

MARIA GISLENE TENÓRIO GOMES

**AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA
DA DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

MARIA GISLENE TENÓRIO GOMES

**AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA
DA DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

RESUMO

GOMES, Gislene Tenório (2014). As concepções dos professores acerca da didática na prática docente. Lisboa, 123 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

Este trabalho analisa as concepções dos professores acerca da relevância da disciplina didática junto aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento para o exercício da docência superior. Neste estudo a metodologia utilizada privilegiou a abordagem quantitativa e qualitativa com a utilização de entrevista semi-estruturada e questionário, envolvendo cinco docentes de uma instituição pública e cinco docentes de uma instituição privada e noventa e sete alunos do curso de pedagogia, sessenta e sete de instituição particular e trinta de instituição pública. A investigação teve como teóricos: Alarcão(2011,2002), Cunha (1989,1998,2004), Libâneo (1999,2005), Luckesi (1996), Masetto (2003,2005) entre outros. Os resultados apontam para a relevância do papel da didática na prática docente, sendo percebido pelo inquérito junto aos alunos e também ressaltado no discurso dos professores.

Palavras chaves: Didática, Ensino Superior, prática docente.

ABSTRACT

GOMES, Gislene Tenório (2014). As concepções dos professores acerca da didática na prática docente. Lisboa, 123 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

This study analyzes the concepts of teachers about the importance of teaching courses with the specific content of each area of knowledge for the exercise of college teaching. In this research the methodology favored the quantitative and qualitative approach from the use of semi-structured interview and survey questionnaire, involving five teachers of a public institution and five teachers of a private institution, and also ninety-seven students of pedagogy. Among them, sixty-seven were from a private institution and thirty from a public institution. The investigation studied theoreticians such as: Alarcão (2011, 2002), Cunha (1989, 1998, 2004), Libâneo (1999, 2005), Luckesi (1996), Masetto (2003, 2005) among others. The results point to the importance of teaching courses in teaching practices from the analysis of the survey answered by the students and also highlighted in the discourse of teachers.

Keywords: Teaching, Higher Education, Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96
PNE	Plano Nacional de Educação
UNB	Universidade de Brasília
ULHT	Universidade Lusófona de humanidades e tecnologia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
CRESALC	Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina e Caribe
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Paridade do Poder de Compra
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
AD	Análise do Discurso
FD	Formação Discursiva
ED	Excertos de depoimentos

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
Capítulo I : Ensino Superior	15
1.1. Ensino Superior e Formação	16
1.2. Ensino Superior/Saberes	18
1.3. Ensino Superior e Didática	26
Capítulo II : Metodologia	31
2.1. Hipótese	32
2.2. Objetivo	32
2.2.1. Objetivo Geral	32
2.2.2. Objetivo Específicos	32
2.3. Desenho da investigação.....	32
2.4. <i>Locus</i> da Pesquisa	34
2.5. Sujeitos da pesquisa.....	36
2.6. Instrumentos de coleta de dados	38
2.6.1. Questionário	38
2.6.2. Entrevista	40
2.7. Instrumento de Análise dos Dados	42
2.7.1. Instrumentos de Análise dos dados quantitativos	42
2.7.2. Instrumentos de Análise dos dados qualitativos	42
Capítulo III : Apresentação e análise dos dados	45
3.1. Apresentação e análise dos dados quantitativos	46
3.2. Apresentação e análise dos dados qualitativos	58
3.2.1. Formação Discursiva (FD) - A formação acadêmica.....	59
3.2.2. Formação discursiva (FD) - Relação entre formação e a prática docente.....	62
3.2.3. Formação discursiva (FD) – Experiência de vida e prática docente.....	66
3.2.4. Formação Discursiva (FD) – Vida acadêmica e Prática Docente.....	68
3.2.5. Formação discursiva (FD) – Formação em pedagogia e competências.....	73
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	82
Apêndices.....	I
Apêndice I	II
Apêndice II	V
Apêndice III	VI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 a - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério idade na instituição pública	37
Quadro 1 b - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério o tempo de experiência profissional na instituição pública.....	37
Quadro 1 c - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério idade na instituição particular	37
Quadro 1 d - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério tempo de experiência profissional na instituição particular	37
Quadro 2 - Descrição das variáveis do questionário aplicado aos alunos. Fonte: Questionário aplicado 2013	39
Quadro 3 - Descrição das categorias da entrevista aplicada aos docentes. Fonte: Entrevista aplicada 2013.....	41
Quadro 4 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação acadêmica”	59
Quadro 5 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação e prática docente”	63
Quadro 6 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação e prática docente”	64
Quadro 7 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Experiência de vida e prática docente”	67
Quadro 8 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Vida acadêmica e prática docente: atividades”	69
Quadro 9 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Vida acadêmica e prática docente: atores”	72
Quadro 10 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação em pedagogia e competências - o curso”	74
Quadro 11 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação em pedagogia e competências - o aluno”	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição do semestre de estudo dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo.....	47
Figura 2 - Distribuição do turno de estudo dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo.....	47
Figura 3 - Distribuição do sexo dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo	48
Figura 4 - Distribuição da faixa etária dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo.....	48
Figura 5 - Distribuição da participação dos alunos em atividades de pesquisa e extensão segundo o tipo de instituição de estudo.....	50
Figura 6 - Distribuição do interesse dos alunos em participar de atividades de pesquisa e extensão segundo o tipo de instituição de estudo	51
Figura 7 - Distribuição da consideração da importância pelos alunos de participar em atividades de pesquisa e extensão segundo o tipo de instituição de estudo	51
Figura 8 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da importância da didática do professor no seu aprendizado.....	54
Figura 9 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera que seu aprendizado é independente da atividade em sala de aula?, segundo a instituição de estudo.....	54
Figura 10 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da qualidade da didática dos professores na sua formação e atuação profissional	55
Figura 11 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera a participação do professor em atividades de pesquisa e extensão importante na sua prática pedagógica?, segundo a instituição de estudo	55
Figura 12 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera a titulação do professor importante para sua prática docente?, segundo a instituição de estudo.....	55
Figura 13 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera a formação do professor suficiente para uma prática pedagógica satisfatória mesmo sem o docente participar de atividades de pesquisa e extensão?, segundo a instituição de estudo.....	56
Figura 14 - Distribuição da opinião dos alunos acerca do número de professores sem Pós-graduação com uma prática eficiente	57
Figura 15 - Distribuição da opinião dos alunos acerca do número de professores que mesmo tendo excelente formação teórica na sua área seja deficiente na didática	58
Figura 16 - Distribuição da opinião dos alunos acerca do número de professores que aplicam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática.....	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição do perfil dos alunos, geral e segundo o tipo de instituição avaliada	47
Tabela 2 - Distribuição da participação dos alunos em pesquisa e extensão	50
Tabela 3 - Distribuição da percepção dos alunos acerca da prática docente.....	53
Tabela 4 - Distribuição da resposta dos alunos acerca do número de professores com prática eficiente, que mesmo tendo excelente formação teórica em sua área seja deficiente na didática e que praticam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática	57

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 - Micro-regiões e espaços geopolíticos de Pernambuco. FONTE: www.brazil-travel.net	34
---	----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como foco a didática no ensino superior: os desafios da prática docente nos cursos de Pedagogia. Surge então o interesse por este tema específico a partir da nossa atuação como docente de pedagogia. Neste período de atuação como docente em pedagogia, foram compartilhados com os alunos seus desafios e dificuldades, estando próxima em dois momentos do tema da dissertação: tanto na atuação quanto na percepção da atuação dos discentes.

Pimenta (2003) afirma que a entrada do professor na docência do ensino superior se dá em geral sem uma formação didática/pedagógica. Os professores atuam com base nos modelos recebidos de seus professores. O que lhe é exigido é o conhecimento dos saberes específicos de sua formação para o qual vão dar a aula. Desta maneira a atenção do professor está vinculada à formação específica intelectual, isto é. o que a universidade espera dele: um detentor de saberes de sua área.

Ao discutir a docência nesse segmento de ensino, Pimenta (2003) também aponta que no ensino universitário, destaca-se a necessidade de compreender o funcionamento do ensino, um fenômeno complexo, e suas funções sociais, suas implicações estruturais. Para Pimenta (1997) investigar os saberes e os contextos nos quais o professor reflexivo está inserido, desde sua formação até a sua profissão, é também refletir sobre o sujeito das “transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade” (Pimenta, 1997; p. 12). Ainda Pimenta;

“A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social.” (Pimenta, 1997, p 12)

Historicamente, falando de ensino, existiam no Brasil no período colonial apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia, ministrados pelos Jesuítas. Com a chegada da família Real Portuguesa no Rio de Janeiro, a partir de mil oitocentos e oito, o ensino superior iniciou-se em instituições formais, inicialmente oferecendo cursos de Engenharia (Academia Militar), Medicina (cátedras de cirurgia e anatomia) e Belas Artes, gratuitos e financiados com o “Quinto da Coroa”, imposto cobrado sobre produtos exportados no reino e das colônias. A expansão do ensino superior no Brasil império foi muito lenta, com o surgimento de cursos isolados em várias áreas, já que o modelo econômico agro-exportador não necessitava de profissionais com formação superior, tendo como exemplo a faculdade de Direito no mosteiro de Olinda. Com a proclamação da República, as discussões sobre a educação, especificamente sobre as universidades, surgem com mais força, de acordo com Figueiredo (2005).

Após a proclamação da República em mil oitocentos e oitenta e nove, as discussões sobre educação tornaram-se acirradas com respeito às universidades, onde os deputados constituintes pretendiam criar essas instituições nos estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, mas por problemas de ordem financeira foram impedidos, pois a receita financeira tinha como fim o pagamento de dívidas (Figueiredo, 2005).

Foi criado em mil novecentos e trinta, o Ministério da Educação e Saúde, Conselho Federal de Educação, e o ensino secundário e o comercial, com intuito de financiar a educação, onde organizaram-se e criaram-se as universidades. Francisco Campos através de decreto, em abril de mil novecentos e trinta e um, imprime uma nova orientação pedagógica, voltada já para um pacto com a Igreja, trazendo o ensino religioso como facultativo nas escolas públicas. O ensino religioso havia sido retirado do currículo com a laicidade da República. Para além do ensino religioso, a reforma de Francisco Campos em 1931 (Ataide de Almeida, 2001) traz o enfoque da nacionalização do ensino, em todo território nacional, numa tentativa de acabar com as diferenças do ensino na região sul e sudeste do Brasil, transitados por imigrantes alemães, italianos e suíços entre outros.

Na década de 60, as mudanças no ensino superior brasileiro foram muitas e rápidas, sendo a localização geográfica das instituições mudada. As faculdades públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os *campi* no subúrbio, pois era considerado adequado para atenuar e mortificar a militância política dos estudantes. Enquanto que as faculdades particulares faziam exatamente o caminho inverso (Figueiredo, 2005).

Desde a década de 60 persiste um processo de privatização do ensino no país, fazendo da educação um grande negócio e tirando a responsabilidade do Estado, que tem destinado verbas públicas para iniciativa privada. Esse quadro perdura até os dias de hoje e nunca na história do Brasil foram abertas tantas universidades particulares como nas décadas de oitenta e noventa.

Na década de noventa a reforma educacional brasileira através da Lei de Diretrizes e Base (LDBEN nº 9.394/96) para educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentou-se um agravamento das formas políticas neoliberais, caracterizadas principalmente pela privatização, entendendo esta como a entrada desenfreada de recursos não públicos para manter as atividades próprias da universidade.

Segundo Romano (2000) estas políticas são fundamentos do próprio liberalismo, doutrina que pode trazer vinculadas consigo atitudes libertárias e democratizantes, que vem se confrontar ao absolutismo, mas pode trazer também teses que se contrapõem a democracia, baseadas na defesa da propriedade privada, mercado soberano e liberdade

restrita para alguns, esses “proprietários”, em detrimento das proposições apresentadas pela sociedade organizada.

No Brasil, no período entre mil novecentos e noventa e seis e dois mil, verifica-se um novo entendimento de ensino como fenômeno complexo denominado “pedagogia renovada” (Libânio, 1990 apud Pimenta, 2011a) e surge a necessidade de investigação de abordagens metodológicas na visão denominada epistemologia prática, que investiga o ensino em situação.

Nesse sentido Libânio (1990 apud Pimenta, 2011a), entende a relação entre ensino e aprendizagem como elemento que possibilita a construção da teoria didática e da orientação segura para a prática docente, apresentando-se em várias dimensões: política - favorecendo transformações enquanto prática social; científica - revelando as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam; e a técnica - enquanto orientações da prática em situações concretas específicas, atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis.

Nessa relação entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, o autor aponta como ações docentes a explicitação dos objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula.

Na docência universitária, os professores carregam consigo muitas experiências do que é ser professor. Experiências acumuladas ao longo do tempo, adquiridas como alunos e diferentes professores na sua formação acadêmica, através das quais pode-se conceituar os bons professores em conteúdo, mas não bons em didática. São professores que tiveram contato com modelos “positivos” e “negativos” os quais foram significativos em suas vidas, são referências para reproduzir ou negar e contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Tal como nos aponta Cunha (2004) em sua reflexão sobre o bom professor,

“É de sua história enquanto aluno que os professores reconhecem ter maior influência [...] Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas e, em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores considerados negativamente.” (Cunha, 2004, p160)

Nesses termos, Cunha nos mostra que a educação de professores pode identificar o ciclo da reprodução que se realiza nas relações acadêmicas.

A literatura atual acadêmica que se debruça sobre a didática e a pedagogia e seus desafios têm de certa forma trazido à tona a experiência da didática, em vários olhares, desde a experiência adquirida pelo docente como aluno, tanto a experiência no fazer pedagógico, assim também como a influência do meio interno e externo à sala neste mesmo ambiente em que se dá o ensino e a aprendizagem, experiências deste ambiente externo –

e contíguo – enfim, fatores que fazem parte da percepção e da aplicação didática de cada docente.

Observa-se atualmente que a questão da didática tem sido discutida nos fóruns acadêmicos e nas produções de literatura científica, em forma de teses e dissertações. Entre outras destacam-se: Santos (A construção de identidade profissional docente: relatos de Histórias de Vida, 2012, ULHT); Hardt (Os fios que tecem a docência, 2004, UFRGS); Mussi (Docência no ensino superior: Conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional, 2007, PUC-SP); Rodrigues (Os professores de educação superior em formação e os saberes pertinentes à docência, 2006, FURB); Teixeira (A construção dos saberes docentes por professores formadores, 2012, UFV) e Ramirez (A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior, 2011, PUC-RS), levando em consideração a diversidade de práticas e de origens dessas práticas, como elas influenciam os professores e sua relação com o ensino-aprendizagem.

Santos (2012) se debruça sobre a análise da identidade profissional de educadores, sobre as origens das concepções pedagógicas e a validade de tais concepções, a importância da identidade profissional e a prática pedagógica e os contextos vividos por alguns docentes e seus desafios profissionais e humanos.

Hardt (2004) procura descrever os condutores na formação e prática docente: os códigos, a pedagogia, as sensibilidades, a criatividade, os poderes e saberes, que tecendo a docência, constroem diferentes estilos e práticas.

Mussi (2007) revela, em estudo de caso, quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica docente, explicitando a complexidade que caracteriza a docência no ensino superior, e como o uso de casos de ensino se constitui uma importante estratégia de investigação.

Rodrigues (2006) questiona quais são os saberes essenciais ao desenvolvimento profissional do professor, concentrando-se em analisar a perspectiva de saberes pertinentes à aprendizagem da docência no ensino superior na visão dos professores em formação.

Teixeira (2012) investigou como se dá a construção dos saberes docentes por professores formadores, através de narrativas, focando especificamente seus percursos de formação.

Ramirez (2011) tem como problemática investigativa detectar a percepção dos professores de bacharelado, sobre a constituição de seu profissionalismo docente e os vários contextos existentes no exercício da docência, a fim de repensar processos e práticas de formação continuada dos docentes.

Em geral, os trabalhos visitados tratam a didática como elemento essencial no ensino-aprendizagem. Procuram trazer contribuições sobre três momentos da didática: o antes, que fará a didática, o durante, que é quando acontece o uso desta didática adquirida e o depois, que seria o resultado de tal didática transformada em aprendizado tanto técnico como humano.

Diante desta perspectiva o questionamento que nos inquieta é saber se na prática pedagógica há desconhecimento ou não, do uso dos conteúdos oriundos da didática, na prática pedagógica dos docentes do ensino dos cursos de pedagogia.

Assim, a questão de partida desta investigação: para os docentes de pedagogia todos os conteúdos específicos de cada área do conhecimento tem relevância na docência do ensino superior, todavia seria a didática imprescindível junto àqueles conteúdos no exercício da docência do ensino superior?

As categorias eleitas para a pesquisa são: ensino superior, didática e saberes. Os autores que deram suporte teórico à pesquisa empírica são: Pimenta (2002), Nóvoa (1995), Freire (1996), Tardif (2002), Alarcão (2011), Libâneo (2005), Morin (2007b), Cunha (1998). Estes autores, em sua totalidade discutem a questão do fazer pedagógico. Do “porque?”, do “como?” e “para quem?”, identificando processos e atores envolvidos no processo pedagógico.

O interesse pelo objeto de pesquisa é justificado por motivos acadêmicos e também por ordem pessoal, na qualidade de docente universitária, trabalhando com a graduação, o que nos desperta a vontade de aprofundamento do tema, visto que nas últimas décadas a preocupação com a preparação dos docentes universitários, e por consequência o seu grau de qualificação, está sendo decisivo na qualidade do ensino superior e aponta para a importância dos saberes pedagógicos e didáticos, requisitos necessários ao exercício da docência no ensino superior.

A dissertação foi dividida em três capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo “Ensino Superior”, tratamos da fundamentação teórica, onde criamos um diálogo entre os autores e o tema da pesquisa, procurando identificar quais assuntos, ou temas que seriam apresentados na nossa pesquisa de campo.

No segundo capítulo “Metodologia”, considera-se a metodologia e suas características, procurando deixar o leitor inteirado sobre todos os aspectos trabalhados na temática apresentada.

No terceiro capítulo “Apresentação e análise dos dados”, apresenta-se os dados coletados quantitativo e qualitativamente e suas respectivas análises, retomando em alguns momentos a fundamentação teórica, e em outros momentos trazendo novas perspectivas a discussão.

E finalmente, nas considerações finais, tenta-se trazer uma conclusão sobre os resultados apresentados na pesquisa e as contribuições trazidas.

Acreditamos que essa pesquisa trará contribuições, no que se refere à necessidade de mudança do professor universitário, pois se faz necessário, um repensar de seu papel e suas práticas. Entendemos que o professor tem que desenvolver múltiplas competências. Isso implica um esforço diário de reflexão e de partilha, trilhando um caminho para a construção de uma sociedade caminhando cada vez mais para o ideal.

Sendo a “educação nacional” um processo social amplo e profundo, que atinge as próprias entranhas da vida da sociedade, esta pesquisa se torna relevante, pois esperamos que a partir da mesma, decorra a necessidade de refletirmos à prática pedagógica, tomando o ensino de pedagogia e os desafios da prática docente como objeto de nossa pesquisa. Consideramos a dinâmica e os desafios de uma educação de qualidade para aqueles que já galgaram várias etapas na sua formação, que por diversos motivos têm a responsabilidade de colocar o aluno como objeto de reflexão para definição e recriação de novos procedimentos didáticos.

Assim, na esteira do processo crescente de mudanças da sociedade brasileira e com o avanço de debates sobre a questão da didática no ensino superior, este trabalho visa somar-se a outros na academia para ampliação do horizonte de pesquisa empírica sobre a temática.

Capítulo I:

ENSINO SUPERIOR

Propondo questões para a melhor compreensão da problemática que nesta pesquisa se insere, em busca de um aporte que nos dê embasamento para encontrar respostas a essa questão: de que maneira professores do ensino de pedagogia significam a didática no exercício da docência? É preciso mergulhar no aporte teórico da nossa área de interesse, para repensar o sentido que está sendo dado à didática no ensino de pedagogia. Assim nos dispomos a tratar do tema didática, na formação do docente em pedagogia, e assumimos aqui, neste trabalho, a pesquisa sobre essa formação, como elemento fundamental para a melhor compreensão sobre este evento específico, novamente, a formação do docente e seus desafios nos cursos de pedagogia. Vamos tratar aqui de três temas, considerados relevantes na nossa pesquisa: o ensino superior e a formação do docente; ensino superior e saberes e ensino superior e didática. Segundo Cunha:

“O desafio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação continua presente na Universidade. O exercício de pensar e discutir o assunto em diferentes contextos e instituições de ensino superior revela que sequer existe um acordo conceitual sobre o sentido da indissociabilidade e nem uma reflexão sistemática sobre o tema.” (Cunha, 1998, p 9)

1.1. ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO

No Brasil, a LDBEN nº 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, Revogado pelo decreto 2306, de 19/08/1997., que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda, ao trazerem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação:

“a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecimento por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.” (LDBEN, art.66)

Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992 saltou de 25 mil para um milhão, isto é aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no sec. XXI, (UNESCO, 1998, pg 26) no artigo 10 ressalva a necessidade de preparo e instrução dos docentes do nível superior:

“Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem.” (UNESCO, 1998, pg. 26)

Referente à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos.

No entanto, essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim preparação para o exercício do magistério superior, que deveria ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*.

Esse fato vem provocando aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento da sua oferta, principalmente na área de Educação, por se notar uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. A não exclusividade de formação nesse nível, embora está expressa na lei que deva ser exclusiva, tem acarretado um crescimento da oferta de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) ou a introdução da disciplina Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, voltada para formação docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011a) a didática instrumental adere-se fortemente ao curso em que a licenciatura é exigida, e chega a ser procurada pelos licenciados, como uma tentativa de abarcar o processo pedagógico em uma única teoria e/ou método, independente dos contextos em que se apresentem o ato pedagógico.

No que se refere ao mercado de trabalho, a titulação *lato sensu* tem sido utilizada para cumprir parcialmente a lei e tem sido estimulada por acarretar baixos salários em relação os exigidos por titulação em cursos *stricto-sensu*. Fatores esses que colocam a formação e o exercício da docência universitária, nas várias modalidades, nas discussões atuais sobre a eficiência do ensino superior.

De fato, existem instituições de ensino superior, incluindo as universidades, em que embora seus professores possuam titulação e experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, é possível que não seja consenso considerar a didática como instrumento o qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministraram, recebem ementas prontas, planejamento individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitária - que devem se responsabilizar pela docência exercida (Pimenta & Anastasiou, 2011b). Esta aparente independência fere a própria independência por não gerar relações produtivas entre o produzido pelos diferentes professores, entre alunos e professores, alunos e sociedade. Salvo alguns momentos em centros de pesquisa onde se pressupõe uma maior interação entre os professores, alunos e sociedade.

Embora atualmente haja um crescente investimento na carreira dos professores e em sua formação, percebe-se ainda que estes investimentos referem-se apenas em seu aperfeiçoamento na área específica do conhecimento em que atua, enquanto pouco se investe no preparo científico destes profissionais na área pedagógica. O docente, assim, mesmo munido de conhecimentos específicos na área em que atua, pouco está amparado por saberes teóricos e práticos de caráter pedagógico (Anastasiou, 1999; Pimenta ; Anastasiou, 2011a.).

A formação continuada de professores faz-se necessária quando se conclui que a formação acadêmica não termina com o diploma, mas a sua atualização deve prosseguir com um constante acompanhamento do docente em atividades de aperfeiçoamento durante toda a permanência em sua atividade profissional, sendo isto uma necessidade básica para o melhor desempenho da sua função docente. Assim como cada formação exige especificidades diferentes (Zabala, 1998). Esses sujeitos essenciais para um melhor direcionamento da formação continuada docente devem ser identificados: Formação por quê e para quê? Quem e para quem? Como e de que forma? Quando e até quando? Quais?

Ainda sobre a formação do docente, destaca-se a importância tanto da formação acadêmica (seja *lato* ou *stricto-sensu*) tanto quanto a auto-formação. Entende-se como a auto-formação a busca independente do professor por conhecimentos atualizados tanto de sua área específica como na área pedagógica. Ambas as formações caminham juntas e contribuem, cada qual da sua forma, ao mesmo tempo em que cooperam entre si.

1.2. ENSINO SUPERIOR/SABERES

A docência no ensino de pedagogia vem com diversificados modelos frutos de variadas experiências anteriores à própria docência. Incluem-se até experiências que são adquiridas como aluno e podem representar padrões que significam sucesso ou fracasso da prática docente. Segundo Pimenta & Anastasiou:

“Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo, inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriam como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para produzir ou negar.” (Pimenta & Anastasiou, 2011b, p. 79)

Segundo Zabala (2002), a autonomia das instituições de ensino está associada ao compartilhar das tomadas de decisões e fundamentadas sobre o que, quando e como ensinar. Nóvoa (2003) afirma que as instituições de ensino devem ser reorganizadas como espaços de aprendizagem, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e uma reflexão entre docentes.

Na docência do ensino superior não há nenhuma orientação sobre processos de planejamento, metodológico ou avaliativo. Os professores não fazem relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisas. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento.

No tocante à formação dos docentes universitários, os estudos têm mostrado que:

“o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Neste processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.” (Benedito apud Pimenta & Anastasiou, 2011, p.36)

Pouco ainda se fala sobre formação docente nas universidades, relegando esta a algumas, quando não uma única cadeira na universidade, e a algum estágio curricular não obrigatório. A questão pedagógica pode até pouco significar na formação da carreira do professor, como comenta Dias:

“Durante muito tempo as instituições de ensino superior pouco se preocuparam com a formação pedagógica de seus professores, acreditando que uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira universitária. Em outras palavras, a distinção da dimensão pedagógica, a capacidade de interagir, o domínio do conteúdo pedagógico da matéria ou a capacidade de fazer o que hoje conhecemos como “transposição didática” não contam quase nada nas promoções aos graus superiores da universidade.” (Dias, 2010, p 77)

A docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países. Examinando o panorama internacional, contata-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários com a inovação no campo da didática. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e consequente aumento do número de docentes.

A qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes.

Francisco (2006) chama a atenção para que mesmo o hábito docente em procurar soluções já pré-estabelecidas não contribui para a eficácia docente, como poderia se pensar. A docência não é um padrão e como contexto de inúmeras riquezas exige um comportamento de receptividade com criticidade. Nesse sentido:

“Não bastam ensinar, ou dar orientações, muitas vezes, dicas, para que o professor enfrente melhor, algumas dessas suas dificuldades habituais. Acerta-se

aqui e logo a seguir surgem outras necessidades que embaralham e colocam novamente o professor em situação de dificuldade; ou seja, nesta direção, o professor não se apropria de saberes que lhe permitirem resolver, na prática, no cotidiano, o desafio de exercer suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes.” (Francisco, 2006, p. 29)

Para Tardif (2002) os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a *práxis* docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico e desta forma fundamentar-se-á que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática.

Nesta direção, Tardif (2002) aponta que os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhe daria a concepção da aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo seu exercício enquanto *práxis*, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticas. Esse conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias, processo esse fundador dos saberes pedagógicos. Com a afirmativa de Imbert, “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo.” (Imbert, 2003; p.27)

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamamos de saberes pedagógicos.

Concordando com Imbert (2003), Tardif nos ajuda a entender os saberes quando fala que:

“Pode se chamar de saber o tipo particular de certeza subjetiva pelo pensamento racional. Essa concepção do saber opõe aos outros tipos de certezas subjetivas baseadas, por exemplo, na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito. [...] Pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa. O juízo é, portanto, por assim dizer, o “lugar” do saber. [...] nossa visão do saber docente, que é, a nosso ver, um saber que se desenvolver no espaço do outro e para o outro.” (Tardif, 2002, p.193-196)

Para o autor, essa junção dos saberes só se torna expressivo se for sempre renovada e ajustada à realidade, para dar sustentação e entendimento à razão dos saberes que se apoiam em crenças, valores e análises em relação a outros conhecimentos já adquiridos.

Saberes pedagógicos como saberes estruturantes do conhecimento profissional, que outorgam identidade e que são processuais, vão se constituindo nos caminhos da prática. São saberes dialogantes, reflexivos e que, portanto, não cabem em pacotes prontos de cursos avulsos de formação.

Ao afirmarmos que as ciências da educação continuam sendo construções teóricas que não conseguem encontrar a passagem para o real e instrumentar realmente, a prática, acreditamos que as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da *práxis* (Pimenta & Anastasiou, 2011a)

Desejar que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, resolva mesmo correr o risco de “misturar teoria e prática”, e, mais que isso, resolva considerar impossibilidade de prática sem teoria e de teoria sem prática e, a partir disso, assumir que seu papel será o de compreender essa “mistura”, dando sentido e possibilidade às articulações entre teoria e prática Pimenta & Anastasiou:

“Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. Como o ensino ocorre em contextos sociais específicos. Tais como as aulas, as escolas, os sistemas de ensino, as culturas, é preciso conhecer essa prática (daí a importância da pesquisa da prática e da realidade nos processos formativos), para estabelecer os nexos e as relações entre esses contextos, interpretá-los à luz das teorias da educação e do ensino e propor novas formas, maneiras e modos de ensinar.” (Pimenta & Anastasiou, 2011a, p. 71)

O Saber-fazer da profissão docente, visto mesmo sob a forma de conhecimentos pedagógicos pode conter o conhecimento sobre os métodos e técnicas do ensino, o saber do saber-fazer, o que faz toda diferença, colocação essa que pressupõe o papel ativo, crítico e reflexivo do professor sobre o conhecimento disponível sobre os fundamentos da prática. Para Pimenta & Anastasiou:

“O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará num clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequado para processos de pensamento críticos e construtivos.” (Pimenta & Anastasiou, 2011a, p215)

Um saber para o saber-fazer implica a possibilidade de o sujeito lançar hipóteses práticas prováveis, planejar procedimentos para um incidente específico; analisar práticas alheias. Para Nóvoa (1995a, p. 115) o professor constrói sua própria história:

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo que cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de

vida é assim um percurso no sentido em que é um processo de formação. (...) uma globalidade à vida de cada pessoa.” (Nóvoa, 1995a, p. 115)

É evidente que a pedagogia não é uma categoria inocente uma categoria neutra, sendo uma questão social e cultural construída através de ideologias crenças, valores e interesses. O professor é um ser histórico-social. Ator e espectador dos contextos em que age e interage, receptáculo e doador de motivos, que o modificam, o transformam e o direcionam. “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modelo ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores, determinantes, do seu comportamento cotidiano.” (Cunha, 1989; p32)

Nos saberes na docência do ensino de pedagogia identificam-se um elo com história e experiências de vida do docente, na relação com os alunos e colegas de profissão e com o contexto institucional em que suas atividades ocorrem, missões e funções específicas e diversificadas.

Esta origem dos saberes é tanto pessoal quanto profissional (Nóvoa, 1995a), a partir dos condicionantes sociais, econômicos e culturais que no ensino se inserem e se articulam. Todos esses elementos são partes constitutivas da atividade docente.

Os saberes se formam nesta variabilidade de referências e por estas referências formam-se e transformam-se. No âmbito escolar, profissional, todas as esferas as quais trazem condicionamentos e aptidões no qual o docente está inserido, sejam de referências subjetivas ou objetivas, hão de enriquecer a atividade docente de matizes únicas e especiais tanto na perspectiva do docente, quanto na perspectiva do discente.

Afirmam Pimenta & Anastasiou (2011a) que ensinar exige um conjunto de saberes e práticas assim como o domínio dos conteúdos nas diversas áreas. Estando esclarecido que os conhecimentos necessários a prática pedagógica incluem tanto o domínio teórico quanto prático é importante reconhecer estes elementos tanto na formação inicial e continuada de todo professor quanto os seus papéis na sala de aula.

A construção da carreira docente também passa pela construção dos saberes do docente. Saber mobilizar e transformar a ação pedagógica requer tanto conhecimento pedagógico quanto saberes experienciais pessoais que reconheçam tanto a necessidade de uma maturidade pessoal e profissional, além do reconhecimento de que o ato de ensinar está a se construir no momento da interação humana como o conhecimento.

Pimenta (2002a) aponta para o fato de que saberes só são válidos quando refletidos a partir da prática e da teoria, legitimados em cada experimentação reflexiva e democrática, onde as práticas institucionais se renovam em função do próprio construir/reconstruir. Isso é que estabelece o caráter de renovação das estruturas pedagógicas e das instituições pedagógicas.

Reconhece-se uma complexidade tanto maior no exercício exigido pela docência quanto nos saberes que são necessários e devem ser assimilados/apropriados em seus contextos pedagógicos. Mesmo sendo um contexto complexo, a docência e seus saberes existem e subsistem em uma dimensão de unicidade-totalidade, em contraponto a uma fragmentação de conhecimentos.

Para Masetto (2003), são tantos os objetivos a serem alcançados na aula – de conhecimento, de habilidades e competências, afetivas, emocionais e de atitudes ou valores – que ser eficaz na construção tais saberes requer um leque de conhecimentos de diversas técnicas, que sejam adaptados a esse ou àquele objetivo. A construção do conhecimento é polivalente em suas fontes, assim como é variada em suas necessidades, e nos caminhos necessários para que se chegue a tal objetivo. Ainda segundo o autor, a mesma técnica pode servir a grupo de estudo, e não servir a um diferente grupo. Isso ocorrendo reforça ainda mais a necessidade de dominar diversas técnicas para alcançar o mesmo objetivo – o aprendizado – em situações/contextos diversos.

Tardif (2002) aponta que saberes foram feitos para integrar sujeitos, conhecimentos e sociedade e aplicações dos mesmos. O professor é antes de tudo um facilitador desses componentes, um facilitador que deve ensinar a identificar e a interagir os mesmos.

Há um caráter de interação entre personagens abstratos e práticos que denotam uma complexidade e a necessidade de unicidade entre estes elementos. Ao mesmo tempo em que o docente trabalha com a pedagogia, didática, conhecimento, aprendizagem, de caráter abstrato, o docente traz estes elementos para entrar em contato com fatores práticos como tempo de trabalho, número de alunos, dificuldades e diferenças destes, recursos, matéria, burocracia, relações de trabalho. Ou seja, a *práxis* docente é um caleidoscópio entre vários saberes, que devem ser colocados em questão e que servem como base para criação de novas perspectivas assim como soluções não previstas, conforme Tardif & Lessard (2007).

Os saberes relativos ao ensino e a aprendizagem requerem estudos que identifiquem dificuldades assim como os próprios saberes necessários para resolver tais dificuldades. São estudos contextuais, ou seja, são produções do conhecimento que surgem na complexidade da realidade do ato pedagógico (Saviani, 2000)

A literatura sobre docência no ensino de pedagogia tem sido cada vez mais enriquecida ao mesmo tempo em que o próprio ensino de pedagogia passa por avanços e enfrenta novas dificuldades na atualidade. A docência no ensino de pedagogia tem sido investigada e reelaborada, de acordo com novos conceitos sobre educação além de novas perspectivas, às vezes problemáticas, das instituições de ensino superior. Para Lisita o

docente precisa e deve tomar seu espaço na pesquisa e atuação da sua própria prática pois são necessárias:

“Autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social do trabalho docente, tendo como horizonte finalidades educativas pretendidas e sua concretização.” (Lisita apud Veiga, et al 2010, p. 34)

Como afirma Charlot (apud Veiga, 2010; p. 14) “o professor trabalha emaranhado de tensões e contradições, arraigadas nas contradições econômicas sociais e culturais da sociedade contemporânea”. São estes obstáculos que indicam o que as décadas nos trouxeram de dificuldades e necessidades, onde os professores precisam:

“colocar em discussão a responsabilidade, o papel e as possibilidades que estão ao alcance da mão destes personagens estratégicos do século XXI para a civilização. Compartilhar e socializar experiências, dificuldades e alternativas com as quais se tem lidado parece crucial neste contexto.” (Machado e Viana, 2010, p. 67)

Dessa forma, o docente precisa realocar-se na sua prática profissional e negar o papel de mero produtor/reprodutor de informação perante o discente e seu contexto. O docente é antes um formador, seja para a vida profissional, quanto para a vida no seu cotidiano, mas o que acontece é que:

“Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...]; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas [...]. É a síndrome do sentir-se atirado às feras.” (Alarcão apud Souza, 2001, p. 06)

O professor, segundo Alarcão (2011, p. 44), é um ser reflexivo que tem “a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Na concepção schöniana (apud Alarcão, 2011, p.44), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença.

Saberes são conhecimentos a serem construídos, aliados à experiência e a teoria que esta experiência constrói. A prática e a teoria caminham juntas e a pouco ou nenhum posicionamento crítico a ambos acarreta em dificuldades não resolvidas, quando não em mais dificuldades. Zeichener escreve que:

“Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana solo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia, pierden de vista los objetivos e fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros.” (Zeichhener apud Leite, 2006, p. 70)

Entendemos que há a necessidade do diálogo entre a teoria e a prática. Diálogo este que proporciona uma leitura diferenciada para ambos. O comportamento crítico irá contestar a prática e testar a teoria assim como testar a prática e contestar a teoria. Tomamos emprestadas as palavras de Francisco:

“Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticos. Esse conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos. [...] A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos.” (Francisco et al 2006, p. 33)

Muito reitera-se a importância dessa permeabilidade entre teoria, prática e experiência. Muitos autores tem se debruçado sobre o tema, que embora reflita um problema antigo, se apresenta em nova perspectiva, na ciência, entre estas, a pedagógica. A profissionalização tem ultrapassado o caráter meramente prático para alcançar o status de centro de conhecimento, que incorpora a tríade já citada. Freitas disserta que:

“Incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional, quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. A aprendizagem, na formação reflexiva, faz-se acompanhar da competência para construir um discurso sobre a prática, enquanto disposição para confrontar os limites do conhecimento da explicação e solução das questões da realidade. A concepção de competência profissional significa, portanto, mobilização de múltiplos recursos (teorias, práticas, experiências) para responder as diversas demandas das situações de trabalho.” (Freitas apud Leal et al, 2006, p. 77)

Atualizar a prática docente é tornar o professor inteirado de contextos da teoria que acrescentam ao trabalho docente a dinamicidade e complexidade compatíveis ao que se percebe atualmente. Modelos já tradicionais de ensino têm repetidamente se mostrado incompatíveis com o pensamento, o ritmo e a tecnologia da sociedade contemporânea e esse lapso do modo de ensinar tem trazido confrontos e dificuldades a própria sociedade que prepara. De acordo com Morin:

“A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é sistema que se nutre de antagonismos que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.” (Morin, 2007b, p. 21)

Surge então um novo modo de educar, mais holístico e integrativo, onde o conhecimento é construído focando o técnico, o político e o humano. Esta nova prática “Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos” (Soares & Ribeiro, 2008, p92).

Perante a complexidade sistêmica ou holística, tenta-se suprir a fragmentação do conhecimento e resgatar o ser humano integral, que antes disposto a enxergar um mundo por partes, passa a integrar suas múltiplas inteligências para formação de um profissional humano, ético e sensível.

Segundo Behrens, Morin e Masseto (apud Behrens):

“A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser. Nesse contexto de múltiplas aprendizagens, leva em consideração processos de superação de dualidades propostas no paradigma cartesiano, entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto entre outras.” (Behrens, Morin e Masseto apud Behrens, 1999, p. 391)

Atualmente, estes diversos olhares sobre ensino superior, didática, reflexão e saberes têm apontado novos rumos ao conhecimento que tem em sua evolução aberto horizontes de forma que tenha de desenvolver o ser em suas múltiplas dimensões. Os autores referendados têm nos elucidado sobre estes temas com elementos lúcidos e amplos nesta área.

1.3. ENSINO SUPERIOR E DIDÁTICA

Se hoje o termo didática tende a substituir o termo metodologia, convém não ver nisso uma mutação definitiva, pois como observa Terral (apud Pimenta):

“Estamos assistindo a uma reviravolta completa do conceito de didática: ontem, teoria do ensino, magistral, em primeiro lugar [...] depois, a reflexão disciplinar sobre a transmissão e sobretudo, a apropriação dos saberes. A didática tende cada vez mais a se tornar didática comparada e didática geral, envolvendo assim a ancestral pedagógica geral, que se auto-apresentou como metodologia.” (Terral apud Pimenta, 2002a)

Na concepção de Franco (2002), a pedagogia se faz pela docência, e não seria correto afirmar que a docência se faz pela Pedagogia. A inversão requerida não formal, ela revela-se uma concepção epistemológica. Enquanto a docência esteve historicamente acomodada aos princípios da racionalidade técnica, a Pedagogia, “deixou de lado” sua vocação epistemológica tornou-se tecnologia organizadora da prática docente.

O conhecimento é singular de cada pessoa, o docente com suas verdades realizam o seu trabalho. A prática educativa envolve pessoas e é individualizada em relação ao modo de ser e de fazer de cada professor. Nóvoa em sua obra retrata a importância do contexto, quando diz que:

“Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experimentais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que cresceu, aprendeu e ensina.” (Nóvoa, 1995b, p.8)

Sacristán (1999, p.98) usa nos seus argumentos que compreende a prática como um alicerce importante e ao mesmo tempo regulador, no seu caráter que sempre traz algo de novo que pode até contestar a teoria. A prática também é um elemento fundante na construção do conhecimento sobre didática:

“Fica claro então, que a relação entre conhecimento e “teoria” e prática em educação não pode desconsiderar o caráter insuficiente do pensamento sobre o educativo para realizar as práticas de educação reais; inclusive, entendendo que esse pensamento é aberto e que está muito influenciado e fecundado pelo desenvolvimento e pela incidência de outros âmbitos do conhecimento.” (Sacristán, 1999, p.98)

A prática e as experiências vividas pelo professor expressam um saber-ser e um saber-fazer profissional podendo ser um sujeito da ação-reflexão, dinâmico e flexível dando sentido as experiências de sua formação, seus saberes e suas práticas. O docente desenvolve habilidades pessoais como capacidade de improvisação, atitudes e estilos que possibilita vencer as dificuldades e construir uma maneira própria de ensinar.

Sendo importante registrar na fala de Sacristán, que sem conteúdo não pode vir a ter ensino, pois, qualquer projeto educativo acaba concretizando-se no desejo dos sujeitos de conseguir resultados nos que se educam, sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existem discursos rigorosos nem científicos sobre o ensino, porque falaríamos de uma atividade vazia ou sem significado a margem do que se serve

Estudioso dos textos de Comênio, (Althaus, 2010) afirma:

“Comênio vai do ensino à aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, ou seja, da docência à discência [...] As palavras docente e discente, que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa, referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta de docere significa ensinar, fazer aprender, enquanto discere traduz o sentido de aprender. Seriam, pois, duas

ações distintas, mas complementares, interligadas e inseparáveis [...] A aquisição de conhecimentos não pode se dar unicamente por uma das partes, isto é, ou só pelo ensino ou só pela aprendizagem. Uma e outra constituem duas faces intercambiáveis e inseparáveis do mesmo todo.” (Althaus, 2010 p. 101 - 106).

Todos os percursos do docente, sejam na área específica de cada ciência, na sua atividade profissional e no seu tratar pedagógico, se entrecruzam, num evento chamado aula. Para Veiga (apud Althaus, 2010 p. 02) é na aula universitária que se realiza o trabalho pedagógico do docente, sendo um evento de aprendizagem e produtividade de conhecimentos e comportamentos que levam ao questionamento, através da construção e socialização do conhecimento e da cultura.

Pimenta (1997) acrescenta que elementos importantes na prática docente como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas torna a aula um campo fértil para criação de práticas inovadoras.

Embora haja vários atores envolvidos no processo de aprendizagem, este é centrado principalmente nas ações dos alunos, e sua aprendizagem. O que é proposto em sala de aula, os conhecimentos, habilidades, competências, análises e desenvolvimento de valores, é uma criação coletiva em que se vê impossível a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes.

A aula, por si só não só é um lugar de apreensão de saberes como também é de troca e criação de novos saberes. Na visão de Behrens(1999) ir além da mera reprodução e alcançar a produção de conhecimentos é a meta. Meta esta que permite aos homens desenvolverem características – ética, autonomia, reflexividade, criticidade – que vão oferecer uma melhor qualidade de vida, e torna-os conscientes do mundo globalizado em que vivem, estando assim aptos a transformar a sociedade que compartilham, com justiça e igualdade.

Para Morin (apud Pimenta, 1997) são três os estágios fundamentais para a construção de um saber: o primeiro e mais elementar seria a aquisição de informação. Onde se entra em contato com a teoria e torna-se ciente de algum dado. O segundo estágio seria conhecer a informação, além do estar ciente que o dado existe, estar ciente do que o dado significa e saber explicá-lo. O terceiro estágio, alicerçado pelos estágios anteriores, tem a ver com a Inteligência, é quando se produz conhecimento a partir da informação revelada, esse é o estágio da consciência que é o saber em exercício.

A transformação do olhar e da ação do aluno perante a sociedade é um dos desafios da didática reflexiva e do paradigma da complexidade. A aprendizagem é refletida na sociedade, em seus atores e seu contexto.

No momento a prática educativa emergente abrange diversas abordagens de forma articulada: a visão holística, a abordagem progressiva e o ensino como pesquisa que têm como foco o estabelecer conhecimentos válidos não só teoricamente, mas de forma prática, conhecimentos que serão vivenciados pelo aluno também fora da sala de aula.

Freire diz que:

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente de e necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.” (Freire, 1996, p. 50)

Inacabado e não por isso tendendo a imperfeição, mas a contínua construção, para aprimoramento do fazer que se estende além da questão da informação e chega à formação do mundo social vivido e suas múltiplas faces.

Desenvolvimento este do docente cada vez mais necessários onde formação de pessoas são o objetivo deste empreendimento, pois segundo Rivila (apud Veiga):

“A docência é um dos atos mais representativos da ação do professor, e seu produto é a aprendizagem do aluno. É um ato a ser interrogado e pesquisado não só pela percepção de ações visíveis em seu planejamento e em sua execução, mas também pela reflexão sobre seu significado formativo no âmbito do desenvolvimento profissional docente. Exige um grande esforço reflexivo-compreensivo, que possibilita uma melhor interpretação da tarefa do professor e dos interesses e expectativas dos alunos.” (Rivila apud Veiga et al, 2010, p. 17)

A formação de pessoas desprende de uma especial atenção num mundo pós-moderno, em que o indivíduo sofre uma massiva separação de si e dos outros, vivenciando uma fragmentação que o ofusca. Na formação de futuros docentes, importa que este estudante encontre em si a condição ideal para, motivado, criar um contexto apropriado para o aprendizado e o ensino, contexto este mais humano que industrial e repetitivo, as vezes mais aleatório que cadenciado e ordenado por categorias. Segundo Tardif & Lessard “o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.” (Tardif & Lessard, 2007; p 20)

A abordagem dos autores se volta para o trabalho docente no âmbito de seu caráter transformador. Mesmo, numa maioria, prevalecendo um caráter industrial no trabalho, onde a mera transformação de um objeto em outro seria o objetivo do mesmo, falam os autores da necessidade de incluir o trabalhador neste caráter de transformação, admitindo que este também se transforma, num ciclo enriquecedor em que a identidade do trabalhador, o ser humano, se transforma no que ele faz.

A experiência do docente é diferenciada não apenas por que ele é um dos principais transmissores e modificadores de conhecimento da sala de aula, mas mais ainda por que ele passa pela experiência de sala de aula em dois momentos, uma como aluno e outra como professor.

Em verdade sabemos que a prática docente é um membro vital do corpo acadêmico, sem a qual a área de pesquisa e ensino e extensão permaneceriam coexistindo, mas de forma fragmentada. Segundo Dias:

“A atividade de ensino exige uma série de saberes, conteúdos, conhecimentos teórico-práticos, métodos de investigação, tanto da área específica como da área pedagógica, que precisam ser articulados com a integralização, com o desenho curricular no qual se situa a ação docente.” (Dias, 2010, p. 94)

Carneiro comenta que, em geral os professores são formados como profissionais de suas áreas “não tendo, portanto, os conhecimentos necessários à realização de outras atividades, como a docência, por exemplo” (Carneiro, 2010; p. 101), concordando com Botome (apud Carneiro) que diz:

“Um profissional da universidade (o chamado “professor universitário”), nesse contexto, precisa ser um múltiplo profissional. Ele precisa ser um técnico e especialista em um campo de trabalho (economia, psicoterapia, engenharia civil, medicina, pedagogia etc.). Mas ele também precisa ser competente para ser um pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já são duas profissões, mas as exigências ainda são maiores. Ele também precisa ser professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais para realizar as tarefas mais exigentes e complexas da sociedade. E, além disso, ele ainda precisa estar apto a ser um administrador. Vai defrontar-se com situações que dependerão de sua capacidade de administrar ou gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho (...) a própria administração de departamentos acadêmicos, coordenações de curso, orientações de pesquisa etc. exigem preparo para administração de ciência e tecnologia.” (Botome apud Carneiro, 2010, p. 102)

Preparo este que a pesquisa acadêmica deve apoiar discernindo obstáculos e propondo ações e soluções, para uma cada vez mais efetiva e eficaz atividade docente.

Capítulo II:

METODOLOGIA

2.1. HIPÓTESE

Os professores do ensino superior no ensino de pedagogia não fazem uso ou não tem conhecimento no que concerne a didática para a construção da sua prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem.

2.2. OBJETIVO

2.2.1. Objetivo Geral

Analisar as concepções dos professores do curso de pedagogia acerca da relevância da disciplina didática junto aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, para o exercício da docência superior.

2.2.2. Objetivo Específicos

- 1) Conhecer práticas pedagógicas docentes com base num processo de reflexão/ação coletiva, a partir de situações concretas observadas e/ou vividas no cotidiano do ensino superior;
- 2) Analisar a prática pedagógica docente como uma prática social nas suas múltiplas determinações, dimensões formativas e relações envolvidas.
- 3) Avaliar a percepção do discente com relação à didática do docente em pedagogia.

2.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos (Severino, 2007. p.100).

Para desenhar o método de pesquisa que pretendemos seguir, buscamos apoio de vários autores (Richardson, 2007; Severino, 2007; Minayo, 1999) que, com suas publicações, contribuíram para a elucidação dos mecanismos de elaboração de projetos de investigação no nível universitário, nos dando aporte teórico metodológico a esse estudo.

Compreendemos que o método científico, diferente do senso comum, é o elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência (Severino, 2007). Constitui-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que possibilitam a compreensão das relações causais recorrentes entre os fenômenos.

Quando utilizamos o vocábulo ‘método’, em pesquisa científica, estamos nos referindo à escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e a explicação de fenômenos. De acordo com Richardson (1999, p.70), o método científico “consiste em

delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las”, a partir das relações encontradas, fundamentando-se nas teorias existentes.

Tais procedimentos perpassam, normalmente, por uma fase indutiva e outra dedutiva. Dentre eles estão a observação de fatos, a formulação de hipóteses e a verificação experimental, por exemplo, essenciais para a elaboração de leis ou fórmulas que possam, de forma confiável, elucidar o fato observado e a(s) questão(ões) por ele(s) gerado(s).

Ambos os estudiosos, Richardson (1999) e Severino (2007), enfatizam que o método precisa estar adequado ao tipo de estudo que se pretende realizar. A escolha do método é determinada pela natureza do problema ou pelo seu nível de aprofundamento.

Esta investigação voltou-se para a pesquisa qualitativa e quantitativa por entendermos que neste estudo, elas serão de suma importância, para nortear a busca por respostas.

A pesquisa qualitativa é mais utilizada nas ciências sociais, buscando a construção da realidade, trabalhando com o universo de significados, crenças e valores. Na fala de Minayo “o objetivo das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação” (Minayo, 1999; p.22). A pesquisa qualitativa é definida e pode ser gerada por se apresentar de forma singular frente à diversidade metodológica, permitindo que a realidade seja analisada a partir de um método eleito. A escolha dessa abordagem justifica-se por ser a opção escolhida pelo pesquisador e, sobretudo uma forma adequada de se entender a natureza de um fenômeno social (Richardson, 2007).

Corroborando nesse sentido, Ludke & André descrevem que “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (Ludke & André, 1986; p.6). Para que uma investigação científica torne-se válida e fidedigna é necessário que ela seja controlada e sistemática. Neste contexto é preciso que exista um planejamento cuidadoso da pesquisa e uma preparação rigorosa do observador.

Trabalharemos a abordagem metodológica, estabelecendo com o referencial teórico eleito o caminho a percorrer na construção do estudo, explicitando a escolha do locus de pesquisa e o critério de seleção e a caracterização dos sujeitos. Em seguida, detalharemos a descrição da organização e análise dos dados da pesquisa, em que apresentaremos os resultados das entrevistas, segundo a linha francesa de análise de discursos, fundamentado nos construtos teóricos que nos darão sólido embasamento para análise; e tendo como objetivo contemplar todos os aspectos possíveis dos discursos dos sujeitos que serão entrevistados, com a finalidade de a partir de fragmentos de suas entrevistas, compreender de que maneira professores do ensino de pedagogia significam a didática no exercício da docência.

Como é impossível obter-se informações de todos os indivíduos sobre os quais desejamos estudar, pois o número de indivíduos seria grande, entre outras muitas razões, e para que se tenha um maior controle da técnica de amostragem, Richardson destaca que, “denominamos de universo da pesquisa ou de população da pesquisa o conjunto de elementos ou indivíduos que possuem as mesmas características” (Richardson, 2007, p.157). O critério para a seleção dos sujeitos baseou-se na linha teórica de Huberman (1995) onde a escolha se dá a partir dos anos de profissionalização.

2.4. LOCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa serão uma universidade pública(01) e uma faculdade privada (01), ambas localizada em Recife, no estado de Pernambuco.

Recife é um município e capital do estado de Pernambuco, no Brasil. Pertence à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião do Recife. Com cerca de 218,435 km², a cidade é constituída principalmente por uma planície aluvial, distando 2.220 quilômetros de Brasília, a capital nacional. Segundo a estimativa mais recente divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, em 2013 o município possuía uma população de 1.599.513 habitantes. O município é sede da Região Metropolitana do Recife, a mais populosa área metropolitana do Norte-Nordeste e quinta do Brasil, com 3,7 milhões de habitantes, além de terceira metrópole mais densamente habitada do país, superada apenas por São Paulo e Rio de Janeiro, e quarta maior rede urbana do Brasil em população.



Mapa 1 - Micro-regiões e espaços geopolíticos de Pernambuco. FONTE: www.brazil-travel.net

Metrópole mais rica do Norte-Nordeste em PIB PPC, o Recife desempenha um forte papel centralizador em seu estado e região, abrigando grande número de sedes regionais e

nacionais de instituições e empresas públicas e privadas, como o Comando Militar do Nordeste, a SUDENE, a Eletrobras Chesf, a TV Globo Nordeste, a Votorantim Cimentos N/NE, a Queiroz Galvão, entre outras, além de possuir o maior número de consulados estrangeiros fora do eixo Rio-São Paulo, sendo inclusive a única cidade, com exceção de São Paulo e do Rio de Janeiro, que tem Consulado-Geral dos Estados Unidos. A metrópole pernambucana está atrás somente de Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo na hierarquia da gestão federal. O Grande Recife compreende 14 municípios, concentrando 65 por cento do produto interno bruto estadual. Sua área de influência abrange outras capitais, como João Pessoa, Maceió e Natal.

Recife destaca-se por possuir o maior parque tecnológico do Brasil, o Porto Digital; o segundo maior pólo médico do Brasil; os maiores PIB per capita e rendimento per capita entre as capitais da Região Nordeste; a melhor universidade do Norte-Nordeste, a Universidade Federal de Pernambuco; o nono maior número de arranha-céus das Américas; o melhor aeroporto do Brasil, o Aeroporto Internacional do Recife; e sua região metropolitana, o Complexo Industrial e Portuário de Suape, que abriga o Porto de Suape (melhor porto do Brasil), o Estaleiro Atlântico Sul (maior estaleiro do Hemisfério Sul), entre outros empreendimentos. Destaca-se ainda por ser a capital nordestina com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo dados da ONU de 2010, calculado como de 0.772,5 figurando como a capital mais alfabetizada, com a menor incidência de pobreza e a com a maior renda média domiciliar mensal do Nordeste do país.

Com um grande potencial turístico e forte vocação para o turismo de negócios, frequentemente a cidade é escolhida como sede de diversos eventos, como simpósios, jornadas e congressos: a Região Metropolitana do Recife foi o terceiro pólo de eventos internacionais no Brasil em 2011, atrás somente de São Paulo e Rio de Janeiro, graças ao desempenho do Recife e de Porto de Galinhas.

Dentre as muitas alcunhas atribuídas ao Recife, "Veneza Brasileira" é a mais conhecida. O romancista francês Albert Camus, Prêmio Nobel de Literatura de 1957, esteve no Recife em 1949, e comparou a capital pernambucana a outra cidade italiana ao descrevê-la, em seu livro Diário de Viagem, como a "Florença dos Trópicos".

A instituição pública escolhida para a pesquisa reúne mais de quarenta mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação. A Universidade oferece 96 cursos de graduação presenciais distribuídos em 12 (doze) centros e mais 03 (três) cursos de graduação a distância além de 128 (cento e vinte e oito) cursos de pós-graduação stricto-sensu e 79 (setenta e nove) lato-sensu.

Os cursos de graduação são divididos em áreas de Artes e Comunicação, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Jurídicas, Ciências

Sociais Aplicadas, Educação, Filosofia e Ciências Humanas, Informática, Tecnologia e Geociências.

A titulação dos docentes no ano de 2008 (dois mil e oito) era de 75 (setenta e cinco) graduados 82 (oitenta e dois) especializados 392 (trezentos e noventa e dois) mestres e 1.246 (mil duzentos e quarenta e seis) doutores.

O curso de pedagogia da instituição pública tem uma carga horária obrigatória de 2.730 (dois mil setecentos e trinta) horas e 360 (trezentos e sessenta) horas em componentes eletivos além de 120 horas em atividades complementares, em mais de 80 disciplinas.

Por sua vez, a instituição particular oferece 06 (seis) cursos de graduação e 06 (seis) cursos de pós-graduação. Com 70 anos de experiência na área da Educação, conta com 139 docentes e 110 funcionários técnico-administrativos. Tem os cursos de licenciatura de Letras (Português/Inglês), Letras (Português/Espanhol), Pedagogia, Ciências Biológicas e os bacharelados de Ciências Biológicas, Administração, Turismo, Psicologia além dos cursos tecnológicos de Gestão Comercial, Recursos Humanos, Eventos, Gestão da Tecnologia da Informação, Processos Educacionais, Gestão em Turismo, Banco de Dados, Gestão de Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Negócios Imobiliários, Comunicação Assistiva.

Sobre a titulação do corpo docente, a instituição informa que possui 15 (quinze) docentes com doutorado, 79 (setenta e nove) com mestrado, 42 (quarenta e dois) com especialização e 3 (três) com graduação.

O curso de pedagogia da instituição particular tem a carga horária obrigatória de 3220 (três mil duzentos e vinte) horas e em média 50 disciplinas e também conta com uma carga horária mínima para atividades complementares de 100 (cem) horas.

2.5. SUJEITOS DA PESQUISA.

Segundo Richardson (2007, p.158), denomina-se “uma amostra, quando se considera um certo número de elementos ou indivíduos para constatar algo sobre a população a que pertencem”. Fizeram parte deste estudo 10 (dez) professores do curso de Pedagogia que representaram uma amostra do curso de pedagogia das 02 (duas) instituições, sendo cinco (05) pedagogos de cada instituição.

O critério para composição da amostra dos sujeitos foi o critério de Hubberman (1995), voltado para a experiência profissional, pois a partir de tal tempo de experiência é que se consolidam os repertórios pedagógicos, além de representar um período de estabilização emocional do docente na sua relação com a profissão (Huberman, 1995).

Utilizando a variável idade temos na instituição pública.

IDADE	ENTRE 36 E 45 ANOS	MAIS DE 45 ANOS
QUANTIDADE	3	2

Quadro 1a - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério idade na instituição pública

Em relação ao tempo de experiência profissional, na instituição pública:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ENTRE 11 E 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
QUANTIDADE	3	2

Quadro 1b - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério o tempo de experiência profissional na instituição pública

Utilizando a variável idade temos na instituição particular que:

IDADE	ENTRE 36 E 45 ANOS	MAIS DE 45 ANOS
QUANTIDADE	3	2

Quadro 1c - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério idade na instituição particular

Em relação ao tempo de experiência profissional, na instituição particular:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ENTRE 11 E 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
QUANTIDADE	1	4

Quadro 1d - Amostra dos docentes selecionados tendo como critério tempo de experiência profissional na instituição particular

As variáveis apresentadas nos quadros acima como, tempo de atividade docente apresentou basicamente dois grupos: os com mais de 20 (anos) e os situados entre 11 (onze) e 20 anos. Na instituição privada ocorre 1 (um) docente no primeiro grupo e 4 (quatro) no segundo grupo. Na instituição pública ocorrem 3 (três) no primeiro grupo e 2 (dois) no segundo grupo.

Ainda segundo o autor, o primeiro grupo citado se encontra num estágio de transição entre diversificação/ativismo/questionamento e serenidade/distanciamento afetivo/conservadorismo. Já o segundo grupo se encontra na fase de diversificação/ativismo/questionamento.

As duas fases citadas são relevantes quando se considera o posicionamento dos docentes e seus discursos. Na primeira fase considerada, a de diversificação/ativismo/questionamento, o professor se posiciona de forma mais crítica e atuante perante sua atuação e seus contextos profissionais. É uma fase muito criativa e questionadora, proporcionada pela experiência adquirida e pelo sentimento de necessidades

de mudanças, além de uma progressiva maior compreensão contextual dos fatores associados a prática pedagógica.

a segunda fase considerada, a de serenidade/distanciamento afetivo/conservadorismo, embora haja todo um aparato no campo da experiência, o docente reage de forma mais cômoda, como um desencanto, no qual há um “cansaço” perante os contextos pedagógicos, embora pode acontecer do docente apenas se tornar mais confiante e calmo, estabelecendo metas produtivas para si, o que representaria a continuidade da qualidade de sua prática pedagógica (Huberman, 1995).

Do critério para a escolha dos alunos, 97 (noventa e sete) no total, sendo 67 (sessenta e sete) na instituição particular e 30 (trinta) na instituição pública, tinham de estar frequentando as aulas regularmente.

2.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e o questionário.

2.6.1. Questionário

Richardson (2007, p.189) nos diz que o “questionário pode ser utilizado para obter informações a cerca de grupos sociais, [...] bem como cumprindo no mínimo duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”; na observação não participante o “investigador não toma parte nos conhecimento objeto de estudo como fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como expectador atento, nos retrata” (Richardson, 2007, p.260).

O questionário é faz um recorte de algumas relações que aluno faz acerca da prática docente e também sua participação em relação a qualidade desta mesma prática, trazendo assim um perfil dos olhares dos alunos em relação a diversidade práticas de seus professores e como essas práticas influenciam na formação acadêmica, tendo sido elaborado a partir do objetivo e dos temas levantados pela fundamentação teórica, composto de 16 (desesseis) questões de pergunta fechada.

Descrição das variáveis do questionário aplicado aos alunos	
Q1	Instituição
Q2	Semestre do curso
Q3	Turno em que estuda
Q4	Gênero
Q5	Você participa ou participou de atividade de extensão e pesquisa na universidade?
Q6	Se não, gostaria de participar de atividades de extensão e pesquisa na universidade?
Q7	Você considera importante a participação em atividades de extensão e pesquisa na universidade?
Q8	Qual a importância da didática do professor no seu aprendizado?
Q9	Você considera que seu aprendizado é independente da atividade em sala de aula?
Q10	Como você considera a qualidade da didática dos professores na sua formação para sua atuação profissional?
Q11	Você considera a participação do professor em atividades de pesquisa e extensão importante na sua prática pedagógica?
Q12	Você considera a titulação do professor importante para sua prática docente?
Q13	Você considera a formação do professor suficiente para uma prática pedagógica satisfatória mesmo sem o docente participar de atividades de pesquisa e extensão?
Q14	Você tem ou já teve algum professor sem Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) com uma prática docente eficiente?
Q15	Você consegue identificar algum professor que mesmo tendo excelente formação teórica na sua área seja deficiente na didática?
Q16	A didática aplicada pelos seus professores é feita baseada na ligação entre o pensamento teórico e sua prática?

Quadro 2- Descrição das variáveis do questionário aplicado aos alunos. Fonte: Questionário aplicado 2013

Antes do momento da aplicação do questionário entrou-se em contato com cada instituição, especificamente com cada coordenador do curso de pedagogia, pedindo autorização para a realização do mesmo. Levando em conta os critérios já citados para a seleção dos alunos participantes: primeiro, estar frequentando regularmente o curso, e segundo, ser um estudante matriculado a partir do quinto período, para que se avaliasse os resultados do ponto de vista de alunos com uma experiência mínima no curso.

Durante a aplicação do questionário, a entrevistadora apresentou a pesquisa aos alunos, pedindo a sua colaboração e entregou o material contendo uma carta de apresentação do questionário e 16 (dezesesseis) perguntas diretas. Permaneceu na sala até o fim da aplicação do questionário, quando agradeceu a participação dos discentes.

2.6.2. Entrevista

Podemos considerar segundo Szymanski (2010, p.14)

“A entrevista se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado”

No qual o entrevistador entra em contato com os entrevistados, de maneira em que eles sintam-se livres para falar de suas práticas pedagógicas.

Acrescidas a isso, esse método distingue-se nas suas diferentes formas pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (Quivy, 2005), facilita uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das perguntas abertas, e suas reações, o investigador é mediador dessa expressão, evitando que ela se afaste dos objetivos da investigação e permitindo que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. Pois as entrevistas deverão ser anexadas, desde que haja permissão dada pelas pessoas entrevistadas, sendo assegurado aos mesmos o sigilo das informações coletadas, sem nenhum prejuízo em respeito às diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa em seres humanos, de acordo com a resolução 196/96 (Brasil, 1996).

As primeiras 06 (seis) questões elaboradas para a entrevista são objetivas, de caráter informativo sobre idade, gênero, formação, tempo de formação, tempo de experiência docente e instituição (pública ou privada) e servem para identificar os professores quanto a suas características no atual exercício da docência.

Em seguida são apresentadas 08 (oito) questões elaboradas para possibilitar a expressão e o pensamento dos professores nos seus discursos sobre os temas elencados nesta pesquisa.

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos docentes	
Q1	Idade
Q2	Gênero
Q3	Formação
Q4	Tempo de Formação
Q5	Tempo de Experiência em Docência
Q6	Instituição Pública ou Privada.
Q7	Fale sobre sua formação acadêmica.
Q8	Fale sobre a relação entre sua formação e sua prática docente.
Q9	Em quais aspectos a orientação formal acerca da didática tem lhe auxiliado prática

	pedagógica?
Q10	Houve alguma orientação informal na sua trajetória acadêmica? Qual foi e como contribuiu na sua prática?
Q11	Fale sobre suas atividades na Universidade e de que forma elas interferem na sua didática. (Se você participa de atividades de extensão, quais e porque, e se você participa de alguma função administrativa e como essas atividades interferem na sua prática docente)
Q12	Como a comunidade acadêmica que você participa tem interferido na sua didática?
Q13	Você considera os cursos de pedagogia suficientemente atualizados na formação dos futuros pedagogos?
Q14	Você como professor percebe no seu aluno uma atitude reflexiva com os conhecimentos que adquire perante a sociedade e qual a relação disso com a sua didática?

Quadro 3 - Descrição das categorias da entrevista aplicada aos docentes. Fonte: Entrevista aplicada 2013

Antes do momento da entrevista foi enviada uma carta a cada instituição especificamente a cada coordenador do curso de pedagogia, pedindo autorização para a realização das mesmas. Levando em conta os critérios já citados para a seleção dos entrevistados, que eram, primeiro, ser quadro efetivo da instituição e segundo, ter mais de 05 (cinco) anos de atividade docente no curso.

Durante as entrevistas a entrevistadora tentou manter um ambiente de cordialidade e empatia, para que o professor, sentindo-se confiante, trouxesse à tona suas experiências e realidades para a entrevista. Acredita-se que tal objetivo foi alcançado, mesmo em uma variedade de sujeitos, trajetórias e *lócus*.

Após a realização das 10 (dez) entrevistas, foi feita a transcrição dos discursos, omitindo todos nomes particulares que foram ditos, garantindo assim o anonimato dos entrevistados, instituições e contextos apresentados.

Para caráter de identificação de cada entrevistado, foi usada a letra “P” seguida de um caractere numérico – de 1 (um) a 10 (dez) – ficando então identificado cada professor como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, de acordo com ordem de realização de cada entrevista.

É importante frisar que na transcrição das entrevistas foram consideradas a questão da legibilidade, procurando amenizar expressões redundantes, tiques de linguagem e frases confusas, sem no entanto alterar o conteúdo dos discursos ou a ordem das questões apresentadas.

2.7. INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

2.7.1. Instrumentos de Análise dos dados quantitativos

Para análise dos dados foi construído um banco de dados no programa EPI INFO o qual foi exportado para o software SPSS onde foi realizada a análise. Na análise dos dados foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições do perfil dos alunos, da participação dos alunos em pesquisa e extensão, da percepção dos alunos acerca da prática docente e percepção dos alunos acerca da qualidade da didática dos docentes. Para comparar as distribuições dos fatores avaliados nos dois tipos de escolas avaliadas foi aplicado o teste Qui-quadrado para homogeneidade. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

2.7.2. Instrumentos de Análise dos dados qualitativos

Optamos por trabalhar a análise de resultados da coleta de dados, a partir do aporte teórico metodológico da Análise de Discurso (AD) na linha Francesa, que privilegia os sentidos e a forma de produção dos discursos, permitindo compreender as relações de sentido que estão presentes nos discursos e a forma como se construiu o dito (Orlandi, 1999).

A AD surgiu no final da década de 1960 e oscilava entre a lingüística e a história. Havia duas vertentes que determinavam os sentidos: a estrutura formal da língua e também as condições sócio-histórico-ideológicas em que os discursos foram produzidos. Mas, aos poucos, a AD vai se desligando desse binômio ao considerar cada vez mais a dispersão da história e do sujeito. Assim, as análises de discurso pós 1980 estão mais preocupadas em mostrar a circulação dos sentidos (Orlandi, 1999).

Orlandi (1999), considera que a linguagem não é transparente e, desse modo, ela não procura desvendar os discursos para encontrar um sentido puro e original do outro lado: a linguagem mediadora necessária entre o homem e realidade natural e social denomina-se análise do discurso, e essa mediação torna possível a continuidade e permanência e o deslocamento do Homem e a realidade em que ele vive, o discurso é o elemento em que se pode compreender como língua produz sentidos por/para os sujeitos, observando-se a relação entre língua e ideologia.

Michel Foucault (2005) mesmo sem ser considerado um linguístico em análise de discurso e sim filósofo de muitos campos, em seu livro *Arqueologia do saber*, muito contribuiu no desenvolvimento da AD, ao pensar a respeito da não continuidade da história como campo de regularidade e de possível segurança para o sujeito, ele refere-se a essa

não transparência da história em seus caminhos de múltiplos sentidos, que muitas vezes, mais confunde do que apresentam-se como porto seguro de referências para o sujeito

A prática discursiva segundo Fairclough (2001) “ é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade(identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) como é, mas também contribui para transformá-la”.

É objetivo desse trabalho analisar o que foi dito a respeito da prática pedagógica do ensino de pedagogia e encontrar quais os efeitos de sentido estarão construídos nos discursos de/sobre a prática pedagógica no ensino de pedagogia. Os discursos elaboram seus sentidos a partir do momento que são vinculados nos diversos grupos sociais. Entre os muitos espaços, públicos, privados e políticos, como então apreender esse ou aquele sentido? Como não ficar desorientado entre tantas possibilidades de significação acarretadas por esse movimento constante dos sentidos?

É importante ter em mente que o que se busca não é o sentido certo, a única interpretação possível. A análise de discurso não intenciona encontrar sentidos escondidos na fala, esperando para serem revelados como a grande verdade. O que se busca pela análise de discursos são os sentidos visíveis, mas também os ocultos que, de alguma forma, também significam naquela fala, é compreender como esses sentidos se constituem e quais os seus efeitos.

A construção do *corpus* e a análise estão mutuamente ligados, sendo a melhor maneira de constituir o corpus é obedecer à critérios provenientes de princípios teóricos da análise de discurso dos professores, bem como objetivos da análise e levar à sua compreensão (Orlandi,1999). Nessa pesquisa a configuração do corpus, está representada no discurso, que como parte de um processo discursivo aberto tem relação com o discurso anterior e aponta para o outro do qual se pode recortar e analisar diferentes momentos, desse modo, o corpus já é um trabalho de análise, sendo necessário considerar as propriedades discursivas envolvidas.

O interdiscurso nos dará grandes contribuições, quando pensada em relação ao discurso, pois tem suas características, sendo tratado como memória discursiva. É definido como aquilo que foi dito antes, em outro lugar, que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra Somando-se a isto, colheremos falas com duas forças que trabalham incessantemente no dizer, que são as paráfrases e polissemias, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: É nesse jogo entre paráfrase e polissemia que os sujeitos se movimentam fazem seus percursos, (se) significam. (Orlandi, 1999). A propósito, a autora nos lembra que,

“O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. E o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva falada. As diferentes formações discursivas e as condições de produção das falas.” (Orlandi, 1999, p.31)

No percurso da metodologia chegaremos ao final da nossa trajetória descritiva e consideramos importante ressaltar que esperamos encontrar respostas que nos leve a compreender o papel que a didática assume no ressignificar na prática docente do ensino de pedagogia.

Capítulo III:

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Foram avaliados 97 alunos sendo 67(69,1%) de instituição particular e 30 (30,9%) de instituição pública. Destes alunos avaliados, 7,2% (7 casos) são do 5º semestre, 43,3% (42 casos) do 6º semestre, 15,5% (15 casos) do 7º semestre e 34,0% (33 casos) do 8º semestre. Na tabela 1 temos a distribuição de frequência do perfil dos alunos avaliados, pelo geral e por tipo de instituição. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos avaliados tanto na instituição particular quanto na pública é do 6º período, seguido dos alunos do 8º período. Ainda, o p-valor do teste de homogeneidade foi significativo (p-valor = 0,014) indicando que, mesmo sendo observadas igualdade no semestre com maior número de alunos, a distribuição do semestre dos alunos avaliados nas duas instituições são diferentes.

Quanto ao turno de estudo, 100% (66 casos) dos alunos da escola particular estudam a noite e na instituição pública, 25,9% (7 casos) estudam pela manhã e 74,1% (20 casos) estudam a tarde. O testes de homogeneidade para este fator avaliados foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que a distribuição dos alunos segundo o turno de estudo diferem entre as instituições.

Em relação ao sexo, A maioria dos alunos da instituição particular como pública é do sexo feminino (83,3%, 55 casos e 89,7%, 26 casos, respectivamente). O teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,540) indicando que a distribuição do gênero nas duas instituições em análise são iguais.

Acerca da faixa etária, a mais frequente foi a de 20 a 29 anos nas duas instituições da pesquisa (particular igual a 57,6% e pública igual a 60,7%), seguida da faixa etária de 30 a 39 anos (particular igual a 24,2% e pública igual a 28,6%) e 40 a 49 anos (particular igual a 18,2% e pública igual a 10,7%). O teste de homogeneidade não foi significativo para este fator avaliado (p-valor = 0,649) indicando que a distribuição da faixa etária nos dois grupos de instituições avaliadas é igual.

Fator avaliado	N	%	Particular		Pública		p-valor
			N	%	n	%	
Semestre							
5º	7	7,2	7	10,4	0	0,0	0,014
6º	42	43,3	24	35,8	18	60,0	
7º	15	15,5	14	20,9	1	3,3	
8º	33	34,0	22	32,8	11	36,7	
Turno do curso							
Manhã	7	7,5	0	0,0	7	25,9	<0,001
Tarde	20	21,5	0	0,0	20	74,1	
Noite	66	71,0	66	100,0	0	0,0	
Sexo							
Masculino	14	14,7	11	16,7	3	10,3	0,540 ²

Feminino	81	85,3	55	83,3	26	89,7	
Faixa Etária							
20 a 29	55	58,5	38	57,6	17	60,7	0,649 ¹
30 a 39	24	25,5	16	24,2	8	28,6	
40 a 49	15	16,0	12	18,2	3	10,7	
Mínimo		20		20		21	-
Máximo		48		48		47	-
Média±Desvio padrão		30,2±7,7		30,4±8,1		29,6±6,8	-

Tabela 1 - Distribuição do perfil dos alunos, geral e segundo o tipo de instituição avaliada

Da figura 1 a figura 4 temos a representação gráfica do perfil dos alunos avaliados.

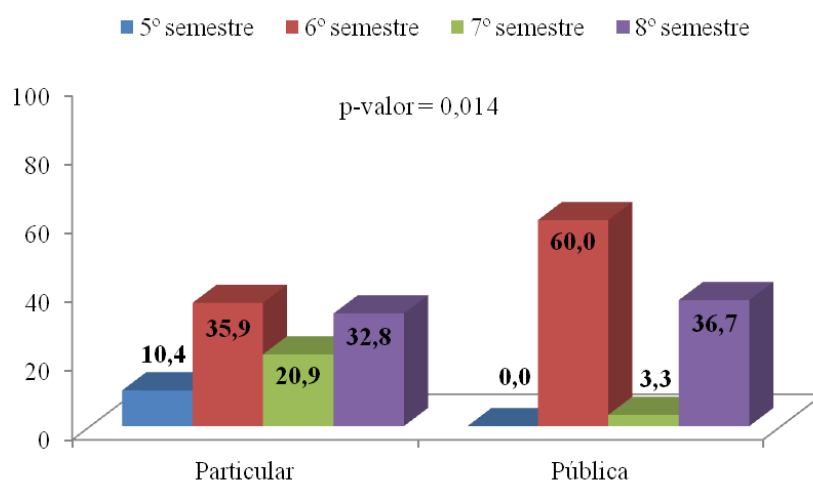


Figura 1 - Distribuição do semestre de estudo dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo

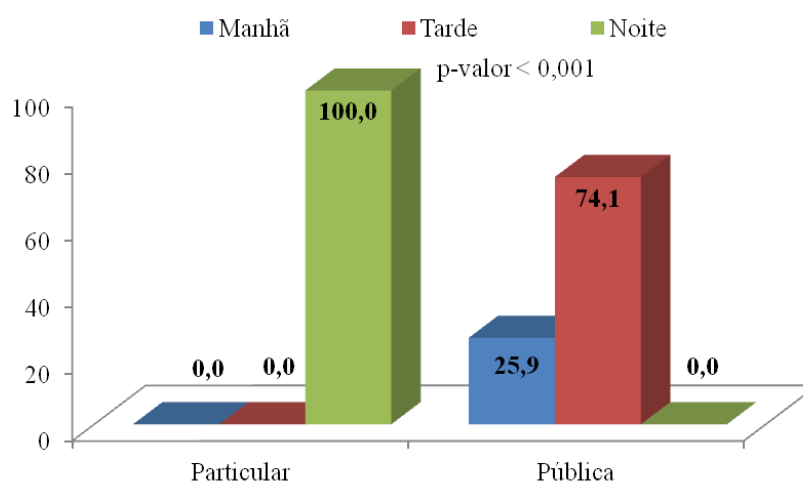


Figura 2 - Distribuição do turno de estudo dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo

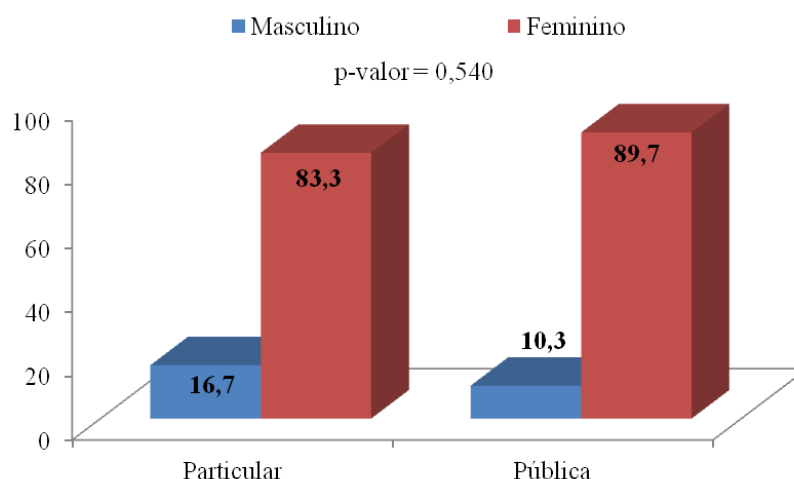


Figura 3 - Distribuição do sexo dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo

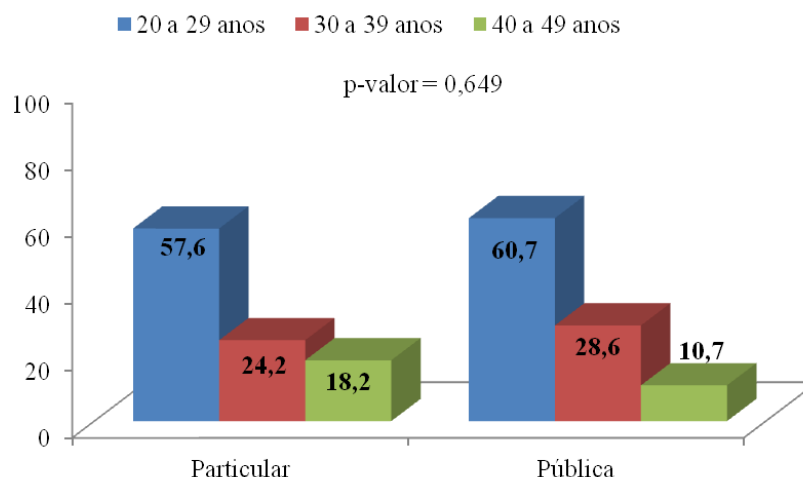


Figura 4 - Distribuição da faixa etária dos alunos segundo o tipo de instituição de estudo

Na tabela 2 temos a distribuição da participação dos alunos em pesquisa e extensão. Através dela verifica-se que 39,4% (26 casos) dos alunos da instituição particular participam ou participaram de atividades de extensão e pesquisa na universidade. Ainda, na instituição pública este percentual é de apenas 24,1% (7 casos). O teste de comparação de distribuição não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,150$) indicando que a proporção de alunos que tiveram e que não tiveram vivência em atividade de extensão, nas duas instituições em análise, são iguais.

Acerca do interesse de participar, caso nunca tenha participado, 87,5% (35 casos) dos alunos da instituição particular afirmaram que gostariam de participar de atividades de extensão e pesquisa na universidade. Na instituição pública este percentual de alunos interessados em participar é de 86,4% (19 casos). O teste de homogeneidade para este

fator aviado também não foi significativo (p -valor = 1,000) indicando que, nas duas instituições em análise, a proporção de alunos interessados em participar de pesquisa e que nunca tiveram a oportunidade de participar é idêntica.

Quanto a importância da participação em projeto de extensão e pesquisa, 100% (65 casos) dos alunos da instituição particular consideram que seja importante e 93,3% (28 casos) dos alunos da instituição pública também concordaram com tal importância. O teste de homogeneidade para este fator em análise não foi significativo (p -valor = 0,097) indicando que a opinião dos alunos das duas instituições avaliadas são muito parecidas e favoráveis a importância da participação dos alunos em atividades de pesquisa e extensão.

Reafirma-se a importância da pesquisa como processo educativo formador, em que se estabelece uma relação mais profunda do conteúdo com a prática e vice-versa. Neste outro processo educativo, a teoria e a práxis se entrelaçam como um outro corpo de conhecimentos gerados neste diálogo, que proporciona mudanças tanto em um quanto em outro.

Segundo Nuñez & Ramalho:

“A formação de professores não é só um problema de apropriação ou construção de conhecimentos teóricos pensados para a prática, e sim um processo de pensar em intervir na prática tomando como base diversas referências, entre elas, os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e os saberes que os professores constroem e socializam nas suas práticas.” (Nuñez & Ramalho, 2005, p. 103)

E ainda:

“Intervir na prática supõe o compromisso ético com a educação e a construção de saberes pelos professores como sujeitos construtores das suas identidades e da identidade profissional. É nesse sentido que se situa nossa discussão sobre o professor-pesquisador e o lugar da pesquisa na construção de saberes e das identidades profissionais.” (IBID, p.103)

Abandona-se desde já a dicotomia entre teoria e a prática, e indo mais além a separação entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Guedhin & Franco:

“A responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar. Para que isso seja possível, é necessário dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga. É a relação dessa dinâmica com a realidade que torna o processo cognoscitivo cada vez mais complexo e exigente. A realidade sempre foi complexa, mas nosso conhecimento sobre ela nem sempre se deu na mesma relação de sua complexidade. “a medida que a complexidade do conhecimento se aproxima da complexidade do real, cada sujeito é mais cobrado em seu processo investigativo.” (Guedhin & Franco, 2008, p. 7)

Portanto, quando essas atividades da produção do conhecimento interagem, mais próximas estão de uma efetiva intervenção na realidade e em suas problemáticas.

Fator avaliado	N	%	Particular		Pública		p-valor
			N	%	n	%	
Participa ou participou de atividades de extensão e pesquisa na universidade?							
Sim	33	34,7	26	39,4	7	24,1	0,150 ¹
Não	62	65,3	40	60,6	22	75,9	
Se não, gostaria de participar de atividades de extensão e pesquisa na universidade?							
Sim	54	87,1	35	87,5	19	86,4	1,000 ²
Não	8	12,9	5	12,5	3	13,6	
Você considera importante a participação em atividades de extensão e pesquisa na universidade?							
Sim	93	97,9	65	100,0	28	93,3	0,097 ²
Não	2	2,1	0	0,0	2	6,7	

Tabela 2 - Distribuição da participação dos alunos em pesquisa e extensão

Da figura 5 a figura 7 temos a representação gráfica da participação dos alunos em pesquisa e extensão.

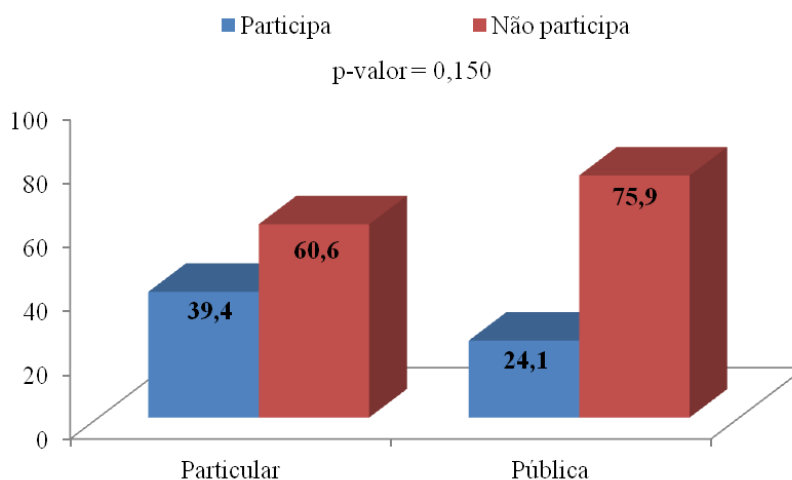


Figura 5 - Distribuição da participação dos alunos em atividades de pesquisa e extensão segundo o tipo de instituição de estudo

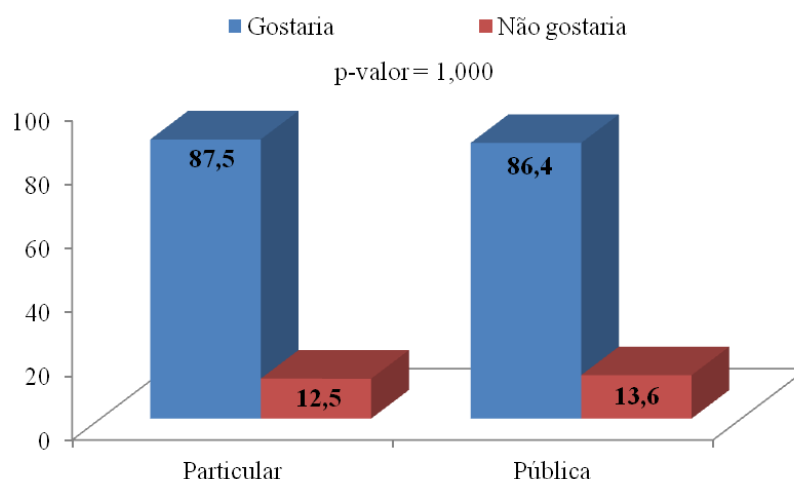


Figura 6 - Distribuição do interesse dos alunos em participar de atividades de pesquisa e extensão segundo o tipo de instituição de estudo

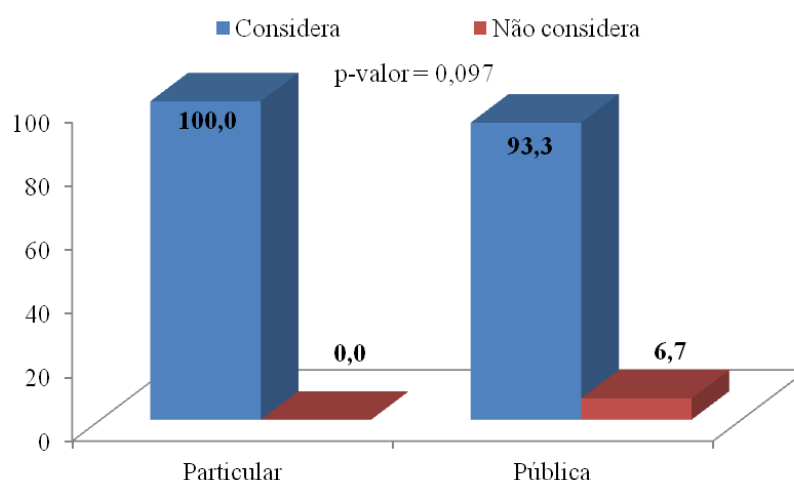


Figura 7 - Distribuição da consideração da importância pelos alunos de participar em atividades de pesquisa e extensão segundo o tipo de instituição de estudo

Na tabela 3 temos a distribuição da percepção dos alunos acerca da prática docente. Através dela verifica-se que 100% (67 casos) dos estudantes da instituição particular acha importante a didática do professor no aprendizado do aluno. Na instituição pública este percentual foi de 90% (27 casos). O teste de homogeneidade para este fator avaliados foi significativo ($p\text{-valor} = 0,028$) indicando que a distribuição do grau de importância da didática do professor no aprendizado do aluno difere entre as duas instituições analisadas.

Quanto a influencia da atividade em sala de aula no aprendizado do aluno, 72,3% (47 casos) dos estudantes da instituição particular não concorda que a atividade em classe seja determinante para o aprendizado do aluno. Na instituição pública este percentual foi de

70% (21 casos). O teste de comparação de distribuição não foi significativo (p -valor = 0,817) indicando que a opinião acerca desta questão avaliada é igual nas duas instituições.

Com relação a qualidade da didática dos professores na sua formação e atuação profissional, 1,5% (1 caso) dos alunos da instituição particular disse que é insatisfatório, 33,3% (22 casos) consideram regular e 65,2% (43 casos) disseram satisfatório. Na instituição pública 13,3% (4 casos) consideraram insatisfatório, 56,7% (17 casos) disseram regular e 30% (9 casos) consideram satisfatório. O teste de comparação de distribuição foi significativo (p -valor = 0,001) indicando que a opinião dos alunos da instituição particular e pública acerca da qualidade da didática dos professores difere.

Quando os alunos foram questionados sobre a influência da participação do professor em atividades de pesquisa e extensão na sua prática pedagógica, 100% (66 casos) dos alunos da instituição particular consideram existente esta relação. Na instituição pública o percentual de alunos que acreditam nesta relação é de 86,7% (26 casos). O teste de homogeneidade para este fator avaliado foi significativo (p -valor = 0,008) indicando que a opinião dos alunos da instituição particular e pública acerca da influência da pesquisa e extensão na didática do docente é diferente.

Em relação a influência da titulação do docente na sua prática em sala de aula, 71,6% (48 casos) dos alunos da instituição particular disseram que acreditam nesta relação e 28,4% (19 casos) disseram que não existem essa relação. Já na instituição pública este percentual foi, respectivamente, 65,5% (19 casos) e 34,5% (10 casos). O teste de comparação de distribuição não foi significativo (p -valor = 0,548) indicando que a opinião dos alunos das duas instituições acerca da relação titulação e prática docente é idêntica.

Quanto a prática pedagógica satisfatória depender apenas da formação do professor, 61,2% (41 casos) dos alunos da instituição particular consideram que essa afirmativa não seja verdadeira. Já na instituição pública, 60% (18 casos) dos estudantes também não concordam com esta afirmativa. O teste de homogeneidade para esta questão avaliada não foi significativo (p -valor = 0,911) indicando que a maioria dos alunos das duas instituições considera que não é apenas a formação do professor que determina uma prática pedagógica satisfatória.

Quanto a este tema, muito já foi dito que a formação teórica não é suficiente para uma boa prática pedagógica. Mesmo o ensino de didática não necessariamente implica uma boa prática pedagógica. É necessário que esse ensino direcione para uma boa prática e para uma reflexão sobre a teoria e a prática.

Segundo Tardif (2002) os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.

Percebe-se desde então que não só a teoria, mas a prática e a reflexão são elementos essenciais para uma boa ação pedagógica.

Masetto (2003) nos diz que, mesmo a docência em nível superior exigindo um professor com domínio na área pedagógica é muito comum que os próprios docentes pouco conheçam sobre pedagogia, as vezes até por achar este ramo do conhecimento “supérfluo” e “desnecessário” para sua atuação como docente. Os conhecimentos em pedagogia tornam-se então um ponto de carência entre os professores universitários.

Não se pretende aqui generalizar a opinião dos professores sobre o ensino de didática, afinal são professores de pedagogia, que receberam uma formação sobre a importância da didática, mas, mesmo assim, parece que o contato com o conteúdo sobre didática pode, em alguns casos, não alcançar seus objetivos.

Fator avaliado	N	%	Particular		Pública		p-valor
			n	%	n	%	
Q4 - Qual a importância da didática do professor no seu aprendizado?							
Não importa	1	1,0	0	0,0	1	3,3	0,028²
Indiferente	2	2,1	0	0,0	2	6,7	
Importa	94	96,9	67	100,0	27	90,0	
Q5 - Você considera que seu aprendizado é independente da atividade em sala de aula?							
Sim	27	28,4	18	27,7	9	30,0	0,817 ¹
Não	68	71,6	47	72,3	21	70,0	
Q6 - Como você considera a qualidade da didática dos professores na sua formação para sua atuação profissional?							
Insatisfatório	5	5,2	1	1,5	4	13,3	0,001²
Regular	39	40,6	22	33,3	17	56,7	
Satisfatório	52	54,2	43	65,2	9	30,0	
Q7 - Você considera a participação do professor em atividades de pesquisa e extensão importante na sua prática pedagógica?							
Sim	92	95,8	66	100,0	26	86,7	0,008²
Não	4	4,2	0	0,0	4	13,3	
Q8 - Você considera a titulação do professor importante para sua prática docente?							
Sim	67	69,8	48	71,6	19	65,5	0,548 ¹
Não	29	30,2	19	28,4	10	34,5	
Q9 - Você considera a formação do professor suficiente para uma prática pedagógica satisfatória mesmo sem o docente participar de atividades de pesquisa e extensão?							
Sim	38	39,2	26	38,8	12	40,0	0,911 ¹
Não	59	60,8	41	61,2	18	60,0	

Tabela 3 - Distribuição da percepção dos alunos acerca da prática docente

Da figura 8 a figura 13 temos a representação gráfica da percepção dos alunos acerca da prática docente.

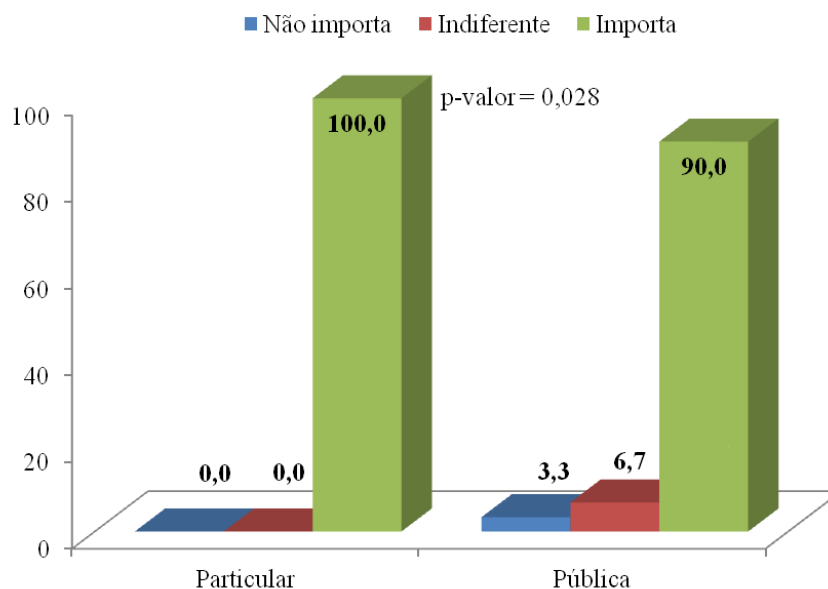


Figura 8 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da importância da didática do professor no seu aprendizado

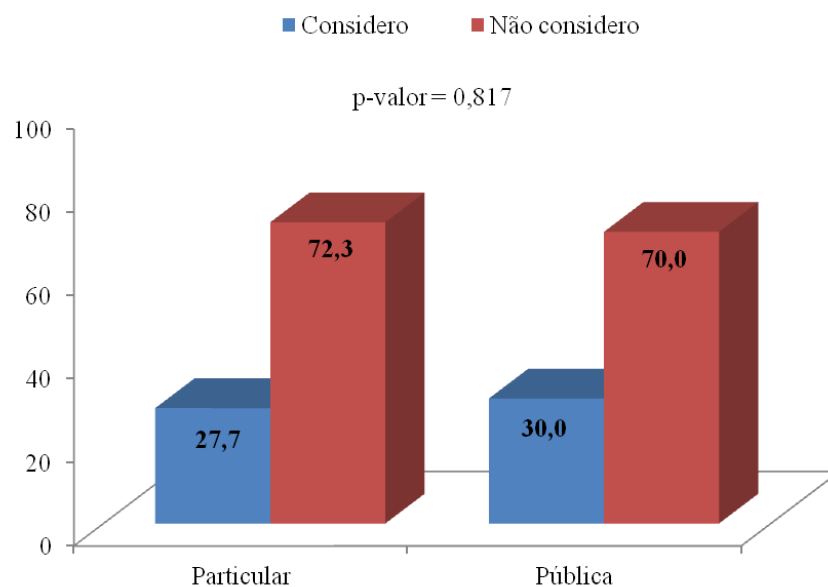


Figura 9 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera que seu aprendizado é independente da atividade em sala de aula?, segundo a instituição de estudo

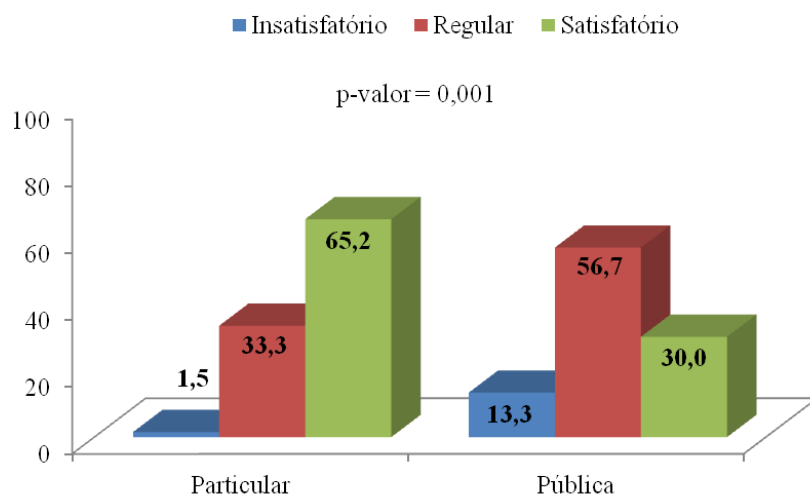


Figura 10 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da qualidade da didática dos professores na sua formação e atuação profissional

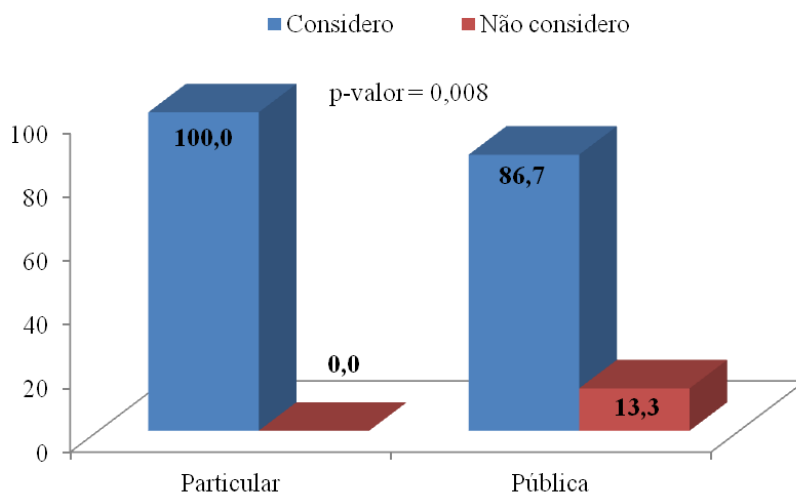


Figura 11 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera a participação do professor em atividades de pesquisa e extensão importante na sua prática pedagógica?, segundo a instituição de estudo

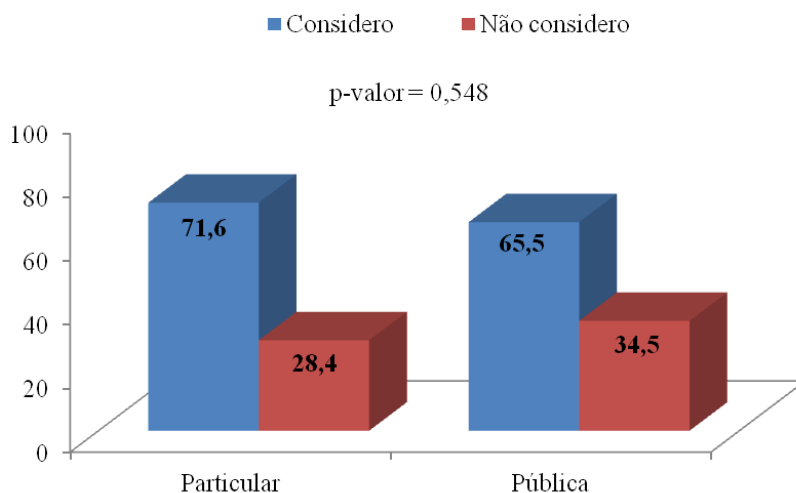


Figura 12 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera a titulação do professor importante para sua prática docente?, segundo a instituição de estudo

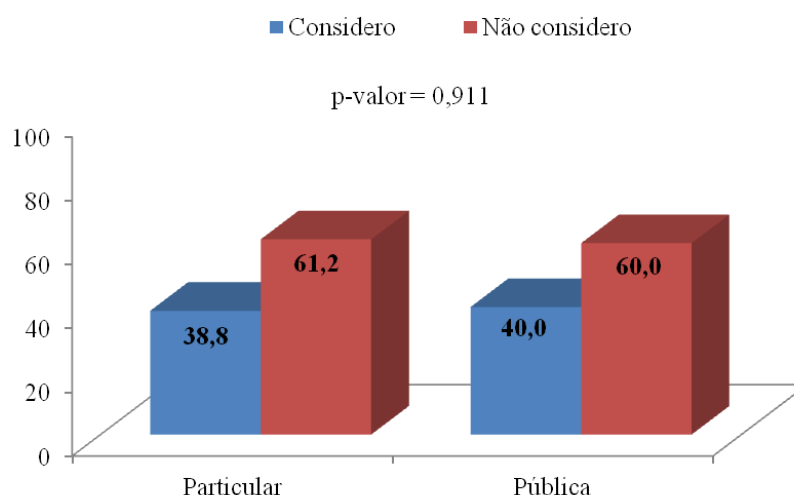


Figura 13 - Distribuição da opinião dos alunos acerca da questão: Você considera a formação do professor suficiente para uma prática pedagógica satisfatória mesmo sem o docente participar de atividades de pesquisa e extensão?, segundo a instituição de estudo

Na tabela 4 temos a distribuição da resposta dos alunos acerca do número de professores com prática eficiente, que mesmo tendo excelente formação teórica em sua área seja deficiente na didática e que praticam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos da instituição particular afirmou que: os professores da instituição que não tem pós-graduação não tem uma prática eficiente (70,3%, 26 casos), 1 a 2 docentes mesmo tendo excelente formação teórica na sua área é deficiente na didática (40,8%, 20 casos) e 7 ou mais professores aplicam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática (32,4%, 11 casos). Na instituição pública a maioria dos alunos afirmou que: os professores da instituição que não tem pós-graduação não tem uma prática eficiente (57,1%, 8 casos), 3 a 4 docentes mesmo tendo excelente formação teórica na sua área é deficiente na didática (50,0%, 8 casos) e nenhum professor aplica a didática baseada na ligação entre o pensamento teórico e sua prática.

O teste de homogeneidade de distribuição não foi significativo nos dois primeiros fatores avaliados: Número de professores sem Pós-graduação com uma prática eficiente e Número de professores que mesmo tendo excelente formação teórica na sua área seja deficiente na didática (p-valor = 0,586 e 0,598, respectivamente). Já no terceiro fator avaliado o teste apresentou-se significativo (p-valor = 0,001).

Fator avaliado	N	%	Particular		Pública		p-valor
			n	%	n	%	
Número de professores sem Pós-graduação com uma prática eficiente							
Nenhum	34	66,7	26	70,3	8	57,1	0,586 ²
1 a 2	7	13,7	5	13,5	2	14,3	
3 a 4	6	11,8	3	8,1	3	21,4	
5 a 6	4	7,8	3	8,1	1	7,1	
Número de professores que mesmo tendo excelente formação teórica na sua área seja deficiente na didática							
Nenhum	12	18,5	9	18,4	3	18,8	0,598 ²
1 a 2	24	36,9	20	40,8	4	25,0	
3 a 4	26	40,0	18	36,7	8	50,0	
5 a 6	3	4,6	2	4,1	1	6,3	
Número de professores que aplicam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática.							
Nenhum	16	32,0	5	14,7	11	68,8	0,001 ²
1 a 2	3	6,0	2	5,9	1	6,3	
3 a 4	10	20,0	8	23,5	2	12,5	
5 a 6	10	20,0	8	23,5	2	12,5	
7 ou mais	11	22,0	11	32,4	0	0,0	

Tabela 4 - Distribuição da resposta dos alunos acerca do número de professores com prática eficiente, que mesmo tendo excelente formação teórica em sua área seja deficiente na didática e que praticam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática

Da figura 14 a figura 16 temos a representação gráfica da percepção dos alunos acerca do número de professores com prática eficiente, que mesmo tendo excelente formação teoria em sua área seja deficiente na didática e que praticam didática baseadas na ligação entre o pensamento teórico e sua prática.

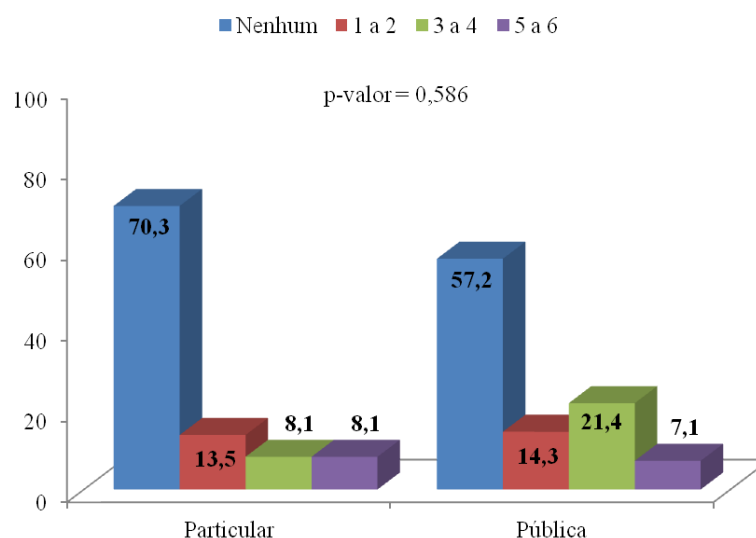


Figura 14 - Distribuição da opinião dos alunos acerca do número de professores sem Pós-graduação com uma prática eficiente

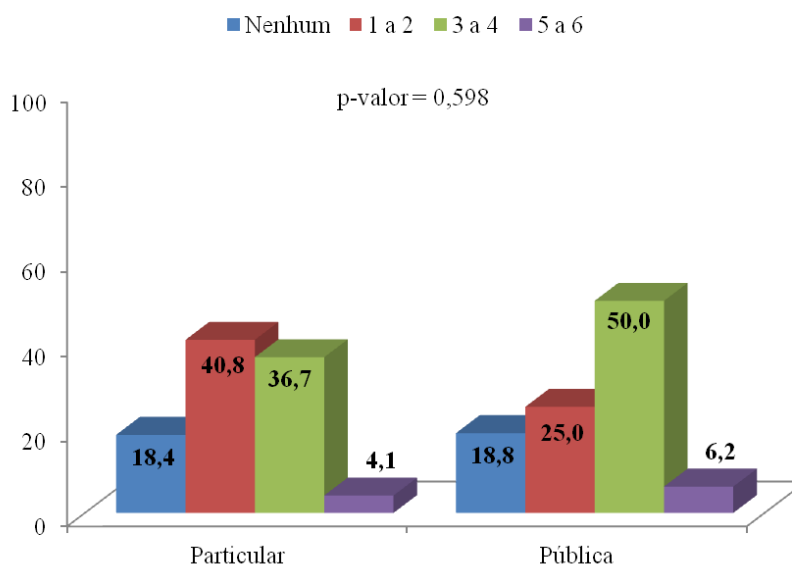


Figura 15 - Distribuição da opinião dos alunos acerca do número de professores que mesmo tendo excelente formação teórica na sua área seja deficiente na didática

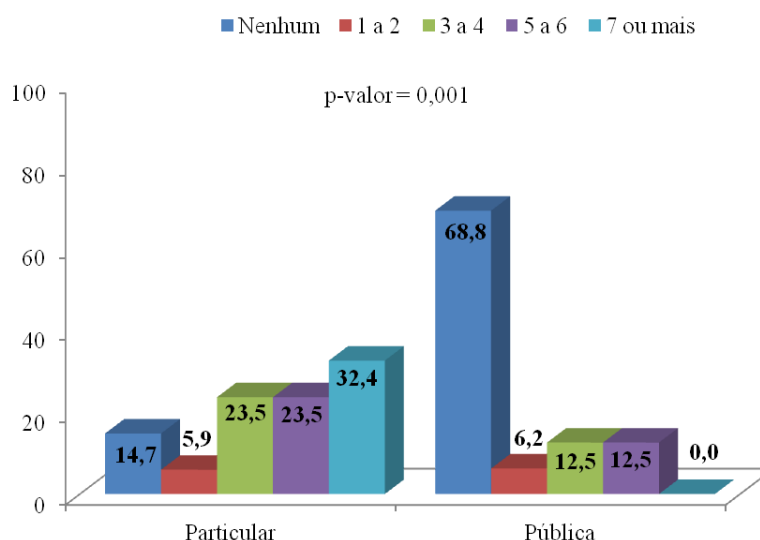


Figura 16 - Distribuição da opinião dos alunos acerca do número de professores que aplicam didática baseada na ligação entre o pensamento teórico e sua prática

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Foram 10 (dez) professores entrevistados, cujos discursos foram agrupados em 5 (cinco) formações discursivas (FD): FD formação acadêmica; FD relação entre formação e prática docente; FD experiências de vida e prática docente; FD vida acadêmica e prática docente; FD formação em pedagogia e competências.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e p10 podem ser identificados nos quadros. A sigla ED, doravante utilizada, representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção, do dito, do não dito, do feito e do não feito.

3.2.1. Formação Discursiva (FD) - A formação acadêmica.

A primeira formação discursiva feita aos professores foi sobre a formação acadêmica. Na análise do corpus desta FD, procurou-se identificar o currículo profissional do professor, indo da formação inicial ao grau e à trajetória acadêmica.

FD: Formação acadêmica	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	“ três anos fazendo teologia e filosofia ao mesmo tempo e depois resolvi abandonar o seminário e ingressei no curso de pedagogia [...] depois fui para (universidade) [...] conclui a graduação em pedagogia. Depois fiz um curso de especialização, lato sensu e em seguida fiz um mestrado na área de formação de professores e prática pedagógica”
P2	“Sou pedagoga, tenho mestrado em educação, especificamente em educação matemática”
P3	“ tenho técnico em administração [...] também tenho o magistério [...]fiz o curso de pedagogia [...] retornei como aluna especial no mestrado”
P4	“curso de pedagogia logo após ter concluído o que hoje a gente chama de normal médio, na época se dizia curso magistério, [...]entrei em pedagogia [...] e cursei uma pós graduação lato sensu, um especialização em gestão e planejamento da educação [...] fiz o mestrado em educação “
P5	“Minha formação acadêmica ela deu inicio [...] a partir do magistério que eu iniciei. Posteriormente [...] curso de pedagogia mas ai teve uma interferência e ai eu entrei em outro curso mas também dentro da área de educação que era o de historia, licenciatura em historia [...] a faculdade no qual eu estudava apresentava limitações, [...]fiz vestibular numa instituição federal e voltei a fazer o curso de pedagogia, [...] fiz uma especialização também na área de educação e em seguida o mestrado que também foi na área de educação”
P6	“formei-me em matemática, fiz licenciatura e bacharelado em matemática, depois eu fiz um curso de psicologia, também, sem ser licenciatura, ai fiz um mestrado em psicologia e um doutorado em ciências da educação”
P7	“fiz licenciatura em letras, depois eu fiz especialização em e inglês, [...]depois eu fiz fonoaudiologia e fiz especialização em linguagem, mestrado em letras na área de linguagem e ensino e doutorado em linguística, na área de aquisição da linguagem”
P8	“já era graduada em psicologia, e tinha o normal médio, que antigamente era o pedagógico, [...]comecei com a especialização lato sensu e para a área da psicologia escolar, [...] depois eu fui fazer o mestrado dentro dessa área da psicologia escolar e fui para educação matemática, [...] ai eu voltei e fui fazer o doutorado, “
P9	“um curso de graduação em psicologia, com a especialidade em clinica, abordagem fenomenológica existencial, depois eu fiz mestrado e doutorado em psicologia cognitiva”
P10	“minha formação é em pedagogia mas venho de uma formação de magistério do ensino médio. [...]A formação em pós- graduação tenho mestrado em educação [...] e doutorado na área de educação”

Quadro 4- Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação acadêmica”

Notemos que, entre os entrevistados da universidade privada, todos os cinco têm curso de pedagogia no currículo. Já na instituição pública, apenas um entrevistado tem curso de pedagogia, dois entrevistados têm curso de psicologia, e os dois outros entrevistados têm licenciatura, um em letras e outro em matemática. Este fato permite que eles, docentes, tragam para o curso de pedagogia novos olhares, facilitando a interdisciplinaridade, já que para a formação de pedagogos foi trazido professores e conhecimentos de outras áreas, contribuições e experiências diversas.

“O modelo de conhecimento universitário convencional domina ainda hoje os cursos de graduação, mas sofre uma crescente interferência do conhecimento pluriversitário ao nível da pós-graduação e da pesquisa.” (Santos, 2010, p.97)

O que se considera aqui, sobre a interdisciplinaridade, não é portanto a quantidade de informações diferentes que os docentes trarão, pois segundo Morin o “problema não é o da informação quantitativa, mas o da organização da informação “ (Morin, 2007; p. 85).

Expostos a diferentes áreas da ciência, o docente estará lidando com diferentes abordagens do conhecimento, e sentirá a necessidade de organizar estes diferentes ramos e mais ainda de entrelaçá-los:

“Temos portanto a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo às partes.” (Morin, 2007, p. 87)

Esta pertinência do que é ensinado portanto, deve ser assegurada pelo ramo do conhecimento que se estuda então a saber, a didática. É esta que trabalhará no e com o docente como trazer sua experiência prática e teórica para a sala de aula, coletando, selecionando e cruzando o conhecimento adquirido previamente pelo professor

Está exposta a problemática do ensino da didática ao docente que futuramente trabalhará formando outros docentes. A falta de contato com esse ramo do conhecimento traz dificuldades para o docente e seu convívio com o discente.

“O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem.” (Masetto, 2003, p.37)

É inegável a importância do contato direto do docente com as ferramentas teóricas do curso de pedagogia. Mesmo que a experiência docente muito auxilie-o na prática, é preciso embasamento teórico dos estudiosos para fortalecer a qualidade da prática na sala de aula.

A didática não pode ser considerada como uma ciência cuja a importância reside apenas no campo teórico, como uma ciência diletante, cuja importância não transcende a academia (Pimenta, 2002b). É sim uma ciência que aborda a prática e como toda ciência que aborda a prática, possui uma discussão teórica que vem a complementar a sua ação. Logo nada há de diletante em seu campo.

Pelo seu objeto de estudo: o ensino e suas relações com o trabalho pedagógico, a didática é uma práxis, possui uma teoria de sua prática, específica, e ambientada no saber do professor sobre seu trabalho. Estudar a própria prática é um pressuposto científico, onde a observação, a caracterização e principalmente, a transformação exige esforço conjunto e um embasamento teórico específico.

Além disso, a formação didática do professor é uma formação humanista, formar-se-á um ser humano que constrói (Luckesi, 1996 pg 24) e que estará sempre em construção, que deverá exigir de si uma reflexão teórica de sua prática constantemente.

Construção essa que transcende a práxis, levando o profissional a tornar-se um agente de humanização e capacitação de si e de seu discente:

“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores e construindo seus saberes/fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano.” (Libâneo & Pimenta, 1999, p. 261)

A educação didática é para a sala de aula e para fora da sala de aula. É uma formação associada a prática educativa mas também associada a uma prática filosófica. A didática é um mecanismo de preparação do educador (Luckesi, 1996, p. 27) para a transmissão conhecimento também, mas sem deixar faltar a formação humanista do aluno.

Vale a pena ressaltar que na didática, todos somos educadores e educandos, simultaneamente. O educador forma-se e formará e o educando está sendo construído e construindo uma prática docente naquele docente que observa o seu próprio fazer. Essa perspectiva multilateral da didática, só um contanto aprofundado e dialético pode proporcionar. Separar a prática de sua teoria gera erro

“A didática traz como consequência um esfacelamento da relação teoria/prática. Ela é ensinada dentro dos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes, quer seja nas licenciaturas em geral, quer seja nos cursos de pedagogia.” (Luckesi, 1996, p.280)

Não se diz aqui que seja necessário somente o ensino de técnicas pedagógicas. Isso é importante mas deve-se cuidar para que não ocorra uma hipertrofia de técnicas, em função de um enfraquecimento da teoria.

Logo a teoria então que o educador deverá entrar em contato, contará não apenas com uma formação técnica, mas com um subsídio teórico, que enriquecerá e justificará o seu fazer, que vai além da transmissão de conhecimento.

“A discussão de “como” fazer alguma coisa (no caso, a educação), desligado do “o que” fazer, conduz a um equívoco teórico prático muito grande. Aprende-se o caminho que conduz a algum lugar sem saber para onde ir.” (Luckesi, 1996, p. 29)

A didática então traz para o educador elementos que o auxiliarão tanto na questão técnica quanto num aprofundamento filosófico. Constrói então a didática um educador que saberá usar as ferramentas e modificá-las em sua ação pedagógica.

3.2.2. Formação discursiva (FD) - Relação entre formação e a prática docente

Foram agrupados na FD Relação entre formação e prática docente os discursos dos professores sobre que relação o professor estabelece entre sua formação e qualidade de sua prática docente além de conhecer que valoração e utilidade o professor dá a formação teórica em didática.

A formação e a prática docente são partes que passam pela união entre a teoria e a prática. Mas nem sempre a formação alcança a prática assim como nem sempre a prática alcança a formação. Que ambas enriquecem uma à outra, está claro, mas na experiência de formação dos entrevistados, parece ser algo recente, desta geração de pedagogos, o resgate da relação entre a teoria e a prática.

FD: Formação e prática docente): o olhar sobre a teoria	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	“a formação e a prática são duas coisas que precisam caminhar juntos[...] requerem uma formação, uma formação com fundamentos e esses fundamentos é a academia que dá. [...]Não existe pratica docente sem uma formação solida”
P2	“tive professores que conseguiram unir teoria e pratica.[...] você tem que estar respaldado não só por estudos mas também por um fazer.”
P3	“eu tento atrelar no meu projeto didático essa perspectiva do aluno se apropriar da parte teórica”
P5	“a questão da formação dá um suporte. Não vou dizer que a formação acadêmica, os estudos, as teorias, as linhas filosóficas, tudo isso aí ajuda a traçar o tipo de homem sujeito sociedade que a gente realmente quer formar. Mas o chão da escola,[...] sai buscando, lamentavelmente as vezes esse link da pratica e a formação não acontece [...] de maneira simultânea como realmente seria necessário, [...] atualmente , eu to fazendo doutorado, e aí eu vejo na relação do estudo que eu faço e na relação da sala de aula, [...] e ao mesmo tempo aquilo que eu estudo ele vai para minha pratica [...]“
P6	“ muitas vezes a gente tem muito problema aqui, por causa justamente de serem pesquisadores, pessoas que tem muito conhecimento, mas não tem

	uma formação. “
P7	“Então tínhamos aulas de didática, [...] e isso refletiu de forma muito positiva na prática pedagógica, no dia a dia.”
P8	“ Então como eu fui forjando esse percurso formativo entre a teoria e a prática, eu fui buscando a minha identidade “
P10	“minha formação teve todo tempo muito ligada a minha prática, ou seja, nunca teve um tempo que ele fosse só de ensinar ou um tempo só de estudar, então sempre fui estudando e ensinando.[...] eu posso lhe dizer que a formação que eu recebi, [...], elas serviram para fundamentar a minha prática [...]
P3	“ a didática vem orientar todo o processo de ensino aprendizagem, dá subsídios ao professor pra poder melhor estabelecer sua planejamento de aula,“

Quadro 5 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação e prática docente”

Esses novos formadores reconhecem a academia como ponto de partida e de apoio para a própria formação. Não denigrem a teoria em detrimento da prática, nem vice-versa. Sabem que a teoria é necessária, e que esta precisa alcançar e subsidiar a prática. Mas também sabem que a prática é uma outra fonte, de riqueza diferente, que traz para a teoria oportunidades de aplicação e de mudanças.

È de uso comum afirmar que se aprende algo fazendo. Segundo Pimenta

“O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber enquanto elaboração teórica se constitui. Frequentando os cursos de formação os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos.” (Pimenta, 1987, p. 10)

E parece ter sido este aforismo uma regra entre os pedagogos entrevistados. O que se percebe nas entrevistas é que mesmo os entrevistados dando uma importância inegável a formação teórica, não foram instruídos o suficiente quanto à prática, e até essa instrução obtiveram de uma forma independente, não necessariamente na sala de aula, ou na simples observação dos professores que tiveram durante sua formação e que acharam serem aqueles os mais competentes.

FD: Formação e prática docente: o fazer em sala de aula	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P3	“cada turma tem uma identidade, não tem como você ter um manual de como melhor dar aula, o que a gente pode ir tendo como parâmetro é o planejamento como o plano de aula que você elabora. [...] você vai seguindo por ele mas nada impede que ele seja reelaborado e em relação em como fazer a turma também nos da indicativos de direcionar nossa prática “
P6	“a minha relação entre minha formação e minha prática docente, eu poderia dizer que é de conteúdo, por que eu nunca aprendi a dar aula, minha aprendizagem foi por ver os meus professores e na minha própria prática

	tanto do dia a dia e aí alguns textos que na minha própria disciplina muitas vezes eu li que era sobre como ensinar [...] mas eu nunca tive uma formação para ensinar, o que eu achava um pouco paradoxal na universidade “
P7	“tudo que eu estudei de didática, didática como cuidar do outro, nessa questão do ensino, mediar esse processo do ensino aprendizagem, ele tem ajudado bastante nessa prática”
P8	“ esse percurso formativo que foi se costurando entre a teoria e a prática, ela não tem essa orientação formal, [...]mas não é que foi um curso forjado [...] foi acontecendo na relação teoria prática teoria”
P10	“buscar na didática enquanto uma teoria pedagógica, os elementos que me ajudem como teoria da educação, concepção da educação, finalidades da educação para tratar melhor os conteúdos específicos, os quais são para mim objetos de ensino, com eles de fato, isso é que eu vou buscar na teoria pedagógica que eu estou chamando de didática.”

Quadro 6 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação e prática docente”

A prática ensina o que a sala de aula esqueceu de ensinar. Segundo Pimenta:

“Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores , num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada de outrem – seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.” (Pimenta, 1997, p. 8)

Essa geração de professores reconheceu, a tempo, que para formar professores é necessário se formar como professor, na teoria e na prática, e é provável que ensinem isso para os seus alunos.

Os pedagogos estudam. Curiosamente, estudam sobre o estudar, esse é o seu conteúdo de sala de aula. E mesmo assim, essa geração que hoje tenta resgatar o tempo perdido da pedagogia, não teve orientação do saber orientar, do saber ajudar a gerar o conhecimento. É um paradoxo, que talvez algumas gerações resolvam. Segundo Pimenta:

“A importância da pesquisa na formação dos professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.” (Pimenta, 2005, p. 523)

A situação de ensinar, neste caso, pedagogia, gerou uma necessidade de independência, no professor. Primeiro independente, porque teve de procurar, muitas vezes sozinho, a teoria que o auxiliasse na sua prática. Segundo, independente porque encontrou, sozinho, uma sala de aula que ansiava por saber, e que teve de ser cuidada a partir da própria experiência. E então surge a dificuldade, pois a experiência requer tempo, e não existia tempo para aprender na sala de aula a como ensinar a própria sala de aula.

“Difícilmente o aluno incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer em suas atividades de docente: isto é, se o

professor não aprender ele também a atualizar seus conhecimentos através de pesquisas, de leituras, de reflexões pessoais e participação em congressos.” (Masetto, 2005, p. 4)

O que se conclui é que, para a maioria dos pedagogos entrevistados a formação teórica foi insuficiente diante da prática à que foram expostos. Mas esses mesmos docentes trazem consigo inúmeras e variadas experiências que auxiliaram de forma consistente um fazer e aprender à fazer que possivelmente serão transmitidos às gerações futuras de pedagogos. A ação se torna um tema constante na pesquisa sobre a prática pedagógica, observando-se no relato dos entrevistados o quanto é importante a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão (Schon apud Pimenta, 1997)

Estes professores, em sua maioria, dispõem de conhecimentos práticos que a experiência forneceu e que foram validados ao longo dos anos. A formação teórica não dava a certeza da qualidade do profissional, já as experiências vividas, suas e dos colegas de profissão, formaram um embasamento que os auxiliou durante toda as suas trajetórias como pedagogos.

Afirma-se então que a experiência também é muito importante para a atividade docente. Segundo Zabala (1998) “na educação não existem marcos teóricos tão fiéis e comparados empiricamente como em muitas das outras profissões” (p. 14) pois na sala de aula:

“(...)acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.” (Zabala, 1998, p. 14)

O trabalho do docente requer saberes – conhecimentos, competências e habilidades. Os conhecimentos específicos, disciplinares, são adquiridos ao longo da sua formação. E os conhecimentos experienciais são adquiridos no cotidiano da sala de aula, em momentos ímpares que nem sempre os livros catalogam. Segundo Morin (apud Pimenta):

“Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento, consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.” (Morin apud Pimenta, 1997, p. 8)

A prática educativa requer uma capacidade de reação do professor que só é possível e desenvolvida com a própria prática. A teoria existe para complementar e refletir sobre essa prática mas não a substitui. Da mesma forma, a prática não substitui a teoria,

que surge como um acervo de reflexões sobre a mesma prática. São ambas complementares e devem ser estimuladas da mesma forma e merecem a mesma importância. Segundo Leal “é necessário não só conhecer a ciência, mas ter a alma de educador, voltando-se para a vida e para as utopias” (Leal apud Gomes, 2006; p. 234). E quem gera essa disposição para a alma do educador é a experiência.

3.2.3. Formação discursiva (FD) – Experiência de vida e prática docente.

Na terceira FD, “Experiência de vida e prática docente” questiona-se como as experiências de vida de cada professor interferiram e contribuíram para a sua prática docente.

FD: Experiência de vida e prática docente	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	“eu venho de movimento de igreja, de seminário, seminarista então eu diria que o trabalho com a catequese, não era apenas ensinar a rezar, ligado a teologia da libertação, movimento Eclesiastes de base, [...] fui presidente de associação de moradores do bairro onde eu moro hoje, então eu sempre me preocupei com essa questão de estar em movimento social, os movimentos sociais ajudam muito a ter uma noção real, da realidade, além disso a militância também, a militância política a militância pedagógica [...] então essa militância no campo informal eu acho que ela é muito importante para a questão da prática da gente para a gente entender as coisas a gente precisa estar acompanhando os movimentos, as organizações, para estar inseridos nelas para entender melhor a sociedade”
P3	“participei de algumas palestras [...] faço muitas pesquisas pra me informar melhor sobre as temáticas que eu venha a dar aula pra poder me apropriar melhor”
P4	“a gente também tem muito conhecimento desenvolvido nas relações interpessoais, até mesmo com algumas instituições como ONGs, como sindicatos, as secretarias [...] nas relações interpessoais ao longo da vida, [...] e não formal nos congressos, enfim nas diversas atividades que formam o cotidiano acadêmico “
P5	“a minha atuação nesses setores da monitoria da pesquisa que eu era auxiliar de pesquisa de certo modo me ajudou a compreender a fazer, a traçar um estudo mais epistêmico do problema. Então a participação desses eventos da pesquisa e que me deu suporte de traçar, de realmente ter condições de fazer uma investigação”
P6	“É informal, no contato com meus colegas, a gente sempre trocou muitas experiências, no início da minha carreira eu tentei inovar muito com os professores em tipo de avaliação, em como a gente poderia motivar mais os alunos, e com meus próprios alunos, eu aprendi muito”
P7	“nós somos cinco mulheres e um homem e todas as mulheres enveredaram também pela carreira acadêmica, então minhas irmãs todas me ajudaram muito, me auxiliaram muito nessa questão das dicas, e eu considero isso informal, por que foi em casa que eu tive muito essa dica da didática, de como lidar em sala de aula”

P8	“É o conhecimento da prática social, que é a secretaria de educação, que é outra instituição diferente da academia. Foi lá na secretaria onde eu também construí um conhecimento que eu vim a trazer como objeto de reflexão aqui, eu acho que na trajetória acadêmica, influenciou muito se é o que você está chamando de orientação informal, essas situações da orientação informal com a educação básica.”
P9	“a relação com os pares, eu diria que isso, e na época também do mestrado foi quando eu comecei a atuar como professora de ensino superior, logo depois que eu terminei o mestrado, [...] e a gente conversava muito, [...] esse foi um tipo de experiência não formal que me ajudou muito na minha formação enquanto professora “
P10	“e sendo professora a gente aprende em todos os aspectos da vida. [...] eu aprendi muito nas conversas, conversas com professores, conversas com estudantes, conversas com colegas, eu aprendi fazendo leituras, eu aprendi indo ao cinema, eu aprendi indo ao teatro, eu aprendi indo aos shows. Ou seja, esses elementos, desde de que a gente tome como objeto da reflexão, podem ajudar na formação da gente. Mas se eles não se constituírem objetos da reflexão não podem auxiliar na formação da gente. [...] Mas nas escolas a gente vivia outras possibilidades, a gente tinha as reuniões de professores, a gente tinha os encontros extra-trabalho, ou seja, encontros sociais, que tudo isso vem ajudando, então eu acho que isso me ajudou a ser professora.”

Quadro 7 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Experiência de vida e prática docente”

O depoimento dos professores nos leva a refletir a importância das atividades não acadêmicas, atividades estas que enriquecem os trabalhos sistemáticos da sala de aula. As esferas em que estes docentes encontram subsídios para sua formação prática são várias, mas todas tem em comum o diálogo. Paulo Freire, ao questionar o diálogo, diz:

“o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.” (Freire & Shor, 2011. p. 167)

Ainda sobre o diálogo, Freire (2011, p 111) diz:

“Se, na verdade, o sonho que os anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos à escutar, mas é escutando que aprendemos a *falar* com *eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. [...] Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele*, como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.” (Freire, 2011, p. 111)

O diálogo é uma ferramenta interacional. Os participantes deste evento, o diálogo, buscam e são buscados, uns aos outros, e comungam do conteúdo. Esta ferramenta dialógica, segundo Tardif:

“A arte de educar tem suas raízes num contexto de discussão marcado por interações linguísticas: a atividade educativa, aqui, diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa através da importância

atribuída ao discurso dialógico ou retórico. A discussão com o outro não é somente um meio educativo, é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva. “ (Tardif, 2002, p. 165)

O diálogo se apresenta em todas as formas de interações sociais extra-acadêmicas citadas. Desde de movimentos sociais, como a interações entre professores e professores e alunos, a troca de experiências é presença permanente entre os excertos de depoimentos.

Os entrevistados P1, P4 e P8 citam experiências em organizações não acadêmicas (igreja, ONGs, secretarias, sindicatos, associações de moradores). Segundo Paulo Freire “Na intimidade dos movimentos sociais que visam a transformação, encontramos um momento muito dinâmico de mudança. É um erro separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional.” (Freire & Shor, 2011). Não dissociar os movimentos sociais da prática docente faz parte da inclusão do docente como interventor social, como um provocador de mudanças.

Mas pode-se ampliar a condição de diálogo. Dialoga-se também com o conteúdo, e isto chamamos de pesquisa. Sobre a pesquisa, Freire diz:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade “ (Freire, 1996, p. 30)

Sendo o conteúdo do professor de pedagogia a prática pedagógica, pretende-se uma pesquisa “sobre e para a prática, mas, sobretudo, pesquisa com a prática” (Ventorim, 2000; p. 07).

Outro diálogo possível é: dialoga-se com momentos culturais como foi citado pelo professor 10. O depoimento, muito instrutivo, nos leva a perceber o mundo em geral, e suas criações intelectuais, como ferramentas de formação. Próximas, mas às vezes não perceptíveis, influentes, mas, infelizmente, ainda não tão valorizadas como instrumentos informais de aprendizagem.

3.2.4. Formação Discursiva (FD) – Vida acadêmica e Prática Docente.

A Formação Discursiva “Vida acadêmica e prática docente” elucida as atividades vivenciadas pelos professores entrevistados no seu cotidiano acadêmico e suas relações com os atores desse cotidiano, procurando-se relacionar estes conteúdos com a prática pedagógica.

FD: Vida acadêmica e prática docente: atividades	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	“uma das exigências que eu fiz quando fui convidado para assumir a coordenação foi não deixar a sala de aula, [...] Eu coloquei para a direção que gostaria de permanecer esse vínculo com a sala de aula, porque eu acho importante a sala de aula é um termômetro de entendimento do processo pedagógico, e aí a gente vem tratando esse processo de escuta”
P5	“ essa minha passagem nesse campo da investigação e da monitoria [...] ela realmente me ajudou a ver o campo da sala de aula não só como campo de docência mas ver também como campo de estudo de investigação [...] eu não quero ser só professor de sala de aula, de quadro, eu quero ser um professor que também seja estudioso na área de educação e para isso eu também preciso, vou necessitar de uma formação científica [...]
P6	“Na realidade eu iniciei como docente depois eu passei onze anos na administração da universidade, [...] Mas nesse tempo todo eu dividi com minha atividade na sala de aula e orientação[...] (influenciaram) primeiro negativamente, [...] pela questão da administração do tempo, por que eu sempre fiquei dando aula dividida com uma outra atividade que terminava sendo prioritária, e do ponto de vista positivo eu pude ter contato primeiro com o problema geral da universidade e que aí eu via as especificidades de cada área [...] acho que na área de humanas a gente tá sempre mais preocupado com a relação professor aluno, e aí eu tive contato com as áreas digamos mais duras como a engenharia, física, química, onde a preocupação com a didática ela praticamente não existia, o valor deles era exatamente a questão do conteúdo”
P7	“tenho um grupo de pesquisa de estudo na área de educação de surdos. A gente desenvolve pesquisa e desenvolve atividades de extensão e isso a gente traz muito para sala de aula, inclusive os alunos são convidados a participar desses grupos e a gente traz discussões que vão além daquele espaço de sala, traz experiências para sala que foram vivenciadas na extensão na pesquisa embora essa pesquisa muitas vezes é desenvolvida dentro da própria sala. Por que uma aula ela já propicia uma pesquisa”
P8	“fiz curso de metodologia que servia para análise da prática social e que tanto articulava o ensino [...] como também deu a oportunidade de eu socializar para as pessoas de fora o que a gente produzia aqui dentro como metodologia de pesquisa e análise da prática social. Quer dizer servia nesse diálogo entre a pesquisa mas também as atividades davam referencial para fazer leituras do cotidiano e da prática social”
P9	“Eu pesquiso e extensão eu faço menos, eu faço mais pesquisa, mas o que me ajuda muito são as orientações, a relação com o aluno me possibilita muito de rever minha prática, de falar sobre as dificuldades dele, de dizer quais são os tipos de atuação de alguns professores que não ajudam, ou que ajudam eles a progredirem, faz eu pensar sobre a minha própria prática [...]
P10	[...] sou professora da graduação e da pós-graduação. Então isso eu acho que já é uma coisa importante [...] Na graduação eu trabalho com iniciação científica, eu trabalho com monitoria, eu trabalho com extensão, ou seja, as temáticas sociais elas transversalizam nosso trabalho na graduação de diferentes formas, seja porque a gente ensina, seja porque a gente tem outras atividades. [...]

Quadro 8 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Vida acadêmica e prática docente: atividades”

Todos os professores entrevistados salientam a importância de estarem vinculados à sala de aula, independente das atividades acadêmicas, curriculares ou não, que desenvolvem nas instituições, tanto pública quanto privada. Podemos acrescentar que os professores colocam o fazer pedagógico atrelado às atividades que enriquecem a didática da sala de aula, atividades estas que não necessariamente ocorrem no espaço sala de aula.

Entre alguns destas atividades foram destacadas a pesquisa, e a atividade administrativa como integrantes do processo da didática ou que trariam uma perspectiva sobre a mesma.

Segundo Nuñez e Ramalho (2005), “A pesquisa como elemento da atividade profissional dos professores tem ocupado lugar de destaque na literatura específica e na legislação voltada para a formação docente.” A pesquisa tem como finalidade inovar uma prática, ou seja, não interfere só na produção do conhecimento, como também inova na aquisição e no compartilhar deste novo conteúdo produzido.

Nesta perspectiva, supera-se o conceito de profissional como técnico e eleva-se o professor a condição de gerador de conteúdo e diminuir esta distância entre professores e pesquisadores é um consenso: deve-se superar a racionalidade técnica e a profissionalidade limitada, gerando uma nova profissionalidade docente (Nuñez & Ramalho, 2005).

A sala de aula deve ser vista não só como um campo de transmissão de conteúdo, mas também como um campo de investigação de conteúdo. Ao revelar a pesquisa como processo integrante da didática, entende-se este processo como mais amplo do que até a própria geração de conteúdos, mas sim um processo didático em que se estabelece uma relação professor-aluno-conhecimento. Neste momento, o professor revê o conteúdo, revê a sua prática, revê o efeito de sua prática no aluno, como pode até rever a prática de outros docentes no seu aluno. Assim o professor, na pesquisa, pensa sobre sua própria prática.

Dentre os entrevistados, P1 e P6 citam a experiência de vida em atividades administrativas dentro e fora da academia. Propõem estas experiências como enriquecedoras do aprendizado sobre o fazer pedagógico.

Este aprendizado não se apresenta diretamente ligado ao estudo de pedagogia, mas sim traz novos olhares para a sala de aula a partir de vivências fora da sala de aula. O administrador é a quem se procura para resolver problemas vários, relacionais, burocráticos ou até financeiros. E estes problemas também fazem parte do corpus ensinar, mesmo que indiretamente. Ganha-se assim experiência sobre o que fora da sala de aula ocorre e como apreender a solucionar problemas diversos para um melhor andamento das atividades acadêmicas.

Sobre os atores da vida acadêmica, basicamente se relata a necessidade e a vantagem da dinâmica dos trabalhos em grupos, e como acrescentam e fortalecem as ações pedagógicas. Podemos notar nos relatos de experiências, como a vivência em grupo gera crescimento tanto individual quanto no coletivo do trabalho docente. Segundo exemplificado por Althaus é importante:

“Assessorar a comunidade educacional de Ensino Superior interessada em temas pertinentes à Didática, concebida como reflexão sistemática sobre o processo ensino-aprendizagem, tendo sempre como ponto de partida a discussão da prática docente de cada professor.” (Althaus, 2004, p.103)

Dentre os atores principais identificados pelos entrevistados destaca-se o professor, o aluno e a instituição. São esses atores que se interligam e interagem, de forma que seja necessário que cada um proporcione uma prazerosa experiência do ensinar e aprender, valorizando, respeitando e aceitando o saber. Segundo Nóvoa:

“O trabalho em equipe não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa.” (Nóvoa, 1999, p. 19)

FD: Vida acadêmica e prática docente: atores	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	“tenho procurado conversar com os professores dizendo pra eles que estou coordenador mas eu sou professor e nesse estar sendo a nossa relação tem sido muito aberta no sentido de escuta, de escuta aos estudantes e de retorno tanto aos estudantes quanto aos professores das dificuldades da sala de aula , de relacionamento , de dificuldades da didática do professor, da metodologia utilizada, [...] a pratica pedagógica ela tem que ser fundada , fundamentada nessa dimensão ação reflexão e ação, acho que a gente trabalha dessa forma e interage com a critica de forma construtiva a gente vai procurando mediar os conflitos vai procurando melhorar também enquanto profissional e enquanto docente, é essa a dimensão.”
P3	“ você tem duas turmas com a mesma disciplina, a sua didática a sua pratica não vai ser a mesma , o reflexo do que a gente percebe na comunidade é que faz que a gente tenha determinados posicionamentos. eu vou atuar não apenas com as minhas perspectivas teóricas mas estabelecendo um dialogo, uma relação de empatia com quem eu convivo aqui na instituição independente de ser funcionário ou aluno , colegas de trabalho”
P4	“então é a aprendizagem que a gente faz com o outro e que isso faz parte do nosso dia a dia. [...] os colegas estão sempre informando de produções acadêmicas que vem desenvolvendo. São teses de doutorados, de mestrado que somos convidados a participar, interagir, a discutir e a debater, então isso também é uma contribuição significativa.[...]
P5	“ quem talvez interfere de forma mais ativa, de mais relevante é o aluno. [...] eu posso dizer o corpo discente participa ativamente da minha prática”
P6	“eu tenho me preocupado com a questão da relação professor aluno, e de criar condições para que eles estejam motivados, pra mim este é o cerne da didática”

P7	“a gente tem um curso voltado para didática no ensino superior, eu acho que isso é uma interferência, [...] eu acho que isso é uma formação importante que agrega aos conhecimentos que se tem, ratifica uma pratica que você já vem fazendo. É uma interferência, sim, essa comunidade interfere em proporcionar curso que ajude nessa pratica, são curso de didática, curso de formação”
P8	“ nos temos três professoras da área então nós nos reunimos para atualizar sempre a ementa da disciplina na questão da literatura agora cada um segue a sua forma de ministrar a disciplina, agora claro que tem aquele parâmetro do perfil, nos somos três professoras da área, então nós nos reunimos a cada semestre para atualizar, mas cada uma segue a sua metodologia. Embora a referencia seja comum, a gente tem as formas individuais.”
P9	Eu diria mais que os alunos nas experiências mesmo de ouvi-los de pensar com eles algumas questões, de tentar atender alguma das suas angustias, das suas dificuldades. [...] Diria que a escuta me favorece muito, acho que essa ferramenta é extremamente importante, para qualquer docente[...] acho que te ajuda muito, mas não ouvir para ouvir, ouvir para poder intervir, eu acho que é nesse sentido “
P10	“no meu modo de trabalhar, na minha prática pedagógica docente/discente, a comunidade, eu quero dizer os estudantes, principalmente os meus colegas professores interferem através das suas sugestões, do seu trabalho, eu tenho procurado atuar como professora, fazer ensino, propor o ensino, a partir do principio da infestação, ou seja tomar a pesquisa como principio educativo, então na medida que a gente trabalha assim, a postura dos alunos vão interferindo e do ponto de vista dos colegas professores através das nossas discussões que a gente tem no nosso Conselho de Departamento, no nosso pleno de departamento, então lá a gente troca ideias, assim como apresentação de trabalhos em eventos, discutimos, realizamos seminários, tudo isso contribui para o meu jeito de ser professora, para o meu modo de ensinar, para a minha prática pedagógica”

Quadro 9 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Vida acadêmica e prática docente: atores”

Quanto menos vertical a relação entre esses atores, mais se percebe nas entrevistas exemplos de vantajosas ações desses mesmos atores. Ou seja, para melhor intervir é necessário que mais e melhor se deixe intervir, modificar, transformar e transformar-se através das relações. O trabalho coletivo é uma ruptura dos modos antigos e antiquados de educar, e nesta coletividade, onde a gestão do compartilhar conhecimento e das tomadas de decisões é coletiva, caminha-se para a inovação, para a criação de novos conceitos sobre o que é essa prática pedagógica. (Santos apud Cunha, 1998)

Em relação aos alunos muito foi dito sobre o escutá-los. Com uma maior horizontalização das relações, atualmente os docentes perceberão que melhor se observa a própria prática docente, estudando os seus efeitos sobre os discentes. Valorizar mais a experiência e o saber discente na sala de aula ajuda na prática docente, potencializa a docência além de trazer uma certa satisfação do discente em saber-se como personagem atuante de uma prática direcionada a ele (Cunha, 1998).

Em relação às instituições e aos professores, Alarcão (apud Souza, 2001) nos fala de como investir numa educação meramente tecnicista não prepara o docente para a sala de aula e para a vida prática. É como ser “atirado às feras”. Nas instituições ora observadas, notou-se o esforço de trabalhar a coletividade e preparar melhor os docentes para sua ação acadêmica. Foram citados eventos acadêmicos diversos direcionados para os docentes e seus alunos, assim como, na universidade pública, um curso voltado para a formação didática do docente do ensino superior.

São essas as ações que preparam o docente para sua vivência de sala de aula. O diálogo entre estes atores são fundamentais para o crescimento do docente, do discente e para a instituição. São interdependentes estes personagens e ao mesmo tempo, um diálogo horizontal presente entre estes cria uma maior autonomia e mais competentes eles estarão em seus lugares e responsabilidades.

3.2.5. Formação discursiva (FD) – Formação em pedagogia e competências

O estado de constantes transformações do curso de pedagogia tem apontado uma inquietação de alguns dos sujeitos da pesquisa. Em contrapartida, outros têm aprovado essas constantes transformações.

FD: Formação em pedagogia e competências: o curso	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	“Não, nenhum curso deve-se achar suficiente, nenhuma proposta pedagógica, nenhuma matriz curricular, nenhuma diretriz deve dizer que nós estamos suficientemente satisfeitos ou achando que estamos atendendo a demanda. As instituições que trabalham com ensino superior hoje tem que pensar que a realidade é muito dinâmica, e sendo a realidade dinâmica, o processo de conhecimento, os currículos também precisam ser dinâmicos, a formação do professor também precisa ser dinâmica, [...] São três dimensões que pra mim eu acho importantes, o mundo do trabalho, a cidadania e algo que de certa forma tem essa preocupação com a dimensão maior que é o ser humano e outras dimensões que não são apenas o do trabalho, e isso a gente tem procurado trazer para as discussões”
P2	“ de uma forma em geral o curso esta muito antenado diante da necessidade desse pedagogo, [...] então você tem o pedagogo e o espaço não escolar, então ate isso agente tem essa preocupação, embora nosso objetivo ainda dentro dos documentos seria a sala de aula, mas ate o espaço não escolar existe essa preocupação, nós temos disciplinas que estão abarcando esse processo também.”
P3	“ A meu ver todas as demandas sociais elas interferem bastante nas propostas curriculares, inclusive no curso de pedagogia, então o que eu noto é que [...], a gente percebe que as demandas são muitas, a urgência do tempo é extrema e não é que o currículo ele seja suficiente, mas eu acredito que a gente precisa estar sempre trabalhando em prol da construção curricular para de fato atender essas demandas”
P4	“o curso de pedagogia [...] mudou bastante o seu perfil, por que ele deixa de

	ser um curso que forma um especialista para ser um curso mais generalista, e logicamente que isso desloca essa especialização para a pós-graduação. [...] então isso é um ganho qualitativo imenso, com a pedagogização da sociedade. [...] contudo a gente contraditoriamente vive uma época de especialização, o curso se torna generalista mas a sociedade requer uma maior especialização, inclusive o próprio mercado de trabalho que requer um profissional com perfil flexível, olha quantas contradições[...] a gente precisa estar indo em busca dessa formação, e nesse sentido o curso de pedagogia ele traz uma formação inicial, pois há uma necessidade de uma formação continuada, isso aí não é somente após a conclusão da graduação mas ao longo da vida.”
P5	“Eu não considero por vários motivos, primeiro por que alguns cursos de pedagogia priorizam apenas a sala de aula e já outros eles tendem a atender essa demanda do mercado, [...] já tem faculdade que procura atender ao máximo essa demanda do mercado e esquece de um aprofundamento teórico, do estudo teórico mais aprofundado. “
P6	“Veja, eu acho que essa questão eu vejo o tempo todo, desde que eu estou aqui, há mais de trinta anos, se faz reforma curricular. Então eu acho que a gente tem uma crise de um mundo onde a informação circula muito facilmente com um modelo clássico de ensino e há uma contradição, entendeu? Então a gente fica sempre achando, tentando encontrar um ideal de formação, mas com um modelo que não corresponde a como o conhecimento circula atualmente, como ele se modifica. [...] o que que a gente vai ensinar? Tá desatualizado, eu acho que não, mas é essa dinâmica que talvez ainda, a universidade ainda não tenha achado, a universidade como uma instituição secular, ela não tenha achado a sua medida numa nova sociedade.”
P7	“ a demanda hoje já é outra e a gente já percebe que precisa de um ajuste, de uma atualização. [...] acho que esse ajuste está sempre sendo necessário, e eu acho que o momento atual ele exige um revisitar para ser ajustado. Não é suficientemente para que prepare esse aluno.’
P8	[...] eu não tenho assim um estudo assim nesse momento, mas eu sei que existem estudos que criticam. [...] mas eu acho que ele não prepara no que pese [...] ele é um curso muito engessado, o aluno entra, ele não se mobiliza, ele não vai para outros centros de artes ver a questão de outras áreas, então o aluno é muito engessado no curso”
P9	“acho que não, até por que acho que ficou muito engessado, [...] acho que outro aspecto que deve ser ressaltado no curso é a formação humana, que a gente as vezes também esquece, a gente acha que só a formação técnica que ela é importante, [...] Eu não sei qual é o equilíbrio não”
P10	“Não, eu acho que o curso de pedagogia é um curso amplo, complexo, e às vezes a gente elastece mais do que ele poderia [...] Nós levamos décadas criticando o modelo observação, participação e regência, enveredamos por outra proposição mas ainda tempos muita gente que trabalha dessa forma, precisamos pegar esse componente e aproximar formação e atuação profissional, isso precisamos fazer para fortalecer mais. “

Quadro 10 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação em pedagogia e competências - o curso”

São dois pontos de vistas complementares os apresentados nestes trechos da entrevista. De um lado, professores alegam que, mesmo sendo estas mudanças recentes, há uma impossibilidade de alcance do curso de pedagogia ao que é realmente necessário para a formação do pedagogo. As justificativas para este tipo de depoimento são várias: a grade curricular é insuficiente, o tempo é insuficiente, o mercado exige mais do que é

ensinado, ou até, a dissonância entre o que acontece no mundo em relação à transmissão de conhecimento e como o conhecimento é estruturado na academia. Do ponto de vista apreciativo, admite-se mesmo que essas mudanças já são algum esforço para a evolução do curso.

Ainda nesta abordagem crítica ao curso de pedagogia, nos diz Nóvoa (2003b): “os pedagogos com a sua eterna necessidade de inovar, dão origem, muitas vezes, a modismos passageiros, que colocam os professores na defensiva, cépticos. A moda é a pior maneira de encarar os debates educativos. A moda dispensa-nos de pensar”.

Não se trata de negar novas descobertas no campo da pedagogia, mas de reconhecer que as aprendizagens que hoje são propostas são frutos de anos de pesquisas e experiências e descobertas que levaram anos a serem formuladas e refletidas (Sousa apud Vasconcelos, 2003).

O que se coloca em questão aqui não são as mudanças em si, mas o que nos leva a estas mudanças. Educar não é uma questão de mercado, e este não pode, ou não se pode deixar, que guie a formação dos pedagogos. O mercado não está interessado em mudanças na sociedade. Como diz Freire:

“É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres [...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho é a utopia.” (Freire, 2011, p. 16)

Ou ainda Nóvoa (2003b), que diz: “há uma ideologia de mercado que tende a instaurar uma relação consumista entre a escola e seus clientes. [...] A educação deixaria de ser um “bem público” passando a ser redefinida como mais um “bem de consumo””.

As mudanças são necessárias, desde que acompanhem e transformem nossa sociedade. E acompanhar e transformar a sociedade não é satisfazer o interesse de poucos, mas de toda uma sociedade:

“Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída. Já chega a ser um atraso no âmbito das várias ciências da educação desconhecer a sociedade pedagógica que se instituiu hoje no mundo inteiro.” (Libâneo apud Libâneo, 2005, p. 32)

O ensino de pedagogia então deve aproximar o pedagogo da sociedade, e para isso a transformação existe. Acompanhar a sociedade e descobrir e saciar suas necessidades são a tarefa de educar, onde se inclui o educar para educar.

Os depoimentos sobre o discente no curso de pedagogia e seu desenvolvimento de competências para a atuação na docência também foram de certa forma, variados. Basicamente foi dito que: o discente já ingressa na sala de aula com esta atitude reflexiva ou o discente não admite uma atitude reflexiva para si e para sua formação. Mas também foi dito que a prática docente é que determina se esta atitude reflexiva emergirá ou não do discente.

FD: Formação em pedagogia e competências: o aluno	
Identificação do Professor	Excertos de Depoimentos (ED)
P1	sinto um pouco dessa dimensão de capacidade critica e reflexão critica dos nossos estudantes, eles vêm muito mais em busca de um título e querem as coisas todas muito prontas [...] Ele também precisa ser exigido mesmo que ele demonstre cansaço mesmo que ele demonstre dificuldades financeiras todas essas questões mas ele precisa ser cobrado exatamente para acreditar que é possível que a educação no nosso país é possível transformar alguma coisa por meio da educação.”
P2	“eu sinto que essa atitude reflexiva de uma forma geral nossos alunos não tem, e está exigindo da gente criar situações pra mudar, [...] o perfil do aluno de pedagogia, um perfil mais elaborado de reflexão mental, a gente não pode ficar numa atitude saudosista, o perfil que estou recebendo é este e que desafio eu tenho que fazer para superar esse desafio, eu acho que é mais cansativo, mas tem situações em que você consegue.”
P3	“ele precisa ser questionador do conhecimento que esta compartilhando, porque a gente recebe o conhecimento, mas a gente precisa construir, a partir desta perspectiva critica, [...]ele precisa ter essa atitude reflexiva e nem todos possuem esse amadurecimento. “
P4	“ alguns demonstram talvez serem um pouco mais imaturos, não sei se no que diz respeito exclusivamente a formação docente ou se realmente devido serem muito jovens ou não terem muita identidade com o exercício profissional, demonstram um olhar menos comprometido com essa dimensão do professor reflexivo, dessa educação, pratica social”
P5	“a gente possui vários tipos de alunos, alunos que desenvolvem essa atitude reflexiva, ele não só tem essa atitude reflexiva, mas ele quer assumir um compromisso de transformação na sociedade, mas também tem aquele aluno que é diferente, e ele não diz, o silencio dele aponta para isso, por que eu to dizendo que o silencio dele aponta para isso, porque você vai ver que em momento algum ele faz uma intervenção da qual você possa notar um comprometimento maior”
P6	“eu acho que é muito variável, eu por vezes acho que não estão muito motivados e eles não querem, não se propõe a refletir, mas não é que eles não tenham capacidade, agora eu acho que as vezes é uma falta de interesse que não motiva eles para a reflexão “
P7	“a gente percebe que esse aluno de pedagogia ele tem sido reflexivo sim, eu acho que há uma preocupação, [...] há uma preocupação dos colegas do

	trabalhar essa reflexão e essa crítica, eles são bastante críticos, eu acho que eles tem esse espaço de fala e eu acho que tá relacionado com o espaço que o professor dá, pensando na didática eu acho que isso é fruto dessa quebra do tradicional que existia do professor chegar como dono da verdade “
P9	“o aluno reflete sim, ele traz as suas reflexões sobre o que ele participa o que ele vê no mundo, mas talvez a gente não consiga aproveitar isso que eles trazem para a nossa prática, [...] eu sempre tento partir do que eles sabem, sobre como eles refletem o mundo para poder favorecer a relação com os saberes científicos.”
P10	“se o estudante tem a oportunidade de ter situações reflexivas, ele vai ter posturas reflexivas, se a ele é negado essa possibilidade, ele não vai poder ter essas condições. Então eu não posso falar da atitude do aluno se eu não estiver falando da atitude do professor, eu não posso falar do trabalho discente se eu não falar do trabalho docente.”

Quadro 11 - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação em pedagogia e competências - o aluno”

É fundamental a transformação do discente em parceiro no processo educativo, levando em consideração a sua trajetória antes, durante e depois do ingresso no curso de pedagogia.

Assumir a responsabilidade de fomentar nos discentes competências e ações reflexivas é tarefa de ambos, docente e discente Segundo Nóvoa:

“É difícil tratar um doente que não se quer curar (mas, em certos casos, é possível recorrer à anestesia). É impossível ensinar um aluno que não quer aprender. E para esta situação, nenhum de nós estava verdadeiramente preparado.” (Nóvoa, 2003b)

Devemos capacitar pedagogos para que estes possam produzir mudanças na ação docente, o que é possível quando eles desenvolvem atitudes e capacidades de relacionar conhecimentos teóricos e práticos, além de reconstruir saberes (Venturim, 2006). Não se trata, como se pensava, em formar pedagogos, mas muitas vezes, em contatos com esses alunos, que vivenciam uma “orfandade reflexiva”, como chegou a dizer P1, em reconstruí-los.

Na docência existe uma diversidade de atividades exercidas pelos professores, que vão além da sala de aula, e estão voltadas para além da formação profissional. Formam-se cidadãos, que terão de desenvolver capacidades intelectuais, obviamente, mas também capacidades sócio-afetivas perante o outro, perante o conhecimento, perante sua profissão e, finalmente, perante a sociedade.

Sobre o docente, Masetto nos diz que:

“Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve

transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de uma forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político; e como profissional da docência não poderá deixar de sê-lo.” (Masetto, 2003, p. 31)

Deve-se considerar a formação de docentes, e a prática pedagógica como uma vanguarda humanista. Os professores estão ocupados em instruir, e enquanto instruem, preparam o discente para ser um “sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho” (Morin, 2003, p. 18)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de entrevistas e questionários, obteve-se o material relatado, em que os docentes e discentes expõem suas perspectivas acerca da didática e sua relevância no ensino superior. Além de recolher relatos sobre a prática docente dos entrevistados, nossa pesquisa debruçou-se em conhecer e analisar a prática pedagógica docente e suas dimensões e avaliar a percepção dos discentes com relação à didática e a sua prática. O material coletado serviu de base para as discussões seguintes, onde se promoveu o encontro entre as mais recentes teorias pedagógicas e os resultados da pesquisa.

A escolha de duas instituições distintas – uma particular e outra pública – justifica-se pela possibilidade de encontrar-se diferenças e similitudes entre os contextos de uma prática desafiadora diante destes dois universos. Os dados analisados nos mostram a relevância de elegermos as duas instituições, uma vez que trazem à baila as divergências e similitudes de olhares dos alunos das duas instituições.

Os dados das entrevistas apontam para as trajetórias dos profissionais, que em geral, partiam de uma iniciação prática, seguida de um aperfeiçoamento ao longo da formação acadêmica, formação esta considerada essencial pelos entrevistados. Estes tiveram formação inicial diversa.

A teoria foi relevante nos fundamentos da formação da docência. É um pilar que surge justamente da reflexão sobre a ação pedagógica. Este processo da ação-reflexão-ação, contribui acerca do fazer.

Diante do quadro de entrevistados, percebe-se que a maioria tem uma formação continuada sólida – cinco doutores, quatro mestres e um especialista. O que nos leva a concluir que o embasamento teórico está presente na atividade profissional destes docentes.

Mas a experiência aqui, principalmente na entrevista nos mostrou que a personalidade de cada professor, suas cargas históricas, suas características pessoais, sua formação fora da sala de aula, suas experiências, enfim, personalizam sua prática. A intuição e experiência colocam-se em posição importante no ato de ensinar na diversidade de situações onde não existem fórmulas prontas.

Percebemos também que esse embasamento, junto com as experiências vividas em sala de aula, muito contribuíram para a prática desses docentes. É importante ressaltar que aqui agiram juntas tanto a teoria como a formação extra-curricular, ambas contribuíram para o fazer pedagógico e a ação mais integrada transmitida aos alunos sobre docência.

Sobre a formação extra-curricular, ficou evidente como a participação do docente em sua vida na sociedade influencia na sua prática. Hábitos de consumo culturais, participação

em movimentos sociais, práticas de diálogo nos diversos segmentos sociais, contribuem para um posicionamento mais ativo e reflexivo do professor sala de aula.

Como o curso de pedagogia foi o escolhido para a investigação, observou-se que o perfil do curso tem mudado nos últimos anos. Muito tem se discutido sobre a inserção do curso e seus profissionais no mercado, discussão esta que tem interferido na dinâmica dos professores e dos conhecimentos compartilhados. Tem sido exigida uma formação continuada constante, tanto para complementar a formação inicial da graduação, tanto quanto para melhorar a qualidade da atividade docente, algo que o mercado também exige.

A proposta curricular do curso de Pedagogia também tem mudado nos últimos anos, gerando posicionamentos favoráveis ou não. Questões como a dinâmica social e a humanização dos cursos são discussões presentes nos depoimentos, que procuram trazer à tona o quanto esta mudança curricular acompanha as necessidades profissionais atuais. O que se questiona principalmente nos discursos é o quanto o curso deve se esforçar para alcançar uma sociedade cada vez mais mutável e como as grades curriculares podem absorver estas mudanças.

Esses alunos, sendo recebidos por teorias que não datam de mais de cinco décadas, e que ainda geram várias discussões, com certeza encontram um ambiente mais promissor e preparado que as gerações anteriores.

Nos resultados das pesquisas quantitativas, talvez esses alunos não estejam tão desvinculados diante do cenário em que se encontram e do cenário que almejam em suas instituições de ensino. Dados do questionário comprovam que eles, talvez de uma forma inicial, têm consciência do que seria um ensino de qualidade, e um docente qualificado para o pleno exercício da docência. 100% (67 casos) dos estudantes da instituição particular acha importante a didática do professor no aprendizado do aluno. Na instituição pública este percentual foi de 90% (27 casos).

Na concepção dos alunos acerca da qualidade da didática dos seus professores, 1,5% (1 caso) dos alunos da instituição particular disseram que é insatisfatório, 33,3% (22 casos) consideram regular e 65,2% (43 casos) disseram satisfatório. Na instituição pública 13,3% (4 casos) consideraram insatisfatório, 56,7% (17 casos) disseram regular e 30% (9 casos) consideram satisfatório. Estes dados apontam as divergências de opinião dos alunos da instituição particular e pública acerca da qualidade da didática dos professores difere.

Em relação à prática pedagógica depender da formação do professor, 61,2% (41 casos) dos alunos da instituição particular consideram que não há relação entre prática pedagógica e formação. Em contraponto, na instituição pública, 60% (18 casos) dos estudantes não concordam com esta afirmativa. Todavia olhando do ponto de vista do teste

de homogeneidade, a maioria dos alunos das duas instituições considera que não é apenas a formação do professor que determina uma prática pedagógica satisfatória.

No âmbito geral das questões quantitativas, percebe-se o interesse do aluno em aprimorar suas experiências e sua formação: conferem relevância à didática do docente, apontando que não só a transmissão do conhecimento é importante, mas o que será vivenciado a partir destes conhecimentos.

As instituições que acolheram nossa pesquisa vivenciam dificuldades semelhantes no trato da formação. Imposições do mercado, reformas curriculares, pouca carga horária para suas disciplinas.

As várias maneiras de se ensinar devem variar e acompanhar a sala no sentido de não tornar a aula monótona, já que o mero desafio intelectual não é suficiente por si só como estímulo ao aprendizado. É necessário manter o aluno motivado, usando o diálogo e um clima de descontração, fatores favoráveis a uma aprendizagem significativa.

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, foi constatado a presença e importância da didática no cotidiano docente. Mesmo em início de carreira, como nos foi relatado, procurava-se um perfil docente que satisfizesse o objetivo de uma “boa aula”. Nos relatos, observa-se que este perfil foi conquistado a partir de transformações não só teóricas, mas também experienciais. Os entrevistados seguiram uma trajetória evolutiva e extremamente pessoal, onde não só a formação teórica mas também significados pessoais fizeram parte dessa construção. Conclui-se que a didática e seu papel na prática docente é um objeto em que participam o universo da coletividade e a personalidade em cada docente. Formações estas que influenciando suas práticas e influenciarão os seus alunos, levando-os a questionar, pesquisar, participar sobre a construção do profissional.

A responsabilidade social dos docentes e pesquisadores neste contexto de inovação sugere mudanças, mesmo que difíceis, no nosso modo de pensar a didática. É preciso formar alunos e professores que assumam a condição humana e suas dificuldades e com conhecimento, estejam aptos a enfrentá-los de uma forma melhor e mais eficaz, comprometida de forma integral.

Nesse sentido, a docência universitária deve fortalecer as possibilidades de uma sociedade onde os cidadãos protagonizam as mudanças sociais de forma consciente e criticamente comprometida com a construção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2002). Badejo, Maria Lúcia, Entrevista, *Pátio: revista pedagógica, Brasil*, nº 23. p.20 – 23, set/out.
- Althaus, M. T. M. (2010). Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da educação*, v.7, n. 1, pg. 101-106, jan/abr 2004.
- Anastasiou, L. G. C. (1999). Universidade brasileira: adoção de modelos e suas decorrências. *Revista de Administração Educacional, Recife*, v. 1, n13, pg. 36-56. Jan/jun.
- Ataíde de Almeida de M. G. A. (2001). *A Construção da Verdade Autoritária*. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP.
- Behrens, M. A. (1999). A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 196, p. 383-403 set./dez. Brasília/DF.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996
- BRASIL. PRT MEC 877 - D.O. 31/07/97 P. 16477: RECONHECIMENTO DE CURSOS HABILITAÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR E RENOVAÇÕES.
- Carneiro, M. H. S. (2010). *Trabalho docente e saberes experienciais* in: Docentes para a educação superior: processos formativos. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (orgs.). Campinas, SP: Papius.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: JM Editora.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Ed. Campis Papius.
- Cunha, M. I. (2004). *O bom professor e sua prática*. Ed. Campis Papius.
- Dias, A. M. I., Veiga, I. P. A., & Viana, C. M. Q. Q. (org) (2010). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas / SP: PAPIRUS.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UNB.
- Figueiredo, E. S. A. (2005, Dezembro). Reforma do Ensino Superior no Brasil: Um olhar a partir da história. *Revista da UFG. Goiânia, ano VII, nº 02*. Disponível em <http://www.proec.ufg.br/>
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Francisco, M. A. S., Silva, A. M. M., Macedo, F. M. T., Melo, M. M. O., & Barbosa, M. L. F. (org.) (2006). *Saberes Pedagógicos e Prática Docente*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Encontro Nacional de didática e prática de ensino. Recife: Ed. Bagaço.

- Franco, M. E. D. P. (2002). *Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior*. MOROSINI, Marília da Costa. Professor do Ensino Superior, Identidade, docência e formação. Brasília, 2000: Documento Inep.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Shor, Ira, Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, A. M. A. et al (2006). Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. *Revista Educar*, n28, p 231-246, Editora UFPR2006.
- Hardt, L. S. (2004). *Os fios que tecem a docência*. Tese de doutorado, PPG em Educação, Porto Alegre : UFRGS.
- Huberman, M. (1995). *O Ciclo de vida profissional dos professores*. Nóvoa, A. (org) Vidas de professores. Porto: Porto Editora.
- Imbert, F. (2003). *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora.
- Leal, T. F., Macedo, F. M. T., Melo, M. M. O., & Barbosa, M. L. F. (org.) 2006. *A Teorização da prática pedagógica na formação continuada de professores*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Encontro Nacional de didática e prática de ensino. Recife: Ed. Bagaço.
- Leite, Y. U. F. (2006). O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores in Silva, A. M. M., Macedo, F. M. T., Melo, M. M. O., & Barbosa, M. L. F. (org.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Encontro Nacional de didática e prática de ensino. Recife: Ed. Bagaço.
- Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, ano xx, n. 68.
- Lisita, V. M. S. S. (2006). A racionalidade reflexiva na formação de professores: contribuições para o ensino e a pesquisa em didática in: Silva, A. M. M., Macedo, & Apud F. M. T., Melo, M. M. O., & Barbosa, M. L. F. (org.) 2010. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de didática e prática de ensino Recife: Ed. Bagaço.
- Luckesi, C. (1996). *O papel da didática na formação do educador*. Candau, V. M., “ET alif”. *A didática em questão*. Petrópolis: RJ, Vozes.
- Ludke, M., & André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. N., & Viana, C. M. Q. Q. (2010). *Peculiaridades do trabalho da orientação na*

- pós-graduação: como se formam orientadores?* In: Veiga, I. P. A., & Viana, C. M. Q. (orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas/SP: PAPIRUS.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (2005). "Docência universitária: repensando a aula." Teodoro A, Vasconcelos ML, organizadores. *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2a ed. São Paulo(SP): Editora Mackenzie/Cortez.
- Minayo, M.C.S. (Org.) (1999). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2007a). *Educar na era planetária*. São Paulo (SP): Cortez, Brasília-DF, Unesco.
- Morin, E. (2007b). *Educação e Complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Mussi, A. A. (2007). *Docência no ensino superior: Conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional*. Tese de doutorado, PPG em Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo.
- Nóvoa, A. (org) (1995b). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2003b). *Novas Disposições dos Professores – A escola como lugar da formação*. II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR. Bahia.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa, São Paulo*. v 25, n1, p. 11-20, jan/jun.
- Nóvoa, A. (1995^a). *Prefácio, Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2005, Junho). A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente. *Notas para uma discussão inicial, Revista Ecos, São Paulo*, v. 7, n. 1, p. 87-111.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Pimenta, S. G. (org) (2002a). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*, 3^a. Ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2011a). *Anastasiou, Léa das Graças Camargo*. Docência no Ensino Superior Vol. 1. 1 ed. Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2011b). *Docência no Ensino Superior* Vol. 2. 1 ed. Cortez.
- Pimenta, S. G. (1997, Setembro). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances São Paulo*. vol. III.
- Pimenta, S. G., Guedhin E., & Franco, M. A. S. (orgs.) (2006). *Pesquisa em Educação –*

Alternativas Investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola.

- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3.
- Pimenta, S. G. (2003). *O Professor em construção*, 9 ed. Campinas: Papirus.
- Quivy, R. M. & Campenhoudt, L. V (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ed. Lisboa: Gradiva.
- Ramirez, V. L. (2011). *A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior*. Tese do Doutorado, PPG em Educação, Porto Alegre: PUC-RS.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, M. C. (2006). *Os professores de educação superior em formação e os saberes pertinentes à docência*. Dissertação de Mestrado, PPG em Educação, FURB, Blumenau.
- Romano, R. (2000). *Universidade e o neoliberalismo*. Caminhos: Belo Horizonte, Autêntica.
- Sacristán, J. Gimeno (1999). *Poderes instáveis na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, B. S. (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. C. (2012). *A construção de identidade profissional docente: relatos de Histórias de Vida*. Dissertação de Mestrado, PPG em Ciências da Educação, ULHT, Lisboa.
- Santos, M. (1998). *O professor como intelectual na sociedade contemporânea*. IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, São Paulo.
- Saviani, D. (2000). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores associados.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23º Ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, S. R., & Ribeiro, M. L. (2008). *As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de licenciatura*. Profissão Docente novos sentidos novas perspectivas. Veiga, Ilma Passos A; Ávila Cristina d', (org) Campinas: Papirus.
- Souza, N. A. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 22, n. 1, p. 5-12.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O Trabalho Docente*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Teixeira, F. C. (2012). *A construção dos saberes docentes por professores formadores*. Dissertação de Mestrado, PPG em Educação, UFV, Viçosa.
- UNESCO (1998). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Piracicaba: UNIMEP.

- Vasconcelos, M. L. (org) (2003). *Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie / Cortez.
- Veiga, A. P. I. Ribeiro, M. L., & Soares, S. R. (2010). *Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas, 2ª. Edição*. Campinas: Papirus editora.
- Ventorim, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000. *Formação de Professores, n. 08*, Capes.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa como ensinar, trad. Ernani F. da F. Rosa*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabala, A. (2002). Entrevista, Pátio: *Revista Pedagógica, Brasil, no. 22*, p. 32-36, jul/ago.

APÊNDICES

APÊNDICE I



QUESTIONÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) aluno (a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo com o temário: **“A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE”**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Maria Gislene Tenório Gomes, sob a orientação da Profª Drª Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, como base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Nosso objetivo é avaliar o papel da didática dos docentes de pedagogia na prática do ensino superior.

É importante que você responda todas as questões com sinceridade e as suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

**POR FAVOR, AO TERMINAR VERIFIQUE SE NÃO ESQUECEU DE RESPONDER
NENHUMA PERGUNTA.**

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade!

Maria Gislene Tenório Gomes

Drª Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Instituição: () Particular () Pública

Semestre do Curso: () 5º semestre () 6º semestre () 7º semestre () 8º semestre

Turno em que estuda: () Manhã () Tarde () Noite

Sexo: Masculino () Feminino ()

1- Você participa ou participou de atividade de extensão e pesquisa na universidade?

() 1 – Sim () 2 – Não

2 - Se não, gostaria de participar de atividades de extensão e pesquisa na universidade?

() 1 – Sim () 2 – Não

3 - Você considera importante a participação em atividades de extensão e pesquisa na universidade?

() 1 – Sim () 2 – Não

PERCEPÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE

4 – Qual a importância da didática do professor no seu aprendizado?

() 1 - Não importa () 2 – Indiferente () 3 - Importa

5 - Você considera que seu aprendizado é independente da atividade em sala de aula?

() 1 – Sim () 2 – Não

6 – Como você considera a qualidade da didática dos professores na sua formação para sua atuação profissional?

() 1 - Insatisfatório () 2 - Regular () 3 - Satisfatório

7 - Você considera a participação do professor em atividades de pesquisa e extensão importante na sua prática pedagógica?

() 1 – Sim () 2 – Não

8 - Você considera a titulação do professor importante para sua prática docente?

() 1 – Sim () 2 – Não

9 - Você considera a formação do professor suficiente para uma prática pedagógica satisfatória mesmo sem o docente participar de atividades de pesquisa e extensão?

() 1 – Sim () 2 – Não

10 - Você tem ou já teve algum professor sem Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) com uma prática docente eficiente?

() 1 – Sim () 2 – Não () 3 – Não sei informar

Se sim, quantos? _____

11 - Você consegue identificar algum professor que mesmo tendo excelente formação teórica na sua área seja deficiente na didática?(sim ou não)

()1 – Sim ()2 – Não ()3 – Não sei informar

Se sim, quantos?_____

12 - A didática aplicada pelos seus professores é feita baseada na ligação entre o pensamento teórico e sua prática?

()1 – Sim ()2 – Não

Se sim, quantos?_____

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE II



ENTREVISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Recife,

Prezado Coordenador do Curso de Pedagogia

Venho através desta solicitar sua permissão para uma pesquisa que estamos desenvolvendo com a temática “**A didática do ensino superior: Os desafios da prática docente**”. Esta pesquisa tem sido desenvolvida por mim, Maria Gislene Tenório Gomes, sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, como base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT/Portugal.

Para tanto, precisamos de sua colaboração agendando uma entrevista com cinco docentes do curso de pedagogia (sendo uma entrevista com cada professor) desta instituição, na qual será aplicada a entrevista que envio em anexo.

Aguardando sua resposta e agradecendo antecipadamente,

Maria Gislene Tenório Gomes

Mestranda em Ciências da Educação

APÊNDICE III



Roteiro de Entrevista

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Aluna: Maria Gislene Tenório Gomes

Orientadora: Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Email: gislenetenório@hotmail.com

Roteiro de Entrevista

Prezado Coordenador,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo avaliar o papel que a didática assume na prática docente no ensino de pedagogia por professores de pedagogia. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto faz-se necessário franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já a atenção e a participação.

Questionário.

1. Dados de Identificação
 - a. Idade
 - i. Até 25 anos
 - ii. De 26 a 35 anos
 - iii. De 36 a 45 anos
 - iv. Acima de 45
 - b. Gênero
 - i. Masculino
 - ii. Feminino
 - c. Formação
 - i. Bacharel
 - ii. Especialista

- iii. Mestre
- iv. Doutor
- v. Pós-doutor
- vi. outros
- d. Tempo de Formação
 - i. De 6 a 10 anos
 - ii. De 11 a 20 anos
 - iii. Mais de 20 anos
- e. Tempo de Experiência em Docência
 - i. De 1 a 5 anos
 - ii. De 6 a 10 anos
 - iii. De 11 a 20 anos
 - iv. Mais de 20 anos
- f. Instituição Pública ou Privada.
 - i. Pública
 - ii. Privada

2. Entrevista Aberta

- a. Fale sobre sua formação acadêmica.
- b. Fale sobre a relação entre sua formação e sua prática docente.
- c. Em quais aspectos a orientação formal acerca da didática tem lhe auxiliado prática pedagógica?
- d. Houve alguma orientação informal na sua trajetória acadêmica? Qual foi e como contribuiu na sua prática?
- e. Fale sobre suas atividades na Universidade e de que forma elas interferem na sua didática. (Se você participa de atividades de extensão, quais e porque, e se você participa de alguma função administrativa e como essas atividades interferem na sua prática docente)
- f. Como a comunidade acadêmica que você participa tem interferido na sua didática?
- g. Na sua atuação em sala de aula, cite uma experiência exitosa e uma experiência que julga desastrosa e o que levou a cada experiência?
- h. Você considera os cursos de pedagogia suficientemente atualizados na formação dos futuros pedagogos?
- i. Você como professor percebe no seu aluno uma atitude reflexiva com os conhecimentos que adquire perante a sociedade e qual a relação disso com a sua didática?