, (re) constitui e (re) significa sua ação docente a partir do momento em que cada professor por meio de lembranças evocadas, reorganiza suas trajetórias pessoais e profissionais.

O fato de se ter uma formação inicial com habilitação em licenciatura, um curso de pós-graduação, nos moldes especificados e as experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional podem respaldar o professor do ensino superior, quanto a saberes específicos da área escolhida, porém, ainda, não supri as necessidades de uma formação integral para atuar neste contexto.

Nestes termos, a carência de uma formação para o professor do ensino superior, provoca no mesmo a mobilização de saberes da experiência para solucionar situações conflituosas no processo de ensino e aprendizagem do dia-a-dia, promovendo um novo modo de ações, comportamentos profissionais e determinando condutas próprias de reorganização de conceitos em uma práxis diferenciada, fundadas em teorias reelaboradas que produzem novos saberes.

A epistemologia da prática apresenta-se detentora de um potencial e de uma valorização desses saberes. Tem por finalidade compreender esses saberes e como eles se integram na ação desses profissionais do ensino superior e transformam suas práticas.

A busca empreendida permitiu responder as interrogações que estimularam a pesquisa, contudo, de acordo com o exposto na pesquisa é interessante mencionar:

- ✓ A responsabilidade dos sistemas de ensino superior, no sentido de considerar a formação dos profissionais deste nível de ensino, mediante um conjunto de saberes específicos que possam delinear a docência como uma profissão com peculiaridades e sistematizações apropriadas;
- ✓ Ampliar a discussão sobre a necessidade de uma formação específica para o profissional do ensino superior, provocando uma articulação efetiva com políticas públicas educacionais;
- ✓ Promover capacitação pedagógica como requisito à docência, e pensar a possibilidade de desenvolver no âmbito educacional uma prática reflexiva permeada pelos preceitos de Schön (1992) e Alarcão (2001);
- ✓ Estimular a criação de projetos com a finalidade de analisar e compreender o contexto educacional, proporcionando aos professores envolvidos uma

qualificação de suas práticas e a superação das dificuldades impostas ao profissional do ensino, contemplando grupos de estudos, interação com seus pares, participação de eventos, entre outros.

- ✓ É essencial que o professor reconheça a singularidade de sua profissão, do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos, cuja atividade envolve seres humanos.
- ✓ É necessário que a formação do professor do ensino superior seja assumida como uma forma de qualificação continuada, campo de investigação e produção de conhecimentos, exigindo sempre, novos e múltiplos olhares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.;GEWANDSZNAJDER, F**. O método nas ciências naturais e sociais***:* pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANASTASIOU, L.G. C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. *In:* In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

AZEVEDO F. O manifesto dos pioneiros da educação (1932). *In:* **REVISTA HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html> Acesso em setembro, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2000. (Série Educação: Teoria e Prática, 4).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 12).

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7ª ed. Campinas: UNICAMP (2002)

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº4. 024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto, 2008.

_____. Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: janeiro, 2008.

_____. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto, 2008.

_____. **Decreto Federal nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação> Acesso em setembro, 2008.

_____. **Decreto nº 21.321 de 11 de abril de 1931**. *Aprova o estatuto da Universidade* Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> Acesso em janeiro, 2008.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: maio, 2008.

_____. **Diretrizes curriculares para os cursos de ciências biológicas**. Resolução nº 7 de 11 de março de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: maio, 2008.

_____. SESu. **Seminário:** Universidade por que e como reformar. Marilena CHAUÍ. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: janeiro, 2009.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001**.Estabelece normas para o funcionamento de pós-graduação Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto, 2008.

_____. **CFE. Resolução nº 12 de 06 de outubro de 1983**. Fixa condições para a validade de certificados dos cursos de pós-graduação. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: maio, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

BUENO B. CATANI, D. B., SOUSA C. P.(org) **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CHALMERS, A. F. **O que é Ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2001 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____ (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.88, Especial - Out. 2004.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FAVERO, M. de L. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008**.**

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 18ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA. C. M. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. In: **Enseñanza:** anuario interuniversitario de didáctica (6), 1988, p. 61-80. ISSN 0212-5374. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20340.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

IMBERNÓN, F. (Org). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. BOLZAN, D. P. V. Construção da Profissão Docente/Professoralidade em Debate*:* Desafios para a Educação Superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harbra, 1996

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO. J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2006

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2008.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 132-150, mai/jun/jul/ago/2000.

MENESES, J. G. C. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. REALI A. M. M. R. **Formação de professores:** *t*endências atuais. São Carlos: UFSCAR, 1996.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III:** século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVE, A.C. História da educação no Brasil. In: ARROSA, S. (coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasileira: CAPERS, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso***:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

PACHANE G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PETERS, M. A. BESLEY T. (Orgs). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO set/out/nov/dez/2005 nº 30. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965.** Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em <http://www.ccpg.puc-rio.br/memoriapos/textosfinais/parecerCFE97765.pdf>. Acesso em agosto, 2008.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 25ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTAN, J. G. GÓMEZ A. I P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. G A educação que temos a educação que queremos. *In*. IMBERNÓN, F. (org) **A educação no século XXI:** Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, B. S. Da idéia de universidade a Universidades das idéias. **Revista crítica de Ciências Sociais.** Nº 27/28, p. 11-62. Junho de1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Estud. av. [online]. 1988, vol.2, n.2, pp. 46-71. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141988000200007.

_____. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. **Those who Understand:** Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, Madison, U.S., v.15, n.2, p.1-14, 1986.

SOARES, M. S. A. (Org). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SUCUPIRA, N. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira:** I encontro de reitores das universidades públicas. Brasília: Ministério da educação e cultura, 1972.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF M. LESSARD C. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. *;* 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA. A. **Ensino Superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira. V. 10)

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: XVIII Reunião Anual da ANPED, 1995, Caxambu-MS.

_____. Socialização Docente e Educação: percursos do processo de emancipação. In: Monteiro Silva, A. M. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos.** XIII ENDIPE. Recife 2006.

THERRIEN, J. LOIOLA, F. A. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, 2001. (a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade - PROEDES.** Arquivo Universidade do Distrito Federal- UDF. Disponível em: < http: www.proedes.fe.ufrj.br/arquivo/udf.htm>. Acesso em: fevereiro de 2009.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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