

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE ALVES CARVALHO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA : CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR LICENCIADO EM PEDAGOGIA

UBERLÂNDIA/MG
2016

VIVIANE ALVES CARVALHO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR LICENCIADO EM PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD)

UBERLÂNDIA/MG
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C331d Carvalho, Viviane Alves, 1973-
2016 Docência universitária : concepções de prática pedagógica do
professor licenciado em Pedagogia / Viviane Alves Carvalho. - 2016.
122 f. : il.

Orientador: Silvana Malusá.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Universidades e faculdades - Corpo docente
- Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Professores universitários -
Teses. I. Malusá, Silvana. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

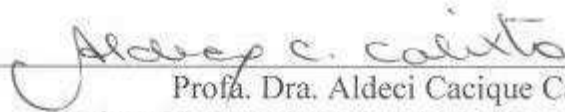
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profª. Dra. Gilma Maria Rios
Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos – IMEPAC



Profª. Dra. Aldeci Cacique Calixto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Acorda pra vida

Nazirê

Ei acorda pra vida, mais um dia que acaba
E alguma coisa aí dentro ainda não terminou
Pode ser o pensamento de mudar de vida
Ou então de estudar e ser alguém um dia

Cada dia que se passa mais difícil vai ficando
Todo dia um leão você tem que derrubar
Vai ficando tudo igual trabalhando sem ideal
E as vezes você pensa que virou um animal

Mas é preciso pensar e a cabeça levantar
A paciência é o dom de ter uma vida plena
O reggae é o que nos motiva, vibração positiva
Passo firme, mente sã e a fé que vai melhorar

Ei acorda pra vida mais um dia que acaba
E alguma coisa aí dentro ainda não terminou

Um reggae pra animar, um vinho pra relaxar
E pra fugir da vida louca conversar com Jah

Um reggae pra animar, um vinho pra relaxar
E pra fugir da vida louca conversar com Jah

(Jordania Martins)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida, pelas bênçãos recebidas.

À Nossa Senhora, todos anjos, santos e santas, espíritos de luz que me acompanharam nesta caminhada.

À Professora Doutora SILVANA MALUSÁ, minha gratidão pela forma como me acolheu e cuidou de mim nos momentos mais difíceis da minha vida. Meu reconhecimento pelo seu valor como pesquisadora, docente e principalmente como ser humano, alma de luz.

Às professoras Doutoras JOCIENE CARLA BIANCHINI FERREIRA e VANESSA THEREZINHA BUENO CAMPOS pelas contribuições na banca de qualificação e pela generosidade em compreender minhas limitações.

Aos Professores Doutores ARLETE APARECIDA BERTOLDO MIRANDA, GEOVANA FERREIRA MELO, MÁRCIO DANELON, MYRTES DIAS DA CUNHA e OLENIR MARIA MENDES que me proporcionaram momentos importantes de reflexão.

Aos Professores Doutores MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA e MARIA VIEIRA SILVA pela competente condução da Faculdade de Educação e Programa de Pós graduação em Educação durante os anos 2014 e 2015.

Ao Professor Doutor CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO pela direção da Faculdade de Educação a partir de 2016.

À Professora Doutora ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA pela oportunidade de estudar Metodologia de Pesquisa e pelo privilégio de ouvir o sotaque baiano em terras triangulinas.

Aos colegas de Mestrado que, no cotidiano de sala de aula, compartilharam seus saberes e suas dúvidas, mas sobretudo sua humanidade. Vocês colocaram à disposição o que tinham de mais belo, o coração.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado JAMES MADSON E GIANNY CARLOS pela competência administrativa e pela elegância no trato com todos nós.

Aos demais servidores da equipe administrativa ROSANE CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS, CÂNDIDA ROSA NETA, OSCARI BRUNO IZAÍAS, LUCIANA DE ALMEIDA ARAÚJO SANTOS vocês foram além da função técnica e demonstraram que a FAGED é muito mais que servidores desempenhando funções.

Aos meus pais ELZA e JOSÉ LUIZ por todos os ensinamentos e principalmente por tomarem conta de mim quando a saúde ficou comprometida. O amor é mesmo incondicional.

Aos meus irmãos CÁSSIA, HELTON E MARIA CRISTINA que acreditaram há muito tempo que esse sonho era possível e não mediram esforços para me ajudar.

À minha filha ESTELA pela alegria e amor, em todos os momentos dessa caminhada.

Ao meu marido ANDERSON pela confiança em minhas decisões.

Ao meus cunhados MECHELÂNGELO, FRANCISCO, cunhada BIA, sobrinhos BÁRBARA, MELISSA, BERNARDO, LUIZA e CAMILA pelas orações, pela alegria e por entenderem minhas ausências.

Às amigas, companheiras de trabalho que fizeram da minha luta a luta delas : LUCIANA, SUHELLEN, SANGELITA, AIDÊ, ANA ANGÉLICA, LARISSA, NATÁLIA.

À amiga de todos os momentos SIMONE por cada pedacinho de estrada trilhada desde 1992. Essa história é antiga e esses laços de amizade são de ouro.

Aos amigos ANTONIO CLAUDIO e VANESSA por me ajudarem a sacudir a poeira e dar a volta por cima.

Às amigas OLENIR, LÚCIA e CAMILA que sempre me encorajaram e não pouparam torcida e palavras de ânimo.

À TURMA DA AMIZADE, foi difícil estar longe de vocês neste período, mas foi necessário, em breve estaremos juntas novamente.

À amiga LUCIENE que me ajudou a reencontrar o equilíbrio, tratou minhas dores através do shiatso.

À madrinha ZELMA pela preocupação de sempre, pelas orações, pelo carinho.

À LEA, BRUNA E LUD por cuidarem da minha pequena com tanto amor e por me darem o suporte e tranquilidade dos quais eu tanto precisei.

Aos amigos SORAIA, CARLOS E ISABELA. O caminho é mais florido com vocês.

À IVONE que com tanto carinho foi a ponte para o reiki.

À equipe da FUNDAÇÃO ANANDA – REIKI – NÚCLEO DE ESTUDOS ESPIRITUAIS E ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA pelo tratamento do corpo físico, espiritual, emocional.

À MARISTELA que profissionalmente está me ajudando a lidar com meu eu-desconhecido e me possibilitando construir uma nova VIVIANE.

Aos amigos que me viram chorar e aos que não viram, mas foram sempre solidários: agora é hora de sorrir.

A todos os PEDAGOGOS-DOCENTES que concordaram em fazer parte dessa pesquisa, sem os quais não conseguiríamos conhecer essa realidade.

Foram tantas e tantos que se dispuseram a me ajudar que só tenho palavras de amor e gratidão a todos. Não poderia abreviar esse registro pois fui abraçada por tantos e tantas que serei eternamente agradecida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a docência universitária de professores que atuam no Ensino Superior e cuja formação inicial é Licenciatura em Pedagogia. Frente a uma realidade que está em constante transformação e que afeta significativamente a finalidade e importância da educação e, por consequência, a formação de professores, justifica-se a reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente, em especial aquele do ensino superior. Este trabalho localizou-se na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Apresentou como objetivos investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam em uma Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino Superior, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visou sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes. A questão de estudar a docência universitária, em seus aspectos gerais, tornou-se um desafio no meio acadêmico. Recentemente, as publicações científicas na área, têm-se intensificado, por meio de pesquisadores e estudiosos como: Cunha (2005, 2002); Masetto (2012, 2003, 2001); Malusá (2012, 2005, 2001); Melo (2012, 2009); Pimenta e Anastasiou (2010); Tardif (2011, 2000); Zabalza (2004), dentre outros. No entanto, há dificuldade em pesquisar referências sobre o professor licenciado em Pedagogia no Ensino Superior. Tratamos, aqui, de uma pesquisa exploratório-analítica com abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando-se de um instrumento misto – afirmações fechadas (Escala Likert, de cinco pontos) e três questões abertas (Análise de Conteúdo de Bardin). Como população-alvo, contamos com a participação de 24 pedagogos-docentes de uma Instituição de Ensino Superior – IES. Em síntese, os resultados revelaram que, em relação a concepções de docência universitária não há unanimidade entre os professores pesquisados, que preferiram não se posicionar escolhendo muitas vezes a alternativa que representava a neutralidade nas respostas. Considerando a categoria formação profissional, os docentes demonstram valorizar a formação específica, continuada e a prática pedagógica reflexiva; em se tratando de saberes docentes, as respostas se alinharam em direção a uma proposta mais afinada com o paradigma inovador; aliás, é desta forma que vêm a própria prática pedagógica: inovadora. Acreditam que as transformações no mundo do conhecimento e do trabalho impactam diretamente sua docência mas expressaram um comportamento conservador em relação ao planejamento de suas disciplinas.

Palavras-chave: Docência universitária. Licenciado em Pedagogia. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The topic area of this paper is the university professorship of professionals who are currently teaching and who have their first degree in Pedagogy. This reflection on professors' professional development justifies itself bearing in mind an ever-changing reality, which significantly affects the goals and importance of education, hence the training of professors. This paper's line of research is Knowledge and Educational Practices. Its objectives are to "investigate, study and understand which pedagogical input professors whose initial training was in pedagogy, have in their practice in the classroom. It also aimed at signaling the interactions that these professors establish with their peers and their teaching organization by means of the following study categories: conceptions of university professorship, professional training and professorship knowledge. The issue of studying university professorship, in general, has become a challenge in the academic milieu. Scientific research in this field of study has been intensified lately by researchers such as: Cunha (2005, 2002); Masetto (2012, 2003, 2001); Malusá (2012, 2005, 2001); Melo (2012, 2009); Pimenta and Anastasiou (2010); Tardif (2011, 2000); Zabalza (2004), among others. Nevertheless, there are difficulties as regards research references on professors who hold a degree in Pedagogy in Graduate Teaching. This paper is an exploratory-analytical research with both quantitative and qualitative approaches using mixed tools – closed affirmations (Likert five-point Scale), and three open questions (Bardin Content Analysis). As target- group, we had the participation of 24 IES – Higher Degree Educational Institution pedagogues / professors. In summary, the findings have shown that in relation to professors' teaching conceptions, there is no unity among the researched professors. They preferred not to speak out frequently choosing a more neutral position in their answers. Considering the area of professional development, these professors valued a specific, continual training and reflexive pedagogical practice. As far as professorship knowledge, the answers aligned in the direction of a more innovative paradigm; actually this is how they see their own pedagogical practice: innovative. They believe that the transformation of the world of knowledge and that of the world of work have a direct impact on their practices, yet they expressed a conservative behavior as regards planning their subjects.

Key- Words: Professorship. Degree in Pedagogy. Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sexo.....	57
Tabela 2	Faixa Etária.....	57
Tabela 3	Titulação.....	58
Tabela 4	Ano da obtenção do primeiro título de graduação.....	59
Tabela 5	Ano da obtenção do segundo título de graduação.....	59
Tabela 6	Ano da obtenção do primeiro título de especialização.....	60
Tabela 7	Ano da obtenção do segundo título de especialização.....	60
Tabela 8	Ano da obtenção do terceiro título de especialização.....	61
Tabela 9	Ano da obtenção do título de mestrado.....	61
Tabela 10	Ano da obtenção do título de doutorado.....	61
Tabela 11	Ano da obtenção do título de pós-doutorado.....	62
Tabela 12	Área de obtenção do primeiro título de graduação.....	62
Tabela 13	Área de obtenção do segundo título de graduação.....	63
Tabela 14	Área de obtenção do primeiro título de especialização.....	63
Tabela 15	Área de obtenção do segundo título de especialização.....	63
Tabela 16	Área de obtenção do terceiro título de especialização.....	64
Tabela 17	Área de obtenção do título de mestrado.....	64
Tabela 18	Área de obtenção do título de doutorado.....	64
Tabela 18	Área de obtenção do título de pós-doutorado.....	65
Tabela 20	Atuação.....	65
Tabela 21	Exercer outra atividade.....	66
Tabela 22	O professor como fonte de conhecimento.....	67
Tabela 23	O bom docente é o que domina bem as técnicas.....	68
Tabela 24	Aceitar o aluno como ele é.....	69
Tabela 25	Ensinar como possibilidade de construção do conhecimento.....	70
Tabela 26	Se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou.....	71
Tabela 27	Qualificação para atuar na docência universitária.....	72
Tabela 28	Preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada....	73
Tabela 29	Reflexão sobre o saber pedagógico.....	74
Tabela 30	Realizar cursos de formação para professores.....	75
Tabela 31	Prática pedagógica como momento de construção do conhecimento.....	76
Tabela 32	Conhecimento e formação profissional do aluno.....	78
Tabela 33	Relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.....	79
Tabela 34	Temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.....	80
Tabela 35	O conhecimento de forma didática.....	81
Tabela 36	Vivência cotidiana – informações em conhecimento.....	83
Tabela 37	O professor considera sua prática pedagógica inovadora.....	84
Tabela 38	Como planeja as disciplinas.....	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O PEDAGOGO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	15
2.1	A Pedagogia de sua gênese aos dias atuais.....	15
2.2	A Pedagogia Universitária.....	21
2.3	Pedagogia Universitária para qual Universidade?.....	25
2.4	Formação docente, paradigma emergente e os nossos professores pedagogos.....	31
3	A PRÁTICA DOCENTE DO PEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR.....	35
3.1	Proposta inovadora de educação universitária.....	35
3.2	Concepções de docência universitária.....	37
3.3	Formação Profissional.....	39
3.4	Saberes docentes.....	42
3.5	O professor e o planejamento.....	45
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
4.1	Abordagens da pesquisa.....	49
4.2	Local da pesquisa e população alvo.....	51
4.3	Coleta de dados – instrumento.....	52
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
5.1	Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados.....	56
5.1.1	<i>Sexo.....</i>	56
5.1.2	<i>Faixa etária.....</i>	57
5.1.3	<i>Titulação: maior título.....</i>	58
5.1.4	<i>Ano de obtenção de títulos.....</i>	59
5.1.5	<i>Área de obtenção de títulos.....</i>	62
5.1.6	<i>Atuação.....</i>	65
5.1.7	<i>Exercer outra atividade além da docência.....</i>	66
5.2	Categorias de Análise.....	66
5.2.1	<i>Concepções de docência universitária.....</i>	66
5.2.1.1	O Professor é a fonte do conhecimento.....	66
5.2.1.2	O bom docente é o que domina bem as técnicas.....	68
5.2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.....	69
5.2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.....	70
5.2.1.5	Considerar que o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou?... <i>Formação Profissional.....</i>	71
5.2.2	<i>Formação Profissional.....</i>	72
5.2.2.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica	72
5.2.2.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	73
5.2.2.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.....	74
5.2.2.4	Realizar cursos de formação específica para professores.....	75
5.2.2.5	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimento.....	76
5.2.3	<i>Saberes docentes.....</i>	77
5.2.3.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.....	77
5.2.3.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino- aprendizagem.....	78
5.2.3.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.....	80

5.2.3.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática.....	81
5.2.3.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.....	82
5.3	Questão aberta.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXOS.....	108
	ANEXO A: Parecer do comitê de ética	108
	ANEXO B: Instrumento de coleta de dados.....	113
	ANEXO C: Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE.....	118
	ANEXO D: Análise de estatística.....	120
	ANEXO E: Declaração de revisão ortográfica e de normalização conforme ABNT.....	121
	ANEXO F: Termo de responsabilidade de tradução: Português para o Inglês.....	122

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos deparamo-nos com uma intensa transformação no cenário da comunicação, de modo geral, sendo que esta impacta diretamente na constituição da docência universitária, nas relações entre docentes e discentes e nas relações dos docentes entre si. As Instituições de Ensino Superior (IES) constituem os diversos cenários de construção do conhecimento, exercendo considerável papel no meio social, influenciando e sendo influenciadas pela nova realidade.

Faz-se necessário que a docência universitária esteja em consonância com a nova configuração da produção e socialização do conhecimento pois, ao assumir a responsabilidade de pensar e definir a formação profissional de futuras gerações, ela se compromete com um ou outro modelo de ensino, uma ou outra concepção de educação e de docência .

Dedicar-se ao estudo da docência universitária, em seus aspectos gerais, tornou-se um desafio no meio acadêmico. As publicações científicas na área têm se intensificado, por meio de pesquisadores e estudiosos como: Cunha (2002, 2005); Malusá (2005, 2012); Masetto (2001, 2003); Melo (2009, 2012); Pimenta e Anastasiou (2002, 2010); Tardif (2000, 2011); Zabalza (2004), dentre outros.

Nosso interesse sobre esse estudo surgiu durante a prática da docência universitária como professora substituta em uma IFES, quando percebemos que havia uma lacuna entre as teorias de formação do professor estudadas no Curso de Pedagogia e a formação necessária ao docente universitário formador de professores da educação básica. Ao vivenciarmos a experiência da docência universitária pudemos observar que nossos colegas pedagogos também se deparavam com questões específicas do contexto universitário. Em 2014, defrontamo-nos com a oportunidade de cursar um Mestrado em Educação concretizando o interesse e a certeza de estudarmos sobre a docência universitária voltada, especificamente, para o pedagogo-docente.

Nossas leituras se intensificaram quando começamos a participar do Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas¹, vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e práticas educativas” do Programa de

¹O grupo de pesquisa "Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas", coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU.

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Assim, esta pesquisa surge do desdobramento de outra maior, objeto de estudo do referido grupo de pesquisa cadastrado no CNPq e certificado pela UFU.

De acordo com os autores, citados anteriormente, que têm se dedicado a construir argumentações teóricas sobre docência universitária, depreendemos que existem, hoje, novos processos e relações sociais construídos em uma perspectiva global que somente deverão ser compreendidos a partir de reconfigurações epistemológicas éticas. Assim, não podemos pensar “um docente, comprometido com a educação, se não estiver envolvido com questões sociais mais amplas que afetam direta ou indiretamente a sala de aula”. (MALUSÁ, 2001, p. 26).

É sabido que o processo formativo dos profissionais de diferentes áreas que se formam em instituições de nível superior está cada vez mais se distanciando de uma visão específica, exclusiva de seu objeto de estudo e em plena interação com áreas afins de conhecimento, o que permite um diálogo entre vários interlocutores e uma visão mais ampliada da formação para o exercício profissional. Porém, a formação a nível de graduação ainda é determinante na carreira docente nos cursos superiores e a formação na pós-graduação pode ou não contribuir para a formação do professor universitário e impactar na sua atuação profissional. Quando se busca um docente universitário para assumir uma disciplina privilegia-se a sua formação inicial sem dar a devida importância à sua capacidade de ensinar, ou seja, de exercer sua atividade profissional, a docência, “para ser professor de eletrônica basta ser engenheiro, para lecionar microbiologia basta ser biólogo, para assumir o ensino de desenho industrial basta ser arquiteto, e assim por diante”. (MELO, 2009, p. 29).

Pensando nas transformações que a educação vem vivenciando e nela a produção do conhecimento, torna-se relevante pensarmos a prática do pedagogo-docente. Surgem, dessa forma, dois problemas que norteiam toda nossa pesquisa: primeiramente, quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia, possuem frente à sua prática docente no ensino superior? Em segundo lugar, quais as interações que estes professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes?

Frente ao que foi exposto anteriormente, esta pesquisa apresenta como objetivos investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam em uma Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino Superior, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes.

Assim, este trabalho está organizado em seis seções. A primeira, sendo a Introdução, a segunda, “O pedagogo e a docência universitária”, onde apresentamos e discutimos aspectos gerais da docência universitária, direcionando nossa ênfase à questão do pedagogo e do ensino superior. Na terceira seção, “A prática docente do pedagogo no ensino superior”, expomos as categorias de estudo já mencionadas, visualizando as possibilidades que ele tem com a maneira de ensinar e de aprender, pensando na construção do docente-pedagogo. Na quarta seção, “Percurso metodológico”, registramos os caminhos construídos para a realização desta pesquisa. Na quinta seção, “Resultados e discussão”, apresentamos e discutimos os dados obtidos da nossa pesquisa de campo e, finalizando, na sexta seção, as considerações finais.

2 O PEDAGOGO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

2.1 A Pedagogia, de sua gênese aos dias atuais.

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir aspectos gerais sobre a docência com ênfase na formação e profissionalização do pedagogo-docente na educação superior.

Como objeto de estudo desta pesquisa em dupla dimensão: a pedagogia será aqui analisada como formação acadêmica dos docentes da Faculdade de Educação e também como teoria geral da educação, em particular a pedagogia universitária.

Desta forma, consideramos adequado primeiramente realizar um breve preâmbulo sobre o que é pedagogia, qual a sua origem, como sua definição se desenvolveu até os dias atuais e, posteriormente, nos debruçaremos sobre a pedagogia no âmbito da universidade.

Oportunamente faremos também uma reflexão sobre o que é universidade, qual o seu papel para que os elementos constituintes do termo “pedagogia universitária” possam ser analisados e, superando a união de duas palavras com conceitos próprios e distintos, possamos discorrer sobre pedagogia universitária com um significado singular à luz de alguns autores.

Começemos por conceituar o termo pedagogia e, imediatamente, dizer o que ela não é, ou seja, que pedagogia não é sinônimo de educação, didática e políticas educacionais.

Conceituar educação também não é trilhar pelo caminho da concordância. Há várias definições para o termo, mas diremos que, mesmo correndo o risco de sermos restritos e não abordarmos todos os aspectos deste fenômeno tão complexo, encontramos em Saviani (2001, p.25) uma definição que por hora nos atende: Educação “ é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Esta definição nos leva a uma abrangência tal que incluiríamos dentro da educação a pedagogia.

Outro conceito que julgamos interessante delimitar é o de didática. Também para este não há consenso na literatura especializada. Diremos que é um campo de conhecimento que estuda os processos de ensino-aprendizagem, seus objetivos, os conteúdos, os meios e em que condições acontece. Nesse sentido, podemos dizer que a didática está limitada ao campo do ensino-aprendizagem, ela é uma área de estudos da pedagogia.

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de

ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p.25).

Pedagogia também não deve ser confundida com política educacional, esta diz respeito às diretrizes que o Estado impõe à sociedade, são medidas que o governo põe em prática com o objetivo de organizar a educação pública. De acordo com Saviani (2008, p. 7):

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

Outro aspecto a ser considerado antes de nos dedicarmos ao termo pedagogia é esclarecer a sua relação com a docência. Veiga (2010) nos diz, de forma bem objetiva, que docência é o trabalho dos professores. Docência vai além de ministrar aulas, a pesquisadora defende a ideia de que a docência universitária, mais especificamente, exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mais adiante retomaremos esses conceitos para compreendermos as concepções dos sujeitos desta pesquisa, mas por enquanto nos dedicaremos à identidade de nossos docentes universitários a partir de sua formação inicial, graduados em Pedagogia.

Depois destes esclarecimentos nos debruçaremos sobre o conceito propriamente de Pedagogia. Resgatando a historicidade do termo remontaremos à Grécia para dizer que pedagogia significa condução da criança, e pedagogo era o escravo que conduzia a criança ao local do conhecimento. Quando os romanos dominaram a Grécia, os gregos, por sua cultura superior, não só conduziam, como também ensinavam. Daí vem que pedagogia é teoria e prática do processo educativo. É a pedagogia que irá se ocupar do homem que se deseja formar através da educação, mais ainda, que sociedade se almeja constituir.

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. (LIBÂNEO, 1994, p.24).

Por estar diretamente relacionada às finalidades da educação é que podemos dizer que há várias pedagogias. Ela não só foi se transformando ao longo do tempo, como também no contexto atual coexistem várias pedagogias atendendo a diversos projetos de sociedade e, já falando de sua dimensão política, há diversos interesses de diferentes classes sociais.

Julgamos importante nos determos um pouco mais nesta relação pedagogia como projeto de homem/sociedade por entendermos que a docência universitária, nosso objeto de estudo, só poderá ser compreendida a partir desta relação.

Iniciamos a definição de pedagogia na Idade Antiga com os gregos e romanos. Cabe aqui destacar que educar na antiguidade era preocupar-se com a formação integral do homem: corpo e espírito, variando ao longo do tempo a ênfase no corpo com o preparo esportivo e no espírito com sua formação intelectual, há que se fazer referência aos grandes filósofos da época: Sócrates, Aristóteles e Platão.

O caráter de classe da educação grega aparecia na exigência de que o ensino estimulasse a competição, as virtudes guerreiras, para assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas e as regiões conquistadas. O homem bem-educado tinha de ser capaz de mandar e de fazer-se obedecer. (GADOTTI, 1993, p. 29).

A educação romana era utilitária e militarista, organizada pela disciplina e justiça. Começava pela fidelidade administrativa: educação para a pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes, a pena capital. (GADOTTI, 1993, p. 44).

Na Idade Média podemos dizer que a pedagogia se traduzia na formação do homem de fé. Com a queda do Império Romano, em 476, o modo de produção escravista da Idade Antiga passa a ser substituído pelo modo de produção feudalista. Neste cenário o poder estava nas mãos do rei, da igreja e da nobreza.

Aqueles que refletem a respeito das questões pedagógicas o fazem movidos por outros problemas, considerados, por eles, mais importantes: a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos infiéis. A educação surge como instrumento para um fim considerado maior, a salvação da alma e a vida eterna. (ARANHA, 1989, p.96).

Na Idade Média a classe trabalhadora era excluída do que se entendia por educação, o que sabiam era transmitido de pai para filho. A partir do século XII, observa-se a crise do

mundo feudal e as cidades voltam a se desenvolver e com elas, a burguesia e seus interesses. Neste período observa-se a criação de universidades.

O que era ensino universitário medieval?[...] um trabalho coletivo muito intenso de professores e alunos, desdobrando o modelo do ensino das escolas episcopais de dialética em duas etapas cotidianas. De manhã, acontecia o *lectio*, quando o professor lia e comentava os textos, e os alunos acompanhavam as explicações pelas suas cópias manuscritas, tomando notas [...]. À tarde, dava-se a *disputatio*, a discussão dialética sobre temas e perguntas apresentados pelos alunos, e a *determinatio*, a síntese final formulada pelo professor. (HILSDORF, 2006, p.24) .

Há que se destacar aqui que o que denominamos Idade Média transcorreu num período aproximadamente de mil anos. Isso significa dizer que os homens se organizaram e as instituições se constituíram de modo a chegarmos a uma nova configuração social, política e cultural com o início da Idade Moderna que se iniciou no século XV.

No século XVI, Martinho Lutero faz uma crítica à pedagogia da Igreja Romana por entender que a educação, o projeto de homem proposto pelo catolicismo, não correspondia às necessidades e aos anseios do mundo moderno. A burguesia queria mais escolas e, não só isso, queria uma pedagogia que atendesse às suas necessidades de formar o homem para a produção, para dar continuidade ao sistema de produção que emergia na época. Enquanto a Igreja se preocupava em formar seus quadros, ou seja, educar significava formar padres, Lutero pensou uma nova educação. Uma das consequências da Reforma Protestante foi a transferência da escola para o controle do Estado.

A educação renascentista preparou a formação do homem burguês. Daí essa educação não chegar às massas populares. Caracterizava-se pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente. (GADOTTI, 1993, p. 62).

Lutero deixou discípulos e na primeira metade do século XVII, Comênio propôs a Didática Magna.

A obra de Johann Amos Comenius é um dos patrimônios mais importantes da história da pedagogia ocidental e teve importante contribuição e influência nos processos de formação, educação e pesquisa no período em que a sociedade ocidental passou do feudalismo para o capitalismo. Sua obra está ajustada ao seu tempo, dando respostas ao que o novo demandava. (ALVORI AHLERT, 2006, p. 84).

A obra *Didática Magna* propõe uma reformulação nos métodos de ensino tendo como referência a racionalidade, a eficiência e o utilitarismo do modo de produção desejado pela burguesia.

Outra obra importante para a história da pedagogia é Emílio de Rousseau, publicada no século XVIII em um contexto onde ainda conviviam os senhores feudais, o clero, a nobreza e a burguesia². A pedagogia muda o foco da essência para a existência.

Rousseau coloca a criança no centro dos interesses pedagógicos. Mais que isso, enfatiza a especificidade fundamental da criança, que não é um ‘adulto em miniatura’. E enquanto, até então, os fins da educação se encontravam na formação do homem para Deus ou para a vida em sociedade, Rousseau quer que o homem integral seja educado ‘para si mesmo’: ‘Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem’. (ARANHA, 1989, p.156).

Com o fim da Idade Moderna, a burguesia deixa de ser classe revolucionária e passa a ser classe dominante. Que pedagogia seria necessária à sua permanência no poder? Uma pedagogia científica que preparasse os cidadãos para uma sociedade onde houvesse mão-de-obra mais qualificada, a escola que prepararia este cidadão seria leiga, gratuita e obrigatória.

O ensino universitário é ampliado e reformulado, aparecendo as escolas politécnicas, tendo em vista as necessidades decorrentes do avanço da tecnologia. Surgem as escolas da primeira infância, cujo precursor foi Froebel, com seus ‘jardins de infância’. A preocupação geral com a educação leva também à formação de várias escolas normais visando a preparação para o magistério. (ARANHA, 1989, p. 176).

A necessidade da formação docente já era preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2008, p.143).

² Essa afirmação é importante no sentido de demonstrar que as mudanças nos modos de produção, na constituição de sociedades, na formação humana se processam lentamente através dos séculos, também hoje com mecanismos mais acelerados de projetos sociais, de mudanças culturais, convivemos com paradigmas de educação que se opõem, que se negam, mas coexistem.

É possível perceber aqui a estreita relação entre os objetivos da formação escolar em todos os seus níveis e a concepção de homem, educação, escola, ensino que sustenta uma ou outra organização social. As necessidades de cada época revelam as prioridades educativas de seu tempo, determinam a direção para a qual vai caminhar a sociedade. Assim se justifica, neste momento da história, a preocupação com a metodologia que surgiu na Idade Moderna e assume aqui uma roupagem científica e teorias sobre o método de ensino, como o de Herbart, que estabelecia uma sequência de ações que garantiriam o ensino-aprendizagem tais como: recordar a aula anterior, apresentar novo conteúdo, resolver problemas, generalizar o que aprendeu, fazer exercícios de aplicação; a Pedagogia Nova de Dewey que partia de um problema, em seguida coletava-se dados para a pesquisa, apresentava-se possíveis soluções (hipóteses), testava-se as hipóteses privilegiando o processo de aprendizagem.

De acordo com Gadotti (1993, p.143), a educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista, não punha em questão a sociedade de classes.

Quem também participou desse movimento cientificista da educação foi Herbert Spencer. Ele acreditava que alguns conhecimentos poderiam proporcionar o desenvolvimento do homem e eles deveriam ser adquiridos na escola. Com sua pedagogia positivista defendeu o ensino das ciências como centro da educação.

Numa outra vertente mais crítica e comprometida com a educação popular surge a pedagogia socialista, que defende a democratização do ensino e denuncia a educação burguesa que não propôs uma educação igual para todos.

Antonio Gramsci (1891-1937), histórico defensor da escola socialista, chamava a escola única de escola unitária, evocando a ideia de unidade e centralização democrática. Seguindo a concepção leninista, ele também colocou o trabalho como um princípio antropológico e educativo básico da formação. Criticou a escola tradicional que dividia o ensino em ‘clássico’ e ‘profissional’, o último destinando-se às ‘classes instrumentais’ e o primeiro às ‘classes dominantes’ e aos intelectuais’. (GADOTTI, 1993, p 125).

Enquanto a pedagogia capitalista, de acordo com Gadotti (1993), se preocupa com a quantidade de saber acumulado e produzido de acordo com os interesses da classe hegemônica, a pedagogia socialista se preocupa com a solidariedade entre os educandos e a classe trabalhadora. A pedagogia socialista se distanciou da pedagogia capitalista por entender que não existe neutralidade na pedagogia, mas não negou as conquistas da Escola Nova, nem o legado cultural das gerações passadas defendido pela Escola Tradicional.

Consciente de que toda delimitação, todo recorte temporal, espacial, ideológico traz prejuízos à organização das ideias sobre o pensamento pedagógico da humanidade e que pensadores importantíssimos não foram aqui mencionados como Locke, Pestalozzi, Durkheim, Marx, Makarenko, Montessori, Claparede, Piaget, Gusdorf, Freinet, Rogers, Bordieu-Passeron, Baudelot-Estlabet, Giroux, entre tantos outros, alguns contemplados pela matriz epistemológica a que pertencem outros não, sairemos do campo ampliado da pedagogia, conceito necessário para melhor compreensão de nossos sujeitos investigados para nos determos especificamente à pedagogia universitária.

2.2 A Pedagogia Universitária

O termo “pedagogia universitária” é muito recente na literatura brasileira no que diz respeito às pesquisas realizadas sobre a prática docente no ensino superior. De acordo com Bitencourt e Krahe (2012), é possível haver relação entre a produção de pesquisa na área e a implementação, a partir de 1998, da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES.

Necessário esclarecer que a pedagogia universitária brasileira já estava se constituindo desde o início do século XX, conforme Araújo (2008). O que não significa dizer que naquele momento possamos encontrar publicações de produções que investigassem a prática dos professores universitários brasileiros visto que pesquisas nesta área são mais recentes.

Em relação ao movimento universitário brasileiro, particularmente no tocante à pedagogia universitária, faz-se mister a seguinte reflexão: embora tenham ocorrido criações de universidade anteriormente, mas que não vingaram, a primeira universidade brasileira nasceu concretamente ao final da segunda década do século XX: a Universidade do Rio de Janeiro (a futura UFRJ), criada em 1920 pela União; e, ao final da terceira década, é criada, pelo Estado de Minas Gerais, a Universidade de Minas Gerais (a futura UFMG) em 1927. Estava por ser constituída a pedagogia universitária, para a qual professores e alunos são centrais. (ARAÚJO, 2008, p. 36).

Já no cenário internacional, segundo Soares (2009, p. 99), desde a década de 1980 vem crescendo o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no ensino superior. Ainda assim podemos dizer que se trata de um interesse recente.

De acordo com Bolzan e Isaia (2010, p. 16) a pedagogia universitária é:

Um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Cunha (2004) define assim pedagogia universitária:

Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli, (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico. (CUNHA, 2004, p. 321).

Conforme Soares (2009, p. 100) o que distingue a pedagogia universitária da pedagogia de forma geral é que aquela se interessa em compreender o processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua formação profissional e isso pressupõe um engajamento consciente e voluntário. Dito de outra forma, a pedagogia da educação básica e a universitária têm especificidades que as distinguem e até recentemente muito se pesquisou sobre o ensino-aprendizagem da educação básica e não se considerou o universo adulto na formação profissional, suas particularidades.

Afinal a aprendizagem na infância e adolescência acontece da mesma forma que na fase adulta? A Aprendizagem no processo de formação geral e profissional é a mesma? Alguns pesquisadores entre eles Knowles³ afirmam que não.

No início da década de 1970, nos Estados Unidos, quando Malcolm Knowles apresentou a andragogia e a ideia de que adultos e crianças aprendem de maneiras diferentes, o conceito foi revolucionário e gerou pesquisas e controvérsias. Desde o início, educadores que trabalham com adultos vêm discutindo o que a andragogia realmente significa. [...] Ela já foi descrita como um conjunto de princípios (Merriam, 1993), uma filosofia (Pratt,

³ Malcolm Knowles é considerado uma figura importante na educação de adultos no século XX. Se dedicou à andragogia nos Estados Unidos.

1993), um conjunto de hipóteses (Brookfield, 1986) e uma teoria (Knowles, 1989). (KNOWLES, 2011, p. 2).

Não é nosso objetivo aprofundar sobre o conceito de andragogia, mas acreditamos que esta ideia de que aprendemos de forma diferente em etapas diferentes ao longo da vida contribui muito para a reflexão do ensino universitário.

Também não defenderemos aqui a aplicação do que já se produziu a respeito desta teoria para a realidade universitária. O que pretendemos é lançar mão de mais uma possibilidade de reflexão para os docentes universitários sobre seu fazer, sobre os alunos que têm, como pensam suas estratégias de ensino. Ao pensar sobre sua prática docente o professor universitário pode ou não considerar que seu aluno é um adulto que tem necessidades específicas diferentes das de sua infância.

Desta forma vem se pensando sobre os saberes necessários ao docente universitário para lidar com esta realidade singular: o ensino-aprendizagem nos cursos universitários.

Segundo Soares (2009, p. 101 e 102):

Reconhecer a especificidade da pedagogia universitária e da docência do ensino superior implica compreender a necessidade de saberes próprios a essa profissão. [...] As justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas.

Mas por que nas últimas décadas a academia direcionou seu olhar para a docência universitária? A Universidade desde sua origem não se dedica à formação da pessoa adulta? É consenso nos últimos séculos que é função da Universidade preparar, formar, instrumentalizar o jovem para o trabalho?

A Universidade brasileira, como apontou-se anteriormente, é produto de sua história - em diferentes momentos, ela foi chamada a atender as demandas da sociedade, o que resultou numa visão ambígua acerca da sua função frente aos interesses econômicos e políticos. Nesse contexto os desafios são grandes para a universidade, pois o dilema consistiu entre formar para o trabalho, versus ensino versus construir conhecimento científico. (PAINI e COSTA, 2016, p. 61).

Leite, Lemos e Farinha (2004) apud Leite e Ramos (2012, p 12) vêm assegurar:

Por isso, a justificação para a importância desta atenção a questões do domínio pedagógico-didático pode também ser encontrada se tivermos em conta o que em outro momento sustentávamos: ‘as mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade e os desafios para que se amplie o tempo de escolaridade têm tido como efeito a construção de uma escola de massas que se tem estendido ao ensino superior’, que ‘os grupos hoje presentes no segmento universitário são cada vez mais diversos e distintos dos do passado’, ‘têm motivações e expectativas variadas, experiências de vida múltiplas, idades diversificadas e níveis cognitivos distintos’. (LEITE; LEMOS; FARINHA, 2004, p.3). Ou seja, tem de se reconhecer que os professores do ensino superior precisam de aprender a lidar com esta situação e de ensinar numa lógica distinta da homogeneidade.

Bolzan (2008) defende a ideia de que o professor universitário na sua atividade própria de ensino e pesquisa tem que viabilizar a transformação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Isso exige deste professor o conhecimento específico de sua área, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do campo profissional.

Assim, acreditamos que não basta ao docente universitário uma sólida formação no campo de saber que vai desenvolver suas pesquisas e ministrar aulas aos seus alunos, este é apenas um dos conhecimentos necessários. A pedagogia universitária vem se dedicando aos outros saberes também necessários: o conhecimento pedagógico e profissional. Considerando-se as diversas áreas de conhecimento presentes na academia, pode-se afirmar que há várias pedagogias universitárias. Cada área do conhecimento com sua especificidade teria como consequência uma pedagogia própria, uma forma peculiar de ensinar, a pedagogia no curso de medicina portanto não serviria ao curso de direito, por exemplo.

Quando se fala em pedagogia universitária, a preocupação central desta área de estudo é o processo de aprendizagem dos universitários e a formação do docente para melhor conduzir este processo. De acordo com Soares (2009), existem vertentes de investigação da pedagogia universitária, a saber: a que coloca o trabalho do professor como facilitador da emancipação humana, na qual o foco são as questões sociais, políticas e éticas; a vertente que se ocupa da síntese entre as práticas e saberes científicos e os saberes do cotidiano; a vertente inovação pedagógica, que visa superar o paradigma positivista; a vertente da avaliação institucional, que tenta fazer a relação entre o contexto institucional universitário e o trabalho docente e, por último, a vertente da sala de aula universitária, que busca compreender este espaço no contexto das novas tecnologias. Assim, o campo de estudo da pedagogia universitária, ainda em processo de delimitação, já aponta para ramificações, tamanha sua complexidade.

Ao que tudo indica as pesquisas na área de pedagogia universitária ainda encontrarão terreno fértil por muito tempo até que as universidades se voltem às questões do ensino-aprendizagem no seu interior. Há que se pensar na possibilidade de uma nova forma de conceber o exercício docente, ir além da visão de uma universidade como transmissora de conhecimentos acumulados pela humanidade, ou tão somente produzir conhecimentos novos. Há que se garantir que os estudantes universitários aprendam, transformem o conhecimento a favor do bem estar, da melhoria das condições de existência, sejam capazes de desenvolver uma atividade profissional a partir do que resultou sua aprendizagem. Naturalmente esse encaminhamento já é uma postura política, já estamos assumindo a não neutralidade da pedagogia.

Não há mais lugar para sujeitos passivos e conformistas ou para simples demandantes de emprego. O velho paradigma da obediência tornou-se obsoleto. A Universidade brasileira precisa ser capaz de educar cidadãos empreendedores e criativos, preparados para serem atores inovadores na sociedade, contudo mestres da ação solidária, num mundo de contrastes e injustiças e em constante transformação. (MELLO et al, 2009, p. 298).

2.3 Pedagogia Universitária para qual Universidade?

Uma vez brevemente definidos os contornos da Pedagogia Universitária, seu campo de estudo, suas vertentes, poderíamos pensar: ao longo da história podemos falar de várias pedagogias na educação da humanidade; nos últimos séculos, a partir da criação das universidades destacamos a pedagogia da criança e do adolescente da pedagogia do adulto e, também, não poderíamos deixar de refletir sobre qual universidade estamos contextualizando.

Começaremos pela universidade tradicional que segundo Formosinho (2009, p. 13) se caracteriza:

[...] por uma cultura acadêmica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias.

Observemos que a estrutura orgânica desta instituição está disposta em áreas, faculdades, departamentos, cursos, disciplinas, tudo compartimentado e cada vez mais com

conhecimentos especializados e como sub-divisões de uma área. Essa organização não favorece a integração, ao contrário, estimula-se as ramificações, as especificidades.

Na estrutura curricular a fragmentação do conhecimento faz “proliferar o número de disciplinas e torna difícil qualquer coordenação curricular.” (FORMOSINHO, 2009, p. 14).

Na lógica de investimento no docente universitário a partir de suas produções científicas, a consequência mais imediata seria a competição pelos recursos ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão do que cooperação de diversas áreas na reflexão, na elaboração de projetos coletivos interdisciplinares.

Esta cultura institucional desvaloriza muitas vezes as componentes profissionais da formação e promove frequentemente uma versão corporativa da autonomia colectiva e uma versão narcísica da autonomia individual. (FORMOSINHO, 2009, p. 14).

Mas esse modelo de universidade é o único desde a criação das universidades e, nos dias atuais, é o modelo desejável pelos docentes, pelos estudantes universitários, e pela sociedade que a mantém?

O que representou a universidade e o que se espera dela nos dias atuais? Certamente, para muitos, seu papel continua o mesmo de sua origem. Já para outros, há que se reformular seus objetivos, seus métodos, sua estrutura.

Na sua origem e por séculos, o conhecimento adquirido pelo aluno na universidade era para a vida toda. O conhecimento era uma propriedade dos professores e dos livros e deveria ser transmitido aos alunos. De posse do conhecimento, o aluno formado tinha como garantia o sucesso na vida em si e na carreira profissional.

Nos dias atuais essa realidade se transformou, o conhecimento construído, aprendido pelo aluno universitário na graduação não é suficiente para o resto da vida, precisa ser constantemente atualizado após sua formação inicial. A universidade não é mais detentora do conhecimento.

Segundo Masetto (2003 p. 13):

[...] até recentemente o centro maior de pesquisa, produção de conhecimento e divulgação deste era a própria universidade. A ela todos acorriam como fonte básica e imprescindível para aquisição, atualização e especialização de informações. [...] Diversas organizações compartilham hoje com a universidade o poder de produzir e socializar conhecimentos e como enfrentar esse novo panorama pensamos ser um dos desafios dos docentes,

isso também os leva a estar permanentemente pensando se ‘ensinar-aprender’.

O conhecimento adquirido na universidade não garante mais o sucesso profissional do aluno egresso, o mercado cada vez mais competitivo e as constantes atualizações do saber exigem de todos uma formação permanente.

Como assevera Buarque (2003, p. 3):

Não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade, nos últimos mil anos. O papel da universidade pouco mudou. No entanto, a realidade da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade.

Esse novo cenário social de mudanças permanentes no campo do conhecimento e sua aplicabilidade trouxe consigo uma ideia de universidade que deve estar a serviço de uma “sociedade de informação”. Estando vivendo a era da competitividade econômica é essencial que se privilegie a gestão, a qualidade e a velocidade da informação.

Outra condição de manutenção da universidade é a economia baseada no conhecimento que pressupõe criatividade no uso da informação e eficiência nos serviços.

Estas ideias presentes na educação proposta pelo Banco Mundial, por exemplo, visam substituir o paradigma institucional da universidade por um paradigma empresarial.

É preciso estarmos atentos aos propósitos, aos discursos assumidos, aos fins da educação na universidade para que, em nome da modernidade, em nome da superação da pedagogia tradicional, não defendamos a produção do conhecimento exclusivamente para atender ao mercado e para que a universidade continue em sua posição de vanguarda e não caiamos em armadilhas que nos afastem do verdadeiro sentido da universidade. Universidade para quê? Para quem? Quem responderá estas perguntas? Uma elite econômica que visa preservar seus interesses ou toda a sociedade, inclusive os que representam a sua maioria?

Siqueira (1995, p. 07) nos ajuda a pensar sobre as novas relações entre universidade e sociedade:

Pensando em novas relações, creio que as ‘parcerias’ só poderão ocorrer preservando a autonomia da universidade, no sentido da liberdade de objeto de pesquisa, diversidade e interdisciplinaridade de conhecimento e compromisso em contribuir para evitar a exclusão social, ou melhor, para

propiciar, na medida do possível, a integração dos excluídos. A Universidade não pode atuar contra a sociedade que a mantém, ou em benefício apenas de alguns, visto que todos contribuem, direta ou indiretamente para sua existência e manutenção.

Não se trata de isolar a universidade em seu castelo do saber, muito pelo contrário, estabelecer parcerias significa criar possibilidades de diálogo, de produção do conhecimento, não para um mercado, mas para a sociedade. Estabelecer parcerias não só com empresas, mas também com a outra ponta, com os sindicatos, com organizações não governamentais, com instâncias públicas, para desenvolver projetos que beneficiem a todos e não tenham como finalidade o lucro.

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no capítulo IV que trata especificamente da Educação Superior, no artigo 43, onde se estabelece a finalidade deste nível de ensino, diz que dentre outras finalidades cabe à Educação Superior:

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Vislumbramos, com alguma esperança, que as Instituições de Ensino Superior estejam, na realidade, assumindo este compromisso. Não poderíamos crer que apenas uma visão opressora de universidade-sociedade esteja a imperar absoluta entre todos os docentes-pesquisadores.

Iniciamos esta temática “pedagogia para qual universidade?” por entendermos que nenhum dos dois vocábulos que compõe a ideia desta indagação se constitui elemento neutro, não há um único sentido para pedagogia, não há um único sentido para universidade.

Partimos do princípio de que o que se deseja é a superação dos paradigmas conservadores em suas abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista que objetivam a reprodução do conhecimento, que tentam escamotear a relação entre teoria educacional e interesse de classes.

Para Behrens (2005, p. 39):

O desafio que se impõe é a transposição de um paradigma conservador que caracterizou as organizações familiares, religiosas e educativas nos últimos séculos, em busca de um novo paradigma, que venha proporcionar a renovação das atitudes, valores e crenças exigidas no final do século XX.

Que novo paradigma seria este anunciado por Behrens? Há diversas denominações: holístico, sistêmico, emergente, inovador, da complexidade. A unidade entre os autores que se posicionam a favor deste novo paradigma está na visão de totalidade e na tentativa de superação da reprodução do conhecimento.

Correia e Dias (1998, p. 120) sugerem a definição deste novo paradigma a partir dos seguintes aspectos:

(i) A criação de ambientes de aprendizagem interactivos e estimulantes capazes de promover no aluno a capacidade de ‘aprender a aprender’ [...]; (ii) a organização de um *curriculum* que se adeque à mudança operada nos papéis do professor e do aluno (o processo ensino/aprendizagem decorrerá num ambiente de partilha entre os alunos e entre os alunos e os professores capaz de produzir experiências ricas e estimulantes, típicas de um cenário onde se aprende colaborativamente), e (iii) a organização do próprio conhecimento no sentido de uma maior integração dos saberes e de uma supremacia da interdisciplinaridade.

De acordo com Behrens (2005), este paradigma inovador se constitui a partir de uma aliança entre três abordagens, cada uma com características próprias: a visão sistêmica ou holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa. Apresentaremos algumas ideias destas três abordagens.

O que se pretende com a perspectiva holística é que o homem recupere a visão do todo, aquilo que foi dividido pela racionalidade da ciência moderna precisa agora ser reintegrado.

O grande desafio da visão holística será a superação do saber fragmentado que foi dividido nas escolas em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e repartido em setores, e, por consequência, os homens passaram, na escola e no trabalho, a se restringir a tarefas estanques sem a consciência global do processo e do produto a ser produzido. (BEHRENS, 2005, p.59).

Esta ideia de se pensar o conhecimento a partir do todo, também no ensino superior, é fundamental para que o universitário, tendo aprendido a organizar o pensamento de uma forma não compartimentada, seja capaz de se comunicar com a comunidade interna e externa e estabelecer relações que, de fato, sejam propulsoras de uma sociedade que busca qualidade de vida para todos.

Em relação à metodologia, a visão holística defende uma parceria entre docentes e alunos a fim de que a prática pedagógica seja crítica, produtiva, reflexiva, transformadora e autônoma. A aprendizagem tem como finalidade buscar a qualidade de vida em todos os seus aspectos, material e espiritual, por isso a importância de valores como a justiça, o respeito, a tolerância, a amizade.

A respeito da abordagem progressista, sua contribuição está em conceber o homem como síntese de múltiplas determinações, como sujeito de sua história, como alguém que vive em um mundo transitório, inacabado, indeterminado e construído coletivamente com suas coerências e contradições.

A escola tem como função social ser politizada e politizadora, instigando a participação do aluno e do professor para reflexão num contexto histórico e provocando a intervenção para a transformação social. (Behrens, 2005, p.73).

Ainda de acordo com Behrens (2005), o professor, nesta abordagem, estabelece uma relação horizontal com seu aluno, sem que isto signifique abrir mão da liderança, pela sua competência. No processo ensino-aprendizagem, ele é o mediador do conhecimento. O professor nesta abordagem é aquele sujeito que ao ensinar aprende, que também tem consciência de sua inconclusão e que não é, portanto, o dono da verdade. Ele não só sai do altar, como tem o compromisso de trazer essa consciência aos seus alunos. A educação deve ser libertadora e democrática.

Por último, a abordagem do ensino como pesquisa coloca a escola como o espaço em que alunos e docentes, como sujeitos do conhecimento, vão produzir projetos de pesquisa, vão exercitar o questionamento e produzir conclusões.

Na prática pedagógica, o ensino e a pesquisa são indissociáveis. Aprender pela pesquisa significa capacitar o aluno a problematizar, a investigar, pensar, buscar informações, fazer relações, refletir e sistematizar. Nesse ambiente as contribuições de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com diferentes repertórios e docentes com níveis de experiência

diferentes em vários campos do conhecimento, contribuem enormemente para a evolução da pesquisa, é um processo coletivo, é um processo solidário.

De acordo com André (2012, p. 40):

No Brasil, as propostas curriculares dos cursos de formação inicial têm apresentado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para atuar no campo de trabalho. Por essa razão, segundo Gatti (2010), deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente responda às demandas da educação básica. Para que essa revolução aconteça, é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento. Entre as várias propostas que objetivam superar essa concepção, a de formação do professor pesquisador é uma das mais significativas.

2.4 Formação docente, paradigma emergente e os nossos professores pedagogos

Iniciar um estudo sobre formação docente para a universidade nos obriga necessariamente a considerarmos vários aspectos: universidade para que, para quem o que é ser docente, suas funções, políticas educacionais, bases legais.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe, em seus artigos 65 e 66, referência à formação do docente universitário:

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

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

A lei determina uma formação em nível de pós-graduação para se atuar no ensino superior e não havendo nenhuma exigência de formação pedagógica para estes professores, ainda os isenta da prática de ensino imposta à formação docente para o ensino básico. Dessa forma, é possível ser professor no ensino superior sem que este sujeito tenha vivido qualquer experiência formativa para ser docente.

Veiga (2010, p. 14) alerta para:

A visão reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96, que situa a formação do docente como “preparo” para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado. Isso significa que a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior, [...] muitos docentes titulados em programas de pós-graduação irão exercer atividades docentes para as quais, de forma geral, não receberam formação alguma, pois foi deixada de fora a preocupação sobre o que se ensina e como se ensina na educação superior.

Destacamos deste universo de docentes universitários os que na sua formação inicial, ou seja, na sua graduação, se dedicaram aos estudos sobre a pedagogia. Em se tratando de professores universitários com formação nos cursos superiores de Pedagogia, acreditamos haver algum diferencial em relação aos demais. Em algum momento este profissional discutiu a docência como um todo, em algum momento de sua formação este professor pensou sobre o seu fazer com algum embasamento teórico.

Ainda que as universidades não possam, por força da lei, exigir formação pedagógica aos seus professores universitários, os alunos dos cursos de licenciatura podem contar com um grupo de docentes com formação especializada no processo de ensino-aprendizagem, aqueles que trabalham com as “disciplinas pedagógicas” nos cursos de formação de professores para a educação básica.

Mas formação teórica sobre o processo ensino-aprendizagem de maneira geral e pedagogia universitária são a mesma coisa? Ensinar-aprender na educação básica e no ensino superior requerem capacidades específicas? Os docentes pedagogos do ensino superior estão pensando sobre isso? Estão preocupados em investigar sua própria prática? O que poderia limitar uma prática pedagógica inovadora no âmbito universitário?

Uma perspectiva a ser considerada além da questão legal de formação de professores para o ensino superior diz respeito à maneira como o Estado organiza o ensino, a vinculação que se faz entre qualidade na educação, rendimento de alunos e professores e avaliação. De acordo com Morosini (2000), a partir da década de 1990, percebe-se uma forte presença do Estado Avaliativo, que passou a enfatizar a qualidade e a excelência e, se antes não se observava concorrência entre pesquisa e ensino, atualmente os critérios de avaliação supervalorizam a pesquisa em detrimento do ensino. Dedicar-se à pesquisa ou ao ensino, o que mais se espera dos professores universitários? A resposta a esta pergunta pode esclarecer um pouco sobre o atual cenário das investigações sobre o ensino-aprendizagem na universidade.

Se algum imperativo nos obriga a sermos perturbados pelo ensino, será sobretudo a responsabilidade moral de ser professor, ainda que esta nos roube tempo e investimento àquilo que parece prestigiar-nos no meio acadêmico: a investigação. (VIEIRA, 2005, p.12).

Interessante observar que o enfoque na pesquisa nas universidades brasileiras também faz parte de uma história recente. Ao final dos anos de 1960, com o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, é que se viu a valorização da pesquisa na academia. O modelo de universidade dos anos 1970, 1980 por departamentalização, favoreceu a formação de grupos temáticos de investigação que fragmentou a formação do aluno. O curso universitário atendido por departamentos até hoje reflete no trabalho de docentes que viveram esta formação, sendo que muitos têm dificuldade em trabalhar numa perspectiva menos fragmentada, em desenvolver uma prática pedagógica com visão de totalidade.

Neste contexto, a formação para a docência no ensino superior passa a ser objeto de investigação muito mais em decorrência das inquietações, das insatisfações do próprio professor universitário do que resultado de determinações institucionais ou legais. A busca pela formação nesse sentido é genuína, é real, é concreta e não está vinculada a interesses econômicos.

Estamos iniciando um processo de valorização da formação para a docência universitária mas, de acordo com Ferenc e Mizukami (2005, p. 5) há poucas pesquisas sobre o assunto:

Assim podemos compreender que o saber para ensinar - saber das ciências da educação, saberes metodológicos - por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Portanto, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar.

De acordo com o paradigma emergente:

O professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender. O processo educativo em todos os níveis – e em especial no nível da graduação nas universidades – deve propor o desenvolvimento de competências para atuar em relação às circunstâncias com que possam se defrontar. (BEHRENS, 2008, p. 72).

Estamos vivendo a crise do paradigma conservador na universidade e em processo de transição para o paradigma emergente e percebendo algumas dificuldades na formação dos universitários com nossos modelos de ensino-aprendizagem do paradigma conservador, mas ainda não conseguimos modificar a docência universitária.

3 A PRÁTICA DOCENTE DO PEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 Proposta inovadora de educação universitária

Na seção 2, versamos a respeito da pedagogia e a docência universitária em seus aspectos gerais, canalizando o nosso foco para a questão do pedagogo. Nesta seção abordamos acerca do que chamamos de categorias básicas à Docência universitária: proposta inovadora de educação universitária; concepções de docência universitária; formação profissional; saberes docentes e o professor e o planejamento. Entendemos ser importante esta seção por considerarmos que, por meio dessas associações, será possível visualizar a gama de possibilidades das relações desse princípio com a maneira de ensinar e de aprender, visando à construção do docente-pedagogo.

Nas pesquisas da área educacional referentes ao ensino superior e à inovação o que geralmente encontramos é a análise de práticas inovadoras num sentido mais restrito, limitado ao estudo da prática de determinado professor ou de determinado grupo de professores, dentro de um contexto que nem sempre se configura como inovador. Esses professores, em vista dessa situação, são vistos como agentes transformadores que podem colaborar com a mudança do contexto em que atuam.

Os professores, por sua vez, são vistos como agentes responsáveis (não os únicos) por efetivar a inovação. De uma forma simples, o que queremos dizer é que esses projetos inovadores permitiriam aos professores atuar no paradigma da inovação e, nesse sentido, concordamos com Zabalza (2004) quando ele insiste em que o que os professores fazem está condicionado ao que eles podem fazer, sendo que o que eles podem fazer (ou devem fazer) está diretamente relacionado à instituição em que trabalham e à cultura institucional.

Discutir e focar o ensino não devem ser apenas preocupações de alguns professores que participam de formações pedagógicas ou de grupos criados para discutir questões pedagógicas, mas se trata de uma vivência para todos os envolvidos no processo.

O que defendemos é a existência de uma cultura instaurada que privilegia as relações pedagógicas de modo a construir identidades que focam a docência, os processos de ensino/aprendizagem e a concretização da inovação proposta.

Ao comentar sobre a importância do professor participar ativamente da construção e efetivação do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, Veiga (2001) afirma que o projeto deve estar vinculado às possibilidades de uma aula universitária inovadora, envolvendo as dimensões humana, epistemológica, metodológica e ética, uma vez que:

[...] refere-se a quem inventa ou concebe o projeto e a quem o executa e avalia. Quem concebe, executa e avalia o projeto político-pedagógico geralmente são os professores, pesquisadores, alunos. O projeto político-pedagógico é, portanto, produto de uma ação humana. (VEIGA, 2001, p. 147).

A formação inicial do docente universitário terá como função auxiliar o professor a criar um vínculo com sua identidade docente. Já sabendo das limitações da formação pedagógica do professor de ensino superior, que têm raízes históricas, a formação para o exercício profissional precisará ressaltar a importância de conhecimentos pedagógicos para lidar com a realidade da sala de aula e a necessidade de se dedicar a estudos da pedagogia universitária na pós-graduação. Ou seja, na mesma medida em que os programas de mestrado e doutorado se empenham na formação de um pesquisador, uma vez que o pós-graduando terá que elaborar uma dissertação ou tese, eles deverão se empenhar na constituição da identidade docente, pelo simples fato de que o grau de mestre ou doutor garantirá a esse mesmo pós-graduando o direito de lecionar em uma IES.

Assim, na pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, os alunos deveriam estudar teorias relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem no ensino superior e também serem motivados a contarem com as discussões da pedagogia universitária como fonte de conhecimento para sua prática docente. Isso deveria fazer parte de seus estudos, pois contribuiria para despertar no pós-graduando a constituição de sua identidade docente.

Com relação à formação contínua para a realidade da universidade pública brasileira, podemos afirmar que mesmo não trabalhando em um centro de excelência, o professor terá que desenvolver a docência e, minimamente, a pesquisa e/ou a extensão. Dessa maneira, o processo de construção da identidade do professor universitário em um contexto de universidade pública incidirá sobre sua atuação nos eixos ensino, pesquisa e extensão. No entanto, é de conhecimento comum entre professores de universidades públicas que a pesquisa é, sem dúvida, a atividade que dá maior destaque ao currículo acadêmico. Com isso, o espaço das universidades tende a privilegiar a pesquisa; assim, pode levar o professor a dedicar-se mais a esse eixo de atuação do que a outros, podendo justificar, também, por que a formação pedagógica ainda é tão pouco valorizada, o que pode resultar em determinar o esforço da instituição em promover a formação pedagógica de seu quadro de professores ou não.

3.2 Concepções de docência universitária

Atualmente o processo de globalização tem provocado transformações nos diversos campos da ação humana: econômico, social, político, educacional, cultural e neste contexto a prática pedagógica universitária não poderia estar imune. Nessa perspectiva faz-se necessário que o professor universitário reflita sobre docência.

De acordo com Malusá (2003), não é possível absorver toda a informação produzida e passá-la aos alunos, o enfoque deve ser no aprender a aprender. A docência universitária deve ser entendida como uma atividade complexa, que implica a dimensão de totalidade, o que significa o afastamento das compartimentalizações do conhecimento, pelo contrário, na perspectiva inovadora o conhecimento está em rede, está em plena comunicação, em interdependência com todas as áreas do saber.

Investigar como os professores universitários compreendem a sua docência, como estabelecem relações de aprendizagem com seus alunos e pares, como organizam suas atividades, nos ajuda a entender que concepções de docência balizam seu fazer profissional. O que estes professores pensam sobre ser a fonte do conhecimento, sobre definir o bom docente como aquele que domina bem as técnicas, como ele enxerga o seu aluno, que importância tem o ensino na construção do conhecimento do aluno, que relação estabelece entre ensinar e aprender, tudo isso revela suas concepções.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010),

Educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 80-81).

Alguns autores que discutem a docência universitária como : Enricone (2007); Cunha (2007); Isaia e Bolzan (2007); Zabalza (2004); Malusá (2004); Masetto (2003, 2000); Pimenta e Anastasiou (2002); Imbernón (2002); Morosini (2000); Behrens (2000), dentre outros, defendem a ideia de que a docência universitária está associada diretamente à discussão sobre: a formação profissional e saberes docentes. Assim para melhor compreender a prática pedagógica do professor universitário estaremos atentos também ao que ele pensa sobre sua formação profissional e os saberes docentes.

Leite e Ramos (2007) enfatizam que:

sendo a docência universitária uma atividade complexa que requer uma multiplicidade de saberes, considera-se importante promover formação para esse exercício docente e urgente realizar investigações que se debruçam sobre a sua natureza e seu caráter. (LEITE; RAMOS, 2007, p. 29).

A docência universitária se explica pelo seu caráter interativo. Concordamos com Tardif (2002) que ensinar é desenvolver interações com alunos, objetivando efetivar a aprendizagem de conhecimentos científicos, culturais, valorativos, atitudinais e relacionais. Ao pensar sobre a sua docência, os professores universitários estão pensando sobre as relações que estabelecem com os alunos, com o conhecimento, com seus pares, com a vida acadêmica.

Paulo Freire ilustra bem essa ideia:

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 23).

Mais que reprodução de informações, o que se espera do docente universitário é a capacidade de auxiliar seus alunos a processar informações recebidas e transformá-las em conhecimento. A sua competência vai além de uma simples competência técnica. Imbernón (2002) chama atenção dos profissionais da docência para a necessidade de abandonarem a concepção tecnicista de mero reprodutor de conhecimentos, tornando-se uma ligação forte no exercício da cidadania.

A prática docente, com foco na formação integral e fortalecimento humano para o exercício da cidadania, necessita que o professor na educação superior valorize sua experiência profissional como um recurso de atualização metodológica para possibilitar o desenvolvimento de suas competências profissionais e efetivar seu papel social. Para que os conteúdos trabalhados tenham sentido na vida dos alunos, os docentes têm que fazer de sua própria prática um objeto de pesquisa. Incentivar os alunos a pensar como aprendem, como trocam experiências entre si, como se relacionam com a academia passa também pela forma como os próprios docentes se enxergam neste mesmo processo.

A democratização do conhecimento, a valorização dos saberes prévios dos educandos, fez com que o professor deixasse de ser o detentor soberano do conhecimento. Essa realidade

conduz o profissional da docência à adoção de uma conduta que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e lhe possibilita a reflexão crítica sobre suas próprias práticas.

Desta forma esclarece Enricone (2005):

a reflexão crítica sobre a própria atuação é um bom caminho para que os professores cheguem a avaliar melhor seus procedimentos do ensino e assim possam refletir sobre um objetivo imperioso na docência: ensinar e aprender. (ENRICONE, 2005, p. 94).

Refletir sobre suas concepções de docência universitária significa que, de acordo com Imbernón (2002), o professor deve promover a análise de suas práticas e simultaneamente questionar se elas estão atendendo aos interesses sociais para os quais foram criadas, possibilitando, assim, que a educação se efetive como uma prática social de fato.

O docente que não se interroga sobre suas intenções ao ensinar terá suas atitudes docentes guiadas por convenções externas, por imitação ou por padronização. A vinculação principal do ensinar está nas respostas às questões que ele faz a si mesmo sobre o seu propósito ao assumir a docência. (PEREIRA, 2014, p. 33).

No seu exercício profissional o docente que acredita na educação para a autonomia poderá substituir práticas conservadoras que resistem às mudanças que a sociedade vem experimentando, por uma prática que enxerga o ser humano no estudante universitário e portanto acredita na sua capacidade de agente transformador.

3.3 Formação profissional

A formação de professores vem sendo percebida como uma questão fulcral nas redes, nos sistemas, nas licenciaturas, nas universidades e também nas iniciativas individuais, que apontam uma nova vertente de preocupação que é a formação do professor para o ensino superior.

Com uma formação continuada geralmente desenvolvida em modelos de cursos intensivos em breves períodos que se anunciam como preparação profissional, ou em cursos de Lato Sensu ou ainda Stricto Sensu, os professores adentram ao magistério, em muitos casos, sem a formação específica, como acontece com a docência nos bacharelados onde se situa grande número de profissionais liberais lecionando.

O ensino como matriz de referência para a construção do conhecimento e, por sua vez, como um ponto de grande relevância a formação profissional, se apresenta como uma questão de estudo, especificamente quando se questiona os aspectos: qualidade de ensino, formação para a autonomia ou mercado formação profissional, formação técnica, além de temáticas que referenciam a qualidade do profissional. (PIMENTA, 2006, p.47).

A preocupação com a formação do professor para o ensino universitário, em muitos casos, se dá com relação à questão da docência, com grande foco nas licenciaturas nos cursos que formam professores, pela necessidade de que sejam implementadas mais pesquisas de forma a investigar precipuamente as problemáticas voltadas para a construção da identidade e profissionalidade docente dos futuros professores.

Assim, conforme Tavares (2001), a docência no ensino superior tem sofrido no quesito qualidade, principalmente quando se trata de atuar em áreas específicas do conhecimento e que requer um mínimo de qualidade ou compromisso com a aprendizagem e a qualidade da aprendizagem referendada naqueles cursos.

Conforme o autor, isto se configura em uma preocupação política e social, apontando que alguns fenômenos no ensino superior precisam ser estudados com mais ênfase apontando a necessidade de determinar que estas áreas são de extrema necessidade para o desenvolvimento social e em especial da educação superior, entendendo-se que a qualidade no ensino vai refletir na qualidade do profissional que emerge desse ensino e que fará parte da sociedade que se configura com suas lacunas econômicas, sociais e também educacionais. No mesmo sentido, Torres (2006) contribui ao valorizar de forma equilibrada o conhecimento sobre a disciplina com a metodologia e forma de abordagem da mesma nas situações de ensino-aprendizagem.

Afirma a autora que:

[...] no âmbito da Educação Superior a qualidade profissional prescinde do conteúdo/forma técnica, na medida em que ela é entendida como instrumento pedagógico reflexivo, organizativo e contextualizado do trabalho pedagógico e como veiculadora e produtora de significados e sentidos sociopolíticos e culturais. (TORRES, 2006, p. 32).

O ensino superior, pela sua constituição pedagógica, se apresenta como um ato complexo, variando desde o processo de esforço a partir de necessidades formativas, até o esforço para se adequar a determinadas metodologias, que se desenvolve num momento histórico de grande oportunidade para a educação e que se apropria de uma diversidade

teórica rica que marca de forma verdadeiramente positiva o desenvolvimento da formação de professores para o ensino superior. Nesta discussão, Cunha (2006) abre um panorama histórico relevante que evidencia um processo de ambigüidade na formação do professor universitário quando este surge de um processo de relações internacionais política e econômica que incide numa qualidade específica que é fruto, por sua vez, de um sistema de escravização dessa relação e a outorga dada pelo sistema de educação às universidades, de autonomia, se transforma num processo ambíguo já que esta autonomia passa a ter limites diante dos investimentos internacionais.

Assim, ensinar é um ato complexo que se constitui de um misto de relações construídas por meio de vivências, marcadas por interesses e valores que o professor vai incorporando nas relações de ensino-aprendizagem e que vão constituindo-o como professor.

Conforme Masetto (2008) as discussões sobre a docência no ensino superior ocupam, não apenas uma questão de movimento histórico metodológico, mas sim e também de cunho curricular, que na sua concepção deve ter uma renovação de grande destaque no campo de formação específico.

A docência, na concepção deste autor (2008), não é apenas uma ação estável que se forma a partir de atividades descompromissadas e sem a observância de critérios e partes integrantes desse compromisso social, deve ter uma constante ressignificação da atuação profissional no campo em que este está atuando. Assim, quando o professor se inclina ao ensino superior não pode esquecer de observar que essa ressignificação depende de algumas condicionantes, como: contextualização da sociedade contemporânea; os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia desse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades de adultos, de jovens e de crianças nas próximas décadas; o conhecimento (e sua gestão) criado por diversas fontes de pesquisa. Definição do perfil do cidadão e do profissional: explicitar a visão do homem, de mundo, de suas múltiplas interações, do processo histórico e evolução da sociedade brasileira, os valores emergentes e próprios característicos desses tempos para o desenvolvimento do cidadão; as novas perspectivas das carreiras profissionais mais tradicionais e a criação de um sem-número de outras profissões; redefinir as características dos novos profissionais.

Dessa forma, consideramos fundamental investigar o que pensam os professores universitários sobre sua formação profissional: o que significa para ele ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica; qual o grau de importância em se preocupar com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada; como se posiciona a respeito de saber refletir sobre o significado do saber pedagógico; seu ponto de vista a

respeito de realizar cursos de formação específica para professores e, finalmente, sua posição sobre saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.

3.4 Saberes docentes

Diante da realidade sócio-econômica, política e educacional complexa que discutimos anteriormente, percebemos que pensar o professor universitário em uma instituição de ensino superior, na relação com os seus saberes docentes, é refletir sobre as suas condições de produção, de trabalho.

Os saberes originam-se de múltiplas fontes e se introduz nas várias formas de trabalho dos profissionais que a exercem, sendo necessário também o agir de forma diferenciada lançando mão de teorias metodológicas e habilidades diversas. Nos estudos de Tardif e Gauthier (1996) os autores percebem os saberes docentes como pluridimensionais, sendo os professores administradores do espaço de trabalho que é a sala de aula, bem como tomando por base as competências e conhecimentos variados, considerando os projetos e objetivos previamente estabelecidos.

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. A seguir abordaremos o que autor entende que seja cada um dos saberes citados:

Saberes da Formação Profissional: Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes Disciplinares: São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Saberes Curriculares: São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser

transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes Experienciais: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Já para Saviani (1996), o processo educativo é um fenômeno complexo, assim como o são os saberes nele envolvidos. Na concepção do autor, educador é quem educa e que, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado e precisa ser educado. Para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. O autor classifica da seguinte forma os saberes docentes:

Saber atitudinal: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc;

Saber crítico-contextual: compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, ou seja, do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo;

Saberes específicos: saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares;

Saber pedagógico: conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais;

Saber didático-curricular: domínio do saber fazer.

Outro autor que trata dessa temática de saberes, Paulo Freire, estabelece alguns que são primordiais à prática docente de professores críticos e também de professores conservadores. “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.” (FREIRE, 1996, p. 23). Dentre os saberes apontados pelo autor em *Pedagogia da Autonomia* (1996), podemos citar que o ensinar exige: Rigoriedade metodológica; Pesquisa; Respeito aos saberes dos educandos; Criticidade; Estética e ética; Risco; Aceitação do novo; Rejeição à discriminação; Reflexão crítica sobre a prática; Consciência do inacabado e do condicionamento do ser humano; Respeito à autonomia; Humildade; Tolerância; Autoridade; Saber escutar; Disponibilidade para o diálogo, dentre outros.

Percebemos que se os saberes pedagógicos são constituídos por meio da prática que os contrapõem e os reconstróem, podemos considerar que a docência universitária, no seu grau de complexidade, mobiliza diversos saberes para sua efetivação, além de exigir dos docentes a formação continuada, o que é percebido como auto-formação docente e viabilização da reelaboração de seus saberes.

Para se obter uma visão mais holística da sociedade parece-nos que o transitar pela interdisciplinaridade seria uma condição para atender aos ditames necessários para a construção do conhecimento. Diante dessa nova exigência torna-se inevitável traçar um novo perfil docente. Pensando em um caminho a ser percorrido para a formação interdisciplinar docente foi possível delinear uma prática partindo da atitude pessoal de abertura do professor para a construção de um novo conhecimento que necessita do diálogo entre docentes e o interesse na integração entre disciplinas, levando em consideração o aluno/sujeito, parceiro na descoberta, comunicação e reciprocidade de conhecimentos.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a junção de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo sem nenhuma linearidade ou hierarquização que submeta os profissionais participantes.

A prática docente caracteriza-se com uma rotina recheada de situações provindas de diferentes áreas do conhecimento, seja para lidar com os conteúdos das disciplinas, para mediar os conflitos interrelacionais dos alunos, para os aspectos afetivos envolvidos no cotidiano escolar, para as situações burocráticas do processo, dentre outras ações presentes.

Neste contexto, o professor versa em diferentes conhecimentos integrando-os na intenção de resolver, direcionar, organizar, orientar, enfim, possibilitar a realização de sua tarefa. Como tal conhecimento provém de áreas diversificadas, é possível estabelecer-se relações entre as áreas do conhecimento num engendramento para determinado fim. Neste ponto, sugere-se que estes conhecimentos necessários para a atuação no processo educativo, apresentam-se como um conhecimento interdisciplinar, ou melhor, saberes interdisciplinares. (NASCIMENTO et al, 2012, p.13).

Os autores aqui mencionados são unânimes em dizer que o saber docente não é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo, mas sim um saber ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Diante dos saberes docentes aqui apresentados nos interessamos em verificar o grau de importância atribuído pelos professores investigados sobre saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno; saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem; saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino; saber apresentar o conhecimento de forma didática e saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.

3.5 O professor e o planejamento

A docência universitária requer dos profissionais docentes conhecimentos e saberes necessários para atuar com autoridade e competência na formação dos alunos. Pachane (2003) aponta as seguintes dimensões inerentes e indispensáveis ao exercício da docência na universidade: conhecimento psicopedagógico, conhecimento de conteúdo, conhecimento didático e conhecimento do contexto.

A dimensão do conhecimento psicopedagógico requer do professor universitário conhecimentos sobre: teorias da educação, didática, recursos e estratégias de ensino, planejamento e gestão e organização da aula, e ainda, sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente no que se refere à aprendizagem dos adultos.

A dimensão do conhecimento do conteúdo refere-se ao saber aprofundado da matéria que ensinam. Corresponde à consistência teórica da área do saber das áreas do conhecimento, tem a ver com domínio do professor sobre as disciplinas que ministra, com a capacidade de fazer reflexões amplas e complexas sobre os conteúdos.

A dimensão do conhecimento didático dos conteúdos significa compreender princípios do encaminhamento metodológico dos conteúdos: desde o planejamento das aulas, a intencionalidade e os métodos de ensino-aprendizagem a serem utilizados de forma a atender a especificidade de cada conteúdo, a organização de recursos e estratégias didáticas e a seleção de critérios e instrumentos de avaliação até à competência do professor sobre a relação professor, aluno e conhecimento.

A dimensão do conhecimento do contexto diz respeito a quem se ensina. Em se tratando da docência universitária é importante que os docentes tenham clareza da filosofia da instituição à qual estão vinculados, do contexto social em que a IES está inserida, das demandas do mundo do trabalho referentes ao profissional que estão ajudando a formar, bem como as condições e expectativas dos alunos.

O planejamento na docência universitária está presente em pelo menos três das quatro dimensões acima, dessa forma é imprescindível que o professor do ensino superior se envolva, dedique mais energia e tempo para realizar seu planejamento, para construí-lo com seus pares e, porque não, com os alunos.

O “planejar”, segundo Padilha (2001, p. 63),

É o processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições presentes, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e político de quem planeja e com quem se planeja. Dessa forma, o planejamento configura-se um valioso instrumento na prática educativa.

É essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa. Assim, pensar em docência universitária é também considerar o espaço que se dá ao planejamento de ensino.

Masetto (2003) enfatiza que:

[...] a atividade docente em uma disciplina do ensino superior não é só uma atividade técnica. É profundamente educativa. As repercussões de um planejamento bem ou malfeito se estendem para além de uma sala de aula, de um semestre de aula perdido, um histórico escolar. Colaborará ou não com a educação de nossos jovens. (MASETTO, 2003, p. 176).

Entende-se que o professor não deve se isolar, já que a ação conjunta no processo de elaboração do planejamento favorece a discussão, a decisão, a execução e a avaliação das atividades propostas. O planejamento participativo implica, segundo Lopes (1991) a eliminação da divisão social do trabalho pedagógico existente na escola.

Sendo a universidade considerada uma produtora de conhecimentos atenta, portanto, à necessidade de gerar competências e habilidades capazes de garantir as exigências da sociedade atual, terá que voltar seu foco de atenção, ao planejamento que tem sido desenvolvido na instituição, e ao que dizem estudiosos do assunto sobre um projeto de qualidade. Propostas inovadoras em sua organização, nos princípios norteadores do trabalho pedagógico, em sua concepção, realização e avaliação, exigem a superação do racionalismo técnico, próprios dos paradigmas conservadores, com seu saber fragmentado,

academicista e sem profundidade, para uma visão mais global. (SALLES, 2004, p.40-41).

O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois. O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto uma reflexão mais aprofundada da vida. Se o pensamento do docente universitário, ao construir seu planejamento, estiver afinado com uma visão mais inovadora de educação, tenderá a buscar na instituição parcerias que o ajudem a qualificar sua prática pedagógica.

Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico. Requer pensar coletivamente porque trata-se de uma proposta de ação para o outro, com o outro, e, se o planejamento de ensino é sempre pensado para um grupo específico, portanto deve ser exclusivo, por outro lado, ele deverá garantir um perfil previamente acordado de profissional, de cidadão que se pretende formar, nesse sentido é genérico.

Para se pensar a própria prática pedagógica o docente precisa ser rigoroso consigo e ultrapassar os objetivos de ordem pessoal para poder enxergar além de suas conquistas e aspirações na carreira. Precisa entender que o seu colega de trabalho, aquele que trabalha com a mesma turma ou com a mesma disciplina, é seu parceiro, que em alguns momentos conseguiu romper certas barreiras na relação com o conhecimento e os alunos, em outros momentos vivencia as mesmas crises pedagógicas. Pensar junto o fazer docente, planejar coletivamente, é imprescindível para se romper as barreiras da incompetência subjetiva.

Santana, Silva Júnior e Oka Lôbo (2011, p. 8) complementam que:

A prática pedagógica não se constrói através da acumulação de títulos, de técnicas, de honras e de prestígios, todavia, por uma reflexão crítica construtiva sobre nossas práticas e nossa identidade profissional. Neste sentido, devemos tomar cuidado com os problemas de competitividade, medição de forças com os colegas e alunos, e, sobretudo nas situações de sala de aula e nos encontros pedagógicos. É preciso nos distanciarmos (como se tivéssemos olhando do alto) para ampliarmos a nossa percepção sobre as nossas próprias práticas e nos aproximarmos do que não foi visto, sentido ou narrado antes.

Em outras palavras, a proposta é que o docente do ensino superior deve dar ênfase às relações dialógicas, com realização de trabalhos coletivos, promovendo discussões críticas e reflexões do conteúdo atrelado à realidade. Para tanto, o professor não deve se limitar a reproduzir modelos de planejamento com o objetivo de cumprir formalidades administrativas, mas ter uma atitude de pesquisador da própria prática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas seções anteriores, discutimos questões teóricas sobre a docência universitária, em especial a do pedagogo-docente. Igualmente apresentamos e discutimos as categorias em estudo. Objetivando associar os capítulos teóricos à pesquisa de campo realizada, esta seção tem a intenção de apresentar a trajetória percorrida para este estudo. Dessa forma, a seção está organizada em quatro partes: 4.1 Abordagens da pesquisa; 4.2 Local da pesquisa e população alvo; 4.3 Coleta de dados – instrumento e 4.4 Organização e análise dos resultados. Reforçamos que essa investigação é um desdobramento de uma pesquisa maior, vinculada ao “Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas”, do qual fazemos parte.

4.1 Abordagens da pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores, com formação inicial em Pedagogia e que atuam na Faculdade de Educação, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.

Entende-se que esta investigação se insere num contexto complexo e dinâmico, por isso, adotou-se uma abordagem metodológica que possibilitasse a compreensão do contexto universitário na sua complexidade. Optou-se por recorrer a uma abordagem que combinasse a utilização de interpretações qualitativas e também quantitativas.

O que fundamenta metodologicamente este estudo é a concepção metodológica de pesquisa que tem como um dos pressupostos básicos, o fato de que nada pode ser considerado intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática, cotidiana. Assim, não se trata de uma tarefa espontânea e desvinculada da realidade. Quem representa muito bem esta concepção na literatura especializada é Minayo (1996), “o conhecimento não é espontâneo. Surge de circunstâncias e interesses socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrado suas razões e seus objetivos.” (MINAYO, 1996, p. 90).

A abordagem dos dados, nesta pesquisa, configura-se como quanti-qualitativa. Muito se discute sobre as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa. A primeira, lida com

números, usa modelos estatísticos para explicar os dados. Quanto à pesquisa qualitativa, podemos dizer que lida com interpretações das realidades sociais.

Conforme Bauer e Gaskell (2002),

É correto afirmar que a maior parte da pesquisa quantitativa está centrada ao redor do levantamento de dados (survey) e de questionários, apoiada pelo SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e pelo SAS (Statistics for Social Sciences) como programas padrões de análise estatística. (BAUER; GASKELL, 2002, p.23).

De acordo com Lankshear e Knobel (2008),

A Pesquisa Qualitativa parece ter vocação para mergulhar na profundidade dos fenômenos. Faz isto de forma compreensiva, abrindo-se para apreender a egrégora informacional subjacente ao fenômeno, leva em conta toda a sua complexidade e particularidade. Não almeja alcançar a generalização, mas sim o entendimento das singularidades. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 45).

Para Bauer e Gaskell (2002) os métodos quantitativos e qualitativos são complementares, ou seja, não se excluem, afirmando ainda que não existe quantificação sem qualificação, ou seja, não existe análise estatística sem interpretação.

O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados e a apresentação dos resultados. Dentro deste processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer. (BAUER e GASKELL, 2002, p.26).

GATTI (2007) aborda a pesquisa em educação a partir de algumas particularidades, ou seja, “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. (GATTI, 2007, p. 12). Logo, é de difícil controle frente às pessoas e diversidades sociais onde a educação se processa, podendo abranger questões voltadas ao campo do processo ensino-aprendizagem até fatos procedentes das relações sociais, situação muito pertinente na atualidade.

Para melhor compreensão das escolhas metodológicas feitas nesta investigação, faz-se necessário esclarecer algumas características da pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan

e Biklen (1994) há cinco características que aqui mencionaremos. 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Estas características vêm ao encontro do que nos propusemos neste estudo: refletir sobre as possíveis formas como os docentes universitários atuantes na Faculdade de Educação, interpretam sua prática pedagógica.

Demo (2004) defende a fusão dos métodos quantitativo e qualitativo sempre que o pesquisador considerar necessária a análise dos dados estatísticos vinculados a uma realidade social. Dessa forma, levamos em consideração o uso da abordagem quantitativa e abordagem qualitativa que, embora apresentem perspectivas diferentes, acabam por se complementarem, fortalecendo-se, conseguindo, nesse caso, mais detalhes do que se os métodos fossem trabalhados isoladamente.

Assim, pelas diversas razões anteriores, comungamos da ideia de que a metodologia adotada, ou seja, o emprego da abordagem quantitativa e qualitativa para a consecução das questões propostas neste estudo, seja capaz de atender às expectativas de uma elaboração científica pautada em resultados de origem estatística, racional, intuitiva e real, contribuindo para melhor elucidação dos fenômenos apresentados com base em uma reflexão aprofundada dos dados.

4.2 Local da pesquisa e população alvo

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação de uma Instituição Superior de Ensino localizada na cidade de Uberlândia – Estado de Minas Gerais.

A instituição pesquisada possui o Curso de Pedagogia e o ano de início de funcionamento se deu em 1959, portanto há mais de cinquenta anos oferece ao município e região a formação de pedagogo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), este documento resulta de discussões, estudos, reflexões e sínteses realizados por professores e alunos que constituíram o Colegiado do curso e Comissão de Avaliação Curricular à época. O referido documento teve sua aprovação em 2005 pelo Conselho da Faculdade de Educação.

Embora seja importante conhecer os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia dessa Instituição, não entraremos em detalhes porque o público alvo de nossa investigação atua como docente formador de pedagogos e não necessariamente tiveram sua formação inicial – graduação, na referida instituição. Como o nosso objetivo é compreender a percepção sobre sua prática pedagógica, naturalmente o PPC pode ser revelador de suas crenças sobre formação pedagógica, mas também não explica em sua totalidade as concepções que têm porque não podemos atribuir ao PPC o processo de formação dos pedagogos pesquisados.

Não adotamos como critério de inclusão na definição dos sujeitos da pesquisa a atuação no Curso de Pedagogia, nem mesmo a formação inicial nessa Faculdade de Educação. Portanto o PPC do curso de pedagogia é um documento que diz mais sobre o perfil do egresso do curso do que sobre como os nossos investigados refletem sobre a docência universitária experienciada por eles. Foi possível pertencer ao grupo de docentes pedagogos investigados e ao mesmo tempo não ter sua formação inicial, nem mesmo pós-graduação realizada na Instituição de Ensino Superior pesquisada e nem mesmo ser professor(a) , neste momento, do Curso de Pedagogia.

4.3 Coleta de dados – instrumento

A metodologia utilizada é um estudo de cunho quali-quantitativo, realizado por meio de dados coletados por um instrumento de pesquisa. Foram reconhecidas como objeto de análise as opiniões de professores licenciado em Pedagogia, lotados na Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino Superior de Uberlândia/MG, estes delimitados ao critério de inclusão. Como critérios de exclusão não foram considerados como participantes professores que não estivessem lotados na Faculdade de Educação.

Para isso foram coletados dados por meio de um questionário constituído em três etapas que foi entregue pessoalmente aos professores. A primeira etapa com informações

sobre os sujeitos da pesquisa, a segunda, por meio de um questionário estruturado com perguntas objetivas mensuradas, sendo avaliados itens referentes à: 1) concepção da docência universitária, 2) formação profissional, 3) saberes docentes. Foi considerada a escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: “nunca”, “quase nunca”, “eventualmente”, “quase sempre” e “sempre”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. A terceira parte do instrumento "Questões", trata-se de reflexões abertas, sendo elas: 1) Você acredita que sua prática pedagógica se situa em uma proposta inovadora de educação universitária?; 2) De que forma as transformações no mundo do trabalho e do conhecimento afetam seu trabalho docente?; 3) De que forma você planeja a(s) disciplina(s) que leciona? Após o levantamento dos docentes sujeitos da pesquisa, 40 professores atenderam aos critérios de inclusão. A informação de quantos e quais eram os sujeitos que atenderiam nossos critérios foi passada por escrito pela Direção da referida Faculdade, após solicitação.

Entramos em contato pessoalmente com estes sujeitos para que participassem da pesquisa respondendo ao questionário impresso. A maioria dos professores respondeu ao questionário no momento em que foi abordada, alguns solicitaram a devolução do instrumento em momento posterior, o que foi possível sem maiores transtornos. Junto ao questionário a ser respondido foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para que o docente pudesse garantir a sua concordância em participar da pesquisa. De posse de 24 questionários respondidos iniciamos a análise das respostas.

O trabalho possui o foco na análise qualitativa e quantitativa, portanto, além de buscar estabelecer uma relação numérica dos dados colhidos quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, também se valerá da análise qualitativa das opiniões colhidas entre professores para avaliação dos dados, uma vez que o conjunto destas informações consistirá em um banco de dados para a análise. Sendo assim, os questionários foram tabulados de forma conjunta e complementar, onde desse cruzamento de informações, foram extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, e os comentários livres foram lidos e qualificados para avaliação do teor das opiniões e seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa.

A interpretação, por sua vez, “tem o propósito de fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, que devem ser separados em seus aspectos básicos e submetidos a uma reflexão.” (GIL, 2006, p.85). Não há risco mapeado na pesquisa como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios morais e sociais. Os avaliadores da pesquisa tiveram acesso à opinião dos

participantes, mas de nenhuma forma guardaram aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos sujeitos. Assim, a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados e não será divulgado ou publicado, preservando assim as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e IES.

Os pedagogos-docentes deste estudo foram convidados a responder ao instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado, composto por frases fechadas devendo ser assinaladas pelos professores conforme o que fosse condizente com a interrogação apresentada. Além disso, apresenta três questões abertas e espaço para observações que se fizessem necessárias no julgamento do sujeito pesquisado. Dessa forma, acreditamos viabilizar o registro, tanto objetivo como subjetivo, de dados por meio dos sujeitos, promovendo informações fundamentais para construção da análise do objeto de pesquisa.

O instrumento questionário, segundo Santos (2007), é fundamentado em uma série de questões ordenadas sucessivamente, buscando alcançar o objetivo do estudo realizado. Dessa forma, pretendemos confirmar, com ele, a premissa da pesquisa quantitativa e qualitativa no campo educacional como forma de analisar os dados valorizando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

O questionário elaborado com tópicos objetivos – com espaço para comentários, e três questões abertas – nos possibilitou a realização da análise interpretativa da abordagem qualitativa, uma vez que ela “[...] lida com uma realidade que não pode ser quantificada, atuando em um universo de significados, aspirações, crenças e valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a cruzamento de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 98).

A pesquisa quantitativa enfatiza as preocupações do pesquisador, enquanto a pesquisa qualitativa enfatiza as preocupações do sujeito; de acordo com Thomas (2009), aquela ajuda a generalizar os achados qualitativos e esta facilita a interpretação dos achados da pesquisa quantitativa.

Assim, o instrumento desta pesquisa estrutura-se da seguinte forma:

Parte I – Dados gerais sobre o sujeito pesquisado, compostos por cinco subitens: sexo, faixa etária, titulação, sobre o exercício profissional docente e além da profissão docente;

Parte II – Categorias em estudo: Concepções de docência universitária, Formação profissional, Saberes docentes. Cada uma das categorias é composta por cinco subitens (afirmativas) a serem preenchidos em conformidade com a Escala de Likert de cinco pontos, assim representados: (1) Nunca, (2) Quase Nunca, (3) Eventualmente, (4) Quase Sempre e (5) Sempre;

Parte III – Questões reflexivas abertas buscando envolver os objetivos deste trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa de campo realizada para esta Dissertação, por meio do instrumento de pesquisa aplicado, baseado na fundamentação teórica apresentada acerca do grande tema “Docência Universitária”.

Para tanto, esta seção se estrutura em três diferentes momentos:

Parte I – Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados;

Parte II – Categorias de análise: Concepções de docência universitária, Formação profissional e Saberes docentes;

Parte III – Questões abertas.

➤ Parte I

A formação do docente para o ensino superior poderia visar uma autonomia profissional baseada na reflexão crítica entre as diferentes equipes de trabalho. No entanto, conforme Nóvoa (1994), isso só é possível na medida em que esse professor possua um espaço para articular seu trabalho, sua formação e sua reflexão, atentando para a internalidade do trabalho escolar. Nesta primeira parte dos resultados e discussão, foi-nos possível traçar o perfil dos pedagogos-docentes participantes da pesquisa, apresentando o sexo, faixa etária, maior titulação profissional, área de atuação enquanto docente universitário e outras atividades por eles exercidas.

5.1 Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados

5.1.1 Sexo

No que se refere ao sexo dos 24 sujeitos participantes, 16 (66,7%) são do gênero feminino e 8 (33,3%) do masculino, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Sexo

Gênero	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Feminino	16	0.666666667	66.66666667 %
Masculino	8	0.333333333	33.33333333 %
	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

O sexo feminino é predominante, representando dois terços do total de docentes que participaram da pesquisa, confirmando uma tendência, já apresentada por Souza (2011), de que as mulheres têm maior representatividade em número de docentes na área de Ciências Humanas e ainda buscam cursos de graduação relacionados à área de serviços e educação. Ainda de acordo com a pesquisadora acima, a docência no ensino superior, de maneira geral, sempre foi um mercado de trabalho predominantemente masculino, daí observamos a presença de oito dos vinte quatro entrevistados, do sexo masculino, com formação em Pedagogia, curso com tradição de alunado maciçamente do sexo feminino.

5.1.2 Faixa etária

A Tabela 2 mostra que a faixa etária dos sujeitos inicia aos 21 anos, sendo que 1 docente (4,2%) encontra-se na faixa de 21 a 30 anos, 2 docentes (8,3%), entre 31 a 40 anos, 15 docentes (62,5%), dos 41 a 50 anos e 6 docentes (25,0%), acima dos 50 anos.

Tabela 2 - Faixa Etária

Faixa Etária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
21 a 30	1	0.041666667	4.166666667 %
31 a 40	2	0.083333333	8.333333333 %
41 a 50	15	0.625000000	62.500000000 %
Acima de 50	6	0.250000000	25.000000000 %
	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Em relação à idade dos docentes estudados, trata-se de um grupo em que a maioria dos professores encontra-se na faixa etária entre 41 e 50 anos. Confirmando dados apresentados no Censo 2011 INEP que revelaram que o docente universitário em instituições públicas é homem com idade média de quarenta e sete anos, doutor e com dedicação integral. Com

exceção do sexo, por se tratar de um profissional com graduação em Pedagogia, os sujeitos desta pesquisa têm o perfil do docente universitário brasileiro em IES públicas.

5.1.3 Titulação: maior título

Quanto à titulação dos sujeitos investigados, registrou-se o maior nível de escolaridade, sendo que 1 (4,2%) possui mestrado, 19 com doutorado (79,2%) e 4 (16,7%) com estágio pós-doutoral, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Titulação

Maior Título	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Especialização	0	0	0
Mestrado	1	0.041666667	4.16666667%
Doutorado	19	0.791686957	79.16869565 %
Pós-Doutorado	4	0.166613043	16.66130435 %
	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os dados coletados confirmam o que estudiosos da docência universitária vêm afirmando em suas publicações quanto à formação de professores no ensino superior, sobretudo em instituições públicas, o número de professores com titulação mínima de mestrado correspondendo ao total de docentes entrevistados.

Exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Artigo 52, em seu inciso II, referindo-se à necessidade de que pelo menos um terço do corpo docente seja possuidor da titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, a instituição pesquisada, dos 24 entrevistados apenas um tem titulação inferior a doutorado.

De acordo com Severino (2008),

Até bem pouco tempo atrás, bastava o diploma de graduação para que alguém se tornasse professor universitário. Era o chamado “auxiliar de ensino”, docente ainda jovem, a quem cabia preparar-se para ingressar na carreira docente. No nosso contexto, esse docente era, de modo geral, o licenciado que, de longa data, vinha sendo o candidato nato ao magistério superior, na situação complicada de um processo extremamente reprodutivista presente no ensino superior brasileiro. (SEVERINO, 2008, p. 32).

Ainda segundo o pesquisador, o docente universitário que passou pela experiência da pesquisa no mestrado já teve uma experiência sistematizada de construção de conhecimento e espera-se que, a partir de então, seu trabalho docente evolua, deixando de ser mera repetição e passe a ser um disseminador de um processo e não um repassador de um produto.

Outras indagações sobre este professor nos ajudarão a esclarecer se a titulação por si só é garantia de prática pedagógica inovadora ou se a investigação/reflexão sobre sua prática na pós-graduação e no seu processo de formação ao longo da carreira são necessários.

5.1.4 Ano de obtenção dos títulos

A Tabela 4 apresenta dados do ano da obtenção do primeiro título de graduação. Nota-se que o maior índice ocorreu entre os anos de 1985 a 2000.

Tabela 4 – Ano da obtenção do primeiro título de graduação

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	1	0.052631579	5.263157895%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	9	0.473684211	47.368421053%
1993 - 2000	8	0.421052632	42.105263158%
2001 - 2008	1	0.052631579	5.263157895%
2009 - 2016	0	0.000000000	0.000000000%
Total	19	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Alguns respondentes fizeram uma segunda graduação. A Tabela 5 mostra o ano de obtenção do segundo título de graduação. Observa-se que o período em que houve maior titulação foi entre 1985 e 1992, com obtenção da metade das titulações.

Tabela 5 - Ano da obtenção do segundo título de graduação

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	0	0.000000000	0.000000000%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	3	0.500000000	50.000000000%
1993 - 2000	0	0.000000000	0.000000000%
2001 - 2008	2	0.333333333	33.333333333%
2009 - 2016	1	0.166666667	16.666666667%
Total	6	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 6 mostra o ano da obtenção do primeiro título de especialização. O período em que houve maior número de titulação na primeira especialização foi entre 1993 e 2000.

Tabela 6 - Ano da obtenção do primeiro título de especialização

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	1	0.100000000	10.000000000%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	3	0.300000000	30.000000000%
1993 - 2000	5	0.500000000	50.000000000%
2001 - 2008	1	0.100000000	10.000000000%
2009 - 2016	0	0.000000000	0.000000000%
Total	10	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 7 mostra o ano da obtenção do segundo título de especialização. Da mesma forma que a obtenção do primeiro título de especialização, o período em que houve maior número de titulação na segunda especialização foi entre 1993 e 2000.

Tabela 7 - Ano da obtenção do segundo título de especialização

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	1	0.200000000	20.000000000%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	0	0.000000000	0.000000000%
1993 - 2000	3	0.600000000	60.000000000%
2001 - 2008	0	0.000000000	0.000000000%
2009 - 2016	1	0.200000000	20.000000000%
Total	5	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 8 mostra que apenas um questionado realizou uma terceira especialização.

Tabela 8 - Ano da obtenção do terceiro título de especialização

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	1	1.000000000	100.000000000%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	0	0.000000000	0.000000000%
1993 - 2000	0	0.000000000	0.000000000%
2001 - 2008	0	0.000000000	0.000000000%
2009 - 2016	0	0.000000000	0.000000000%
Total	1	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 9 apresenta os dados de obtenção do título de mestrado dos respondentes. Os resultados mostram que a maioria dos títulos foi obtido entre 1993 a 2000.

Tabela 9 - Ano da obtenção do título de mestrado

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	0	0.000000000	0.000000000%
1977 - 1984	1	0.052631579	5.263157895%
1985 - 1992	0	0.000000000	0.000000000%
1993 - 2000	10	0.526315789	52.631578947%
2001 - 2008	7	0.368421053	36.842105263%
2009 - 2016	1	0.052631579	5.263157895%
Total	19	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A titulação de doutorado foi obtida na grande maioria no período de 2001 a 2008, conforme mostra a Tabela 10.

Tabela 10 - Ano da obtenção do título de doutorado

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	0	0.000000000	0.000000000%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	0	0.000000000	0.000000000%
1993 - 2000	3	0.130434783	13.043478261%
2001 - 2008	11	0.478260870	47.826086957%
2009 - 2016	9	0.391304348	39.130434783%
Total	23	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 11 apresenta a obtenção de resultados de obtenção de titulação de pós-doutorado. Os títulos foram obtidos no período entre 2009 e 2016.

Tabela 11 - Ano da obtenção do título de pós-doutorado

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
1969 - 1976	0	0.000000000	0.000000000%
1977 - 1984	0	0.000000000	0.000000000%
1985 - 1992	0	0.000000000	0.000000000%
1993 - 2000	0	0.000000000	0.000000000%
2001 - 2008	0	0.000000000	0.000000000%
2009 - 2016	4	1.000000000	100.000000000%
Total	4	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

5.1.5 Área de obtenção dos títulos

Este item apresenta as áreas de especialização dos respondentes.

A Tabela 12 mostra as áreas de formação em que os questionados obtiveram na primeira graduação. É notável, que a grande maioria (73,7%) dos entrevistados tem sua primeira graduação em Pedagogia.

Tabela 12 - Área de obtenção do primeiro título de graduação

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Pedagogia	14	0.736842105	73.684210526%
Biologia	1	0.052631579	5.263157895%
Filosofia	1	0.052631579	5.263157895%
Física	1	0.052631579	5.263157895%
História	1	0.052631579	5.263157895%
Letras	1	0.052631579	5.263157895%
Total	19	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 13 mostra as áreas de formação em que os questionados obtiveram na segunda graduação. É notável, que a grande maioria (71,4%) dos entrevistados tem sua segunda graduação em Pedagogia.

Tabela 13 - Área de obtenção do segundo título de graduação

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Pedagogia	5	0.714285714	71.428571429%
Psicologia	1	0.142857143	14.285714286%
Geografia	1	0.142857143	14.285714286%
Total	7	1	100 %

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A compilação das Tabelas 12 e 13 mostra que a grande maioria dos entrevistados possui graduação em Pedagogia, seja pela primeira ou segunda graduação.

A Tabelas 14 mostra as áreas de obtenção de títulos na primeira especialização.

Tabela 14 - Área de obtenção do primeiro título de especialização

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Educação	2	0.166666667	16.666666667%
Alfabetização	1	0.083333333	8.333333333%
Educação Especial	1	0.083333333	8.333333333%
Educação Inf e Anos Iniciais da E. Fundamental	1	0.083333333	8.333333333%
Filosofia	1	0.083333333	8.333333333%
Gestão Educacional	1	0.083333333	8.333333333%
História da Educação	1	0.083333333	8.333333333%
Inspeção Escolar	1	0.083333333	8.333333333%
Pesquisa	1	0.083333333	8.333333333%
Psicopedagogia	1	0.083333333	8.333333333%
Supervisão Escolar	1	0.083333333	8.333333333%
Total	12	1	100 %

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 15 mostra as áreas de formação em que os questionados obtiveram na segunda especialização.

Tabela 15 - Área de obtenção do segundo título de especialização

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Avaliação	2	0.400000000	40.000000000%
Filosofia	1	0.200000000	20.000000000%
Libras	1	0.200000000	20.000000000%
Orientação Educacional	1	0.200000000	20.000000000%
Total	5	1	100 %

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 16 mostra que apenas um entrevistado fez a terceira especialização.

Tabela 16 - Área de obtenção do terceiro título de especialização

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Supervisão Escolar e Administração	1	1.000000000	100.000000000%
Total	5	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 17 mostra as áreas de formação em que os questionados obtiveram no mestrado.

Tabela 17 - Área de obtenção do título de mestrado

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Educação	14	0. 666666667	66.666666667%
Ensino da Ciências	2	0. 095238095	9.523809524%
Linguística	2	0. 095238095	9.523809524%
Ciências Pedagógicas	1	0.047619048	4.761904762%
Comunicação Social	1	0.047619048	4.761904762%
Currículo e Supervisão	1	0.047619048	4.761904762%
Total	21	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 18 mostra as áreas de formação em que os questionados obtiveram no doutorado. É notável que a grande parte dos entrevistados optaram por fazer doutorado em Educação.

Tabela 18 - Área de obtenção do título de doutorado

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Educação	16	0.761904762	76.190476190%
Didáticas, Teorias e Práticas	1	0.047619048	4.761904762%
Engenharia de Produção	1	0.047619048	4.761904762%
Linguagem	1	0.047619048	4.761904762%
Linguística Aplicada	1	0.047619048	4.761904762%
Psicologia da Educação	1	0.047619048	4.761904762%
Total	21	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 19 mostra as áreas de formação em que os questionados obtiveram no pós-doutorado.

Tabela 19 - Área de obtenção do título de pós-doutorado

Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Educação	3	0.750000000	75.000000000%
Didática	1	0.250000000	25.000000000%
Total	4	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

5.1.6 Atuação

Quanto ao nível de atuação no exercício profissional na docência, 8 (33,3%) professores informam que atuam somente na graduação, 2 (8,3%) na graduação e em cursos *lato sensu* (CLS), 4 (16,7%) na graduação e em curso *stricto sensu* (CSS) e 10 (41,7%) professores na graduação e cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Os dados podem ser visualizados na Tabela 20.

Tabela 20 - Atuação

Atuação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Apenas da Graduação	8	0.333333333	33.33333333 %
Na Graduação e CLS	2	0.083333333	8.333333333 %
Na Graduação e CSS	4	0.166666667	16.66666667 %
Na Graduação, CLS e CSS	10	0.416666667	41.66666667 %
	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Todos os professores da pesquisa trabalham na graduação e um grupo significativo de 14 professores atuam também em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isso significa dizer que mais da metade dos entrevistados são professores orientadores de pesquisa de alunos de mestrado e/ou doutorado. Esse dado sugere que se trata de uma equipe de professores extremamente atualizados nas pesquisas em educação.

5.1.7 Exercer outra atividade além da docência

Além da Docência Universitária, apenas 1 (4,2%) professor afirmou exercer outra atividade e 23 (95,8%) declaram atuar exclusivamente como docentes universitários, conforme apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 - Exercer outra atividade

Exerce Outra Atividade Além da Docência	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Sim	1	0.041666667	4.166666667%
Não	23	0.958333333	95.83333333%
	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os professores pesquisados lotados na Faculdade de Educação não exercem outras ações profissionais além da docência superior. Apenas um docente identificou outra atividade além da docência, sendo assim identificada: um (4,2%) é Diretor(a) de Ensino em uma Pró-Reitoria.

Desta forma o que se percebe no grupo é uma disponibilidade à atividades de docência e pesquisa bem superior ao trabalho administrativo.

➤ **Parte II**

Os resultados e discussão apresentados na Parte I nos revelaram que, para os docentes participantes dessa pesquisa, a docência universitária se caracteriza como profissão de identificação. Já na Parte II, apresentamos o grau de importância que esses profissionais atribuem à sua prática docente no ensino superior frente às categorias de estudo: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docente, tendo como suporte a escala *Likert*.

5.2 Categorias de análise

5.2.1 Concepções de docência universitária

5.2.1.1 O professor é a fonte do conhecimento

A Tabela 22 mostra que do total de 24 docentes, 2 (8,3%) não acreditam que o professor seja a fonte de conhecimento, 3 (12,5%) acreditam que quase nunca, 9 (37,5%) acreditam que eventualmente o professor é a fonte de conhecimento, 8 (33,3%) acreditam que quase sempre e 2 (8,3%) consideram que sempre o professor atua como fonte de conhecimento.

Tabela 22 - O professor como a fonte de conhecimento

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	2	0.083333333	8.333333333%
Pouco importante	3	0.125000000	12.500000000%
Neutro	9	0.375000000	37.500000000%
Importante	8	0.333333333	33.333333333%
Muito importante	2	0.083333333	8.333333333%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos vinte e quatro entrevistados nove se colocaram em posição de neutralidade ao escolherem a opção eventualmente (grau de importância 3 para uma escala que varia de 1 a 5). Desse resultado depreende-se que o professor ao responder à afirmativa prefere adotar uma postura neutra ao se considerar “a” fonte de conhecimento para seu aluno.

Dez professores afirmaram que quase sempre ou sempre se consideram como a fonte do conhecimento, isso representa um percentual acima de quarenta por cento.

Em torno de vinte por cento dos entrevistados responderam que nunca ou quase nunca o professor é a fonte do conhecimento. Revelando uma postura em relação ao conhecimento e o aluno mais independente do professor, sugerindo que há possibilidade de o professor não ser a fonte de conhecimento de seu aluno.

Em uma postura tradicional de ensino, o modelo de professor é aquele que sabe. Portanto, é o que tem autoridade para ensinar, desconsidera que na aprendizagem o sujeito-aluno estabelece uma relação ativa com o professor, os colegas, os veículos de informação, que produz transformações no sujeito e no objeto. A afirmação de que o professor é a fonte do conhecimento sugere uma visão de que o professor tem o conhecimento e o aluno receberá esse conhecimento do professor como algo que se transfere, que se distribui.

De acordo com Moraes (1996):

No paradigma tradicional, o professor tem um compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas. No paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula. De uma relação professor/aluno vertical, autoritária, subserviente e de concordância, pretende-se construir uma nova relação, mais horizontal, recíproca, dialética e verdadeira, onde o professor além de ensinar, aprende e o educando além de aprender, ensina, de acordo com o pensamento de Freire. (MORAES, 1996, p.67).

Desconsiderar que o aluno aprende e ensina e que o professor ensina e aprende é se posicionar a favor de um paradigma conservador.

5.2.1.2 O bom docente é o que domina bem as técnicas

A representação numérica das respostas evidencia que dos 23 sujeitos que responderam esta questão, 2 (8,7%) consideram a relação entre bom docente e domínio das técnicas, 4 (17,4%) consideram quase nunca, 8 (34,8%) consideram que eventualmente, 7 (30,4%) consideram que quase sempre e 2 (8,7%) consideram que sempre. Os dados estão apresentados na Tabela 23.

Tabela 23 - O bom docente é o que domina bem as técnicas

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	2	0.086956522	8.695652174%
Pouco importante	4	0.173913043	17.391304348%
Neutro	8	0.347826087	34.782608696%
Importante	7	0.304347826	30.434782609%
Muito importante	2	0.086956522	8.695652174%
Total	23	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Dos vinte e três docentes que responderam a questão, oito se mantiveram em posição de neutralidade considerando que eventualmente o bom docente é aquele que domina bem as técnicas.

Trinta e nove por cento consideraram importante ou muito importante que o professor associe seu bom desempenho ao domínio de técnicas.

Um quarto dos professores consideraram nada importante ou pouco importante dominar bem as técnicas para se caracterizar o professor como o bom docente.

A questão que remete a concepções de ordem tecnicista não refletiu uma preocupação excessiva com o domínio de técnicas como garantia do ensino eficaz.

Cunha (2010) atenta para as necessidades do século atual incluindo as questões técnicas sem se descuidar dos demais saberes a que se deve estar atentos na prática pedagógica.

Ser professor, no começo do séc. XXI exige orientações para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes sectores da sociedade. Vivemos numa época de verdadeira vertigem de informação, suportada pelos materiais audiovisuais e pelas técnicas mais sofisticadas. (CUNHA, 2010, p.49).

5.2.1.3 Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui

O item nunca não obteve registro. Dos professores pesquisados, 4 (17,4%) acreditam que quase nunca, 8 (34,8%) consideram que eventualmente, 4 (17,4%) consideram que quase sempre e 7 (30,4%) sempre. A Tabela 24 mostra os dados relatados.

Tabela 24 - Aceitar o aluno como ele é

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	4	0.173913043	17.391304348%
Neutro	8	0.347826087	34.782608696%
Importante	4	0.173913043	17.391304348%
Muito importante	7	0.304347826	30.434782609%
Total	23	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Quase cinquenta por cento dos respondentes considera como importante ou muito importante que o professor deva aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos dele. A concordância com essa categoria mostra que o professor se utiliza de uma abordagem humanista.

Oito professores se mantiveram na linha da neutralidade e quatro responderam considerar pouco importante esse aspecto tipicamente humanista da educação.

Malusá (2014) atenta para a importância da dimensão humana no processo ensino-aprendizagem,

Sobre esse aspecto, a literatura enfatiza a relevância das dimensões humanas e sociais no processo ensino-aprendizado. Ou seja, a consideração de aspectos como as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. (MALUSÁ, 2014, 307-308).

5.2.1.4 Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento

A Tabela 25 apresenta a forma que os entrevistados consideram o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. O item nunca obteve apenas um registro. Dos professores pesquisados 2 (8,3%) se mantiveram neutros e escolheram a opção eventualmente, 8 (33,3%) consideram que quase sempre vêm o ensinar como possibilidade de construção do conhecimento e 13 (54,16%) sempre.

Tabela 25 - Ensinar como possibilidade de construção do conhecimento

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	1	0.041666667	4.166666667%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	2	0.083333333	8.333333333%
Importante	8	0.333333333	33.333333333%
Muito importante	13	0.541666667	54.166666667%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Treze dos vinte e quatro respondentes sempre consideram o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Esse quantitativo representa mais de cinquenta por cento do total de sujeitos da pesquisa. Do total de professores que assinalou a resposta quase sempre obtém-se 8 o que significa trinta e três por cento.

Apenas um docente escolheu a opção nada importante e na neutralidade da resposta encontra-se dois docentes.

A leitura destes dados nos faz concluir que a grande maioria dos sujeitos pesquisados, ao serem diretamente perguntados sobre o ensino-aprendizagem como processo de construção do conhecimento, se mostram favoráveis a essa concepção.

Debald (2007) associa a função do professor à sua concepção de ensino,

A função do professor é o de mediador, quando há uma situação de aprendizagem, contribuindo para que ocorra um ensino centrado na descoberta, na pesquisa, na análise, no interesse dos acadêmicos, tendo presente seu cotidiano. (DEBALD, 2007, p.10).

Enxergando-se como mediador a postura do professor na prática pedagógica não se afina com a crença de que o professor é aquele que sabe e ensina e o aluno aquele que não sabe e aprende.

5.2.1.5 Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou

Do total de 24 respondentes, os itens nunca e quase nunca obtiveram 9 registros. Dos professores pesquisados, 10 (41,6%) acreditam que eventualmente, 3 (12,5%) consideram que quase sempre e 2 (8,3%) sempre. Os dados estão apresentados na Tabela 26.

Tabela 26 - Se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	4	0.166666667	16.66666667%
Pouco importante	5	0.208333333	20.83333333%
Neutro	10	0.416666667	41.66666667%
Importante	3	0.125000000	12.50000000%
Muito importante	2	0.083333333	8.33333333%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Uma parte considerável de professores não quis confirmar ou negar a informação de que se o aluno não aprendeu significa que o professor não ensinou e escolheu a opção eventualmente.

Nove docentes minimizaram a condicional direta entre ensinar e aprender escolhendo as opções nunca ou quase nunca.

O professor se sente responsável pelo ensinar-aprender, mas divide com seu aluno essa responsabilidade. Apenas dois docentes consideram que sempre há relação direta entre o aluno não aprender e o professor não ensinar.

O professor precisa se perceber como parte de um processo de construção do conhecimento para que seu aluno também se perceba como sujeito ativo. Se perceber como um cidadão que, ao fazer escolhas, assume consequências, ainda como estudante na

universidade, faz com que este aluno, futuro profissional, seja capaz de assumir o controle de suas decisões e possa ter autonomia para buscar, criar soluções que nenhum curso universitário poderá garantir em seus currículos.

5.2.2 Formação Profissional

5.2.2.1 Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica

A Tabela 27 apresenta como os respondentes interpretam a qualificação na atuação na docência universitária, com formação específica. Do total de 23 respondentes, os itens nunca e quase nunca não obtiveram registro. Dos professores pesquisados, 4 (17,4%) acreditam que eventualmente, 8 (34,8%) consideram que quase sempre, 4 (17,4%) e 11 (47,8%) sempre.

Tabela 27 - Qualificação para atuar na docência universitária

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	4	0.173913043	17.391304348%
Importante	8	0.347826087	34.782608696%
Muito importante	11	0.478260870	47.826086957%
Total	23	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Mais de oitenta por cento dos respondentes consideram que têm qualificação com formação específica para atuar na docência universitária. Quanto à titulação, vinte e três declararam que têm no mínimo doutorado. Não há dúvida de que estão legalmente aptos a exercer a profissão.

Com relação à formação específica, a formação inicial de todos, sendo graduação em Pedagogia e pós-graduação em algum nível em educação, nos leva a crer que se consideram em condições de transitar pela docência universitária, estão preparados para lidar com as questões da prática pedagógica no ensino superior.

Nenhum docente considerou as opções nunca e quase nunca para expressar seu pensamento sobre ter qualificação para atuar na docência universitária.

De acordo com Leite e Ramos (2012),

Reconhecemos indícios da necessidade de um conhecimento pedagógico-didático que dê suporte a este exercício, justificando tal facto na explicitação da responsabilidade intrínseca à docência e na necessidade de se ter competências académicas e profissionais para tal. (LEITE & RAMOS, 2012 p.17).

Apenas o domínio do conteúdo específico que ensina o professor universitário não é suficiente para que seja capaz de definir qual a melhor maneira para que seu aluno aprenda. É preciso que se saiba minimamente como é o processo ensino-aprendizagem no contexto universitário para que haja o melhor aproveitamento possível nessa relação aluno-professor.

5.2.2.2 Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada

A Tabela 28 mostra como os questionados têm preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada. Quanto a este item, dezenove (79,2%) indicam sempre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e formação continuada, três docentes (12,5%) consideram que quase sempre se preocupam com esta questão e dois responderam que eventualmente se preocupam (8,3%). Aos demais itens não foram atribuídos valores.

Tabela 28 - Preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	2	0.083333333	8.333333333%
Importante	3	0.125000000	12.500000000%
Muito importante	19	0.791666667	79.166666667%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A tabela acima revela que dos vinte e quatro respondentes, vinte e dois consideram sempre e quase sempre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada. A porcentagem superior a noventa por cento indica que os professores pesquisados consideram o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada como algo importante.

Em se tratando de profissionais com formação inicial em Pedagogia não poderíamos afirmar que em sua trajetória de estudos formais e profissional estariam necessariamente preparados via titulação para a docência universitária. O objeto de estudo dos pedagogos é

bastante amplo e nem sempre contempla as questões específicas de seu fazer profissional. Isso não significa dizer que através dos dados da tabela acima essa não seja uma preocupação pertinente ao seu fazer laboral.

Candau (1997, p. 64) afirma:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Assim, enquanto não se institucionaliza a formação para a docência superior como um critério de admissão ou progressão na carreira docente, caberá ao próprio professor buscar aperfeiçoamento pedagógico em ofertas pulverizadas nas Instituições de Nível Superior ou, em seu processo de qualificação, buscar cursos de pós-graduação que lhe dêem a titulação aliada à pesquisa da ação docente universitária.

5.2.2.3 Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico

Quanto à reflexão sobre o saber pedagógico, dezoito participantes (75%) disseram sempre pra essa condição; quatro (16,7%) consideraram que o fazem quase sempre; dois (8,3%) afirmaram fazê-la eventualmente e não houve frequência para as opções nunca e quase nunca, conforme mostra a Tabela 29.

Tabela 29 - Reflexão sobre o saber pedagógico

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	2	0.083333333	8.333333333%
Importante	4	0.166666667	16.666666667%
Muito importante	18	0.750000000	75.000000000%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento da pesquisa.

De acordo com os dados da tabela 29, em torno de noventa por cento dos sujeitos pesquisados escolheram as opções quase sempre ou sempre quando indagados sobre saber refletir sobre o significado do saber pedagógico, revelando uma preocupação com uma prática

reflexiva e considerando a importância da superação de modelos educativos universais que desconsideram o sujeito aprendiz e priorizam o conteúdo como o ponto mais importante do processo educativo.

Estar disponível para pensar sobre o seu fazer, seus objetivos na disciplina, o processo avaliativo, a relação com os alunos e colegas docentes aproxima a prática pedagógica de uma perspectiva menos conservadora e mais afinada com concepção inovadora. É dessa forma, que estes professores estão se enxergando.

Santos (2010) contribui associando a prática reflexiva à autonomia do professor.

No ensino superior o processo de formação implica a imersão de uma reelaboração de práticas, no sentido de perceber através de ações reflexivas a produção dos saberes mobilizados no processo de formação inicial do professor. A emancipação do professor através de práticas reflexivas levam-no a ter mais autonomia a refletir na ou sobre a ação. (SANTOS, 2010, p.32).

Ao avaliarem como muito importante e importante a experiência profissional do professor, traduzida por seus saberes pedagógicos, os docentes participantes demonstram serem capazes de realizar uma auto análise. Nesse contexto, eles são portadores de autonomia, contribuindo assim para a renovação de suas práticas no contexto da educação superior.

5.2.2.4 Realizar cursos de formação específica para professores

No que se refere a realizar cursos de formação específica para professores, seis (26,1%) respondentes consideraram a opção eventualmente; quatro (17,4%) disseram que o fazem quase sempre e treze professores (56,5%) sempre. A Tabela 30 mostra os dados relatados.

Tabela 30 - Realizar cursos de formação para professores

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	6	0.260869565	26.086956522%
Importante	4	0.173913043	17.391304348%
Muito importante	13	0.565217391	56.521739130%
Total	23	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Mantendo a tendência das respostas da categoria formação profissional, os sujeitos desta pesquisa não assinalaram as opções nunca ou quase nunca que têm como correspondentes os graus de importância 1 e 2 na afirmativa realizar cursos de formação específica.

Na opção neutra da escala, seis docentes dos vinte e três respondentes se manifestaram. Treze professores que representam cinquenta e seis por cento dos respondentes consideraram muito importante realizar cursos de formação para professores e quatro sujeitos responderam que consideram importante.

Quando se contabiliza um quarto de sujeitos respondentes se posicionando na opção de neutralidade para a realização de cursos de formação específica para professores, há que se refletir sobre o espaço no processo de formação docente disponível para o aprimoramento da prática pedagógica no ensino superior e a agenda para os conteúdos específicos que ensinam e/ou pesquisam. Malusá (2003) vem confirmar a importância do conhecimento pedagógico:

[...] o exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido. (MALUSÁ, 2003, p. 139).

5.2.2.5 Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos

Quanto aos participantes nesse item, três (12,5%) se mantiveram neutros, cinco (20,8%) disseram que quase sempre consideram desta forma e dezesseis (66,7%) afirmaram sempre valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimento. A Tabela 31 apresenta os dados comentados.

Tabela 31 - Prática pedagógica como momento de construção do conhecimento

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	3	0.125000000	12.500000000%
Importante	5	0.208333333	20.833333333%
Muito importante	16	0.666666667	66.666666667%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Também neste último tópico da categoria formação profissional, mais uma vez as opções nunca e quase nunca, que correspondem à escala de nada importante e pouco importante, não foram assinaladas por nenhum dos sujeitos da pesquisa.

A questão a ser investigada trata de saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos e revela em consonância com as respostas anteriores um alto percentual, oitenta e sete por cento dos pesquisados, considerando quase sempre e sempre para a possibilidade de construção de conhecimento por parte deste docente em sua prática pedagógica. Os docentes pedagogos em suas respostas reconhecem a importância de sua prática na construção do conhecimento dos seus alunos.

Desta vez o percentual de respostas eventualmente, posição de neutralidade, representa um percentual menor, em torno de doze por cento. Ainda sim, aparecem sujeitos que pouco valorizam a própria prática pedagógica em seu processo de formação profissional.

Behrens (2011) reforça a necessidade de se construir uma prática mais próxima do paradigma emergente a partir da reflexão da própria prática pedagógica como docente universitário fundamentada em teoria e em permanente atualização.

O maior desafio, hoje, a ser enfrentado na formação pedagógica é provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Estes processos ainda estão muito presentes na ação docente universitária. A mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica. (BEHRENS 2011, p. 446).

5.2.3 Saberes docentes

5.2.3.1 Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno

A Tabela 32 mostra como os respondentes visualizam o conceito de saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. O item nunca apareceu em apenas um registro (4,2%); quatro (16,7%) respondentes escolheram a opção quase nunca; três (12,5%) optaram por eventualmente; a opção quase sempre teve sete (29,2%) ocorrências e nove (37,5%) responderam sempre.

Tabela 32 - Conhecimento e formação profissional do aluno

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	1	0.041666667	4.166666667%
Pouco importante	4	0.166666667	16.666666667%
Neutro	3	0.125000000	12.500000000%
Importante	7	0.291666667	29.166666667%
Muito importante	9	0.375000000	37.500000000%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Tabela 32 que inaugura a categoria saberes docentes e a questão a ser respondida pelos sujeitos da pesquisa se refere a saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.

Trinta e dois por cento das respostas se concentraram nas alternativas nunca, quase nunca e eventualmente. Consideramos uma porcentagem relativamente alta em se tratando de docentes universitários formadores de professores em diferentes níveis de ensino. Não estar muito atento à formação profissional do aluno que está em processo de formação para professor é, no mínimo, preocupante.

Há que se considerar a expressão “saber transmitir conhecimentos” na questão como uma interpretação que pode ter revelado uma postura tradicional, bancária de acordo com Freire e, desta forma, os investigados preferiram não ser muito enfáticos na formação profissional de seus alunos. Ainda sim sessenta e seis por cento dos docentes afirmaram que sempre ou quase sempre estão atentos à formação profissional do aluno.

Por outro lado, se saber transmitir conhecimentos foi associado a uma postura arcaica, ineficiente no contexto atual, vale destacar que dezesseis dos vinte e quatro respondentes não se importaram em passar uma ideia de ensino-transmissão / aprendizagem-assimilação como positiva em sua docência.

5.2.3.2 Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem

Os questionados mostraram sua opinião sobre como saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem, conforme mostra a Tabela 33. O item nunca, não apresentou registro; um docente (4,2%) escolheu a opção quase nunca; dois docentes (8,3%) mantiveram-se neutros; oito (33,3%) consideraram a opção quase sempre e treze dos 24 respondentes assinalaram a opção sempre para estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 33 - Relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	1	0.041666667	4.166666667%
Neutro	2	0.083333333	8.333333333%
Importante	8	0.333333333	33.333333333%
Muito importante	13	0.541666667	54.166666667%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Vinte e um dos vinte e quatro sujeitos da pesquisa escolheram a opção sempre ou quase sempre sobre o saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Esse resultado demonstra a disposição destes docentes em buscar a superação do conhecimento fragmentado e privilegiar a construção do conhecimento integrado.

Escolhendo a opção neutra dentre as possibilidades de resposta encontramos dois docentes e curiosamente um sujeito escolheu a opção quase nunca para este saber docente.

A prática interdisciplinar está afinada à ideia de inovação da educação universitária por buscar a superação da compartimentalização do saber em disciplinas que não se comunicam, que justificam sua existência em si mesmas, que não se posicionam em uma dimensão maior quando o que se busca é a formação integral do aluno universitário.

Nesse sentido valorizar o saber docente capaz de estabelecer relações interdisciplinares no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância. Silva (2013) esclarece o que seria prática interdisciplinar:

Ao trabalhar com a prática interdisciplinar, é necessário considerar a diversidade de ideias e de saberes para gerar um novo saber. Na interdisciplinaridade é imprescindível que este princípio seja considerado na sua base epistemológica e não apenas como técnica ou método, pois esta é uma concepção de conhecimento que está no limiar da superação da disciplinaridade. As abordagens multidimensionais, complexas e em rede atendem melhor os desafios dos avanços tecnocientíficos do momento. A interdisciplinaridade não é a justaposição das áreas, mas sim, uma construção inédita dentre as áreas. (SILVA, 2013, p.9).

E ainda a diferencia da proposta disciplinar:

A prática interdisciplinar difere-se da proposta disciplinar que em sua composição considera apenas um conjunto específico de conhecimento com

características próprias apresentadas no plano de ensino. Já a proposta interdisciplinar,[...] sugere diferentes níveis de cooperação, tem como desafio e também potencialidade a convergência entre as diferentes áreas do saber, entre as disciplinas. (SILVA, 2013, p.10).

A discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade no Brasil já era existente quando da formação inicial dos docentes participantes desta pesquisa, assim não se trata de uma ideia nova, desconhecida e portanto seria possível estar presente não só no discurso acadêmico como também na realidade das salas de aula.

Ao chegar ao Brasil, no final da década de 1960, a proposta da interdisciplinaridade já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e de seu conhecimento, já que interferia na própria organização da escola e de seu currículo. As décadas de 1960 e 1970 foram um período de revisão conceitual básica. (LIMA e AZEVEDO, 2013, p.129).

5.2.3.3 Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

A Tabela 34 mostra dados de como os respondentes sabem refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. Os itens nunca e quase nunca não apresentam registros, enquanto um (4,2%) docente considerou eventualmente; sete (29,2%) escolheram a opção quase sempre e dezesseis (66,7%) consideraram sempre a resposta mais adequada para saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino:

Tabela 34 - Temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	1	0.041666667	4.166666667%
Importante	7	0.291666667	29.166666667%
Muito importante	16	0.666666667	66.666666667%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Mais uma vez na categoria saberes docentes, as respostas dos investigados mantiveram a tendência de escolher as opções sempre e quase sempre. Desta vez o saber em questão é refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. Os docentes pedagogos se

consideraram capazes de fazer tal reflexão. Apenas um sujeito preferiu não se posicionar escolhendo a opção eventualmente.

Essa polaridade nas respostas evidencia que a maioria dos professores entrevistados não dissocia a teoria da prática. Ao assinalar que sempre ou quase sempre estão aptos a refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo demonstram no mínimo o desejo de romper com a educação que prioriza o conteúdo pelo conteúdo, que coloca o conhecimento como um fim em si mesmo, descolado da vida.

Assim, aliar teoria à prática é evoluir no processo de ensino e aprendizagem e não apenas isso, mas mostrar aos alunos que é possível avançar no conteúdo ministrado revelando sua aplicabilidade na prática e vice-versa. (FERREIRA, 2013, p. 160).

O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação teoria-prática.

5.2.3.4 Saber apresentar o conhecimento de forma didática

Os questionados expuseram suas ideias sobre o saber apresentar o conhecimento de forma didática, que está demonstrado na Tabela 35. O item nunca, foi a opção escolhida por um docente (4,2%); não houve registro para quase nunca; enquanto quatro (16,7%) dos docentes consideraram eventualmente; também quatro (16,7%) consideraram quase sempre e quinze (62,5%) respondentes optaram por sempre, como ocorrência de saber apresentar o conhecimento de forma didática:

Tabela 35 - O conhecimento de forma didática

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	1	0.041666667	4.166666667%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	4	0.166666667	16.666666667%
Importante	4	0.166666667	16.666666667%
Muito importante	15	0.625000000	62.500000000%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dezenove dos vinte e quatro docentes consideraram saber apresentar o conhecimento de forma didática como um saber docente, se manifestaram escolhendo no questionário as opções quase sempre e sempre. A intenção em trazer a contribuição da didática para a sua prática pedagógica sugere uma preocupação como aprendizado dos alunos.

Quatro sujeitos, dezesseis por cento dos pesquisados, disseram que eventualmente apresentam o conhecimento de forma didática. Contrariando as expectativas, por se tratar de sujeitos com formação em pedagogia, com relação aos saberes docentes necessários ao professor universitário, um sujeito da pesquisa escolheu a opção nunca para a questão e ignorou este saber como necessário em sua prática.

Para Zabalza (2004),

A Didática atual é esse campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas que se centram nos processos de ensino e aprendizagem: como estudá-los, como levá-los à prática em boas condições, como melhorar todo o processo. (Zabalza, 2004, p.18).

Ignorar a contribuição da didática na prática docente deste professor universitário significa negar que o bom desempenho didático afeta o aprendizado do aluno. O processo de ensino-aprendizagem não se divide em dois momentos independentes. Ensinar utilizando todos os recursos possíveis traz como consequência maiores possibilidades de aprendizagem, desta forma o saber docente em questão não só é importante como imprescindível.

Vale destacar que a didática é objeto de estudo, presente no currículo de todos os cursos de graduação em pedagogia e portanto se esperaria que cem por cento dos sujeitos desta pesquisa destacasse em sua prática pedagógica a relevância desse saber.

5.2.3.5 Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana

Os itens nunca e quase nunca, não apresentaram registros, dois (8,3%) dos docentes se mantiveram neutros, enquanto sete (29,2%) dos docentes consideraram a opção quase sempre e quinze (62,5%) optaram por sempre saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana, conforme mostra a Tabela 36.

Tabela 36 - Vivência cotidiana - informações em conhecimento

Escala	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Nada importante	0	0.000000000	0.000000000%
Pouco importante	0	0.000000000	0.000000000%
Neutro	2	0.083333333	8.333333333%
Importante	7	0.291666667	29.166666667%
Muito importante	15	0.625000000	62.500000000%
Total	24	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana teve como opção de resposta sempre para quinze dos vinte e quatro docentes. Sete sujeitos optaram pela alternativa quase sempre e dois docentes se mantiveram na opção de neutralidade escolhendo como resposta, eventualmente.

Os dados da Tabela 36 revelam que os professores se mostram preocupados em superar a pura apresentação de informações aos seus alunos e desejam fazer com que na vivência cotidiana as informações se transformem em conhecimento.

De acordo com Antunes (2009), ao professor ainda cabe a tarefa de mediar a informação e o conhecimento. Ele deve estimular seus alunos a desenvolverem a capacidade de gerenciar o conhecimento a partir de diversas fontes de informação. Se considerarmos que o professor não é a fonte do conhecimento, ele no entanto é o mediador e é com seu trabalho que possibilitará ao aluno construir o conhecimento.

Para que não haja dúvida com relação ao nosso entendimento do que vem a ser informação e conhecimento, esclarecemos que a informação refere-se ao que está disponibilizado às pessoas, mas é quando o sujeito atribui sentido que a informação se torna conhecimento. Aí o papel do professor fazer com que o aluno atribua sentido à informação, do contrário seria apenas informação disponível e não conhecimento. Diante deste esclarecimento esse saber docente está presente no repertório de nossos sujeitos e essa constatação nos leva à ideia de uma concepção de educação mais inovadora, menos conservadora.

➤ Parte III

Com a realização das duas etapas anteriores desta pesquisa – dados de identificação; categorias estudadas e correlação – apresentamos, agora, o processo de análise dos dados referente às “Questões abertas”. O método de análise de conteúdo na abordagem qualitativa fundamenta-se na frequência com que determinados elementos aparecem em cada resposta individual. Segundo Bardin (2011), esse modo da análise obtém dados descritivos e possibilita uma avaliação fiel e objetiva.

5.3 Questão aberta

QUESTÃO 1 – Você acredita que sua prática pedagógica se situa em uma proposta inovadora de educação universitária?

Dos 24 sujeitos da pesquisas, 20 responderam diretamente a questão, conforme mostra a Tabela 37. 14 docentes consideraram sua prática inovadora e 6 julgaram não inovadora. 4 docentes não responderam ou se mantiveram em uma posição de neutralidade, não se posicionando de forma a classificá-lo como professor inovador ou não.

Tabela 37 - O professor considera sua prática pedagógica inovadora

Práticas inovadoras	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência Percentual
Sim	14	0.700000000	70.000000000%
Não	6	0.300000000	30.000000000%
	20	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A justificativa para as respostas afirmativas foram as seguintes:

SUJEITO 3 – Sim. A prática pedagógica envolve a articulação de conhecimentos e experiências adquiridas dentro e fora das instituições de ensino. No entanto, essa prática deve, necessariamente, ter como princípio uma formação política capaz de proporcionar um desvelar da realidade com vistas à sua transformação.

SUJEITO 5 – Sim. Sim, pois a todo instante procuro refletir sobre minha prática para avaliá-la, repensá-la à luz de uma concepção pedagógica que valoriza professor, aluno, conhecimento e realidade.

SUJEITO 8 – Sim. Considero “inovadora” (embora não considere a palavra apropriada), uma vez que procuro fazer com que os saberes sejam significativos e façam sentido para o aluno, considerando-o como um sujeito de sua própria aprendizagem.

SUJEITO 9 – Sim. A questão não é se situa em uma proposta inovadora, por ser um termo polissêmico; mas por acreditar que a minha docência é/está balizada num processo de investigação, estudo, análise, reflexão-crítica cotejada com as questões atinentes da área temática de ensino. Este movimento está circunscrito também às reflexões e debates de eventos e pesquisa do campo de estudo.

SUJEITO 10 – Sim. Procuro sempre planejar as aulas buscando criar formas de participação ativa dos estudantes. Para mim, a criatividade é essencial para inovar, no sentido de que a sala de aula se constitua verdadeiramente em espaço privilegiado de construção do conhecimento.

SUJEITO 12 – Sim. Sempre procuro atualizar as abordagens teóricas das disciplinas que ministro, assim como o desenvolvimento metodológico das mesmas.

SUJEITO 15 – Sim. Inovadora no sentido de pensar a prática pedagógica em consonância com a realidade, pois o professor precisa vivenciar na escola as inovações tecnológicas e comunicativas presentes na sociedade em geral.

SUJEITO 16 - Sim. Acredito que sim, pois procuro sempre levar em consideração o contexto sócio-político-econômico em que está inserido o docente.

SUJEITO 18 – Sim. Em branco para justificativa.

SUJEITO 20 – Sim. Busco desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nos estudos mais recentes sobre educação, fundamentos teóricos e metodológicos e construção do conhecimento.

SUJEITO 21 – Sim. À medida que não me considero “pronta”, mas sempre me constituindo como profissional por meio de processos formativos contínuos e processos investigativos (pesquisa).

Considero inovadora a proposta que melhor atende às demandas dos educandos e não aquelas que respondem aos modismos do contexto educacional.

SUJEITO 22 – Sim. A condição estabelecida entre conhecimento e experiência favorece a possibilidade de inovação. Porém inovação dentro do conhecimento conceitual de “inovar” não é criar apenas o “novo” e sim demonstrar possibilidades outras que favorecem a aprendizagem.

SUJEITO 23 – Sim. Tento trazer o que de mais inovador nas publicações internacionais e utilizo tecnologias como instrumentos cognitivos para estimular a aprendizagem significativa.

SUJEITO 24 – Sim. O trabalho docente exige uma atualização constante por parte do professor tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas, as inovações científicas e tecnológicas que marcam o contexto presente. Isto alicerça não só o trabalho do professor, como também a formação desses profissionais. Este contexto aponta que a prática pedagógica na perspectiva inovadora, a competência do conhecimento na formação docente são fatores importantes no processo de mudança social.

A justificativa para as respostas negativas foram as seguintes:

SUJEITO 1 – Não. Porque a inovação não pode ser realizada por um indivíduo. A mudança da prática acontece num movimento dialógico entre o individual e o coletivo mas a ação individual precisa de interlocução com a ação coletiva.

SUJEITO 2 – Não. Sou marxista.

SUJEITO 6 – Não. Minha prática ainda centra-se na exposição dialogada e apesar de tentar, nem sempre consigo proporcionar espaços de aprendizagem ativa e os/as estudantes também nem sempre concordam em trabalhar assumindo-se como produtor de conhecimento e autonomia. Hoje me vejo apenas no esforço para que os/as estudantes estudem a cada aula e não apenas para as atividades avaliativas.

SUJEITO 7 – Não. A minha aula é expositiva. Fica focada no conteúdo. O conteúdo fica centrado apenas nos aspectos cognitivos. Os alunos tem o material de minhas aulas, mas não estudam.

SUJEITO 17 – Não. Acredito que, apesar de buscar proposta inovadora, minha prática traz elementos de uma prática pedagógica comum. Nesse sentido, entendo que a melhor resposta será “em partes”.

SUJEITO 19 – Não. Apesar de eu utilizar diversas fontes de informação, bem como variados recursos didáticos em minhas aulas, nesta altura, não parece que isso seja inovador, mas, provavelmente o foi no passado.

Não responderam ou se mantiveram na opção da neutralidade

SUJEITO 4 – Em processo. Eu busco trabalhar em uma linha progressista, buscando apreender a realidade dos sujeitos e a partir disso, planejo e proponho atividades que se aproximem dos sujeitos. Assim, entendo que não sou inovadora, mas busco um processo de ensinagem coerente com minhas concepções, tendo como foco a transformação da realidade.

SUJEITO 13 – Em branco para as opções sim e não. Não sei se chega a ser inovadora, mas tento acompanhar as transformações e atualizar sempre que necessário minha prática pedagógica no sentido de garantir a abordagem de conteúdos centrais de uma forma significativa.

SUJEITO 14 - Em branco para as opções sim e não. Não necessariamente. Busco sempre inovar e elevar o nível da aula, mas nada que se constitua numa proposta inovadora, propriamente dita.

SUJEITO 11 – SEM RESPOSTA, DEIXOU EM BRANCO

A segunda questão aberta do questionário teve por objetivo identificar se o docente pedagogo desta pesquisa relaciona sua prática pedagógica às transformações no mundo do trabalho e do conhecimento.

QUESTÃO 2 - De que forma as transformações no mundo do trabalho e do conhecimento afetam seu trabalho docente?

SUJEITO 1 – Em diferentes pontos o trabalho do professor é afetado pela sociedade e pela forma como o trabalho se constitui nela. A própria fragmentação do trabalho docente é repercussão desta relação. As exigências e demandas em relação à qualificação da mão de obra também. O uso de recurso tecnológico e as lógicas de pensamento e interação que estes recursos trazem ao contexto social também podem ser percebidos no contexto escolar.

SUJEITO 3 – As transformações fazem parte de um processo natural da sociedade. No desenvolvimento do trabalho docente cabe ao professor refletir sobre as transformações percebendo seus limites e possibilidades. De certo modo é possível dizer que as transformações no mundo do trabalho e do conhecimento estão intimamente relacionadas às mudanças na lógica produtiva, ou seja, na orientação econômica vigente.

SUJEITO 4 – Tenho a impressão de que o que mais afeta meu trabalho docente é a mudança dos sujeitos, o perfil de estudante tem alterado bastante e tenho visto pessoas muito resistentes à mudança.

SUJEITO 5 – De várias formas: - no diálogo permanente com a formação profissional e dos saberes envolvidos no século XXI

- no debate legitimado dos territórios de currículo e suas tensões

- necessidade da via de mão dupla entre mundo do trabalho e conhecimento acadêmico-científico

SUJEITO 6 – Afetam totalmente. As condições de trabalho, a precarização, a exploração do capital. Os alunos nem sempre fazem o que gostam, precisam trabalhar e estudar. Outro aspecto são as condições da escola pública que são muito precárias e os nossos alunos já chegam com grandes dificuldades. As políticas de desvalorização do trabalho docente também afetam muito.

SUJEITO 7 – A sociedade capitalista vive em bens de consumo materiais. O conhecimento é pouco valorizado. A formação não leva em consideração a formação integral do sujeito, a partir da unidade do cognitivo e do afetivo.

Os professores vivem em uma correria. O aluno pouco importa.

As exigências das agências de fomento focadas na produção científica, colocam em segundo plano a docência, a aula.

SUJEITO 8 – Do mesmo que afetam a minha vida, de forma geral, pois a relação sociedade-formação-profissão é indissociável, não são mundos diferentes.

SUJEITO 9 – De forma direta e indireta por refletir no contexto histórico-cultural dos alunos, suas demandas além das próprias demandas da realidade do cotidiano das salas de aula, das crianças e das novas maneira de estar e se fazer docente e discente no espaço universitário atravessado pelas políticas públicas e institucionais.

SUJEITO 10 – Afetam frontalmente! Com relação às condições de trabalho, principalmente, pois há uma cobrança exacerbada para produção acadêmica, execução de múltiplas tarefas, o que dificulta exercer a docência com qualidade socialmente referenciada.

Com relação às transformações do conhecimento, entendo que é preciso cada vez mais refletirmos sobre as possibilidades de trabalhar de forma mais significativa os de forma superficial e banalizada.

SUJEITO 12 – Tanto na atualização da abordagem teórica da disciplina quanto na condução metodológica das disciplinas em que atuo.

SUJEITO 13 – As transformações me impulsionam a refletir sobre conteúdo e a prática pedagógica que desenvolvo. Entendo que a formação teórica sólida pode possibilitar a compreensão de tais transformações. Não no sentido de incorporá-las simplesmente, mas de ao analisá-las, confrontá-las e ressignificá-las sempre que necessário.

SUJEITO 14 – Eu estou sempre em processo contínuo de formação. Tento aplicar sempre os meus novos conhecimentos nas minhas aulas, pesquisas e projetos.

SUJEITO 15 – O acúmulo de demandas cotidianas que sobrepõe as necessidades de estudo e pensamento. A presença dos meios de informação e comunicação, principalmente a internet que faz com que o espaço do trabalho se estenda para a vida diária em nossa vida privada.

SUJEITO 16 – O tempo todo, de forma constante, pois sempre fico atenta a essas transformações.

SUJEITO 17 – Afetam na medida em que os alunos que têm chegado à universidade demandam formas de aprender e de interesses os quais nem sempre são atingidos pela forma como desenvolvo meu trabalho, ainda que esteja atento a isso e que busque formas de me ajustar.

SUJEITO 18 – De todas as formas: econômica, social, cultural e historicamente.

SUJEITO 19 – Há uma série de inovações tecnológicas que, se bem utilizadas, contribuem para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, mas, dificilmente, será possível superar o conhecimento dos textos clássicos e, neste aspecto, a mudança de suporte, pouco mudará a necessidade do empenho pessoal na leitura dos textos e na discussão coletiva das ideias.

SUJEITO 20 – Faz-se necessário buscar o equilíbrio entre uma formação intelectual mais abrangente e a formação para a vida social, sobretudo para o adequado exercício profissional. As IES não se podem transformar em ilhas, é preciso considerar o que ocorre no mundo de maneira geral.

SUJEITO 21 – O trabalho docente está pautado no contexto político, econômico e social, exigindo abordagens diversificadas e coerentes. O docente necessita estar atualizado para buscar as melhores alternativas no exercício de sua profissão. Isto significa ter flexibilidade e inserção no contexto científico.

SUJEITO 22 – Afetam no sentido de provocar, constantemente, a necessidade de atualização.

SUJEITO 23 – As transformações das tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea devem ser trazidas para o contexto universitário, com o objetivo de que a educação superior não esteja à margem dessa revolução. Lembrando sempre que devemos ter

uma postura crítica de interferência dessas novas tecnologias e para aonde elas estão nos conduzindo.

SUJEITO 24 – O trabalho docente precisa estar articulado com o mundo do trabalho, ou seja, é preciso que este trabalho propicie condições de análise crítica do momento/contexto em que a sua prática pedagógica estará inserida. É preciso estar sempre atento às reflexões e à crítica das transformações sociais concretas uma vez que buscando a qualidade do trabalho educativo os professores poderão contribuir, com seus saberes, seus valores e suas experiências para melhores condições de inserção num mundo de desafios cada vez mais complexos.

Dois sujeitos responderam negativamente ou não responderam a questão.

SUJEITO 2 – Não afeta.

SUJEITO 11 – SEM RESPOSTA, DEIXOU EM BRANCO

Associar as transformações no mundo do trabalho e do conhecimento à prática pedagógica sugere que os sujeitos desta pesquisa, com suas dúvidas, dificuldades colocadas pela organização institucional universitária, fragilidades tecnológicas e tendo que se submeter às políticas públicas que desenham sua trajetória profissional, estão percebendo que seu papel não é transmitir informações aos alunos para que estes as repitam no momento oportuno. Demonstram consciência de que formação exige diálogo, contextualização, possibilidade de criação do novo, superação das respostas que não dão conta mais de resolver novos e antigos problemas.

A terceira questão busca relacionar a prática do planejamento da disciplina com a visão de prática pedagógica com a qual se identificou nas questões fechadas.

QUESTÃO 3 – De que forma você planeja a(s) disciplina(s) que leciona?

A Tabela 38 mostra os dados da questão 3.

Tabela 38 – Como planeja as disciplinas			
Como planeja a(s) disciplina(s)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Percentual
Sozinho	13	0,565217391	56.52173913%
Sozinho ou com professores da mesma disciplina	2	0,086956522	8.695652174%
Sozinho ou de outra forma	1	0,043478261	4.347826087%
Sozinho, com professores da mesma disciplina ou com outros professores	2	0,086956522	8.695652174%
Com professores da mesma disciplina	2	0,086956522	8.695652174%
Outra forma	3	0,130434783	13.04347826%
	23	1	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Treze sujeitos, ou seja, 56% dos respondentes disseram que planejam suas disciplinas sozinho e comentaram essa prática assim :

SUJEITO 1 – Sozinho (a)

SUJEITO 3 – Sozinho (a)

SUJEITO 4 – Sozinho (a) Comentários: A partir da ementa e da escuta dos estudantes, realizo meu planejamento. No ND temos feito um trabalho de socialização de práticas, o que tem aproximado os professores em busca de um trabalho coletivo.

SUJEITO 6 – Sozinho (a) Comentários: Há uns dez anos atrás até trabalhava mais em grupo na Didática, mas hoje cada professor realiza seu trabalho isoladamente.

SUJEITO 7 – Sozinho (a) Comentários: Os professores pouco preparam a disciplina. Eu planejo todas minhas aulas. Mas, planejo sozinho que acho que é importante. Além disso dou aulas da mesma maneira e com o mesmo conteúdo tanto nas licenciaturas que formam para os anos finais do ensino fundamental e médio, como no curso de pedagogia.

SUJEITO 8 – Sozinho (a) Comentários: Não há essa prática no grupo ao qual pertença. Além disso, creio que a formação de cada um acaba sendo (ou devendo ser) o filtro do planejamento.

SUJEITO 9 – Sozinho (a) Comentários: Sozinho porque a Faculdade de Educação desta universidade considera que a área de Educação Infantil é algo menor e que não há demanda para a constituição de um grupo de professores que possam balizar a área de formação docente, mesmo que haja outros docentes que estudem o tema mas não ministram a disciplina.

SUJEITO 10 - Sozinho (a) Comentários: Gostaria de planejar coletivamente, de forma coerente com os princípios de interdisciplinaridade. No entanto, muitas vezes o diálogo com os colegas não é tão fluido, a sobrecarga de trabalho também torna-se um elemento dificultador desse trabalho.

SUJEITO 14 - Sozinho (a)

SUJEITO 15 - Sozinho (a) Comentários: A disciplina que é compartilhada planejamos em conjunto.

SUJEITO 17 - Sozinho (a) Comentários: Na maior parte das vezes. Eventualmente com professores de outras disciplinas.

SUJEITO 21 - Sozinho (a) Comentários: Gostaria de planejar com outros professores, no entanto a dinâmica universitária e a cultura dos docentes não contribuem para essa realização. Prevalece o trabalho individual. Com algumas tentativas de ações coletivas.

SUJEITO 23 - Sozinho (a) Comentários: Seria ideal se tivéssemos um Centro de Educação que reunisse diferentes profissionais das licenciaturas para elaborar um planejamento cooperativo e interdisciplinar.

Dois professores afirmaram planejar suas disciplinas sozinho ou com outros docentes da disciplina e não fizeram comentários:

SUJEITO 18 - Sozinho (a)

Com os demais professores da disciplina

SUJEITO 22 - Sozinho (a)

Com os demais professores da disciplina

Um docente afirmou planejar suas disciplinas sozinho ou de outra forma e fez seu comentário:

SUJEITO 20 - Sozinho (a)

De outra forma

Comentários: O Planejamento depende também da avaliação do trabalho que tem sido desenvolvido. É importante considerar o pensamento dos alunos a respeito do trabalho realizado.

Dois sujeitos afirmaram planejar suas disciplinas sozinho, ou com os outros professores da disciplina ou com professores de outras disciplinas do mesmo curso e comentaram:

SUJEITO 5 – Sozinho (a)

Com os demais professores da disciplina

Com os professores de outras disciplinas do mesmo curso

Comentários: Anteriormente era sozinha. Há uns dois anos tem acontecido articulado com professores da área e em um curso específico 2 encontros por ano com professores de um mesmo período.

SUJEITO 13 – Sozinho (a)

Com os demais professores da disciplina

Com os professores de outras disciplinas do mesmo curso

Comentários: Meu planejamento em muitos momentos acontece sozinho como um tempo de estudo, organização dos diferentes momentos da aula e das atividades dadas e realizadas pelos discentes. Nas disciplinas partilhadas com outros professores o planejamento individual é discutido e reelaborado sempre que necessário. Atualmente temos tentado realizar no Curso atividades integradas e, para isso, realizo o planejamento com outros professores / disciplinas diferentes da que trabalho.

Dois respondentes escolheram a opção com os demais professores da disciplina e comentaram:

SUJEITO 11 – Com os demais professores da disciplina. Comentários: Realizo a organização da disciplina com uma professora apenas. Apesar de que a minha disciplina é composta por mais de 11 professores que ministram a mesma disciplina, gerando em alguma vezes incossistência de seu conteúdo nas demais turmas. Isso já foi discutido no núcleo, porém a organização da disciplina não teve avanço.

SUJEITO 16 - Com os demais professores da disciplina. Comentários: Varia muito em cada semestre. Geralmente planejamos em 2 professores a disciplina. Quando os alunos mencionam proximidade do conteúdo da minha disciplina com outra(s), eu vou procurar o(s) professor(es) desta(s) disciplina(s).

Três sujeitos afirmaram planejar suas disciplinas de outra forma e comentaram:

SUJEITO 2 – De outra forma. Comentários: Na FAGED não há planejamento coletivo, desta forma faço contatos para verificar como melhor construir o P.C., via internet, com outros colegas, via experiência própria.

SUJEITO 12 – De outra forma Comentários: Dialogando com professores da disciplina e do curso, e também ouvindo e consultando os alunos.

SUJEITO 19 - De outra forma Comentários: O planejamento de uma disciplina segue uma ficha que é elaborada pelo conjunto de professores da área. Porém, a partir destas ideias gerais, os professores da disciplina, individualmente, fazem escolhas e conferem ênfases ao conteúdo que será trabalhado, o que se aplica também as estratégias didáticas e aos processos de avaliação.

Na terceira parte do instrumento desta pesquisa foi dada a oportunidade aos pedagogos-docentes de manifestarem, por meio das respostas escritas, seu entendimento sobre o assunto em pauta. Nessa oportunidade os docentes puderam expressar a compreensão que têm de sua docência e revelar como se organizam no planejamento didático para superar as dificuldades da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerramos esta investigação, não pretendemos esgotar o vasto campo que se abriu para novas análises. A pesquisa da prática pedagógica de docentes universitários com formação inicial em pedagogia ainda tem muito a revelar e contribuir para a reflexão, no meio acadêmico, sobre as concepções presentes nos discursos, ou como o professor vê a sua docência e o que concretamente se percebe em sua prática ou ainda, a inconsistência frente a diferentes concepções de educação, ensino-aprendizagem, ao valorizar pressupostos de correntes pedagógicas antagônicas.

O caminho que estes docentes devem percorrer para construírem sua identidade ainda será definido por eles. Esta investigação poderá ser um pontapé para que a discussão sobre sua formação e sua docência ganhe um fôlego e passe a integrar a agenda destes profissionais. A discussão sobre essa temática também pode vir a ser preocupação institucional. Não foi objeto desta pesquisa se debruçar sobre a relação docência universitária e intervenção institucional no processo de formação, porém fica a sugestão de uma aproximação entre aqueles que são especialistas em teoria pedagógica e aqueles que administram a carreira acadêmica.

O interesse pela temática surgiu durante a experiência da docência universitária como professora substituta. Naquele momento, sem ainda ter tido a oportunidade da formação *stricto sensu*, já me inquietava a ideia de que para ser docente universitário era suficiente uma formação na pós-graduação, não necessariamente se exigia formação específica para o magistério superior.

Outra observação neste período foi a de que professores pedagogos, ao orientarem futuros profissionais da educação básica, se deparavam com questões específicas do ensino universitário. Especialistas em questões de ordem pedagógica não tinham as respostas para suas inquietações na docência superior, na sua própria prática. Em vista dessas reflexões propusemos dois problemas para este trabalho: 1) quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia, possuem frente à sua prática docente no ensino superior? 2) quais as interações que estes professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes?

Nesse sentido nossos objetivos foram investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam em uma Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino

Superior, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através de categorias de estudo.

Para elucidação dos problemas indicados, este estudo apoiou-se na pesquisa empírica do tipo exploratória, de cunho qualitativo e quantitativo em uma instituição de ensino superior, tendo como perfil dos sujeitos participantes 24 professores do gênero feminino e masculino, com idade predominante superior a 41 anos. A pesquisa revelou que apenas 1 dos 24 sujeitos não possui ainda a titulação de doutorado.

Quanto à atuação docente dos pesquisados, evidenciou-se que todos atuam na graduação e 16 deles atuam também na pós-graduação e apenas 1 docente afirmou exercer outra atividade além da docência. Podemos afirmar assim que os profissionais sujeitos de nossa investigação se identificam com a docência como profissão.

A segunda parte do questionário utilizado para investigar o que pensam os docentes pedagogos sobre sua prática pedagógica no ensino superior foi dividido em três categorias : docência universitária, formação profissional e saberes docentes.

Ao assinalar uma alternativa entre cinco possibilidades que variaram o grau de importância de 1 a 5 sendo que 1 correspondeu a “nunca”; 2 a “quase nunca”; 3 “eventualmente”; 4 “quase sempre” e 5 “sempre”, o sujeito desta pesquisa manifestou sua opinião sobre o assunto.

Inicialmente nos deteremos à primeira categoria: docência universitária. Este estudo revelou que há uma grande variação nas respostas escolhidas e a opção de neutralidade foi bastante assinalada em quatro das cinco questões. Apenas quando se perguntou se ensinar era uma oportunidade de criar possibilidades para a construção do conhecimento a alternativa “eventualmente” representou 8% das respostas. Nas demais questões esta alternativa variou em um percentual alto de 34 a 41%. Esta opção de neutralidade em relação às questões relativas à docência universitária demonstram uma dificuldade em se posicionar frente às concepções de prática docente ou podem revelar ainda uma ideia de que várias concepções habitam o universo das salas de aulas universitárias simultaneamente.

Optando pela resposta “sempre” e “quase sempre” em média de 37 a 47% do professores afirmaram ser o professor a fonte do conhecimento; o bom docente é o que domina as técnicas; o professor deve aceitar o aluno como ele é; se o aluno não aprendeu significa que o professor não ensinou. A grande maioria dos respondentes só escolheu a mesma opção (sempre) quando perguntado se ensinar é uma oportunidade de criar

possibilidades para a construção do conhecimento. Quanto a isso parece haver concordância em mais de 87% dos professores.

Analisando a segunda categoria: formação profissional, observamos que os professores se posicionaram de uma forma diferente. A resposta que representaria a neutralidade variou entre 8 e 26%. Os professores, ao responderem este tópico, afirmaram ter qualificação específica para a docência. Mais de 82% se julgam qualificados; a preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico representou mais de 90% dos sujeitos; igual porcentagem demonstra a preocupação em saber refletir sobre o significado do saber pedagógico; bem próximo a este percentual responderam os docentes que valorizam a prática pedagógica como momento de construção do conhecimento e, ainda um número significativo de professores, mais de 73%, valoriza a realização de cursos específicos em sua formação profissional.

Estes dados revelam que em se tratando de formação profissional, os sujeitos desta pesquisa valorizam a reflexão da prática pedagógica, do seu fazer e dos demais docentes do ensino superior quando busca em cursos de formação as respostas para suas indagações. Para estes professores, a busca reflexiva sobre a ação pedagógica ideal ou pelo menos mais adequada ainda é uma constante.

Com relação à terceira categoria: saberes docentes, novamente percebemos uma queda no número de professores que não quiseram se posicionar e em torno de 4 a 16% escolheram a opção “eventualmente”. Para as questões saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem; saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino; saber apresentar o conhecimento de forma didática e saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana há uma tendência forte, por parte dos pesquisados, em concordarem entre si e valorizarem estes saberes em sua prática. Esta visão de docência está alinhada ao que denominaríamos de proposta inovadora de educação universitária.

Curiosamente em relação à questão saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno, observa-se uma queda do percentual de professores que consideraram sempre e quase sempre um saber docente. A expressão “saber transmitir conhecimentos” pode ter levado o professor universitário a uma atitude de reserva com relação a este saber. Ainda sim, mais de 60% acreditaram ser um saber docente que sempre ou quase sempre está presente em sua prática pedagógica.

A análise das respostas, com escolha de alternativa, dos sujeitos desta pesquisa nos levam a crer que não há unanimidade de concepção de docência universitária entre os investigados e ainda há uma coexistência de concepções que no processo ensino-

aprendizagem ora valoriza mais o professor, ora valoriza mais a técnica, ora acredita na construção do conhecimento e ainda defende uma postura mais humanista de educação.

Os investigados em relação à formação profissional e aos saberes docentes demonstraram mais alinhamento de ideias e se aproximaram mais de uma prática pedagógica menos conservadora e mais disposta a se reinventar.

Quando se abre a possibilidade aos pesquisados de manifestarem suas opiniões sobre a própria prática pedagógica de forma discursiva o panorama se transforma um pouco. Dos 24 docentes que responderam o questionário 20 se posicionaram e destes, 14 consideraram sua prática inovadora e 6 não consideraram assim.

As justificativas para qualificarem como inovadora a prática pedagógica perpassaram pelo viés da intenção de refletir sobre a própria docência, relacionar conhecimentos e experiências, acreditar que ensinar e aprender é um processo que envolve aluno, professor, contexto, informação. Planejar, se manter atualizado em relação às abordagens teóricas da disciplina, relacionar o ensino à realidade, se perceber em constante construção, ser produtivo em relação às publicações internacionais, são indícios, para estes professores, de que sua prática é inovadora.

Para os docentes que consideraram sua prática não inovadora, as justificativas se pautaram na dificuldade de um projeto coletivo, na impossibilidade de ser inovador e ao mesmo tempo marxista, na predominância de uma aula expositiva em sua prática pedagógica.

A palavra inovação esteve associada à modernidade, à tecnologia, ao fazer o novo, àquilo que ainda não foi feito. Prática inovadora não necessariamente está relacionada ao que é novo, inédito, está mais afinada à ideia de professores como agentes transformadores de seu contexto, professores colaboradores da mudança necessária para uma sociedade mais justa, mais ética, mais igualitária nas oportunidades, mais crítica, mais ativa no sentido de os alunos não serem expectadores da história, mas sim, agentes. Ser inovador está mais relacionado aos objetivos, aonde se pretende chegar e como se faz pra chegar lá e a crença de que não é possível ser transformador agindo individualmente, solitariamente, desconsiderando seus pares e os alunos.

É preciso esclarecer que não cabe aqui julgar se o professor é ou não inovador em sua prática. As transformações não são possíveis apenas pela vontade de se transformar, há que se considerar as condições, as possibilidades reais de cada um, as políticas públicas, o contexto da instituição a que pertencem, a organização administrativa de sua área mais restrita de atuação. Uma análise mais abrangente poderia contribuir para o entendimento das condições,

do contexto em que esse professor vive a sua docência universitária. Neste momento nos interessou perceber como ele compreende sua prática pedagógica.

A segunda questão aberta do questionário visou relacionar a prática docente dos sujeitos desta pesquisa às transformações no mundo do trabalho e do conhecimento. As respostas demonstraram que os professores relacionam diretamente uma condição à outra, se percebem como sujeitos que têm suas ações, suas escolhas afetadas pelo contexto em que vivem. O mundo está em constante transformação e com ele o conhecimento, o trabalho, as pessoas. Esta percepção revela uma capacidade de se enxergar como alguém que pode transformar e ser transformado pelas condições de existência, acreditar que não estamos prontos ainda que tenhamos o mais alto grau de titulação, ainda que tenhamos décadas de experiência profissional, ainda que sejamos extremamente dedicados ao que de mais moderno exista na literatura especializada sobre docência universitária.

A terceira questão dá a oportunidade aos sujeitos da pesquisa de expressarem como traduzem suas concepções, seu discurso pedagógico em prática docente. Dentre tantas possibilidades de manifestação de concepção de docência universitária elegemos o planejamento da disciplina por entender que, em se tratando de docentes pedagogos, esta questão não apresentaria nenhuma dificuldade conceitual.

Ao indagar como este professor planeja as disciplinas que leciona e especificar a questão na relação que estabelece com seus pares e alunos, tínhamos por objetivo identificar se o docente investigado enxergava sua prática pedagógica a partir de intenções ou a partir de ações concretas como por exemplo o planejamento coletivo das disciplinas. Pensar a docência de forma inovadora e organizar, realizar o ensino de forma solitária, unilateral, com pouca intervenção por parte daqueles que compartilham a mesma disciplina em outras turmas, ou ainda compartilham a mesma turma com outras disciplinas, ou ainda com aqueles que estão no processo de aprendizagem da disciplina naquela turma – os alunos, parece-nos contraditório.

Mais uma vez salientamos que as condições de ação não são sempre as desejadas. Muitas vezes são as possíveis. Pensar de forma inovadora também sugere superar as condições adversas ou, pelo menos, tentar superá-las. Docentes-pedagogos que enfrentam condições de trabalho que não favorecem uma prática pedagógica inovadora também precisam buscar estratégias de ação que possam coletivamente reverter dificuldades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, A. Educação, ética e cidadania em Johann Amos Comenius: aproximações com Paulo Freire. **Estudos Teológicos**. v. 46, n. 2, p. 84-94. [S.l.], 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PESCE, M. K. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**. v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2012.
- ANTUNES, C. **Como transformar informação em conhecimento**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, J. C. Pedagogia universitária: gênese e realizações. **Linhas Críticas**. v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. Brasília, 2008.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARAÚNA, M. S. et al. Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresas, ci~encias contábeis e Direito no Brasil. **Anais... IV ENFORSUP – Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro Oeste de Formação Docente para a Educação Superior**. Uberlândia, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M, W. E GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 15-63.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. T.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no stricto sensu. **Revista Diálogo Educacional**. v. 10, n. 29, p. 27-44. Jan./abr. Curitiba, 2010.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**. v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. Santa Maria, 2011.

BERNARDINO JÚNIOR, R. **Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia**. Tese de Doutorado em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2011.

BITENCOURT, L. P. ; KRAHE, E. D. A Pedagogia Universitária como campo de conhecimento emergente da produção sobre universidade. **IX ANPED SUL**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFille/1135/971>> Acesso em: 17, set. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. **ANAIS... V CONGRESSO INTERNACIONA DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

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

BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento** - uma revisão. Florianópolis: [s.n.], 2005.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2014.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada: por que e como reformar? In: APPEL, E. (Org.). **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar?** Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 01-41.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: [s.n.], 2002.

CORREIA, A P. S. ; DIAS P. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. **Revista Portuguesa de Educação**. v.11 (1), p.113-122. Universidade do Minho, 1998.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 186f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CUNHA, A. C. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**. v 11, nº2, p 41-52. Jul-Dez. Marília, 2010.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

CUNHA, M. I. Aportes Teóricos e Reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CUNHA, M. I. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2004.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade, in: MELLO, E. B. et al. (org.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

CUNHA, M. I. Pedagogia universitária e docência: movimentos e energias no Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Professores**: artes e técnicas - ciências e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. p. 423 – 436.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 2007.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p.211-235.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista diálogo educacional**. v.9, n.26. p. 81-90. jan./abr. Curitiba, 2009.

DEBALD, B. S.A Docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, 3.Cascavel, PR. 2007.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2004a.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ENRICONE, D. A sala de aula universitária como cenário da docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 145-160.

FAUSTINI, M.; RAMOS, M. B. J.; MORAES, M. L. Relacionamento interpessoal e aprendizagem: alguns olhares. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FERENC, A.V.F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. In: **Anais...** 2005, UNESP – Pró- Reitoria de Graduação.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface comunicação, saúde, educação**. Vol. 5, n.9, Botucatu, agosto/ 2001.

FERREIRA, J. C. B. **Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia/ MG, 2013.

FERREIRA, M. P. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n.50, v. 5, p. 1-10. Outubro, 2009.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Pró-Reitoria de Graduação. abril, 8. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Plano, 2007.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRILLO, M.; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILSDORF, M. L. S. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Censo do Ensino Superior, 2011**. Brasília. Inep, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 17 set. 2014.

KNOWLES, M.S. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Tradução Sabine Alexandra Holler. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328 p.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

LEITE, C ; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**. 2012, 25(1), pp. 7-27 © 2012, CIED - Universidade do Minho.

LIBÂNEO, J. C **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. C. S.; AZEVEDO, C. B. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**. v. 2, n. 3, jul./dez. Campo Mourão, 2013.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de Educação. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

LOPES, A.O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, I.P. A. (coord.). **Repensando a didática**. 11.ed. Campinas: Papirus, 1996. p.41-52.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação do docente no ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

MALUSÁ, S. O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética e os desafios à educação. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 10, n. 1, p. 25-35, junho/2001.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Orgs.). **A prática da docência universitária**. 2 ed. São Paulo, SP: Factash Editora, 2003.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Orgs.). **A prática da docência universitária**. 2 ed. São Paulo: Factash Editora, 2005.

MALUSÁ, S. Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. [S. l.] v. 11, n.26, 2014.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4 ed. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. 14 ed. In: MORAN, J., BEHRENS, M. A., MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MELLO, A.F.; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME FURB v. 4, nº 3, p. 292-302, set./dez. 2009.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico Senac**: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012.

MELO, M. C.; SILVA, J. L.; GOMES, A.; VIEIRA, F. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**. n. 12, v. 2, p.125-156. Portugal: Universidade do Minho, 2000.

MINAYO, M. C. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. Uma educação para a era das relações. In: MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas: Papirus, 1996.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

NASCIMENTO, E. S. Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica. Niterói RJ. **ANINTER-SH/ PPGSD-UFF**. 03 a 06 de Setembro de 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

PACHANE, G. G. A. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto políticopedagógico da escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAINI, L D; COSTA, L. P. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. REP's - **Revista Even. Pedagóg. Edição Especial Temática**. Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade Sinop. v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 59-72, jan./maio 2016.

PEREIRA, E. M. A. Docência: uma ação pedagógica que ultrapassa a sala de aula. **Docência Universitária: Concepções, Experiências e Dinâmicas de Investigação**. 09/2014.ed. 1. [S.l.] Meta Editora, Vol. 1, pp. 11, pp.29-39, 2014.

PIMENTA, S. G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formação para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. São Paulo: Papirus, 2006.

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

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática, 2004.

SANTANA, M. C.; SILVA JÚNIOR, N. S.; OKA LÔBO, S. Os Saberes Docentes, o Conhecimento e a Informação: diálogos, aproximações e distanciamentos com a prática pedagógica. In: LIMA, M. G. S. B.; CABRAL, C. L. O.; MENDES, B. M. M. (Orgs.). **Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE**, VI, Teresina, 2011. Caderno de Resumos, 2011.

SANTOS, R. S. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. São Paulo: DB&A, 2007.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior**: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010. 225f.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. São Paulo: FE-USP, 2008.

SILVA, A. L.; CATAPAN, A.H.; SARTORI, V. Interdisciplinaridade em sala: reflexões e práticas. **Anais...** Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão – Região Sul. 2013.

SIQUEIRA, A. C. As novas relações entre a universidade e a sociedade brasileira na era da revolução científico-tecnológica: o saber (poder) em disputa. **Anais...** Texto apresentado na 18ª Reunião da ANPEd, 1995. Caxambu: ANPEd, 1995.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária - Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador : EDUFBA, 2009.

SOUZA, C. E. S. **Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, 2011. 331 f.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**. jan./fev./mar/abr., n. 13, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. **Anais...**Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996. Fortaleza. UFCE, 1996.

TAVARES, J. Construção do Conhecimento Profissional no Ensino Superior. In.: TAVARES, J; BRZEZINSKI, I. (Orgs.). **Conhecimento Profissional de Professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 17 – 52.

THOMAS, A. O’C. K. Combinando métodos qualitativos e quantitativos. In: POPE, C.; MAYS, N. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa na atenção a saúde**. Tradução: Ananyr Porto Fajardo. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

TORRES, R. Reflexões sobre a gênese da indisciplina na educação superior: Uma experiência no curso de Artes Visuais. II Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea. 2/2006. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2006.

Veiga, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

Veiga, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2010.

Veiga, I. P. A. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

Veiga, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. C. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G., FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I.P.A., CASTANHO, M.E. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, F. Transformar a Pedagogia na Universidade. **Currículo sem Fronteiras**. v.5, n.1, pp.10-27, Jan/Jun. [S.l.], 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani. F. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZABALZA, M. A. **A Didáctica Universitária** – um espazo disciplinar para o estudo e mellora de nossa docência. Discurso inaugural lido na solemne abertura do curso académico 2004-2005. Universidade de Santiago de Compostella, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia.

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44933315.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.373.141

Apresentação do Projeto:

A proposta de trabalho deste protocolo "investiga a prática do docente universitário com formação inicial em Pedagogia que está lotado na Faculdade de Educação". Segundo a diretriz do projeto, a intenção é "investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos presenciais, possuem frente a sua prática docente no ensino superior".

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "investigar as concepções de prática pedagógica universitária dos docentes pedagogos com formação inicial em Pedagogia de uma Instituição Superior de Ensino". E como objetivo específico: "investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam em cursos presenciais, possuem frente a sua prática docente no ensino superior; verificar se as concepções de prática pedagógicas destes professores condizem com as tendências contemporâneas de docência universitária preconizadas pelos estudiosos da área".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a proposta de trabalho do protocolo, "não há riscos pessoais envolvidos na pesquisa como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia.

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44933315.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.373.141

Apresentação do Projeto:

A proposta de trabalho deste protocolo "investiga a prática do docente universitário com formação inicial em Pedagogia que está lotado na Faculdade de Educação". Segundo a diretriz do projeto, a intenção é "investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos presenciais, possuem frente a sua prática docente no ensino superior".

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "investigar as concepções de prática pedagógica universitária dos docentes pedagogos com formação inicial em Pedagogia de uma Instituição Superior de Ensino". E como objetivo específico: "investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam em cursos presenciais, possuem frente a sua prática docente no ensino superior; verificar se as concepções de prática pedagógicas destes professores condizem com as tendências contemporâneas de docência universitária preconizadas pelos estudiosos da área".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a proposta de trabalho do protocolo, "não há riscos pessoais envolvidos na pesquisa como um todo, e especificamente nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.373.141

princípios morais e sociais". E quanto aos benefícios, "há vários benefícios envolvidos no trabalho, uma vez que a pesquisa possibilita ao sujeito participante a reflexão sobre sua profissão e prática docente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A estratégia metodológica do protocolo privilegia o estudo quali-quantitativo, definindo como objeto de estudo "as opiniões de professores licenciado em Pedagogia de uma IES - Instituição de Ensino Superior de Uberlândia/MG". Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão, vinculados aos objetivos da pesquisa. Apresenta a amostra em 30 participantes. O instrumento de coleta de dados será o questionário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.227.658, de 14 de Setembro de 2015, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.373.141

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_497873.pdf	11/11/2015 18:59:13		Aceito
Outros	correções após parecer consubstanciado do CEP.docx	15/07/2015 23:24:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto 15.07.15 CEP.doc	15/07/2015 22:39:57		Aceito
Folha de Rosto	20150511121416_Folha de rosto.	11/05/2015		Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.373.141

Folha de Rosto	pdf	14:37:51		Aceito
Outros	20150508084338_Instit. co-participante.pdf	08/05/2015 12:09:22		Aceito
Outros	20150508084356_Termo de compromisso.pdf	08/05/2015 12:08:39		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Viviane Alves Carvalho).pdf	05/05/2015 16:16:32		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Silvana Malusá).pdf	05/05/2015 16:15:25		Aceito
Outros	instrumento Pedagogia.doc	16/04/2015 17:03:08		Aceito
Outros	permissão da FAGED para realizar a pesquisa.pdf	15/04/2015 14:27:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo TCLE Viviane.doc	15/04/2015 14:24:50		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 17 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO B: Instrumento de coleta de dados

<p style="text-align: center;">Instrumento de Coleta de Dados DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia</p>

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, **investigar, estudar e compreender** quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em **PEDAGOGIA** e que atuam na **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: *concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes*.

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na **parte II** deste instrumento de pesquisa, deverá assinalar, de acordo com sua opinião sobre o assunto, com um único X sua resposta no número à frente de cada frase, usando a seguinte escala:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nunca	Quase Nunca	Eventualmente	Quase Sempre	Sempre

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO	
1.1	<p>Sexo:</p> <p>a) <input type="checkbox"/> feminino</p> <p>b) <input type="checkbox"/> masculino</p>
1.2	<p>Faixa etária:</p> <p>a) <input type="checkbox"/> 21 a 30</p> <p>b) <input type="checkbox"/> 31 a 40</p> <p>c) <input type="checkbox"/> 41 a 50</p> <p>d) <input type="checkbox"/> acima de 50</p>
1.3	<p>Titulação, ano de conclusão e área de formação:</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Graduação/ano: _____ Área(s): _____</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Especialização/ano: _____ Área(s): _____</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Mestrado/ano: _____ Área(s): _____</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Doutorado/ano: _____ Área(s): _____</p> <p>e) <input type="checkbox"/> Pós-doutorado/ano: _____ Área(s): _____</p> <p>f) <input type="checkbox"/> Outros- Quais? _____</p>
1.4	<p>No exercício profissional docente você atua:</p> <p>a) <input type="checkbox"/> no Doutorado</p> <p>b) <input type="checkbox"/> no Mestrado</p> <p>c) <input type="checkbox"/> na Graduação</p> <p>d) <input type="checkbox"/> em cursos <i>Lato-Sensu</i></p>
1.5	<p>Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> sim</p> <p>b) <input type="checkbox"/> não</p> <p>c) Qual? _____</p>

Parte II – CATEGORIAS		
2.1- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA		
Item		Grau de importância
2.1.1	O professor é a fonte do conhecimento.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.2	O bom docente é o que domina bem as técnicas.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
2.2.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.4	Realizar cursos de formação específica para professores.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.5	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3- SABERES DOCENTES		
2.3.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.	(1)(2)(3)(4)(5)

Parte III – QUESTÕES

Por favor, responda as questões a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação e prática. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta, por favor, sinta-se à vontade.

1 – Você acredita que sua prática pedagógica se situa em uma proposta inovadora de educação universitária?

() Sim b. () Não

1.1– Justifique:

2 – De que forma as transformações no mundo do trabalho e do conhecimento afetam seu trabalho docente?

5

Comentários :



ANEXO C: Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121- Campus S. Mônica - Bl. "G". CEP 38.400-092-Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia", sob a responsabilidade das pesquisadoras Silvana Malusá e Viviane Alves Carvalho.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar, estudar e compreender os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia que atuam na Faculdade de Educação, possuem frente à sua prática docente. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Viviane Alves Carvalho com a assinatura do mesmo o que significa o aceite do(a) senhor(a) professor(a) em participar da pesquisa, lembrando que o questionário da pesquisa só será disponibilizado aos sujeitos que autorizarem a sua participação na pesquisa.

Na sua participação você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, em um único formulário impresso. A primeira etapa trata-se dos "Dados Gerais sobre os sujeitos pesquisados", a segunda etapa é uma escala Likert com três categorias a serem pensadas: concepção de docência universitária, formação profissional e saberes docentes. A terceira fase são reflexões abertas sobre a prática docente do professor universitário. A metodologia para análise dos dados será de forma quali-quantitativa. A qualitativa estará baseada em leituras e referências bibliográficas, contrastando as respostas à literatura referente à concepção de docência universitária. Já a quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados. A maior parte da pesquisa quantitativa está centrada ao redor do levantamento de dados (*survey*) e de questionários, apoiado pelo programa de estatística muito comum, denominado SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em uma possível identificação do sujeito devido a uma conjuntura de fatores como a identificação por parte de familiares, por exemplo, que devido a convivência próxima e acesso a uma variedade de informações do participantes que quando cruzadas com alguns elementos que necessariamente deverão constar das publicações dos resultados permitam a este sujeito, em especial, fazer a identificação do participante da pesquisa. Porém, a equipe executora deverá se comprometer com o sigilo absoluto sobre a identidade do sujeito de pesquisa, não identificando de forma alguma o sujeito em nenhuma hipótese.

Os benefícios serão o oferecimento de dados sobre a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente com formação inicial em Pedagogia, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Viviane Alves Carvalho pelo e-mail vivianeacarvalho@hotmail.com ou na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 15 de maio de 2015


Prof. Dra. Silvana Malusá
silmalusa@yahoo.com.br

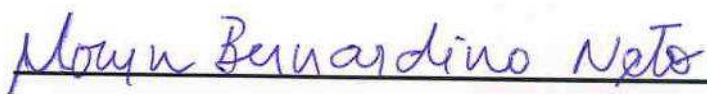

Viviane Alves Carvalho
vivianeacarvalho@hotmail.com

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa /Nome: _____
CPF: _____

ANEXO D – Análise estatística**DECLARAÇÃO****À****UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

Declaro que efetuei a conferência da análise estatística da Dissertação intitulada: “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia”, de autoria da meestranda VIVIANE ALVES CARVALHO.



Professor Dr. Morun Bernardino Neto
Departamento de Ciências Básicas e Ambientais - EEL
Universidade de São Paulo - USP

ANEXO E: Declaração de revisão ortográfica e de normalização conforme ABNT.**DECLARAÇÃO:**

Declaro para os devidos fins que efetuei a revisão ortográfica e da normalização conforme ABNT, da dissertação “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSOR LICENCIADO EM PEDAGOGIA”, de autoria de Viviane Alves Carvalho.

Uberlândia, 24 de novembro de 2016.



Ana Paula Reis de Oliveira
Graduada em Letras - Português/Inglês
CPF: 619.696.486-00

ANEXO F: Termo de responsabilidade de tradução: Português para o Inglês**TERMO DE RESPONSABILIDADE DE TRADUÇÃO : PORTUGUÊS PARA O INGLÊS**

Declaro para os devidos fins que efetuei a tradução de português para o inglês, do resumo da Dissertação de Mestrado intitulada “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA : concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia” realizada por Viviane Alves Carvalho.

Uberlândia, 28 de Setembro de 2016.



Luiz Pedro Silva