

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

**SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA

UBERLÂNDIA/MG

2018

AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA

**SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Mídias, Educação e Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna (PhD).

UBERLÂNDIA/MG

2018

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

C823s
2018 Corrêa, Avani Maria de Campos, 1964-
 Saberes da docência no ensino superior : interfaces entre formação e
 profissionalização docente / Avani Maria de Campos Corrêa. - 2018.
 114 f. : il.

 Orientadora: Silvana Malusá, Baraúna.
 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
 Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
 e Educação.

 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.558>

 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Formação -
 Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Ensino superior - Formação de
 professores - Teses. I. Baraúna, Silvana Malusá,, 1965-. II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias,
 Comunicação e Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof(a). Dr(a). Adriana Cristina Omena dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof(a). Dr(a). José Petrucio de Farias Júnior
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular (CHARLOT, 2005, p. 41).

A meu pai, Honório (*in memoriam*), e à minha mãe, Avani (*in memoriam*), primeiros mestres e referências em minha vida. Mesmo que eu “conhecesse todos os mistérios e toda a Ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor eu nada seria” (I Cor 13:2). Especialmente, ao amor incondicional de vocês.

AGRADECIMENTOS

Enfim... É chegado o momento de agradecer às pessoas que estiveram comigo neste movimento intenso de estudos. Marcas indeléveis que trago na memória com um sentimento positivo a todos aqueles com quem dividi dois anos de minha existência, permeados de alegrias, inquietações, desencantos, escutas e retomadas. Há muito a caminhar, é verdade, mas, para a eternidade, ainda estamos aprendendo a ter passos seguros e, se não transcendermos, não há como mirar longe. O que faz a diferença é a convicção de que sempre somos amparados e que a fé, o amor, e a gratidão vencem tudo. Diante do sentido que esta pesquisa representa em minha trajetória acadêmica e profissional, agradeço amorosamente com alegria e apreço:

A Deus que, em sua infinita misericórdia, tem sido meu bálsamo e meu refúgio, dando-me força e saúde para prosseguir, favorecendo o encontro com pessoas que me auxiliaram e me fortaleceram.

Ao meu pai, Honório, que, de maneira afável, me mostrou desde a infância o valor do diálogo, da escuta e do respeito. À minha mãe, Avani, que, por meio de suas atitudes, me ensinou a extrair do âmago as forças para superar as dificuldades, sem desanimar diante das intempéries da vida, a sorrir com a alma, a ter gratidão por pessoas, coisas e fatos.

À minha família, meu pilar de sustentação, pelos laços de união, respeito e amor vivenciados no acolhimento do cotidiano.

À Heloisa Assis de Paiva, pelo carinho e diálogo nos momentos em que as forças pareciam se esgotar.

Aos meus alunos, com os quais também aprendo a ter um olhar mais atento e uma escuta sensível quanto a desafios e exigências requeridos pela docência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Silvana Malusá, por ter aberto o caminho da pesquisa em minha vida acadêmica e por me proporcionar vivenciar a docência na universidade. A minha gratidão e afeto!

À Profa. Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos, pelos conselhos pertinentes nos momentos de desencanto, além da disponibilidade em aceitar o convite para participar das bancas de qualificação e defesa, trazendo precisão nas observações apresentadas, o que contribui para o aprimoramento e a finalização deste trabalho.

À Profa. Dra. Aldeci Cacique Calixto, por ter aceitado participar da banca de qualificação, trazendo contribuições relevantes para o aprofundamento científico desta dissertação.

Ao Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior, pela disponibilidade em participar da banca examinadora de defesa e pela leitura acurada, trazendo contribuições assertivas para este trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE): Dra. Diva Souza Silva, pelos ensinamentos, incentivo e oportunidade em participar do seu projeto; Dr. Gerson de Sousa, por tentar nos elevar à potencialidade máxima no percurso epistemológico; e ao Dr. Rafael Venâncio, pela disponibilidade em ouvir e em apontar caminhos.

À Profa. Dra. Mirna Tonus e ao Prof. Dr. Marcelo Marques que, no decorrer do percurso da Pós-graduação *Lato Sensu* em Mídias na Educação, vivenciaram o diálogo com os alunos de maneira amistosa e sempre atentos à qualidade do curso.

À secretária do curso, Luciana Almeida de Araújo Santos, pela atenção acolhedora nos atendimentos acadêmicos.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela oportunidade de realizar este curso.

À Karla Nazareth Corrêa de Almeida, amiga e incentivadora em momentos distintos da minha vida.

À Antoniette Camargo de Oliveira, que esteve presente neste percurso dialogando e incentivando, o que fez parecer mais leve a empreitada.

Ao amigo Iris Souza que, mesmo distante, esteve sempre presente com ensinamentos valiosos.

Ao Fernando Lopes, auxílio presente nos momentos de desânimo, sempre disposto a ouvir meus desabafos e a me encorajar para seguir em frente.

À Andréa Cunha Arantes, pela escuta atenta e pelo incentivo constante.

À Christiane Pitanga, pelas construções conjuntas nas atividades acadêmicas, pelo incentivo permanente e pelos momentos de trocas que me fizeram achar forças nas dificuldades.

A Igor Pedrini, pelas orientações acadêmicas.

À Marilda (*in memoriam*), pela amizade e carinho sempre presentes em nossos encontros.

Aos amigos Ana Claudia Medeiros, Carina, Cida Moura, Daniele Freire, Karla Cristina, Luciana Charão, Mara Dutra, Mislene Dalila, Raphael Vieira e Valéria Patrícia, pelos momentos de alegria e de inspiração. Cada um, à sua maneira, contribuiu para que a caminhada fosse mais agradável e prazerosa.

Aos colegas de turma Alessandra Mazzariolli, Cintia Sousa, Clarice Sousa, Eula Lôbo, Gisllene Ferreira, Héli da Nunes, Lidiane Santos, Luis Bei, Luiz Carlos, Lucas Melo, Maria Emília Duarte, Maria Tereza, Neimar Alves, Ronnie Peterson, Selma Valverde, Tassiana Fernandes, pela troca de saberes durante este percurso acadêmico em que nos mantivemos confiantes – foi gratificante vivenciar esse período de estudo na companhia de vocês! Em especial à Ivanilda Almeida, com quem convivi mais de perto no decorrer do curso, sendo possível tecer um laço de amizade que, com certeza, será consolidado pelo tempo.

RESUMO

CORRÊA, Avani Maria de Campos. **Saberes da docência no Ensino Superior**: interfaces entre formação e profissionalização docente. 2018. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

Refletir sobre a docência universitária significou compreender a realidade contemporânea do Ensino Superior, em virtude das novas formas de produção e socialização do conhecimento que estão relacionadas ao mundo globalizado e têm alterado a concepção dessa realidade, demandando o reconhecimento dos diferentes saberes relativos à constituição e à integração destes na prática docente. Esta investigação se insere na linha de pesquisa Mídias, Educação e Comunicação e, basicamente, tem o objetivo central de estudar, identificar e sistematizar a formação e profissionalização do professor no Brasil, enfocando elementos para a questão do ser docente no Ensino Superior. Visa-se tecer inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee S. Shulman, Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta. No que tange aos objetivos específicos, tenciona-se: a) apresentar a trajetória metodológica utilizada nesta pesquisa; b) contextualizar a formação e profissionalização docente no Brasil, contemplando aspectos históricos, políticos e epistemológicos; e c) refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos dos saberes necessários à formação docente no Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica embasada nos pressupostos da abordagem qualitativa, decorrente de estudos já realizados sobre a temática. Entre os autores referenciados para o trabalho, se destacam, para a Docência Universitária, Veiga (2015), Malusá (2015) e Melo (2007); para a formação e profissionalização docente, Cunha (2007), Saviani (2009; 2010) e Fávero (2006); e para os saberes da docência, Shulman (1996), Tardif (1991), Gauthier (1998) e Pimenta (1999). Os resultados evidenciaram que há um consenso entre os autores de que os saberes servem de base para o ensino e que eles são plurais e provenientes de diversas fontes: instituições formativas, formação profissional, currículos e experiências. Tal fato confirma que os saberes não podem estar desarticulados da sua trajetória e formação, tendo em vista que os saberes são constitutivos do ser docente e servem de referencial para a análise da formação e profissionalização dos professores.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação Docente. Saberes Docentes.

ABSTRACT

CORRÊA, Avani Maria de Campos. **Teaching Knowledge in Higher Education: interfaces between Teacher Training and Professionalism.** 2018. 115p. Dissertation (Mastership in Education) – Postgraduate Program in Technology, Communication and Education of Education Faculty of Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

Reflecting on university teaching enables to understand the contemporary reality of Higher Education, due to the new ways of production and socialization of knowledge that are related to the globalized world and have altered the conception of this reality, demanding the recognition of different knowledge associated to the constitution and integration of them in the teaching practice. This research is part of the Media, Education and Communication research line and basically has the central objective of studying, identifying and systematizing teacher training and professionalization in Brazil, focusing on the question of being a teacher in Higher Education. It is intended to comment on the interrelation with teaching knowledge in the perspectives of Lee S. Shulman, Maurice Tardif, Clermont Gauthier and Selma Garrido Pimenta. Regarding the specific objectives, it is intended to: a) present the methodological trajectory of this research; b) contextualize teacher training and professionalization in Brazil, including historical, political and epistemological aspects; and c) reflect on the theoretical and practical fundamentals of the necessary knowledge for teacher training in Higher Education. It is a bibliographical research based on the assumptions of qualitative approach, resulting from studies already done on the subject. Among the authors referenced for the work, it is highlighted, for the University Teaching, Veiga (2015), Malusá (2015) and Melo (2007); for the teacher training and professionalization, Cunha (2007), Saviani (2009; 2010) and Fávero (2006); and for the teaching knowledges, Shulman (1996), Tardif (1991), Gauthier (1998) and Pimenta (1999). The results showed that there is a consensus among the authors that knowledge is the basis for teaching and that it is plural and comes from different sources: training institutions, vocational training, curricula and experiences. This fact confirms that knowledge cannot be dismantled from its trajectory and formation, as knowledge is constitutive of the teaching being and serve as a reference for the analysis of teacher formation and professionalization.

Keywords: University Teaching. Teacher Training. Teacher Knowledges.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABP	Aprendizagem Baseada na Problematização
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEFAM	Centro Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional de Docentes do Ensino Superior
DU	Docência Universitária
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGCE	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESPa	União das Escolas Superiores do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bibliografias sobre os saberes docentes – arco cronológico 2006-2016.....	36
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Bibliografias utilizadas na Seção 4 – saberes docentes – arco cronológico 2006-2016.....	34
--	----

SUMÁRIO

MEMORIAL ACADÊMICO: AS SIGNIFICAÇÕES IMPLÍCITAS NAS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS	15
1 INTRODUÇÃO	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
2.1 Norteando o olhar para além do senso comum	25
2.2 Abordagem metodológica	28
2.3 Pesquisa bibliográfica	30
2.4 Construção dos dados.....	33
3 PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	38
3.1 A universidade brasileira: caminhos da contextualização	38
3.2 Revisitando a história sobre a formação e profissionalização docente no Brasil	49
3.3 Considerações sobre a primeira LDB (Lei n. 4.024) e as reformas das Leis n. 5.540/1968 e n. 5.540/1971	64
3.4 Perspectivas atuais da formação e profissionalização do docente universitário – LDB n. 9.394/1996.....	70
4 SABERES DOCENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS.....	74
4.1 A racionalidade como embasamento para a construção dos saberes da docência.....	74
4.2 Lee S. Shulman (1986) e a base do conhecimento para o ensino	82
4.3 A pluralidade do saber docente na concepção de Maurice Tardif (1991).....	84
4.4 Um ofício feito de saberes na perspectiva de Clermont Gauthier (1998).....	89
4.5 Saberes e a identidade profissional docente na perspectiva de Selma Garrido Pimenta (1999).....	93
4.6 Inter-relações dos saberes docentes na perspectiva de Shulman, Tardif, Gauthier e Pimenta.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	114
Apêndice A. Declaração de responsabilidade pela revisão do texto.....	114
Apêndice B. Declaração de responsabilidade sobre a tradução do resumo para o inglês	115

MEMORIAL ACADÊMICO: AS SIGNIFICAÇÕES IMPLÍCITAS NAS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS

A partir da minha formação¹ no Curso de Pedagogia, com habilitações em Supervisão e Administração Escolar, na União das Escolas Superiores do Pará (UNESPa), passei a interpretar as primeiras impressões sobre a complexidade do trabalho docente. Elas possuem uma distância expressiva no tocante à minha compreensão atual, em decorrência das perspectivas que foram sendo alteradas em função do vivido.

Impossível deixar de registrar o estágio na Assessoria Pedagógica da UNESPa, quando ainda cursava o 3º ano do curso mencionado – esse foi o primeiro convívio com os docentes do Ensino Superior de vários cursos da instituição. Dentre as assessoras havia minha professora de Filosofia da Educação e a docente de Didática, duas referências marcantes em minha vida acadêmica. Sempre que possível, observava suas práticas pedagógicas e atitudes que assumiam tanto em sala de aula quanto na Assessoria Pedagógica. Nesse caso, elas exprimiam a maneira de ser e estar na profissão, o que remete aos desafios da docência, considerando-a um processo histórico e formativo que demanda construção contínua. Essa recordação permitiu notar que a experiência foi o fio condutor de análise que contribuiu para o meu encantamento pela docência; logo, é essencial não desconhecer o verdadeiro significado por trás do implícito.

Ao reacender recordações, por menores que sejam, consigo acessar fatos de extrema importância para o entendimento do todo. Minha atuação profissional iniciou-se quando ainda estava no último ano do Curso de Pedagogia, uma vez que fui contratada como professora para assumir uma turma de segundo período da Educação Infantil – esse momento foi ímpar para verificar os contrastes entre a teoria e a prática, pois as teorias aprendidas na academia e o exercício do magistério se entrelaçavam como reflexão crítica, numa expectativa positiva de construção do conhecimento. Lembro-me de que, apesar das apreensões em que me encontrava naquela época, no que se refere a limites e possibilidades da docência, podia encontrar alternativas viáveis para as dificuldades apresentadas no cotidiano da sala de aula. Esse movimento foi instigante e me fez perceber que a formação não se esgotava com a formatura, uma vez que o processo formativo é contínuo e compreende a construção e a reelaboração dos saberes docentes.

¹ Apenas neste memorial, pelo caráter pessoal do relato, será usada a primeira pessoa do singular. No restante do trabalho será utilizado um texto impessoal.

Esse trajeto foi fértil de experiências, visto que aprendi a ser professora no exercício do ofício, porém ciente da função e da necessidade de refletir sobre minhas ações. Reconheci que a aprendizagem não se dá apenas no espaço formal, mas também no conjunto das atividades cotidianas, e que a minha identidade profissional docente se constituiu a partir dessas vivências e interações.

Após a Graduação, fui aprovada no concurso público estadual em Belém do Pará, para atuar na Coordenação Pedagógica do Ensino Técnico de Nível Médio, cujo currículo era dedicado às demandas do mercado de trabalho. Sem dúvida, a experiência foi interessante, pois colaborou para o aprofundamento de conhecimentos atinentes, sobretudo, às políticas educacionais que determinam mecanismos de eficácia e produtividade nessa área de ensino, no que se refere à adequação ao mercado de trabalho. Simultaneamente à atividade na Escola Técnica, ingressei como supervisora na Cooperativa Educacional no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que representou o despertar da minha curiosidade intelectual, em decorrência do grupo de docentes que formava o quadro daquela instituição escolar. A troca de experiências sobre nossas práticas pedagógicas, os diálogos concernentes às políticas educacionais e o projeto educacional daquela escola colaboraram sobremaneira para a minha consciência crítica, pois foi exatamente nesse período que comecei a desconstruir a ideia atrelada à concepção jesuítica de que a docência é dom e vocação; logo, percebi a dimensão da profissionalização docente.

Nesta trajetória, já residindo em Salvador, Bahia, fui convidada a participar de um processo seletivo para atuar na Coordenação Pedagógica de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Foi curioso perceber que, apesar de ser uma IES voltada para a área da saúde, a aprendizagem era baseada na problematização (ABP) e na contextualização das práticas de formação; além disso, as tecnologias digitais favoreciam a participação dos discentes nos componentes curriculares.

Outro aspecto vivenciado nessa IES foi o reconhecimento da relevância da formação continuada para os docentes. Nesse contexto havia investimentos na realização de encontros, fóruns pedagógicos, seminários, entre outras atividades, a fim de oportunizar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências didático-pedagógicas dos professores.

Essas oportunidades foram instigantes, dado que me fizeram vislumbrar a visão político-pedagógica que permeia o ato educativo, contribuindo para o entendimento de minha responsabilidade quanto à prática pedagógica ora desenvolvida. Esse contexto ampliou minhas reflexões acerca das exigências da profissão docente, em que comecei a refletir sobre as seguintes questões: De que maneira os docentes do Ensino Superior se tornaram

professores? Eles possuíam quais saberes? Os conhecimentos específicos da área de atuação eram suficientes para atuar no Ensino Superior? Essas inquietações a respeito da docência universitária me fizeram constatar que os saberes da área específica de formação não eram suficientes, uma vez que o docente necessita ter conhecimentos sobre a dimensão didático-pedagógica que consolidam sua prática, aliados aos saberes da docência e de sua produção científica. Isso se deve ao fato de a docência ser um processo construído no decorrer do ofício.

Nesse contexto, passei a fundamentar meu posicionamento teórico acerca da docência e a perceber a importância da formação. Em função disso, era necessário discutir sobre a função da docência e dos saberes docentes mobilizados e reelaborados na prática para a efetividade do ensino. Era visível que alguns profissionais detinham o conhecimento específico da disciplina que ministravam e considerável experiência em suas áreas de conhecimento, mas sem formação e experiências específicas voltadas à docência.

Da mesma maneira, o desejo em atuar como docente na Educação Básica, na rede municipal de Uberlândia, tendo como referência os saberes pedagógicos e da experiência constituídos na (e pela) prática, favoreceram a compreensão e a orientação de minha ação, assim como o redimensionamento de minha postura, até porque a relação com os saberes não se resumia na apropriação e na transmissão de conteúdos.

O professor constrói sentidos, lida com interações sociais e tem um papel imprescindível na formação do ser. Além disso, em todos os lugares por onde passamos, agimos, relacionamos e deixamos nossas credenciais: quando leciono, por exemplo, eu desenvolvo a capacidade de observação e a dimensão dialógica da aprendizagem, construindo vínculos a serviço da vida, sobretudo. Não é simplesmente um exercício de conteúdos desconectados, como também uma construção de minha identidade profissional docente.

Na mesma perspectiva, constatei que a prática docente não se sustenta, pois toda ação sistemática precisa ter princípios que irão mover tais ações. A noção de que tal prática requer fundamentação teórica adquiriu uma conotação associada à reflexão na ação, e não simplesmente da reflexão sobre a ação. Na verdade, a reflexão sobre a ação deve permear toda a práxis docente, na tentativa de compreendê-la e de fundamentá-la de modo epistemológico, a fim de conectá-la a questões políticas, econômicas, culturais e sociais, reinvestindo-as na ação.

As recordações passam a ser vistas como um referencial inserido em uma linha do tempo que não depende de tais fatos, e sim que tece um saber (re)construído no decorrer da minha trajetória. Esses saberes constituídos na formação inicial, continuada, nas experiências

vividas e refletidas são diversificados e se originam de interações entre os sujeitos. Aliás, a própria maneira de estar, agir e ser na profissão docente envolve os saberes, uma vez que estar é transitório, agir é sempre necessário e ser é um estado buscado por nós depois de agirmos de maneira acertada.

Diante de experiências e desafios enfrentados pelo atual contexto educacional, procurei por cursos que incluíssem, em seu rol de disciplinas, o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais e saberes sobre as mídias. Dessa maneira, em 2013, participei do Curso de Especialização em Mídias na Educação e Comunicação, na modalidade de Educação a Distância (EaD), ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ele me fez refletir sobre o novo cenário de mudanças, inclusive em relação ao desenvolvimento das tecnologias digitais que alteraram noções de espaço e de tempo, contribuindo para mudanças significativas no comportamento das pessoas, em decorrência da rapidez com que consomem as novidades dessas tecnologias, o que trouxe novos desafios para a área educacional.

O mestrado sempre foi um desejo acalentado e, como somos “eternos aprendizes”, no ano de 2015 busquei, a partir dessas experiências, o Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) ofertado pela UFU, na linha de pesquisa Mídias, Educação e Comunicação. Meu desejo em realizá-lo se deve à continuidade de minha formação profissional, ainda mais porque o curso desenvolve estudos interdisciplinares alusivos à interface entre Mídias, Educação e Comunicação, além de constituir um desafio pessoal.

Nesse movimento formativo, cursei as seguintes disciplinas eletivas: “Educomunicação”, que ampliou meu olhar sobre um novo campo de intervenção social que se consolida como uma possibilidade de produção de conhecimento; e “Docência no Ensino Superior”, pela qual me interessei principalmente pelas indagações pessoais. Isso se deve ao fato de que as experiências construídas no cotidiano do contexto educacional não foram suficientes para suprir as lacunas construídas na prática docente. Elas sempre foram válidas e efetivas; entretanto, era indispensável buscar o sentido produzido nas vivências formativas e no exercício prático da docência.

O contato com a vasta literatura da área favoreceu o aprofundamento de conhecimentos prévios, assim como a inquietude dos colegas professores ao relatarem os desafios e impasses enfrentados na singularidade diária. Em outras palavras, percebi que ali era o espaço pedagógico ideal para leituras, questionamentos, reflexões, discussões e

interpretações a respeito da nova configuração da docência universitária que se apresenta como um processo complexo, sobretudo no contexto neoliberal.

Nesses termos, a oportunidade de ter sido monitora na disciplina “Docência no Ensino Superior” me conduziu a outras experiências no próprio fazer docente, como ministrar parte da aula nos cursos de Pedagogia e Biologia. Experimentar o outro lado foi gratificante e enriquecedor; daí o interesse em aprofundar nas investigações sobre os saberes docentes. Assim, foi possível deduzir que a formação do professor universitário é fundamental para a definição do processo de ensino e aprendizagem. Gradativamente, compreendi que essa formação foi incluída nas políticas públicas, por contribuir para a composição da identidade profissional docente.

Enquanto isso, a matéria obrigatória “Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: informação e sociedade” abordou as teorias filosóficas, históricas e epistemológicas, a fim de nortear o princípio que sustenta a presente investigação. Salienta-se, ainda, que a disciplina “Procedimentos Metodológicos de Pesquisa” apresentou métodos e técnicas que contribuíram para elucidar o delineamento deste estudo.

O interesse pela temática se intensificou quando ingressei no Grupo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária – Saberes e Práticas Educativas², do PPGCE/UFU, sob o registro n. 43/2011 e certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o n. 1877760681965074. Esse espaço de investigação científica me atraiu pelo fato de analisar as diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, em se tratando das diferentes áreas do conhecimento. Algumas reflexões e debates me conduziram ao entendimento de que o professor também constrói saberes para atender às demandas do seu ofício.

Reconheço que os contextos acadêmicos e experienciais vivenciados na escola, seja como professora ou coordenadora pedagógica, me instigaram a refletir e a compreender a relação entre os saberes da docência no Ensino Superior, a formação e a profissionalização docente, considerando que o trabalho docente é extremamente complexo, multifacetado e suas problemáticas envolvem desde aspectos como a globalização, as transformações no mundo do trabalho, a desvalorização, as dificuldades na formação inicial e continuada, até as tecnologias

² O 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 disseminados na UFU, assim como as práticas ou fazeres que nela se se materializam. O grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Tem como objeto de investigação a DU, pretendendo verificar como o docente do nível superior se desenvolve profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

digitais e a sua desvinculação com os saberes necessários para utilizá-los. De tais reflexões e vivências emergiu esta pesquisa intitulada “Saberes da docência no Ensino Superior: Interfaces entre formação e profissionalização docente”.

Estou convicta de que o anseio pela compreensão desse objeto de estudo emergiu do meu percurso acadêmico-profissional, isto é, do entrelaçamento das minhas vivências. Dessas reflexões advém a constatação de que os saberes docentes precisam ser compreendidos e investigados, a fim de instituir o diálogo entre eles, a formação e profissionalização docente.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual, repleto de incertezas e de mudanças influenciadas fortemente pela globalização, favoreceu a expansão e a consolidação do sistema capitalista. Com a competição entre os mercados motivada pela abertura comercial, tornou-se inevitável produzir cada vez mais. Nesse contexto, o sistema capitalista ofereceu um novo padrão de lucro e de acumulação de riquezas provenientes do mundo globalizado, do intenso desenvolvimento tecnológico e das novas formas de trabalho.

Dessa combinação resultou o Neoliberalismo, política econômica em que a esfera governamental do Estado reduz as ações na Economia, favorecendo a liberdade de comércio, a fim de assegurar o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país. Como não bastasse a não interferência do governo no mercado econômico, os defensores do Neoliberalismo advogam a favor da política de privatização das empresas estatais e da livre circulação de capitais internacionais, com ênfase à globalização e à abertura de Economia para multinacionais, assim como à intervenção da Organização das Nações Unidas (ONU), do Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros.

Ademais, o ideário neoliberal e a globalização trouxeram consequências para a Educação, reiterada pela aceleração crescente das tecnologias digitais, especialmente no que se refere à complexidade do trabalho do docente universitário, não só em termos de perspectivas e concepções do labor, como também em relação a princípios mercadológicos. Introduziram-se avaliações voltadas a dados quantitativos dissociados da dimensão qualitativa, o que diminuiu o investimento na formação dos profissionais dessa área, estimulou o produtivismo acadêmico e aumentou as exigências na atuação desse profissional. Tais requisitos vão além do domínio de sua área de conhecimento e necessitam de saberes diversificados, a fim de atender às demandas e singularidades de uma realidade complexa circunscrita pela docência universitária.

De fato, isso exige uma análise mais apurada sobre a formação e a profissionalização docente. Nesse viés, atenta-se para o fato de que a docência universitária é uma carreira que se estrutura de forma mais articulada a partir da reforma implementada na década de 1960, por meio da Lei n. 5.540/1968, cuja ênfase recaiu sobre o desenvolvimento de cursos de Pós-graduação que tinham a investigação científica como ponto central. A formação dos docentes universitários ocorre nos cursos de Pós-graduação, conforme consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996, a qual estabelece que a qualificação para a docência

no Ensino Superior se fará no Mestrado e no Doutorado. Todavia, os programas voltados para a Pós-graduação enfatizam a área específica de formação de pesquisadores, ao passo que o âmbito didático-pedagógico se dedica à preparação para a pesquisa, o que favorece ações dicotômicas nesse sentido.

A dicotomia na formação do docente universitário impacta e problematiza a elucidação da (re)construção dos saberes, de acordo com a necessidade requerida pela prática. Um aspecto observável apresentado na referida Lei é que o professor universitário, ao realizar sua formação *stricto sensu*, tem domínio em algum campo de conhecimento; no entanto, é claramente percebida uma lacuna referente à configuração dos diferentes saberes necessários à prática docente. Pode-se admitir, portanto, que esse processo se interessa em preparar o especialista na área em que se concentra o Mestrado ou o Doutorado.

Diante da confluência desses acontecimentos, é impossível refletir sobre a Docência Universitária (DU), deixando de lado o contexto sócio-político-econômico e cultural em que se insere a sociedade hodierna. Não se pode ignorar que esse ideário é traduzido na determinação das políticas públicas que estabelecem as diretrizes e bases da Educação nacional. Há de se considerar também os desafios da sociedade contemporânea, dos quais advêm incertezas, crises de valores e paradigmas, cujo reflexo recai na Educação Superior que tem investigado conexões temáticas entre políticas educacionais, além de problematizar a formação e a profissionalização dos professores e dos saberes desses indivíduos. Sem dúvidas, a realidade nacional do Ensino Superior não está alheia às mudanças atinentes aos movimentos do desenvolvimento científico, tecnológico, social, político e econômico em curso na sociedade.

Em seu bojo, a formação e a profissionalização do docente universitário trazem contradições e enfrentamentos ideológicos que as tornam um processo histórico e formativo que demanda construção contínua. Por isso, não se pode pesquisar os saberes docentes sem estabelecer relação com a perspectiva histórica, pois o homem é um ser social. Vive-se em sociedade, instituindo um processo histórico e social com os indivíduos e o mundo, e o professor é partícipe do contexto político, econômico, social e cultural. Esse aspecto caracteriza os saberes docentes advindos da história de vida, da trajetória profissional, do autoconhecimento, das interações vividas e refletidas em diversos âmbitos e relações – tais elementos constituem o ser docente.

As pesquisas sobre a temática em questão têm sido expressivas e denotam um consenso entre os pesquisadores no que tange às políticas públicas que precisam enfatizar a um investimento maior na formação inicial e continuada dos docentes. Essa demanda impõe

aos docentes universitários novos desafios em um processo permanente de “aprender a conhecer”, constituindo-se no primeiro pilar apontado no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors presidiu esse grupo, em que foram propostos, em um documento editado sob a forma de livro, os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser.

Esse cenário de mudanças e de novas demandas indica a necessidade de um perfil diferenciado do docente universitário e um delineamento de novos rumos na ação pedagógica. Requisitam-se métodos diferenciados de compartilhamento de saberes e interação com os conteúdos curriculares para trazer novas configurações na produção e construção do conhecimento, tendo em vista a utilização crítica e consciente dessas ferramentas.

Doravante, o docente universitário deve acompanhar essas mudanças e, sobretudo, perceber a necessidade não só do domínio teórico de sua área de conhecimento, mas também da mobilização e da articulação dos saberes para atender às exigências e particularidades da prática pedagógica. Isso significa reconhecer que os saberes docentes são elaborados, constituídos e mobilizados na ação.

As reflexões acerca da docência universitária, em que os saberes docentes representam um tema significativo nessa área do conhecimento, por estarem relacionados à constituição da docência como prática complexa e multifacetada na contemporaneidade, instigaram a realizar esta pesquisa, intitulada: “Saberes da docência – interfaces entre a formação e profissionalização docente”.

Da diversidade de classificações emerge a problematização do estudo relacionada aos saberes: Como têm ocorrido a formação e a profissionalização do professor no Brasil, em especial o do Ensino Superior? Quais as inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999), as quais podem ser tecidas junto à formação e à profissionalização?

Nesse entremeio surge o objetivo geral da pesquisa: estudar, identificar e sistematizar a formação e profissionalização do professor no Brasil, enfocando elementos para a questão do ser docente no Ensino Superior. Visa-se, porquanto, tecer inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999).

Ao compreender que há várias concepções acerca dos saberes docentes, buscaram-se, para esta análise, referenciais teóricos nos autores supracitados, sobretudo por considerar que

eles evidenciam a relevância da valorização dos saberes da docência como um conjunto de conhecimentos essenciais para o exercício da prática pedagógica cotidiana. Embora essas investigações apresentem tipologias propostas por vários estudiosos, revelando concepções teóricas distintas sobre a temática, elas não se sobrepõem, e sim se complementam.

Assim, o presente trabalho aborda, no quadro teórico, as tessituras metodológicas, com a intenção de apresentar o percurso metodológico utilizado nesta investigação. Para atender ao objetivo proposto, optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo e, como procedimento de análise, foi adotada a pesquisa bibliográfica, que serve de âncora de sustentação para compor a teorização.

A seção seguinte, denominada “Professor de Ensino Superior: formação e profissionalização docente no Brasil” objetivou contextualizar tais aspectos neste país, contemplando fatores históricos, políticos e epistemológicos. Por sua vez, a seção intitulada “Saberes docentes: fundamentos teóricos e práticos” traz reflexões sobre o repertório de saberes necessários à formação docente no Ensino Superior. Tal análise implica apresentar os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Lee Shulman, Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta, os quais são referenciais teóricos investigados por esta pesquisa.

Para finalizar, versou-se sobre as considerações, em que estão condensadas as proposições conclusivas dos achados na pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção pretende apresentar o percurso metodológico utilizado na investigação. No âmbito da abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Para tanto, o estudo foi realizado a partir de levantamento, seleção e análise do material já publicado sobre a temática eleita, de acordo com os parâmetros descritos no corpo desta seção.

2.1 Norteando o olhar para além do senso comum

O processo de escrita de um trabalho científico não é fácil, por demandar um tratamento formal aliado ao pensamento reflexivo. Uma vez que a pesquisa científica tem caminhos variados, é fundamental refletir sobre as opções metodológicas, para que sejam viáveis ao objeto de estudo. Assim, nesse percurso investigativo há a convicção de que a aprendizagem caminhou ao lado da pesquisa, favorecendo reflexões sobre o trajeto eleito.

Toda investigação parte de um problema, de uma inquietação, de uma dúvida ou de uma pergunta. De acordo com Minayo (2010, p. 16), “[...] a resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”. Essa concepção denota que o pesquisador necessita ter uma postura indagativa que requer sutileza, no sentido de entender o objeto a ser estudado, sem se deixar contagiar por pré-julgamentos.

Além disso, o exercício da curiosidade traz um movimento epistemológico, no intuito de buscar o rigor das análises a partir da consciência crítica, com o propósito de obter respostas para as questões problematizadas; logo, “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2013, p. 85). Conforme esse autor, não se trata de uma curiosidade ingênua, e sim epistemológica, que requer rigor e seriedade. Assim, é importante compreender que a pesquisa traz em seu bojo fundamentos epistemológicos para argumentar a realidade e refutar objeções.

Acrescenta-se que a opção por uma temática não é neutra, dado que as experiências do trabalho docente instigam a reflexão. A Educação se insere em um contexto social, é construída historicamente e possui uma dinâmica complexa, na qual os saberes são constituídos, integrados e reelaborados nas relações sociais. A concepção de Lüdke e André (2013, p. 6) traduz aquilo que se quer defender:

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações [...]. O que ocorre em Educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 6).

Como se pode notar, a complexidade do fenômeno educacional expressa as relações sociais que precisam ser assimiladas, a fim de identificar tais variáveis a agir e interagir de maneira simultânea.

É justamente nesse contexto complexo que se situa a docência universitária, uma vez que “[...] sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam” (VEIGA, 2015, p. 54). A referida autora chama atenção para o fato de que o ponto inicial é o social, pois os docentes, enquanto seres sociais, se inserem no âmbito cultural e, nesse movimento histórico, se apropriam dele, transformando-o ao mesmo tempo em que são transformados (VEIGA, 2015).

Refletir sobre a docência universitária requer preliminarmente transitar pelo percurso histórico da formação e profissionalização docente. As mudanças a nível político, econômico, social e cultural trouxeram implicações significativas para as IES, demandando uma releitura das práticas educativas, da formação docente e do repertório de saberes, considerando-os resultado de uma produção histórica e social.

Nessa direção, Malusá et al. (2015, p. 110) asseveram que:

[...] o exercício pedagógico não se restringe à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico-cultural, datado e centrado, numa inclusão dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. Ambiente onde o docente edifica os seus saberes, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional.

Ademais, a reflexão acerca da docência universitária pode nortear a profissionalização, ao considerar que o saber docente tem conexão recíproca com a profissão. Uma questão básica é que, “[...] ao afirmar ser a docência uma profissão que envolve a produção e utilização de saberes, o conhecimento destes saberes docente pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor” (MELO, 2007, p. 48). Ainda de acordo com essa autora, o ofício docente requer saberes, o que demanda, dos cursos de formação docente, depreender como os saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática.

Diante disso, reiteram-se os questionamentos iniciais que instigaram esta pesquisa: Como têm ocorrido a formação e a profissionalização do professor no Brasil, em especial o do

Ensino Superior? Quais as inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999), as quais podem ser tecidas junto à formação e à profissionalização?

Como dito anteriormente, o objetivo central desta investigação foi estudar, identificar e sistematizar a formação e profissionalização do professor no Brasil, enfocando elementos para a questão do ser docente no Ensino Superior. Visa-se tecer inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999).

Essa conexão entre os saberes da docência, a formação e profissionalização docente fez retroceder na gênese da história da universidade brasileira, além de desvelar memórias sobre a formação e profissionalização docente, auxilia o critério norteador para a contextualização do presente e a expectativa esperançosa para o tempo que está por vir. Sendo assim, o entendimento sobre tais aspectos é ponto de partida para compreender a relação com os saberes da docência. Nesse contexto, Tardif (2012, p. 35) corrobora com a relevância da formação e enfatiza a incumbência das instituições no processo formativo dos professores:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. [...] os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais.

Nesses termos, entende-se que os saberes docentes são plurais e progressivos. Eles não podem ser desarticulados da aprendizagem e da formação, pois isso indica que o saber docente está repleto das experiências vivenciadas ao longo da trajetória e da formação desse indivíduo.

Para estabelecer uma pesquisa, deve haver relação entre o problema, os objetivos da investigação e a fundamentação teórica. Assim sendo, apresentar-se-á, a seguir, a abordagem qualitativa que favorece uma compreensão mais clara da temática estudada.

2.2 Abordagem metodológica

Este trabalho se insere numa perspectiva teórica, de cunho analítico e crítico. Em decorrência da natureza do objeto de estudo e da visão de mundo da pesquisadora, o problema em questão é investigado em uma abordagem qualitativa, uma vez que apresenta os

pressupostos fundamentais para a análise do objeto. Minayo (2010, p. 21) explica que esse tipo de pesquisa:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Sob essa ótica, a pesquisa qualitativa trabalha com as relações humanas, seus significados e intencionalidades. Isso contrapõe a ideia de dados quantitativos, por não recorrer ao instrumental estatístico na análise das informações, o que requer uma verificação interpretativa por parte do investigador.

Entende-se que tal abordagem pode valorizar a constituição e a integração dos saberes docentes nas práticas cotidianas que passam a ser investigadas pelo processo significativo de sua construção, ao considerar que os conhecimentos têm uma dimensão social. Tal reflexão é reforçada por Malusá (2013, p. 56), posto que “[...] é necessário situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. A esse respeito, deve-se salientar que os saberes docentes são considerados “[...] o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos. Os saberes estão em constante movimento e passam por elaborações e reelaborações à medida que há necessidade” (MELO, 2007, p. 48).

Nesse entremeio, a abordagem qualitativa é a melhor opção, pois, de acordo com Minayo (2010), busca questões bem específicas e se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificada. Isso significa que a referida abordagem foca no caráter subjetivo do objeto estudado, como uma maneira de interpretar a realidade social, deixando a quantificação de variáveis de lado, o que caracteriza esta pesquisa.

Bogdan e Biklen (2013, p. 49) pontuam que a investigação qualitativa exige que o mundo “[...] seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” – nesse caso, eles se referem à análise indutiva dos dados, em que se descobre que a direção é constituída à medida que os dados são coletados. Eles ainda apresentam cinco características para esse tipo de estudo, mas nem todas as pesquisas revelam tais propriedades com a mesma veemência. Há aquelas desprovidas de um ou mais atributos.

Desse modo, ressalta-se que:

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não se presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 50).

Esse processo requisita do pesquisador flexibilidade e clareza para rever, sempre que necessário, o percurso metodológico. Vale considerar que não há como fazer distinção entre o que é essencial e secundário antes de iniciar a investigação.

A pesquisa qualitativa, atualmente, restabelece um campo transdisciplinar envolvendo as Ciências Humanas e Sociais:

[...] assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do Positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Outra particularidade se refere ao fato de que novos temas têm suscitado e ampliado novas questões teóricas e metodológicas na pesquisa qualitativa, contribuindo para alterações no enfoque dado às investigações. Segundo o mesmo autor, há uma confluência de tendências, processos analíticos e estratégias que propiciam um amplo debate sobre o estatuto do referido tipo de estudo.

Reconhece-se que há um crescimento tanto em termos de conscientização quanto de comprometimento de que a pesquisa qualitativa é uma prática válida e indispensável:

Na construção solidária da vida social e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2008, p. 58).

Dessa maneira, esse solo teórico e social impulsionou a construção metodológica que ancora o presente estudo e perpassa as seções. A princípio, delinearam-se os fundamentos da investigação em “Norteando o olhar para além do senso comum”; em seguida, foi apresentada

a abordagem qualitativa; posteriormente, a pesquisa bibliográfica como procedimento de análise e a construção dos dados.

2.3 Pesquisa bibliográfica

Este trabalho se fundamenta nos pressupostos da abordagem qualitativa. Logo, definiu-se a pesquisa bibliográfica como procedimento de análise e que, como ressaltam Lima e Mioto (2007, p. 44), “[...] é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Esse tipo de investigação permite reunir as informações que irão auxiliar na construção do trabalho a partir da temática eleita.

A aproximação com o objeto passa a ser dada segundo fontes bibliográficas. Para Gil (2009, p. 41), “[...] pode-se dizer que esta pesquisa tem por objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições”. Severino (2007), por sua vez, recomenda que os dados sejam construídos a partir de artigos, livros, teses etc., de forma a utilizar dados teóricos já trabalhados e registrados. Tal condição possibilita ao pesquisador elencar diferentes aspectos conforme apontamentos de outros autores e os respectivos estudos analíticos.

De fato, a investigação bibliográfica faz com que o pesquisador reveja as possibilidades iniciais quanto ao objeto e ao roteiro de estudo:

No entanto, não significa que os procedimentos a serem seguidos são determinados de uma vez para sempre, pois mesmo que o pesquisador tenha definido o objeto de estudo, o vínculo com determinada tradição e o desenho da investigação, ele sempre poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente, ou reformulá-lo. Consequentemente, esse movimento acarretará novas alterações, ou escolhas quanto aos procedimentos metodológicos (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Portanto, as referidas autoras indicam uma linha condutora que requer do pesquisador conhecimento sobre os procedimentos da pesquisa e certa habilidade para rever o trajeto. Nesse caso, elas acreditam que essa flexibilidade esteja relacionada à observância dos objetivos propostos.

Ressalta-se a necessária distinção entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica ou de literatura:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isso acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Nessa lógica, o primeiro passo do caminho metodológico para a realização deste estudo diz respeito à seleção do material, no sentido de relacioná-lo aos objetivos propostos. Esse encadeamento de dados, por sua vez, favoreceu a melhor compreensão do objeto de pesquisa.

A princípio, fez-se um recorte temático a partir de um tratamento das obras selecionadas que proporcionasse conexões com os temas. Quanto ao parâmetro linguístico, optou-se por obras no idioma português, e as fontes consideradas foram artigos, dissertações, dossiês, *e-books* (livros em formato digital), livros e teses.

Com relação ao parâmetro cronológico de publicações, considerou-se o período compreendido entre 2006 a 2016, em virtude do destaque dado à formação e à profissionalização docente. Isso serve como pressuposto balizador em busca da compreensão dos saberes, enfatizando, sobretudo, a relevância do conhecimento histórico, tanto em termos individuais quanto coletivos.

Vale ressaltar que os parâmetros cronológicos fora do período estabelecido foram os da legislação educacional, por abrangerem, principalmente, os decretos presidenciais, as portarias, as resoluções, os pareceres dos órgãos ministeriais e/ou da administração superior da Educação brasileira. Eles indicam a forma de funcionamento do serviço educacional que, independentemente do período, é de interesse da legislação brasileira atinente a essa área.

Foram considerados os materiais impressos (livros e revistas da área educacional) e digitais (periódicos científicos eletrônicos, bibliotecas digitais de teses e dissertações, bases de dados, repositórios institucionais e *e-books*). Contudo, houve cuidado em buscar trabalhos cuja base de dados tivesse referência no contexto acadêmico-científico da Educação nacional, sobretudo no que tange à confiabilidade.

No meio eletrônico, realizaram-se pesquisas adotando como entrada os seguintes termos: “Docência Universitária”, “Formação docente”, “Profissionalização docente” e “Saberes”. Para tanto, levaram-se em consideração os campos “título”, “resumo” e “palavras-chave”. Destacaram-se, nesse contexto, os saberes docentes e a formação de professores, pois foram as palavras-chave mais encontradas. A fim de validar essa proposição, aplicaram-se os campos conforme a disponibilidade de filtros existentes (modos básico e/ou avançado), mas

nem todos os repositórios eletrônicos disponibilizam essas opções. Vale dizer que o período cronológico mencionado anteriormente (2006-2016) foi contemplado nessas buscas.

Com foco no objetivo desta pesquisa e considerando tais critérios de seleção, realizou-se o levantamento dos artigos científicos na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca virtual que reúne periódicos brasileiros. Utilizaram-se também o Google Acadêmico, por reunir várias fontes em um só lugar (tais materiais passaram por uma análise mais rigorosa), e o Google livros, para pesquisar *e-books* (livros em formato digital). Desse modo, coletaram-se os artigos que se caracterizaram por serem fontes de informações primárias no período de janeiro e fevereiro de 2017.

O levantamento dos livros foi realizado na biblioteca da UFU e nas estantes virtuais. Por sua vez, buscaram-se teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que é a base de dados em Ciência e Tecnologia; e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse caso, preocupou-se em procurar uma base de dados reconhecida no contexto acadêmico.

Além disso, os critérios de inclusão adotados foram: a) as fontes dos dados devem estar relacionadas a materiais publicados somente em artigos, dissertações, dossiês, *e-books*, livros e teses; b) o material bibliográfico sobre o tema precisa estar disponível e compreender o período definido; c) os recortes cronológico e linguístico proposto para a pesquisa foram considerados; d) as pesquisas necessitam abordar os saberes docentes em interface com sua formação e profissionalização; e e) o grau de escolarização deve ser abordado como nível superior.

Ao examinar a pluralidade dos saberes docentes, percebeu-se que, embora haja uma diversidade de autores que abordam a referida temática, há aqueles que tratam do assunto com outras classificações, como competências e conhecimentos docentes, como Shulman (1986), Garcia (1996), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006). Neste trabalho, enfocaram-se os saberes docentes, mas há referência a Shulman, pela relevância das várias contribuições desse estudioso à área educacional, o que tem favorecido a construção de conhecimentos a serem compartilhados pela academia e área educacional nos processos formativos. Por isso, é fundamental refletirmos sobre a questão dos saberes constitutivos do ser docente.

O trabalho exigiu delineamento de técnicas com a devida seriedade, assim como rigor em consonância com a vigilância epistemológica, conforme descrito a seguir.

³ Biblioteca digital que reúne várias áreas do conhecimento e voltada à veracidade dos trabalhos cadastrados. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

2.4 Construção dos dados

A interpretação dos dados demanda um tratamento organizado e criterioso, pois é realizada para embasar o objeto de estudo. A partir dessa premissa, fez-se necessário prosseguir, como indicam Lima e Miotto (2007, p. 44), por “[...] caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos”.

De fato, a realidade é rica e complexa. Por vários motivos, nenhuma teoria consegue explicar todos os fenômenos:

Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (MINAYO, 2010, p. 17).

Após a definição dos critérios supracitados, abordou-se a técnica a ser utilizada nesta investigação. Na pesquisa bibliográfica, a leitura permite identificar as informações contidas no material selecionado e, ainda, as relações existentes entre eles, a fim de analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007). Com a lista de obras identificadas como fontes prováveis, visou-se encontrar as informações úteis em uma análise de dados utilizando a leitura seletiva, crítica e reflexiva e interpretativa, conforme as orientações de Cervo, Bervian e da Silva (2007).

A princípio, optou-se por realizar uma leitura exploratória e objetiva, a fim de verificar se as informações selecionadas convinham para o estudo. Considerando as produções acadêmicas referentes à fundamentação teórica e prática dos saberes docentes e a inter-relação entre os autores a serem investigados, o momento de leitura abarcava sumários, resumos e manuseio de livros para comprovar se os dados respondiam aos objetivos delineados.

Na leitura seletiva, procedeu-se à seleção do material que realmente interessava ao trabalho, relacionando-o com os objetivos da pesquisa; logo, os dados secundários foram descartados. Tal como apontado por Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 85), a leitura seletiva abrange “[...] os propósitos do trabalho: o problema formulado, as perguntas elaboradas quando se questionou o assunto ou, em outros termos, os objetivos intrínsecos do trabalho”.

Cabe enfatizar que foram utilizados os critérios de inclusão determinados para esta pesquisa: dos 15 artigos analisados no Google Acadêmico, apenas quatro apresentaram

objetivos bem definidos e atenderam à nossa demanda; nos demais, a investigação estava voltada à construção do saber docente para a Educação Básica e o Ensino Técnico Profissionalizante. Paralelamente, na base de dados SciELO se verificaram 10 artigos, dos quais três se coadunavam com o objetivo proposto – além disso, tomaram-se como referência oito livros. Por conseguinte, o *corpus* deste estudo é formado por sete artigos, oito livros, três teses, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Bibliografias utilizadas na Seção 4 – saberes docentes – arco cronológico 2006-2016

BASE DE DADOS CONSULTADOS	LIVROS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
SciELO	-	3	-	-
Google Acadêmico	-	4	-	-
Google Livros e Estantes Virtuais	8	-	-	-
Base de dados em Ciência e Tecnologia do IBICT	-	-	-	-
Portal de periódicos da CAPES	-	-	-	3
TOTAL	8	7	-	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à leitura reflexiva e crítica, foi realizado um estudo analítico acerca das produções científicas, a fim de compreender a linha de raciocínio, o posicionamento e os argumentos dos autores, além de sintetizar as informações e confirmar se eles seriam os textos que responderiam ao objetivo da pesquisa. De acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 85), esse tipo de leitura implica numa fase de investigações, isto é:

[...] de reflexão deliberada e consciente (processo de aprendizagem); de percepção dos significados, o que envolve um esforço reflexivo que se manifesta por meio das operações de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento (processo de apreensão); da apropriação dos dados referente ao assunto ou problema (processo de assimilação).

Na continuidade, realizou-se a leitura interpretativa para verificar as ideias dos autores e confirmar se estavam inter-relacionadas ao objetivo e ao aspecto qualitativo da pesquisa. Isso requisitou uma análise comparativa e contínua, tendo em vista que a inter-relação conduz as análises da investigação. Nesse caminho, os autores supracitados enfatizam que essa é a última etapa da leitura do texto, em que se dedicam aos propósitos do estudo (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Vale considerar que foi elaborada uma ficha de leitura para as teses, exatamente por possibilitar melhor compreensão do trabalho acadêmico e aprofundar a temática no que se refere à sequência de ideias e à metodologia utilizada na pesquisa.

Para a verificação sistematizada das publicações, foi realizado também um roteiro analítico sinóptico que incluía o objeto de estudo e a delimitação teórica realizada no projeto

de pesquisa, cujos campos de investigações foram determinados pela referência bibliográfica da obra (título, autor, ano, local de publicação, ISBN/ISSN, resumo do texto, palavras-chave).

O Quadro 1 apresenta o instrumento utilizado com as informações sintetizadas:

Quadro 1 - Bibliografias sobre os saberes docentes – arco cronológico 2006-2016

TIPOS	TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ISBN/ISSN
Artigo 1	A formação de professores e as teorias do saber: contexto, dúvidas e desafios	ALVES, W. F.	2007	Revista Educação e Pesquisa	1678-4634
Artigo 2	Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação	ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J.	2007	Revista Educação e Pesquisa	1678-463
Artigo 3	Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire	BLOCK, O.; RUSCH, R. B.	2014	Revista UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação	1518-3580
Artigo 4	Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional	GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P.	2007	Revista Eletrônica de Educação	1982-7199
Artigo 5	Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência	PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A.	2009	Educar, Curitiba	1984-0411
Artigo 6	A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes	MENEZES, E. A. de O.; THERRIEN, S. M. N.; THERRIEN, J.	2015	Revista Educação em Foco	2317-0093
Artigo 7	Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores	ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de	2007	Revista Educação e Pesquisa	1678-4634
Livro 1	Saberes docentes e autonomia dos professores	CAMPOS, C. de M.	2007	Editora Vozes	978-85-326-3434-4
Livro 2	Reflexões e práticas em pedagogia universitária	CUNHA, M. I.	2007	Editora Papyrus	978-85-308-0830-3
Livro 3	Os saberes docentes e sua prática	FERREIRA, A. T.	2007	Autêntica Editora	85-7526-152-5
Livro 4	Por uma Teoria da Pedagogia	GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MAIO, A.; SIMARD, D.	2013	Unijui	9788541900485
Livro 5	Saberes pedagógicos e atividade docente	PIMENTA, S. G.	2012	Cortez Editora	978-85-249-1936-7
Livro 6	Docência no Ensino Superior	PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.	2011	Cortez Editora	978-85-249-0857-6
Livro 7	Formação de professores – pesquisa, representações e poder	PEREIRA, J. D.	2007	Autêntica	9788586583728
Livro 8	Saberes docentes e formação profissional	TARDIF, M.	2012	Editora Vozes	978-85-326-2668-4
Tese 1	O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior	KENNEDY, F.	2011	UFC	
Tese 2	Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia	MELO, G. F.	2007	UFG	
Tese 3	Percursos de profissionalização docente no Ensino Superior: trajetória e renovação na prática pedagógica	PEREIRA, L.	2010	PUCPR	

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise se aprofundou conforme a leitura dos textos selecionados. Assim foi possível verificar o interesse de vários pesquisadores em categorizar a pluralidade dos saberes e as fontes de aquisição, mas as classificações apresentam diversidade. Convém salientar que estudos elaborados por Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999) servem de referencial para a análise da formação e da profissionalização docente.

3 PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Na seção anterior, apresentou-se o percurso metodológico deste estudo, enfatizando a abordagem escolhida. Nesta seção, visa-se contextualizar a formação e a profissionalização docente no Brasil, contemplando aspectos históricos, políticos e epistemológicos. Para tanto, um retorno ao passado se justifica para compreender o processo de desenvolvimento, os avanços e as dificuldades na formação docente, considerando as mudanças ocorridas na sociedade e que não são espontâneas, mas determinadas e determinantes.

O estudo se propôs a incursionar por aspectos específicos, com o objetivo de discutir as transformações históricas da formação e da profissionalização docente no Brasil, contemplando também as políticas educacionais explicitadas na legislação educacional brasileira.

3.1 A universidade brasileira: caminhos da contextualização

Em um breve retrospecto sobre o percurso do Ensino Superior, observa-se que a criação das universidades no Brasil foi um processo tardio. Esse atraso se justifica, inicialmente, pelo fato de que Portugal não tinha qualquer interesse em criar escolas de nível superior na colônia. Contudo, a Coroa oferecia bolsas para que os brasileiros “interessados” concluíssem seus estudos em Coimbra.

A universidade não foi criada para atender às necessidades essenciais da qual era e é parte, como também foi concebida e aceita, segundo Fávero (2006, p. 19), como um bem cultural “[...] oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento”. Sob esse prisma, a referida autora afirma que a produção do conhecimento científico poderia responder a questões sociais mais amplas, a fim de se tornar uma expressão do real.

Nesses termos, a história do Ensino Superior nas colônias espanholas revela que a primeira universidade foi fundada no continente americano em 1538, em São Domingos, em que teve uma existência transitória. Em 1553 foi criada, no México, a segunda universidade americana; em seguida vieram as universidades de São Marcos (Peru), São Felipe (Chile) e Córdoba (Argentina). Surgiram em torno de 27 IESs na América espanhola, enquanto não

havia nenhuma no Brasil. O argumento reiterado frequentemente para essa ausência se refere ao fato de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, com o intuito de manter a colônia incapaz de ensinar as ciências, as letras e as artes – tal ausência seria um reflexo da política de colonização de Portugal (CUNHA, 2007).

Contudo, o mesmo autor reconhece que tal argumento seria um exagero, considerando que há fatos que o contradizem:

Se o intuito metropolitano de monopolizar o Ensino Superior fosse assim tão forte, não teriam sido criados tantos cursos de Filosofia e teologia nos colégios dos jesuítas, chegando a existir até mesmo um curso de matemática; não teriam sido reformados os cursos de Filosofia e teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, e o de Filosofia no Seminário de Olinda, ambos em fins do século XVIII, inseridos, justamente em um momento de reforço dos laços coloniais (CUNHA, 2007, p. 16).

Ademais, o estudioso cita que “[...] as lutas pela criação da universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade” (CUNHA, 2007, p. 17). Torna-se desnecessário procurar um critério nas características das IESs, pois, segundo ele, é preciso buscar um critério unificador que possibilite perceber as diferenças, ao considerar que o Ensino Superior visa ministrar um saber superior.

Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: fundamentalmente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas não todos os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da leitura e da escrita na língua dominante) e saberes dominantes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas e da Filosofia com e sem aspas) (CUNHA, 2007, p. 18-19).

Isso permite entender fatos como a carência de ensino especializado de Filosofia no Brasil, na fase do Império, já que se constituía como conteúdo estruturante da cultura geral das classes letradas. A justificativa para essa assertiva pode se assentar na ideia de que essa disciplina passou a ocupar uma posição deslocada, apesar de continuar acatando seu papel no círculo dominante, mas em situação inferior. Exemplo disso era o saber jurídico que, com sua Filosofia implícita, era concebido pela classe dominante do Império como núcleo de um conhecimento superior (CUNHA, 2007). Ao lançar um olhar para a periodização da História que, longe de ser rígida, serve aqui de referência, se vislumbra o primeiro período (Colônia).

Ele se inicia em 1572, estendendo-se até 1808, quando da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro.

Para compreender o modelo de docência fundamentado no discurso dos jesuítas, faz-se necessário retomar o quadro econômico, político e social daquele século. Os registros históricos indicam várias mudanças ocorridas na Europa e que estremeceram a base política, econômica, social e até mesmo religiosa que predominava no referido século. Isso se refletiu na sociedade e levou a transformações que culminaram em uma revolução social. Nesse contexto turbulento, o catolicismo vivia um período crescente de declínio religioso (CUNHA, 2007; FERREIRA JR., 2007).

Tais modificações parecem marcar mais especificamente a metade do século XVI, quando ocorreu a Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero. A Igreja Católica foi colocada em xeque, ou seja, a doutrina religiosa e seus dogmas foram questionados e criticados. A instabilidade nessa instituição promoveu uma evasão expressiva dos católicos para a Igreja Protestante, fase de efervescência em que surgiu a Companhia de Jesus.

A Igreja Católica contestou o mundo burguês por meio do Concílio de Trento (1545-1563). Nesse sentido, ela atravessou os séculos seguintes em batalha contra as transformações produzidas pelos opositores e geradas no bojo da sociedade capitalista. Frente a essa questão, tornam-se mais claros o surgimento e os objetivos da Companhia de Jesus:

A companhia de Jesus surgiu nesse contexto histórico engendrado a partir do século XVI. Canonizada pelo Papa Paulo III, por meio da Bula *Regimini Militantis Ecclesiae* (1540), a Ordem religiosa criada por Inácio de Loyola nasceu para apostolar no mundo secular com três objetivos muito bem definidos: defender o Papa, reconverter os cristãos, particularmente os reformados, e evangelizar os chamados “povos bárbaros” que habitavam os outros continentes (FERREIRA JR., 2007, p. 7).

A Companhia de Jesus surgiu em um contexto histórico conflitante na Europa que atravessava um momento de mudanças políticas, econômicas, sociais, assim como a decadência do Catolicismo, cujo intuito era propagar essa religião pelo mundo, inclusive em regiões mais longínquas. Fundada por Inácio de Loyola, a Companhia tinha a missão de catequizar os indígenas, justificando sua atuação nas colônias.

Nas colônias, Portugal tinha o domínio sócio-político-econômico, em que elas ficavam à mercê de suas imposições. Isso se verifica na organização dos currículos e, como destaca Cunha (2007, p. 26), fazia parte “[...] das ideologias, das práticas letradas comuns à cultura das classes dominante, às diversas especialidades da burocracia estatal e à organização da

própria ordem religiosa que as ensinava”. Dessa maneira, a Companhia de Jesus significou uma ação concreta para a primeira experiência do Ensino Superior no Brasil.

No período colonial, o quadro econômico era definido a partir da monocultura de exportação, do trabalho escravo e da opulência de terras férteis. A desnecessária qualificação para o labor explica o motivo de não ter sido criada uma escola para formar mão de obra para as lavouras, mas que atendesse a outras demandas:

Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes (CUNHA, 2007, p. 25).

No período jesuítico, a missão dos padres não visava apenas à catequização dos indígenas, mas também ao apoio religioso aos colonos. Entretanto, há de se considerar que a fundação de colégios, nos padrões concebidos e difundidos pelo mundo, teve lugar de destaque (CUNHA, 2007).

O método educacional jesuítico materializou-se no documento “Ratio Studiorum” (1549-1759), que objetivava atender ao período histórico com seus valores, avanços e impasses, além de estabelecer normas padronizadas como um currículo único e a organização das matérias. Influenciado pelo pensamento filosófico de Aristóteles e Tomás de Aquino, preconizava uma orientação universalista, o cultivo da disciplina e a formação humanista (CUNHA, 2007).

A proposta da pedagogia jesuítica, para Paiva (2011, p. 50), “[...] era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas. No entanto, o caminho para se chegar aí, lavrado no devocionismo barroco, era a penitência e a fuga”. A referida fuga faz referência a maus costumes, vícios, maus livros, más companhias, insultos, injúrias, mentiras, jogos proibidos e lugares perniciosos ou interditos. Ainda para esse autor, o formalismo pedagógico teria um caráter negativo, já que se educava para não se fazer (isso ou aquilo); logo, tal pedagogia estava pautada na visão de mundo que ocorria à época, cujo intuito era manter as pessoas nos padrões da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Campos (2010, p. 120) afirma que o exercício da docência jesuítica:

[...] tem suas características definidas no centralismo das ideias e saberes, na conduta moral ilibada, na hegemonia pessoal do saber, na ritualização do certo e errado e na subordinação às determinações da ordem e da Coroa para que pudesse ser realizado o ambicioso projeto expresso na política cultural de civilização, no qual o domínio das letras daria o tom de conformação, de ajustes aos ideais metropolitanos, formando e conformando jovens no saber e na moral. Ao professor era dado o poder de incluir e excluir do saber, sua onipotência credenciava a máxima de uma verdade luminosa para poucos.

Conforme essas considerações, pode-se constatar que se requisitavam do professor a fidelidade rigorosa às leis e a severidade da disciplina à constância no estudo com os alunos que orientavam a prática pedagógica.

Além da preocupação com o ensino, o “Ratio Studiorum” marcou a docência no Brasil com a aprendizagem das virtudes e dos bons costumes. Observa-se que a didática orienta o conteúdo, representado por virtudes e bons costumes que deveriam ser transmitidos, assim como a maneira de ensinar e aprender.

Cabe lembrar que, de acordo com o método didático-pedagógico, o “Ratio Studiorum” tem uma organização pautada nos princípios de ordem, hierarquia, subordinação e obediência, que se inicia pela ordenação hierárquica dos cargos e, posteriormente, pelos estudos. Para isso, as regras e as responsabilidades das autoridades se determinam a partir da ordem estabelecida. Primeiramente, os cargos são ocupados conforme o grau de perfeição adquirido pela fé, pela virtude e pelo talento de cada um; segundo, as autoridades dos colégios são apontadas em ordem hierárquica; e terceiro, são definidos, na forma de regras, a extensão e o grau de autoridade, o mando, a subordinação e a obediência de cada cargo (PUENTES, 2010).

Como se verifica, apesar de o “Ratio Studiorum” não estar direcionado para a formação docente, ele traz regras com esse propósito. Paula Júnior (2012, p. 7) argumenta que esse documento:

Mal comparando, era um processo híbrido de **profissionalização** financiado pelo estado e executado pela Igreja. Apresentava o ideal de formação humana característico dos colégios da Companhia de Jesus, além de estabelecer objetivos, conteúdos e metodologias com orientações precisas para mestres e estudantes. Neste documento, aparentemente reflexivo da ação educativa religiosa, configura-se um modo particular de ser e de fazer Educação, no qual o aluno aparece como a figura central do processo pedagógico (grifo nosso).

Pimenta e Anastasiou (2011) reiteram essa concepção ao evidenciarem que as primeiras escolas implantadas no Brasil foram estruturadas no modelo das instituições de ensino jesuíticas desenvolvidas pelo mundo, o que representava o fortalecimento de práticas educativas na gestão de instituições escolares. De fato, as escolas tinham um programa básico

de estudos que incluía o Trivium (Gramática, Retórica e Dialética) e o Quadrivium (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Com referência ao método de ensino, os jesuítas utilizavam o Método Escolástico e o *Modus Parisienses* – este último era adotado na Universidade de Paris.

No que tange à formação e à personalidade do professor, a intenção era salvar as almas para Deus, com vistas à ordem e ao sucesso, ou seja, as normas eram seguidas de maneira rígida. Isso denota que o conhecimento era indiscutível, em que se privilegiava a memorização concebida como recurso básico no processo de ensino e aprendizagem. O papel do saber na ação docente estava relacionado à disciplina, à obediência às normas da Coroa, à organização e à moral, de acordo com os princípios escolásticos.

Na mesma linha, Campos (2010, p. 103) discorre que:

As regras, inspiradas no discurso religioso e moral, determinava o ritual de iniciação à docência, os programas de ensino a serem cumpridos, a estruturação de métodos a serem aplicados, a criação de exames e graus de ensino. Some-se a isso um conjunto de regras e normas que foram criadas para demarcar, controlar e vigiar a docência universitária e sua prática. Essas práticas ascéticas, experimentadas pelos mestres universitários, efetivaram-se à medida que era criada uma docência a ser seguida e funcionava como padrão ao qual os mestres deveriam se alinhar tendo em vista sua reputação intelectual, social, religiosa e moral.

Essa mesma autora chama a atenção para o fato de que os mestres que integravam as corporações universitárias e tinham certo destaque em termos de moralidade, religiosidade e domínio dos saberes consentido expressavam a docência. Dessa maneira, eles eram vistos como guias dos professores que ainda estavam em preparação e retratariam a prescrição de uma docência desejável, admirável, aceitável e recomendada (CAMPOS, 2010).

Além disso, o “Ratio Studiorum” já anunciava o entendimento da realidade docente e a sua valorização, no que se relacionava à estrutura organizacional das escolas, à comunicação entre reitor e professor, às funções e competências realizadas na ação docente. O material didático era o mesmo para todas as escolas jesuíticas, não importando o país onde se encontrassem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Esse período caracteriza-se, segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 27), “[...] pela inexistência de uma formação específica para a docência substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação”. Tais autoras destacam a inexistência de um currículo específico ou mesmo de um corpo de saberes necessários à formação do professor. Outra questão alude à prática docente que, na época, era realizada no sistema de professores adjuntos, isto é, a preparação para o

exercício desses profissionais estava atrelada a um mestre que assumia a tutoria. Isso comprova que o preparo específico para o ofício docente se baseava na observação da ação modelar de outro professor.

A urgência em promover uma formação que consentisse certa eficiência para o ensino das primeiras letras, sobretudo na preparação dos professores para aplicarem o novo método de ensino, indicou duas opções de formação: sistema de professores adjuntos e Escolas Normais. O primeiro modelo prevaleceu no decorrer do Período Imperial no Brasil, em virtude de sua familiaridade com os padrões de formação tradicionais, do baixo custo e por ser artesanal (VILELA, 2011).

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2011) recuperam a concepção da ação docente, enfatizando que a transmissão de conteúdos era indispensável à memorização. O modelo era expositivo, com atividades a serem resolvidas pelos alunos, em que contava com a avaliação em um molde bastante rígido.

No ano de 1550 foi fundado o primeiro colégio de Ensino Superior na Bahia que, à época, era sede do Governo Geral. Ao se referir ao ensino jesuítico no Brasil, Cunha (2007) descreve que havia quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de Humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia. O autor explica o funcionamento desses cursos, *in verbis*:

Os primeiros eram destinados a estudantes externos e os outros eram internatos, sem a finalidade exclusiva de preparação de sacerdotes. Todos os 17 colégios fundados pelos jesuítas no Brasil colônia tinham cursos elementares; um número menor oferecia cursos de Humanidades e apenas oito tinham cursos de Artes, oferecendo, também, total ou parcialmente, cursos de Teologia (CUNHA, 2007, p. 30).

Em 1759, Marquês de Pombal expulsou os padres jesuítas do Brasil, em virtude do confronto entre o Estado e a Companhia de Jesus. O intento da reforma Pombalina era ambicioso, uma vez que se voltava à nova política econômica. A Companhia de Jesus se tornou um obstáculo aos interesses do Estado, assim como as mudanças advindas do Iluminismo que, de fato, estavam a exigir a constituição de um novo homem:

Por essa época na Europa, já estava adiantada a formulação de concepções do mundo, do homem e da sociedade, compatíveis com a atividade cotidiana de acumulação privada de capital. A Reforma Protestante já tinha propiciado o desenvolvimento de uma nova pedagogia voltada para o treinamento da capacidade individual de descoberta, de crítica e de formulação, orientada para a produção do conhecimento, supostamente inacabado (CUNHA, 2007, p. 44).

Nas considerações de Villela (2011, p. 97), “[...] a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa Educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos portugueses régios”. Para a autora, a expansão do imperialismo napoleônico e a resolução incomum portuguesa de mudar o reino europeu para o continente americano redefiniram a trajetória do processo educacional que se expandia em terras brasileiras. Apesar de um tímido progresso rumo à preparação para a docência, ainda assim era necessária uma análise mais detalhada sobre a inevitável formação docente como exigência prévia e indispensável para a realização de um ensino de qualidade.

Acresce-se que os objetivos principais da nova política econômica da Reforma Pombalina eram, de acordo com Cunha (2007, p. 41): “[...] incentivo às manufaturas na Metrópole; incentivo à acumulação de capital público e privado; a substituição das ideologias orientadas para uma sociedade capitalista”.

Diante disso, as consequências engendradas por essa expulsão resultaram na desarticulação do sistema escolar da colônia, o que ocasionou o fechamento de residências, 17 colégios, seminários maiores e um número indeterminado de seminários menores, incluindo as escolas de “ler e escrever”. Em substituição, foram criadas as aulas régias no Brasil.

A análise realizada por Paula Júnior (2012) aponta que, na referida Reforma, houve forte inclinação para os aspectos referentes à formação do professor. Nesse sentido, ressalta como perspectivas iniciais:

Por exemplo, implementa-se o campo das especificidades quando passa a existir um professor para cada matéria quebrando o paradigma de que um mesmo mestre pudesse ensinar bem várias disciplinas. Grosso modo, retaliava-se novamente o “estilo sofista” e resgatava-se o professor de conhecimento específico, quase um filósofo, de tão conhecedor de sua disciplina. Por conseguinte, na esteira do Iluminismo, da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e do crescimento da burguesia, passou-se a pensar o papel do professor, o que representava para a sociedade e para o estado (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 9).

Durante o período colonial, desde os colégios jesuítas, incluindo as aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, instituídos por Dom João VI em 1808, não houve nenhum indício que demonstrasse a preocupação com a formação de professores. É importante observar que havia concurso de nomeação para as aulas régias, para o qual era exigida a comprovação de provas de moralidade do candidato provido pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz. Solicitava-se, também, que o referido professor tivesse

domínio do que iria ensinar, de modo que era avaliado ao apresentar uma dissertação à banca de seleção eleita pelo diretor-geral dos estudos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, o país foi transformado em sede da Coroa, com o aparato necessário às mudanças na colônia – estabeleceu-se um aparelho administrativo equivalente ao da Metrópole e se expandiu o aparato militar. As transformações administrativas e econômicas realizadas a fim de se instituir uma infraestrutura para o funcionamento da Corte atingiram também o ensino:

Foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente. O Brasil, com D. João VI no Rio de Janeiro, passou a ser a sede do reino português. Com isso, uma série de cursos, tanto profissionalizante em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte [...] (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 28).

A sociedade possuía senhores de engenho, latifundiários e fazendeiros de café que integravam a elite do país, enquanto o trabalho escravo produzia café, açúcar e algodão. Desse modo, a política econômica fomentou o comércio, a agricultura e a indústria.

O segundo período histórico do Ensino Superior, o do Império, se iniciou quando o Brasil ainda era colônia, em 1808, com a criação de um novo Ensino Superior, estendendo-se até 1889, com a queda da Monarquia, o que impulsionou a formalização desse nível educacional no Brasil. Quanto a esse momento, Fávero (2006) afirma que, apesar de ter havido novas tentativas de criação de universidades, elas não lograram êxito. A autora assevera que uma dessas universidades foi apresentada pelo imperador em 1889, sugerindo a criação de uma instituição no Norte e outra no Sul do país, com vistas a instituir centros de alta organização científica e literária.

Villela (2011) lembra que o fato de Portugal ter transferido a Corte para o Brasil redefiniu o percurso do processo educacional que até então se desenrolava em terras brasileiras. Segundo ela, havia formas dispersas referentes ao ensino e à aprendizagem que coexistiram por um longo tempo. A autora chama a atenção para o início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, pelo fato de se iniciar uma fiscalização gradual do Estado sobre a Educação formal; logo, houve nomeações de 120 professores e aposentados. A documentação oficial expressa um princípio de normatização, em que até enviaram um docente para a Inglaterra, com o objetivo de estudar o método de ensino mútuo.

Na análise de Villela (2011, p. 99), “[...] o processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que

não era um produto daquele, pois, já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais”. Nos três séculos da época moderna, a função do professor se modifica totalmente e, no Brasil, somente após a Lei Geral do Ensino, de 1827, no decorrer do Primeiro Império, há intervenção estatal no tocante à organização docente.

O ensino no Império foi estruturado em três níveis (primário, secundário e superior):

O primário era a “escola de saber ler e escrever”[...] o secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias” [...] e o superior ficou restrito aos cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda, carreira médica na Bahia e no Rio de Janeiro, o ensino artístico, de engenharia e o político também no Rio de Janeiro. E os cursos militares do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Fortaleza (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 28-29).

Ademais, o Ensino Superior focou na formação de profissionais liberais de cursos tradicionais, como Medicina, Engenharia e Direito. A conclusão de uma Graduação nesse nível educacional favorecia o profissional com certo prestígio social no mercado de trabalho cuja quantidade, à época, era bastante reduzida.

No período colonial havia poucos colégios jesuítas que ofertavam cursos de Filosofia e Teologia, o que justifica o fato de que já existia Ensino Superior no Brasil. Registros históricos demonstram que os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808, com a chegada de D. João VI.

Ao se reportar aos cursos que existiam naquele período, Saviani (2010), assevera que:

Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isso é, não articulados no âmbito de universidades (SAVIANI, 2010, p. 5).

Após a independência foram criados os cursos de Direito que formavam especialistas nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado, isto é, a elaboração e a interpretação da diplomacia e da administração. Eles foram fundamentais em cumprir essa função, tendo em vista que os bacharéis tinham de elaborar, discutir e interpretar as leis no exercício diário. Todavia, a atividade principal dizia respeito a formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico.

O Ensino Superior atual nasceu, com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias desse. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos,

de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários (CUNHA, 2007, p. 71).

Os profissionais liberais – médicos, engenheiros, advogados, agrônomos, químicos – eram formados por acréscimo e podiam se estabelecer e vender seus serviços a quem os procurasse. A partir de 1808, outros cursos e academias foram criados, com o objetivo de formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, visou-se formar profissionais liberais (CUNHA, 2007).

Nesse período, o método de ensino predominante, segundo Pimenta e Anastasiou (2011, p. 148-149), “[...] foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado”. A adoção do modelo proposto por Napoleão pretendia enfatizar o conteúdo do ensino profissionalizante, e sua organização administrativa se configurava em um modelo de universidade centralizadora, fragmentada, atrelada à impossibilidade de pensamentos divergentes, sustentando uma unidade impositiva que dificultava a atualização. Abre-se, assim, um caminho instigante para o que as autoras consideram como “unificação da ideologia” – nesse padrão, não se privilegiava a pesquisa, as universidades não tinham autonomia e o ensino era direcionado para as elites e atendia aos interesses dominantes.

Acrescenta-se, para finalizar a caracterização do método, o modo pelo qual se configurava a relação professor-aluno-conhecimento, em que se centrava na figura do professor como transmissor do conhecimento das obras clássicas, cabendo ao aluno aceitar passivamente a atividade, o que resultava na memorização do conteúdo. Essa metodologia implicava na avaliação classificatória, que mantinha e reforçava os elementos do ensino jesuítico, assim como atendia aos objetivos do modelo napoleônico, cujo intuito era a preservação da metodologia tradicional, sem se voltar à produção do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Posteriormente à independência, por Decreto de D. Pedro I, datado de 11 de agosto de 1827, foram criadas as graduações de Direito de São Paulo e de Olinda (esse último foi transferido para Recife). Por sua vez, os cursos desenvolvidos por D. João VI sintetizam o Ensino Superior no Brasil até o final do Império. Consequentemente, isso se configura nas seguintes características: cursos ou faculdades isoladas e públicas, mantidas pelo Estado (SAVIANI, 2010).

Cunha (2007) reitera a concepção de Saviani (2010) ao evidenciar que, a partir de 1808, o Ensino Superior foi recriado, concluído no Primeiro Reinado e estruturado em estabelecimentos isolados – desde aquela época, já havia tentativas ininterruptas, a fim de transformá-los em universidade. O Ensino Superior se organizou, porquanto, sem uma estrutura de universidade, em virtude do caráter imediatista e dissociado da Filosofia e da pesquisa.

Numa breve análise da história das universidades no Brasil, reconhece-se que elas se modificaram no que concerne à constituição, aos propósitos e às funções. De acordo com Campos (2010, p. 105), em sua origem estava a transição da humanidade de uma etapa para a outra: “da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno”. Logo, o conhecimento de seu percurso ofereceu referenciais significativos, ainda que de maneira concisa, para o entendimento sobre as configurações que estão em curso e as prospecções futuras.

Nesse sentido, os elementos apontados anteriormente foram relevantes para situar a análise acerca da formação e profissionalização docente no Brasil, tendo em vista que tais temáticas estão entrelaçadas. Como dito, o início da docência foi marcado pelo “[...] cunho religioso e de sacerdócio, ainda que abrigando professores leigos, teve na estatização o primeiro marco de profissionalização muito embora não tenha erigido o código profissional próprio” (PEREIRA, 2010, p. 28), em decorrência das instituições reguladoras que delimitavam a autonomia dos professores e, conseqüentemente, a profissionalização docente. Tal constatação nos direciona para o próximo subtítulo.

3.2 Revisitando a história sobre a formação e profissionalização docente no Brasil

No período do Império, os estatutos das faculdades apresentavam dispositivos para prover os cargos de diretor e professor, além da parte didática. O regime administrativo pedagógico desse período tinha como referência o poder na burocracia escolar. Assim, indicam-se 11 cadeiras no ensino jurídico, lecionadas em cinco anos letivos.

Ademais, institui-se o lente catedrático (do termo latino *legente*, “que lê”), que ensinava a matéria de sua cadeira por 25 anos de serviço ativo, para ser jubilado. Com a vacância do cargo, um decreto imperial nomeava o lente substituto mais antigo da faculdade, transformando-o em catedrático da cadeira vacante. Os substitutos diziam respeito a uma reserva docente, em que deviam estar disponíveis para, em qualquer eventualidade, preencher

as vagas dos catedráticos ausentes – caso não estivessem ligados a cadeiras específicas, deveriam ocupar qualquer cadeira que ficasse vaga.

Para o preenchimento da vaga do lente substituto, havia o ritual do concurso publicado em edital. Exigia-se a defesa de tese, cuja opção era feita pelo candidato, além da dissertação escrita com o conteúdo a ser sorteado no momento. Após o cômputo dos resultados, era apresentada ao Governo a relação dos candidatos com as maiores notas; assim era selecionado o candidato mais adequado para preencher a vaga de lente substituto.

Os professores tinham a liberdade vigiada pela congregação que era, segundo Cunha (2007, p. 110), a “[...] instância na qual se dava o encontro entre poder do núcleo da burocracia do estado (representado pelo diretor que a presidia) e o poder docente, periférico, mas dotado de certa autonomia diante do primeiro”. Esse período estabeleceu um marco para a Educação Superior, uma vez que se iniciaram as determinações para o desempenho das funções e a instituição do título de professor do Ensino Superior.

Para Saviani (2009), a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, traz em seu bojo, pela primeira vez, a preocupação com o preparo didático do professor, a exemplo do art. 4º, que estabelece “[...] que o ensino fosse desenvolvido pelo método mútuo” e fixa, conforme Saviani (2009, p. 144), que os professores deveriam ser “[...] treinados nesse método às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias, portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”.

A questão principal para interpretação dessas evidências reside no fato de que, nesse período, não havia iniciativa de investimento por parte do Governo. Esse aspecto é coerente com uma sociedade em que a Educação era privilégio de poucos e destinada a uma pequena parcela da população, constituída pela elite (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passou a ser incumbência das Províncias. A justificativa para tal assertiva residia no fato de que elas tendiam a adotar, para a formação dos professores, o mesmo formato seguido nos países europeus para a criação das Escolas Normais. Nesse caso:

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI, 2009, p. 144).

Destaca-se o caráter intermitente das escolas abertas, fechadas e reabertas periodicamente. As Escolas Normais objetivavam à formação específica e deveriam se guiar pelas coordenadas pedagógico-didáticas:

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

A Lei Geral do Ensino de 1827, ocorrida durante o Primeiro Império, se deve à concretização da intervenção estatal na organização docente. Foi a partir desse estatuto que se iniciou, na concepção de Villela (2011, p. 110), “[...] um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior”. A autora também discorre que a criação das escolas normais foi uma etapa importante na institucionalização da profissão, o que envolveu, de um lado, o controle estatal mais restrito e, de outro, os docentes de posse de um conhecimento especializado.

Outra característica relevante, extraída da análise de Villela (2011), mostra que, no Brasil, a institucionalização da formação docente se iniciou nas décadas de 1930 e 1940. Isso ocorreu justamente com o surgimento das primeiras Escolas Normais provinciais, embora tal formação se tenha caracterizado por um movimento intermitente de avanços e retrocessos.

Ainda sobre as Escolas de Primeiras Letras fundamentadas no método do Ensino Mútuo, observa-se que um foco na ação do professor e o domínio de um método reconhecido como saber específico do ofício. Esse aspecto contribuiu para a constituição da profissionalidade⁴ docente:

Caracterizando-se um tipo incipiente de preocupação com a profissionalidade docente, uma vez que ao menos alguns “ensaios” de políticas públicas começaram a ser pensadas na tentativa de “melhorar” a prática do magistério. A reforma paulista e as missões ali iniciadas nos fazem pensar em uma consciência mínima dos professores e dos gestores sobre seus métodos e a necessidade de buscar novas estratégias de ensino, o que configura, também de forma incipiente, uma ideia de profissionalização docente, considerando o fato de que, nesse momento, as reflexões sobre Educação centravam-se mais na pessoa do mestre que na figura do aluno (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 10).

⁴ Profissionalidade “[...] é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 5).

Vigorava, nesse período, a concepção tradicional da Educação, com predominância das correntes pedagógicas que se referenciavam na Antiguidade clássica e que comungavam com a noção filosófica essencialista do homem, reforçando a visão pedagógica centrada no professor, no intelecto, nos conteúdos cognitivos ministrados pelo docente aos alunos, em se tratando da memorização dos conteúdos. Interessante que, nessa mesma concepção, havia uma vertente religiosa e outra leiga em profusão (ou confusão) com alguns conceitos oriundos da Itália e da França (PAULA JÚNIOR, 2012). Com base nessa premissa, observa-se que não havia nenhuma alusão ao preparo pedagógico do professor. Daí advém a concepção de que não havia a necessidade do processo formativo para esses profissionais.

No início da República, o Brasil, apesar de ter deixado de ser escravocrata a tão pouco tempo, ainda se apresentava como um país caracteristicamente rural e, conseqüentemente, com altas taxas de analfabetismo. Nesse contexto, era imprescindível pensar na qualificação para o trabalho industrial e rural – tais circunstâncias ajudam a explicar o surgimento das propostas de reformas educacionais na Primeira República.

O período denominado como Primeira República foi proveitoso para a expansão do Ensino Superior. Na análise empreendida por Cunha (2007, p. 151), as transformações do Ensino Superior nas primeiras décadas desse período:

[...] foram marcadas pela facilitação do acesso ao Ensino Superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de Ensino Superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais [...]. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo “ensino livre” e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

A expansão do Ensino Superior na Primeira República pode ser constatada na cronologia elaborada por Cunha (2007, p. 158-159), de acordo com a área do conhecimento:

Direito

- 1891 – Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro; Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro; Faculdade Livre de Direito da Bahia; Faculdade de Direito de Goiás
- 1893 – Faculdade livre de Direito do Estado de Minas Gerais (Ouro Preto);
- 1903 – Faculdade Livre de Direito do Pará; Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre
- 1907 – Faculdade Livre de Direito de Fortaleza

Medicina, Obstetrícia, Farmácia, Odontologia

- 1889 – Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre
- 1898 – Faculdade de Odontologia de Porto Alegre

- 1902 – Faculdade de Farmácia de Pernambuco
 - 1904 – Escola de Farmácia do Pará e Faculdade de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora
 - 1905 – Escola Livre de Odontologia do Rio de Janeiro; Escola de Farmácia, odontologia e Obstetrícia de São Paulo; Escola de Farmácia e Odontologia do Instituto Granbery (Juiz de Fora)
 - 1908 – Faculdade de Odontologia de Minas Gerais
- Engenharia
- 1896 – Escola de Engenharia de Porto Alegre; Escola Politécnica da Bahia
 - 1900 – Escola Politécnica de São Paulo
 - 1905 – Escola Livre de Engenharia de Pernambuco
- Ciências Econômicas
- 1905 – Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro; Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia
 - 1910 – Faculdade de Ciências Econômicas do Rio Grande do Sul
- Agronomia
- 1900 – Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (São Paulo)
 - 1908 – Escola Superior de Agricultura de Lavras (Minas Gerais)
 - 1910 – Escola Nacional de Agronomia (Rio de Janeiro)

Conforme a concepção desse autor, mesmo com a facilidade de acesso em virtude do aumento de escolas, ainda assim cresciam as resistências ao processo ora implementado.

No período da Primeira República, que tem início com o Governo de Deodoro e finaliza com a instalação do Governo Provisório de Vargas, em 1930, o Ensino Superior foi definido por transformações pautadas em mecanismos legais. Conforme Cunha (2007, p. 133), “[...] seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890 a 1891”, e termina com a introdução da política educacional da Era Vargas (1930-1931). Como a própria nomenclatura indica, as escolas superiores livres, provenientes desse período, se caracterizavam por serem independentes do Estado, visto que eram empreendidas por esferas particulares – nesse caso, a expansão foi motivada pela facilidade de ingresso no Ensino Superior. Cunha (2007, p. 133) explica esse crescimento como um “[...] produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade e, também, de determinações ideológicas, como a influência do Positivismo”.

De acordo com a análise desse autor, o positivismo e os positivistas tiveram uma participação expressiva no desenvolvimento da Educação escolar brasileira, redundando na presença de militares positivistas na Assembleia Constituinte e na representação própria de Benjamin Constant que, à época, era ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Nesse entremeio, a Assembleia Constituinte redigiu a primeira Constituição da República, com base em uma carta provisória decretada em 1890.

Ademais, os positivistas tinham a intenção de impedir que os cursos de nível superior assumissem as características das profissões liberais. Tal posicionamento predominou no decorrer do século XIX, perdurando até as três primeiras décadas do século XX. O movimento pela desoficialização do ensino pode ser também levado em conta nesse cenário:

[...] era uma bandeira dos positivistas, e pela defesa da liberdade do ensino, uma bandeira dos liberais, à qual se associou o “ensino livre”, proclamado no Decreto da chamada Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Com o advento da República, sob influência do Positivismo essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o Governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres (SAVIANI, 2010, p. 5).

No tocante a essa discussão, Fávero (2006, p. 21) chama a atenção para o fato de que “[...] embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades”.

Nas primeiras décadas republicanas, a iniciativa oficial esfriou, tendo surgido faculdades e esboços de universidades de cunho particular. Por exemplo, a Universidade do Paraná, criada em 1912 e cujos cursos começaram a vigorar em 1913, deixou de funcionar em 1920, por sugestão do Governo Federal. Seu funcionamento teve início com faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920; e Medicina, em 1922) até ser reconstituída como universidade particular em 1946 e federalizada apenas em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná (SAVIANI, 2010). Outro aspecto relevante se relaciona à criação da Academia Brasileira de Ciências (1922) que, à época, substituiu a Sociedade Brasileira de Ciências (1916), além da Associação Brasileira de Educação (1924).

Dadas as circunstâncias em que foram implantadas, as faculdades isoladas no Brasil efetivamente estavam relacionadas às características do modelo francês napoleônico, marcado pela dissociação entre ensino e pesquisa. O controle era feito pelo Estado, cuja preocupação basilar da proposta era a formação do quadro de profissionais para atender prioritariamente às elites (CUNHA, 2007).

Campos (2010, p. 129) se posiciona da seguinte maneira:

A expansão das ideias modernizadoras foi antecedida por medidas que contribuíram para produzir mudanças na constituição da docência, podendo-se citar: a) o credenciamento passou a ser efetivado através de aprovação em concurso público, consistindo num conjunto de provas a que o candidato se submetia (Alvará de 28/07/1759); b) o exercício da docência por

profissionais portadores de graus acadêmicos (em 1843); c) e o estabelecimento de regalias e de deveres aos professores nomeados, então promovidos à condição de funcionários públicos, conforme a Reforma de 1915. As gradativas alterações que levaram o professor da educação superior à condição de funcionários públicos, conforme a Reforma de 1915. As gradativas alterações que levaram o professor da educação superior à condição de funcionário público criaram uma situação de valorização da “carreira profissional”.

A Reforma Rivadávia Corrêa, do então ministro da Justiça do Governo Hermes da Fonseca, foi responsável pela Lei Orgânica do Ensino Fundamental e Superior, implementada em 5 de abril de 1911, por meio do Decreto n. 8.659, que revogou a Reforma de Epitácio Pessoa. Essa reforma aboliu o Exame de Madureza e a equiparação dos estabelecimentos de Ensino Secundário ao Colégio Pedro II, o que representou a autonomia e a liberdade das instituições que optaram pelo ensino parcelado, possibilitando ao Estado retirar qualquer interferência no setor educacional – nesse caso, determinou-se um ensino livre e foi eliminado o reconhecimento oficial de certificados dos cursos secundários das escolas equiparadas. Dessa maneira, não era necessário comprovar estudos secundários, tendo em vista que as faculdades interessadas em receber alunos teriam de promover o exame de admissão. Tratou-se de uma Reforma que recebeu várias críticas, em função da irregularidade que favorecia a omissão do Estado em sua condução.

Merece igual destaque o Decreto n. 11.530, promulgado em 18 de março de 1915, que reorganizou os Ensinos Secundário e Superior de todo o país sob a condição de estabelecimentos equiparados, com o intuito de corrigir as distorções do decreto anterior. A Reforma Carlos Maximiliano, na época, foi tratada pelo ministro da Justiça do Governo Venceslau Brás:

As mudanças foram profundas, embora mantivessem dois pontos fundamentais da Reforma Rivadávia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II (e dos que lhe eram equiparados); de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao Ensino Superior (CUNHA, 2007, p. 168).

A Reforma Carlos Maximiliano citava a inexistência de “alunos gratuitos” no Ensino Superior. Além disso, reestruturou a área educacional, retomando os Ensinos Secundário e Superior à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados, e instituiu os exames vestibulares.

De igual maneira, o Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Rocha Vaz, detalhava o funcionamento das instituições federais quanto ao pagamento de

despesas pelos alunos: taxas de vestibular, matrícula em cada série, exame e transferência. Todavia, a Reforma Rocha Vaz apresentava exceções ao regular os princípios da gratuidade de ensino a cinco alunos de cada escola superior da União. Frente a essa constatação, tal Reforma oficializou o ensino, no sentido de restabelecer a interferência do Estado, extinta anteriormente pela Reforma Rivadávia Corrêa. Para Cunha (2011, p. 161), o objetivo “[...] manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição de número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

O Decreto n. 11.530 traz ainda a concepção de universidade fixada no Art. 6º, ao dispor que “[...] o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Ressalta-se que, por meio do Decreto n. 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, à época, reuniu duas faculdades federais abarcadas no Decreto n. 11.530 (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), além da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Nessa oportunidade foi fundado o primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Brasil, que serviu de exemplo para as instituições que vieram posteriormente. Aqui é interessante observar o que se legitimou no Art. 64 do Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915:

Os professores nomeados anteriormente à Lei Orgânica do Ensino ou posteriormente a esse Decreto gosam de todas as regalias e estão sujeitos a todos os deveres de funcionários públicos federaes, até que o instituto onde ensinam, dispense a subvenção annual, bem como a garantia de vitaliciedade, gratificações addicionaes e jubilação concedida aos professores pelo Governo Federal.

Em uma abordagem ainda que concisa sobre a Reforma Lourenço Filho instituída no Ceará em 1922, destaca-se a reestruturação do Curso Normal, objetivando à formação de professores e à adoção de medidas como a inspeção escolar, o recenseamento e a aplicação de métodos de avaliação com testes de inteligência – a intenção era proporcionar aos alunos as mesmas oportunidades em todo o país. No entanto, essa reforma foi criticada por não estar em consonância com as demandas da comunidade escolar e por não ter a participação da sociedade.

A década de 1930 foi significativa para a política nacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde liderado por Francisco Campos, nome pelo qual a Reforma

apresentada ao sistema de ensino ficou conhecida. Também se destaca que o referido ministro instituiu o Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, criando o Conselho Nacional de Educação; e ainda o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851, de 1931), definindo as diretrizes do Ensino Superior referentes aos aspectos administrativos, didáticos e disciplinares. Determinou-se, também, que a universidade teria sua estrutura hierárquica composta pelo Reitor, pelo Conselho Universitário e pela Assembleia Universitária, ao passo que os institutos seriam administrados pelo Diretor, pelo Conselho Técnico-Administrativo e por uma Congregação, em que se definia a composição de cada órgão. A representação docente era integrada pelos professores catedráticos efetivos e pelos livres-docentes em exercício, por intermédio de um representante eleito por eles.

Conforme Saviani (2009), a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, em 1890, determinou o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Para o autor, o que parece mais significativo, na visão dos reformadores, é que, sem professores bem preparados, instruídos nos modernos processos pedagógicos e com o domínio dos conhecimentos científicos afeitos ao cotidiano da vida, o ensino não poderia ser eficaz. A reforma foi marcada pela criação da escola-modelo anexa à Escola Normal e pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores que privilegiavam os exercícios práticos de ensino.

As proposições de Gatti e Barreto (2009) reiteram essa análise, ao enfatizarem a formação de professores em cursos específicos, inaugurada no Brasil com as Escolas Normais, voltando-se às “primeiras letras” – essas instituições correspondiam ao nível secundário da época. As autoras relembram que o ensino no país ainda possuía uma oferta escassa e era destinado às elites.

O preparo dos novos professores requisitava a organização curricular, com aspectos científicos de campos ligados às disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, cujo objetivo era a obtenção de professores bem formados:

Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. No contexto histórico, vê-se que as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 97).

A propagação de ideias modernas influenciou a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de congregar indivíduos de várias tendências em torno da bandeira da Educação. Houve uma evolução significativa da ABE, tanto que em 1927 promoveu a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser anual em virtude da receptividade das pessoas.

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, que terminaria apenas em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Cunha (2011, p. 161) pondera que, “[...] nos primeiros cinco anos da era Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo Governo Federal, outra liberal, pelo Governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal”.

Nesse contexto, duas iniciativas no âmbito educacional se sobressaíram: o Instituto do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e que teve Lourenço Filho como gestor; e o Instituto de Educação de São Paulo, concebido por Fernando de Azevedo em 1933 e inspirado no ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009).

Outro ponto marcante se deve à reforma instituída por meio do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, em que Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, isto é, frustrava seus objetivos tanto em relação à cultura geral quanto à profissional. A partir dessa ideia, Saviani (2009, p. 146) esclarece que “[...] os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”.

De fato, o movimento renovador trouxe um modelo pedagógico que favoreceu a correção das “insuficiências e distorções” apresentadas pelas Escolas Normais anteriores. Paula Júnior (2012, p. 11) afirma que “[...] com isso, a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da Educação”.

Ainda na concepção desse autor, a criação dos Institutos de Educação inicia um novo tempo para a Educação brasileira, visto que eles serviam de espaço pedagógico destinado também ao incentivo à pesquisa. Os Institutos de São Paulo e do Rio de Janeiro se pautavam no Ideário Escolanovista que ganhava visibilidade desde os anos 1920, em que a Escola Nova iria influenciar diversas reformas da instrução pública realizadas no final da mesma década. Ao que parece, a disseminação da Escola Nova encontraria resistência na abordagem tradicional representada pela supremacia das instituições católicas nas décadas de 1930, 1940 e 1950.

Na concepção escolanovista, tanto o conteúdo quanto os valores formativos a serem ensinados podem ser explicados a partir do processo de aprendizagem do aluno. Esse foco tende a estabelecer uma redução da perspectiva educativa, produzindo uma cultura escolar mais simplificada. Instaure-se, pois, um novo sistema doutrinário do qual derivaria também um modelo para a “profissão docente” (PAULA JÚNIOR, 2012).

Esse novo modelo da profissão repercute no caráter das instituições formadoras, com a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais. Saviani (2009, p. 146) relata que:

[...] os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de Educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Por meio do Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939, foi instituída a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Essa foi considerada, por alguns, a gênese dos cursos de Pedagogia.

Conforme o entendimento de Gatti e Barreto (2009), nas primeiras décadas do século XX, há certa preocupação com a formação de professores para o Ensino Secundário em cursos regulares e específicos, mas o processo formativo desses docentes se iniciou com a criação das universidades. Tal ofício era realizado por profissionais liberais ou autodidatas; todavia, há de se considerar que tanto a quantidade de escolas secundárias quanto o número de alunos era reduzido. Por outro lado, a expansão da industrialização no Brasil requirava maior escolarização entre os trabalhadores, e daí começa uma pequena abertura na esfera educacional ensino.

Nesse contexto, é imprescindível pensar na qualificação e na necessidade de mais professores:

Então nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de Educação para a obtenção da licenciatura, essa dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em Educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37).

Ao ser instituído, o modelo de formação de professores no nível superior assume um currículo generalizado para o curso de Pedagogia. Ele perde sua referência de origem, conforme a análise de Saviani (2009), pois as escolas eram a base de pesquisa que pretendia dar um caráter científico aos processos formativos. Isso é indicativo de que a formação de nível superior, ao perder sua referência, volta a ser interpretada como mera transmissão, sem que haja reflexões sobre a teoria e a prática.

Ainda nas palavras de Saviani (2009), os cursos normais de primeiro ciclo apresentavam um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no molde das velhas Escolas Normais (o que foi muito criticado à época), e os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da Educação introduzidos pelas reformas da década de 1930. Ao serem implantados, tanto os Cursos Normais quanto os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação docente no aspecto profissional garantido por um currículo composto por diversas disciplinas a serem frequentadas pelos alunos. Com isso, dispensou-se a exigência de escolas-laboratório, o que conseqüentemente se configurou:

Em uma solução dualista, os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Merece igual destaque o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), que prevaleceu com a mesma orientação para o Ensino Normal. A nova estrutura, em consonância com os demais cursos secundários, ficou dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao Ciclo Ginásial do Curso Secundário, com duração de quatro anos, cujo objetivo era formar regentes para o Ensino Primário, em que funcionaria em Escolas Normais regionais; já o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao referido Ciclo Colegial, com vistas a formar regentes do ensino primário para trabalhar nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. A nova estrutura contemplaria o jardim de infância e a escola primária anexa; iria se referir a cursos de especialização para professores primários nas áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, e ao curso para administradores escolares, com o intuito de formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009).

Não se pode esquecer que essa legislação provém de um período marcado pelo autoritarismo no Brasil (Estado Novo); portanto, não houve discussões acerca do objetivo

proposto, sendo vista como uma lei minuciosa que visava regular os programas das disciplinas e as horas semanais de aulas.

De forma geral, o sistema educacional mantinha a mesma natureza dos períodos históricos anteriores:

Evidenciam-se avanços referentes aos discursos; por outro, o sistema educacional continuou/continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 100).

Nesse ínterim, o curso de Pedagogia foi marcado por uma pressão entre os dois modelos, assim como aconteceu com os Cursos Normais:

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 147).

Quanto a essa situação, sobretudo no nível superior, Saviani (2009) explica a solução dualista manifesta acerca das licenciaturas fortemente assinaladas pelos conteúdos culturais-cognitivos. Isso relegou o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de Didática, visto como mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Ao se referir ao curso de Pedagogia, esse autor chama a atenção para a similitude observada em relação aos Cursos Normais que foram marcados por uma tensão entre os dois modelos. Apesar de seu objeto próprio estar embebido de um caráter pedagógico-didático, para Saviani (2009, p. 147), “[...] este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente”. Desse modo, o aspecto pedagógico-didático, ao invés de se constituir em um novo modelo articulador da formação docente, foi incluído sob a égide dos conteúdos culturais e cognitivos.

Passado o período do Estado Novo, Vargas retornou à Presidência de 1950 a 1954, e novas ações alcançaram o sistema educacional:

[...] foram tomadas medidas pelo Estado no sentido de produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário, para efeito de

progressão no sistema escolar. Tais medidas foram ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, garantindo a plena equivalência de todos os cursos de grau médio, assegurada pela presença nos cursos técnicos de disciplinas do secundário (CUNHA, 2011, p. 171).

Isso ampliou as oportunidades no Ensino Secundário e a equivalência dos cursos secundários, além de oportunizar a demanda pelos cursos superiores: houve a criação de faculdades onde não existiam e a gratuidade dos cursos superiores nas instituições federais, mesmo com a legislação fixando a cobrança de taxas nos cursos públicos – a “federalização” favoreceu a junção de faculdades estaduais e privadas, transformando-as em universidades. Outro ponto importante dessa união é que as IESs custeadas pelo Governo Estadual e por particulares passaram a ser mantidas e controladas pelo Ministério de Educação, ou seja, pelo Governo Federal. Esse fato contribuiu para aumentar a oferta do Ensino Superior público e gratuito, bem como para a criação da maioria das universidades que existem nos dias atuais (CUNHA, 2011). Também em virtude da “federalização”, os professores catedráticos dos estabelecimentos aglutinados no processo passaram a ser efetivados nos quadros do funcionalismo público federal, com remuneração e privilégios idênticos aos de seus colegas da Universidade do Brasil.

Dito de outra maneira, de 1940 a 1950 houve pressões em prol da expansão do Ensino Superior, contribuindo para que o governo expandisse quantitativamente as escolas isoladas, com vistas a atender à demanda advinda do Ensino Médio – apesar do crescimento do sistema, não houve mudanças nas estruturas básicas. Cabe mencionar que a Lei que dispunha de recursos públicos para essas IESs identificou 39 universidades e faculdades isoladas que foram favorecidas com a norma estabelecida (CUNHA, 2007).

Em 1951 surgiram novas agências governamentais, como o CNPq e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, hoje denominada como CAPES. Essas agências foram criadas em decorrência da modernização das universidades para, enfim, garantir o quadro de profissionais especializados tanto em quantidade quanto em qualidade, além de dar assistência aos projetos públicos e privados cujo objetivo se volta ao desenvolvimento do país.

Para Campos (2010, p. 136-137), tais agências estimularam a capacitação de professores por meio da Pós-graduação, o que:

[...] trouxe para a Universidade brasileira a influência do modelo alemão, referenciado na pesquisa; porém, combinou-se com o norte americano, mais pragmático, com perspectiva de produção de conhecimento de resultados. Essas mudanças implicaram uma hierarquização dentro da Universidade: o ensino de Graduação passava a representar uma atividade secundária, e a

Pós-graduação (onde se instalava a pesquisa) recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade-vitrine da Universidade.

Nesse período se iniciaram ações para o desenvolvimento e a modernização do Ensino Superior, cuja ideologia de referência clamava pela reforma, visando sincronizar a Educação às necessidades do quadro socioeconômico. Para Cunha (2007), tal modernização tencionava reproduzir o traço de um país adiantado, a fim de se equiparar com os Estados Unidos, evidenciando os laços de dependência. Em outras palavras, a modernização da universidade pretendia, sobretudo, (re)produzir a Ciência e as tecnologias internacionais a serem ensinadas segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas.

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947 representou um avanço significativo no Ensino Superior, definido pela inovação acadêmica. Fortemente influenciado pelos padrões de organização universitária dos Estados Unidos, tinha como características a ausência das cátedras vitalícias; pela Pós-graduação, havia a dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa; e pelo currículo flexível. Vale ressaltar que o modelo do ITA se mostrou diverso e inovador em relação ao panorama brasileiro da época:

[...] uma “ilha” de Ensino Superior moderno em um “mar” de escolas arcaicas animou os reformadores do ensino, tanto os que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência do exterior quanto os que pretendiam reforça-los, no intuito de modernizar o país, começando pelo sistema educacional, à imagem do paradigma do país capitalista hegemônico (CUNHA, 2011, p. 173).

Outro momento expressivo do movimento de modernização se refere à criação da Universidade de Brasília (UnB), com um projeto arquitetônico imenso:

[...] se o plano urbanístico da nova capital negava a segregação urbana encontrada em todas as cidades brasileiras, procurando promover uma utópica integração de classes sociais, o plano da nova universidade negava a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior existente, almejando realizar uma utopia acadêmica (CUNHA, 2011, p. 173).

A UnB teve como principais idealizadores Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, sendo a primeira a não integrar escolas isoladas, por ter nascido de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades. De fato, a criação dessa universidade contou com o apoio dos intelectuais brasileiros, especificamente de professores universitários, com conhecimentos disseminados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Entretanto, ao se criar o símbolo de um Ensino Superior modernizado, de maneira simultânea

houve a promulgação da LDB, conservando o regime de cátedras, de acordo com a Constituição de 1946, apesar de ser visto como uma ação arcaica (CUNHA, 2007).

Em complemento a isso e frente à necessidade de financiamento à pesquisa, um grupo de cientistas formou, em 1948, a SBPC, cujo objetivo era a “[...] difusão da Ciência a fim de buscar apoio do estado e da sociedade; a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades; a luta pela verdadeira Ciência e a liberdade de pesquisa” (CUNHA, 2007).

Nesse contexto, a SBPC exerceu um papel importante. Tanto o desenvolvimento da cafeicultura quanto o início da industrialização colaboraram para fazer de São Paulo o centro de atração de cientistas e investigadores. A própria Universidade de São Paulo, desde o início de seu funcionamento em 1934, contribuiu para a formação de um novo modelo de docente-pesquisador, algo imprescindível na institucionalização da área científica e tecnológica brasileira.

O prestígio conquistado pelos pesquisadores universitários em São Paulo fez com que a Constituição Paulista de 1947 estabelecesse o percentual de 0,5% da verba pública para o apoio de pesquisadores individuais. Após três anos, despontou a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), objetivando cumprir esse dispositivo constitucional (CUNHA, 2011).

3.3 Considerações sobre a primeira LDB (Lei n. 4.024) e as reformas das Leis n. 5.540/1968 e n. 5.540/1971

A Lei n. 4.024 de 1961 foi a primeira LDB que fixou, no Art. 69, que nos estabelecimentos de Ensino Superior podiam ser ministrados os cursos de Graduação, Pós-graduação e especialização. O texto legal gerou um impasse, pois, segundo Coimbra e Felício (2015, p. 30), “[...] não determina a natureza da Pós-graduação, nem tampouco faz menção à formação do professor universitário, como o faz para os níveis anteriores. Ela se limita a garantir um status à Pós-graduação, diferenciando-a da Especialização”.

Lima (2012, p. 65) relembra que a Lei n. 4.024/1961 foi apresentada em 1948 à Câmara dos Deputados; todavia, em razão do seu:

[...] conteúdo de orientação liberal e descentralizador sofreu grande oposição por parte dos que defendiam o controle da educação pela União. Esta oposição propiciou seu ‘engavetado’ e somente em meados da década seguinte foi retomada a discussão com a apresentação de substitutivos de orientação privatista.

Sete anos depois foi sancionada a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, também conhecida como Reforma Universitária, que fixou normas de organização e de funcionamento para o Ensino Superior, objetivando expandi-lo com um mínimo de custo. Tal aparato legislativo vigorou no período da ditadura militar.

Em oposição a essa política educacional, houve a recusa oficial por parte dos estudantes, tendo em vista que o movimento estudantil universitário era o único foco de resistência ao regime militar. Soma-se a esse fator que a bandeira de mobilização era a reforma universitária.

Verifica-se que o pano de fundo se voltava ao atendimento a duas exigências contraditórias:

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do Ensino Superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento (SAVIANI, 2011, p. 30).

Os dispositivos relativos à primeira demanda não estavam em consonância com os interesses do regime militar, especificamente as atribuições alusivas ao exercício da autonomia universitária. Assim, houve ajustes adequados aos propósitos do regime por meio do Decreto-Lei n. 464/1969.

Há de se destacar que a Lei n. 5.540/1968 também aboliu a cátedra, unificou o vestibular ao instituir o sistema classificatório e aglutinou as faculdades em universidades, objetivando maior produtividade. Outra medida se refere à fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades de Educação. Constatou-se a expansão do Ensino Superior, cujo intuito era atender o número de alunos procedentes do ensino secundário, em que era exigida a formação universitária – visava-se, nesse caso, responder aos interesses de grupos ligados às instâncias de grupos administrativos do governo militar (LIMA, 2012).

Nesse entremeio, as medidas instituídas nas Leis n. 5.540/1968 e 5.692/1971 incorporaram uma série de iniciativas no âmbito do regime autoritário pelo fechamento político. Saviani (2011, p. 38) considera que “[...] as modificações introduzidas na organização brasileira visavam a garantir a continuidade da ordem socioeconômica”.

Entretanto, houve a necessidade de ajustar a Educação à ruptura política realizada em 1964, disparando o golpe nas expectativas populares que, por sua vez, estavam relacionadas à luta em transformar a estrutura socioeconômica do país.

É curioso observar que a continuidade da ordem socioeconômica que demandou a ruptura política tenha marcado as duas últimas leis. Como constata Saviani (2011, p. 40), “[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei n. 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei n. 5.540/68 como na Lei n. 5.692/71”. Na análise do autor, o liberalismo destacava elementos como a qualidade, os fins, a autonomia e as aspirações individuais em oposição à quantidade, aos métodos, à adaptação e às necessidades. Marcadamente se valoriza a cultura geral em detrimento à formação profissional, e o tecnicismo faria justamente o movimento inverso ao liberalismo.

Os princípios que sustentam o tecnicismo demonstram uma intencionalidade, pois apontam para o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade em busca do máximo de resultados obtidos com o mínimo de dispêndios. Essa orientação ajuda a explicar por que as decisões referentes à Educação ficaram restritas ao grupo militar-tecnocrático que havia assumido o poder, deixando de lado os educadores que se encontravam organizados em associações representativas. Isso resultou na diretriz que definia que as decisões educacionais não eram competência dos educadores – essa não foi uma decisão coerente, uma vez que a eles concernia a execução eficiente das medidas adotadas na área da tecnoburocracia representada por técnicos da área econômica (SAVIANI, 2011).

As políticas educacionais postas em ação pelas reformas da ditadura militar foram motivo de críticas por parte dos educadores que se organizavam em associações distintas. Elas se iniciaram na década de 1970 e foram intensificadas no decorrer dos anos 1980:

Na esteira dessa “melhor qualificação” a noção de “capital humano”, então, levou para o âmbito individual os diversos problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional fazendo da Educação um “valor econômico”, equiparando capital e trabalho, em uma matemática desigual que transformava esse importante binômio humano em simples “fatores” de produção (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 13).

Nesses termos, a organização dos educadores teve duas direções distintas: uma de cunho acadêmico-científico, na qual está implícita a luta pela escola pública de qualidade voltada para a demanda da maioria da população – aqui estão situadas a Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação; e a outra, cuja preocupação era de caráter reivindicativo, revelada pelas greves que surgiram no final dos anos 1970 e que

criaram-se nas décadas de 1980 e 1990. Nessa direção se articulam a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES).

A reação dos educadores se voltava a um cenário educacional que tivesse elementos compatíveis com a pesquisa e os processos de ensino que superassem a mera transmissão de conteúdos. Mas tal intento foi desestimulado pela Lei 5.540/1968, que situa a sistematização da pesquisa na Pós-graduação, deixando à Graduação a função profissionalizante:

No período da ditadura militar há uma estagnação do citado processo crítico no que concerne à formação na Graduação, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, em um papel docente centralizador, em uma relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 153).

Além de extinguir as cátedras, a Reforma Universitária vislumbrou um novo formato no perfil profissional da docência, associando o Ensino Superior à pesquisa, e definiu a universidade como cenário para o desenvolvimento de práticas acadêmicas, pois, de acordo com o Art. 3º: “As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos”, e o §1º estipulava: “Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas”. No Art. 34, §2º, são delineados alguns aspectos como a titulação acadêmica requerida para a profissão, mas não há referência à formação didático-pedagógica do professor:

Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos. Art.34: As universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção exclusiva às atividades de ensino e pesquisa.

Nesse contexto de mudanças na estrutura do sistema educacional anterior ao Golpe de 1964, a Lei n. 5.692/1971 alterou a denominação dos Ensinos Primário e Médio, para primeiro e segundo graus. Com nova estrutura, as Escolas Normais desapareceram, instituindo a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau. Já em 1982, o Governo instituíram os Centros de Formação e Aperfeiçoamento

do Magistério (CEFAM), com a intenção de revitalizar a Escola Normal. Apesar dos resultados positivos do projeto, o aproveitamento foi restrito.

Cada estado brasileiro tinha critérios distintos para a formação de professores. Conseqüentemente, a implementação do referido curso não foi imediata, nem dispunha das mesmas condições em todos os entes federativos, sendo necessário estabelecer em Lei as variações possíveis, a fim de que todos se ajustassem às normas legais.

Nesse processo, instituíram-se possibilidades de variações de estudo que fossem aceitáveis para a prática docente no primeiro grau, em que se requeria, como escolarização mínima, a Habilitação Específica para o Magistério (curso de três anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de primeira à quarta séries. Por sua vez, os professores que tivessem habilitação específica obtida em Curso Superior poderiam lecionar da primeira à oitava série.

Aqueles que desejavam ter uma formação ou habilitação específica na área do magistério encaminhavam-se para os cursos de Pedagogia, que formavam os especialistas em Educação, englobando equivocadamente nesse rol os diretores, os orientadores, os supervisores e até os inspetores de ensino como se todos fossem professores. Desvirtuavam-se todos os conceitos de Profissionalismo, Profissionalidade e Profissionalização (PAULA JUNIOR, 2012, p. 15).

É significativo evidenciar a possibilidade de se contratar egressos do Curso de Magistério que tivessem frequentado um ano de curso em IES para lecionarem até a sexta série do primeiro grau. Incluem-se ainda os professores de Licenciatura Curta, que tivessem estudos adicionais para atuar até a segunda série do segundo grau.

Um indício significativo da precariedade da formação dos docentes o fato de que constou da lei a possibilidade de que lecionassem, “e, caráter suplementar e a título precário”, professores que estivessem ainda em processo de formação ou mesmo sem o preparo mínimo exigido anteriormente (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 51).

A Lei n. 5.692/1971 enfatizou a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de primeiro grau e, para o segundo grau, em cursos de Licenciatura Curta (três anos de duração) ou Plena (quatro anos). No entanto, o curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a prerrogativa de formar os especialistas em Educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

O Parecer n. 349/1972 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, estruturou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de

três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a quarta série; e outra com quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a sexta série do primeiro grau. Assim, o currículo mínimo prescrito incluía o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para o ensino de primeiro e segundo graus, designado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. Nesse enfoque, o antigo Curso Normal concedeu lugar a uma Habilitação de Segundo Grau. Vale dizer que a formação de professores para o antigo ensino primário ficou limitada a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, caracterizando-se por um panorama precário e preocupante (SAVIANI, 2009).

Vicentini e Lugli (2009, p. 53) fazem algumas pontuações imprescindíveis sobre a contextualização da formação em nível superior para o processo de profissionalização dos docentes do ensino primário:

[...] deve ser identificada, ao menos até a década de 1980, com a delimitação e legitimação de um corpo de conhecimentos específicos da área, que não se dissocia da constituição de um grupo de intelectuais do ensino, os chamados “técnicos de Educação”.

Com vistas a ampliar a discussão sobre a profissionalização docente, Pereira (2010, p. 26) explica que:

O signo da profissionalização em serviço dos professores ficou acentuado na década de oitenta, o que levou ao ensaio de formações centradas na escola, embora tenha trazido poucas contribuições nas perspectivas organizativas, curriculares ou conceituais, talvez em função da degradação do estatuto socioprofissional e do nível econômico dos professores, o que não favoreceu seu empenho nos projetos reformadores.

Importa salientar que esse período começa a sofrer influências dos ideais da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire. No Brasil, nesse período, torna-se mais intensa a mobilização popular a favor da Educação e da cultura popular, surgindo o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantinha aspectos análogos com o ideário da pedagogia nova:

Essa concepção emancipadora de Educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da Educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 101).

Ambos estavam ligados à Igreja Católica, embora o movimento freireano recrutasse seus voluntários no seio do movimento estudantil. Isso representava, em termos práticos, um pouco mais de ação que de devoção:

Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da Educação, da sociedade e transformá-las (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 11).

Para Paula Júnior (2012), era preciso encontrar uma justificativa convincente para a Educação, em especial para os investimentos realizados nela. Nesse movimento, tal área, que sempre estivera centrada no indivíduo (aluno ou professor), concebeu o modelo da coletividade e da interatividade ao se definir como um espaço formador da índole para a cidadania. Entretanto, ainda demoraria o efetivo estabelecimento dessa nova concepção formadora.

3.4 Perspectivas atuais da formação e profissionalização do docente universitário – LDB n. 9.394/1996

O movimento de mobilização dos educadores brasileiros, com o fim do regime militar, fomentou a expectativa de que a questão da formação docente seria solucionada com a nova LDB (Lei n. 9.394/1996). Essa lei foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro”, em homenagem póstuma ao político e educador que a idealizou. É uma data significativa para a Educação brasileira, pois fazia 35 anos da revogação da primeira LDB promulgada em 1961 (Lei n. 4.024/1961).

Ao analisar a LDB n. 9.394/1996, percebe-se que ela reitera o direito à Educação garantido pela Constituição Federal, determina os princípios da organização da Educação Nacional e define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Para muitos pesquisadores, essa lei é relevante justamente no destaque dado à formação dos professores, já que salienta, em seus parágrafos e incisos, tópicos como ensino, aprendizagem e pesquisa (PAULA JÚNIOR, 2012).

Uma coisa é certa: a nova LDB, promulgada em 1996, não atendeu às expectativas porque introduziu, aos cursos de Pedagogia e de licenciatura, os Institutos Superiores de Educação, promovendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta

duração. Cabe observar que tais características foram homologadas em abril de 2006, nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Ademais, a Educação brasileira é dividida em dois níveis, de acordo com a referida Lei: Educação Básica e Ensino Superior. É preciso ressaltar que a Lei também contempla outras modalidades de Educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Especial.

Outro aspecto interessante sobre essa Lei é que deixa transparecer certa confusão entre o papel do Estado e uma disputa implícita:

Vê-se, nas entrelinhas da nova LDB, uma “disputa” entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do Governo, a sombra da política neoliberal, confirmadora da noção de “capital humano”, tendência global que parece querer conduzir o trabalho na sala de aula. Dessa forma, a profissionalização docente, em forma de LDB’s, por “nascer” de uma iniciativa do Estado, tem na sua gênese elementos confirmadores (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 15).

A mesma Lei fixa, no Art. 53, referente ao tópico do Ensino Superior, que “[...] as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e de cultivo do saber humano”. Elas caracterizam por fixar que um terço do corpo docente tenha titulação acadêmica de Mestrado e Doutorado e que um terço do corpo docente trabalhe em regime de tempo integral (dedicação exclusiva), conforme o tripé ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 57 determina que: “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”. Todavia, não se especifica se se são aulas da Graduação ou Pós-graduação. Lê-se ainda, no Art. 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica irá ocorrer em nível superior, em curso de Licenciatura, de Graduação Plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Há referência às medidas regulamentares para a formação do profissional de Educação. Vale observar que a Lei não indica a exclusão das instituições que ainda representam a Escola Normal e, sim a necessidade de que elas continuem a existir (PAULA JÚNIOR, 2012).

Segundo a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a formação do docente universitário está explicitada no Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em

nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. E continua no Parágrafo Único: “O notório saber reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. É evidente a ênfase dada aos programas de Mestrado e de Doutorado, área específica de formação, porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC), nas avaliações dos cursos de Graduação, espera que 75% ou mais docentes do curso tenham titulação obtida em programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Observa-se ainda que essa lei “[...] não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 40).

Não há menção clara à preparação do docente quanto à formação didático-pedagógica, mas, especificamente, aos saberes necessários para sua atuação, o que denota omissão quanto a esse aspecto, além de uma lacuna na legislação educacional, ao restringi-la à formação dos cursos *stricto sensu*. Acrescenta-se a isso que, nas universidades públicas, os requisitos de titulação para provimento efetivo na Carreira de Magistério Superior são exigidos no ato da inscrição para concursos públicos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009)⁵. Convém lembrar a crítica de Pimenta e Anastasiou (2011, p. 40) à Lei supracitada, ao dizerem que ela não “[...] concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em Pós-graduação *stricto sensu*”.

De fato, o trabalho docente se realiza em uma instituição social. Como tal, é uma atividade complexa e multifacetada que requer a implementação de políticas que contemplem a dimensão pedagógica, especialmente os saberes docentes, em que se compreendem a formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Soares e Cunha (2010, p. 9) alertam que os programas têm se revelado como “[...] tarefa central a formação de pesquisador, concomitantemente, com o silenciamento sobre a formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores”.

A legislação educacional fixa as políticas públicas governamentais que estabelecem relações entre a Educação, o desenvolvimento político-econômico e as demandas do mundo do trabalho. Diante disso, a trilogia “Educação, desenvolvimento político-econômico e mundo do trabalho” tem implementado as políticas de formação e de profissionalização na área da Educação em diferentes períodos. Nóvoa (2007, p. 23) enfatiza a necessidade de “[...]

⁵ Nos Institutos Federais criados em 2008 são oferecidos todos os níveis de ensino (da Educação Básica à Pós-graduação), mas não há, a princípio, exigência de titulação nos concursos – nessas instituições, inclusive, há cursos de Licenciatura. É claro que, para oferecer um curso de Licenciatura, se exige um número mínimo de professores mestres ou doutores, até mesmo nesses institutos.

construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem suas culturas docentes e que não transformem os professores em uma profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela ‘indústria do ensino’”.

Certamente, confirma-se que o âmbito social, político e econômico influenciou a trajetória do Ensino Superior no Brasil, em consequência do próprio movimento da História, que propicia avanços e retrocessos. Reconhecer tais pressupostos indica a necessidade de continuar a observar, com lentes de aumento, o movimento da História que assegura (des)continuidades referentes ao contexto no qual se está inserido, considerando um sentido elucidativo, porque nos permite compreender os fatores políticos, econômicos e sociais que se influenciam de maneira recíproca.

Dessa forma, a profissionalização docente se caracteriza a partir de um processo histórico situado e determinado, pois, pela análise, se constatou que segue as movimentações políticas, econômicas e sociais. Assim como o desenvolvimento profissional é constituído a partir do contexto histórico e social, os saberes docentes também o são. Sendo assim, a próxima seção enfatizará os saberes necessários à formação docente no Ensino Superior, especificamente referenciados por Lee Shulman, Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta.

4 SABERES DOCENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Nas seções anteriores, apresentou-se o percurso metodológico utilizado nesta investigação. Na sequência é abordada a evolução histórica da formação e profissionalização docente no Brasil, enfatizando os aspectos históricos, políticos e epistemológicos. Nesta, por sua vez, buscou-se refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos dos saberes necessários à formação docente no Ensino Superior, constituídos pelos eixos científico, experiencial e pedagógico que alicerçam sua práxis.

Há uma variedade conceitual e metodológica que baliza as pesquisas nesta área de estudo. No entanto, neste trabalho, tomaram-se como referências os aportes teóricos de Lee S. Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999). Cada pesquisador, na especificidade de sua linha teórica, ressalta a importância dos saberes para a formação e o desenvolvimento dos professores.

4.1 Da racionalidade técnica à epistemologia da prática profissional docente

A década de 1980 impulsionou o movimento pela profissionalização do ensino, o que resultou na necessidade de elaborar um repertório de conhecimentos docentes. A cada ano, as discussões e os estudos têm se intensificado e apresentado um crescimento expressivo, com diversidade conceitual e metodológica de pesquisas⁶.

Esse movimento teve como foco a reformulação voltada à formação dos professores e, de acordo com Tardif (2012), estão na base da profissionalização docente em vários países. Esse autor enfatiza que tal movimento representou uma tentativa de reformular os fundamentos epistemológicos do ofício docente.

No Brasil, esse movimento ocorreu a partir da década de 1990, com a introdução das obras de Tardif e, posteriormente, as de Gauthier e Schulman. Nesse viés, Alves (2007) oferece uma contribuição relevante ao associar as características do referido movimento à ascensão do status profissional e, conseqüentemente, à dimensão social da profissão.

Essas pesquisas trouxeram contribuições reflexivas e até mesmo pistas para a compreensão do ofício docente. Em uma retrospectiva foi constatado que, de acordo com

⁶ Ver o artigo: NUNES, C. M. F. **Saberes dos docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** (2001 p. 27-42). ISSN: 0101-7330 Informações sobre a pesquisa disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/1724159981026056>>. A autora identifica diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas, além de enfoques e tipologias utilizados e criados por pesquisadores brasileiros.

Ferreira (2007), no período imperial houve as primeiras exigências para o exercício docente no Brasil; conseqüentemente, demandou-se um perfil no processo seletivo para atuar como profissional dessa área. Em decorrência disso, foi preciso estabelecer um repertório de saberes que estivessem descritos no projeto de modernização da sociedade brasileira daquela época⁷, o que foi intensificado no período de 1920 a 1930. Para a autora, essas ações contribuíram na formação da base do exercício docente, assim como para a constituição da identidade profissional docente.

Ainda na perspectiva de Ferreira (2007, p. 53), “[...] até os anos 1960, as pesquisas sobre professores valorizavam, quase que exclusivamente, o conhecimento que o docente tinha sobre a sua disciplina (a relação professor-saber)”. Sendo assim, o professor precisava dominar o conteúdo dos manuais e transmiti-los aos alunos – a preocupação se voltou, sobretudo, à organização didática. No início da década de 1970, a ênfase recaiu sobre os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino. Era necessário notar o que fazer para o aluno aprender, em que se destacavam o ensino dirigido e o planejamento técnico (FERREIRA, 2007).

Por sua vez, a década de 1980 trouxe um olhar direcionado às questões políticas e técnicas do trabalho pedagógico. Nesse período, enfatizaram-se as discussões, os processos formativos dos professores, o caráter político da prática pedagógica e o comprometimento dos educadores com as classes populares (FERREIRA, 2007; PEREIRA, 2007).

Nesse contexto, Tardif (2012) discorre que no mundo anglo-saxão e recentemente na Europa emergiu um número expressivo de pesquisas a partir de 1980, utilizando métodos diferenciados e sugerindo concepções variadas sobre os saberes docentes. No entanto, o referido autor faz uma crítica a tais perspectivas, pelo fato de tratarem a questão do saber com uma separação da realidade social, organizacional e humana em que os professores estão submersos. O saber não flutua no espaço, pois está relacionado com o processo identitário, a história pessoal e profissional e suas relações com os alunos, os pares, entre outros; daí a necessidade de “[...] estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 11).

Essas reflexões se estenderam à década de 1990, quando havia um pensamento ascendente no que tange à formação de professores, e as pesquisas “[...] voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais, destacando e focalizando sob

⁷ Para mais informações, ver: Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 2 nov. 2017.

novos prismas, o papel do agente-sujeito” (PEREIRA, 2007, p. 41). Nesse período surgem as pesquisas referentes ao professor reflexivo, que privilegia a reflexão na ação.

Para Almeida e Biajone (2007, p. 282), havia uma crença compartilhada “[...] de que a base de conhecimento permitiria estruturar a Educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação”. Ainda na concepção desses autores, as mobilizações por parte dos estudiosos tencionavam investigar e sistematizar esses saberes, assim como idealizavam compreender a genealogia da atividade docente, a fim de restabelecer a validade de um *corpus* de saberes mobilizado pelo professor e melhorar a sua formação. Iniciou-se, então, um movimento de profissionalização que “[...] favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.282). De acordo com essa visão, esse movimento traz implícita uma perspectiva profissional que apresenta certa preocupação, se for associada às demandas da organização do trabalho.

Sob tal prisma, é observado se a profissão docente se baseava nos conhecimentos específicos da disciplina e, posteriormente, aos aspectos didático-metodológicos e políticos. Hoje, esse saber não é suficiente, tendo em vista que o contexto da aprendizagem se alterou de maneira significativa. Por isso, tais considerações são necessárias, a fim de se compreender que o estudo sobre os saberes docentes “[...] vem se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 17).

No âmbito das reformas pela profissionalização emergiram as pesquisas sobre os saberes docentes. Estes, por sua vez, têm sido objeto de estudo e interesse de muitos pesquisadores, pois “o conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo, dinâmico e multifacetado. Para captá-lo e entendê-lo, os investigadores têm utilizado tratamentos distintos e têm proposto variadas contribuições” (NONO; MIZUKAMI, 2010, p. 141). Com base em tais afirmações, percebe-se que a complexidade desse conhecimento é que institui essa diversidade. Assim sendo, as investigações indicam a necessidade em atribuir um novo significado ao processo de formação docente, levando-se em consideração as experiências pessoais, a prática pedagógica e os conhecimentos pedagógicos essenciais à profissão.

Diante dessa realidade, as pesquisas sobre a formação e os saberes docentes emergem com uma marca internacional no âmbito das pesquisas acerca do ensino e dos docentes (NUNES, 2001). Essa mesma autora assevera que:

[...] repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001, p. 38).

Nessa perspectiva, é válido questionar: “[...] o que precisa saber um professor? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (GAUTHIER, 2006, p. 18). E ainda: Que saberes devem ser aprendidos, constituídos e mobilizados pelos professores no processo formativo? Para tais indagações, vários estudiosos buscaram respostas nas pesquisas, o que denota uma variedade de conceitos na literatura pertinente à temática em questão, pois se originam de fontes diferentes e são produzidos em contextos institucionais diversificados.

No contexto proposto, Tardif e Gauthier (1996) conceituaram o saber docente como plural, por ser constituído de vários conhecimentos provenientes de processos formativos, de currículos, de disciplinas e de experiências. Estes são também denominados como “pluridimensionalidade do saber” e servem de base para o ofício dos professores.

Nesse sentido, considerou-se imprescindível abordar certos traços semânticos relacionados à noção de saber para definir, ainda que de maneira sucinta, “[...] o próprio objeto de nossas pesquisas: o saber dos professores” (TARDIF, 2012, p. 198). Para tanto, o autor busca um enfoque heurístico⁸ e crítico, objetivando oferecer vestígios que possam responder aos seguintes questionamentos: “o que é saber?, o que se deve entender por saber?” (TARDIF, 2012, p. 184). Essas perguntas, longe de serem evidentes, não trazem respostas definitivas e, às vezes, não satisfazem a todos, mas fazê-las é uma ação necessária, tendo em vista que “[...] a pesquisa avança apresentando respostas para certos problemas, tentando validá-los através da argumentação, experiências, observação, etc.” (TARDIF, 2012, p. 184).

O referido autor adverte para um dos excessos que caracteriza e ameaça certas pesquisas: a apropriação generalizada do saber, ou seja, considerar que “[...] tudo é saber” (TARDIF, 2012, p. 192). Isso significa que não há motivo para elaborar um novo conceito de saber para cada pesquisa; logo, é pertinente se apoiar naqueles já existentes. Ainda na concepção desse autor, tal situação requer reflexões críticas sobre os pressupostos das correntes de pesquisa analisadas, para colocar em destaque convergências e divergências.

⁸ Processo pedagógico de encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente por meio de perguntas. Dicionário Aurélio de Português Online. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/heuristico>>. Acesso em: 12 out. 2017.

Do ponto de vista da cultura da modernidade, Tardif (2012) apresentou o saber em três definições, em virtude de três “lugares”, quais sejam: a subjetividade, o juízo e a argumentação. A primeira concepção refere-se à subjetividade que advém do pensamento racional de Descartes, em que o saber é concebido como certeza subjetiva, opondo-se à dúvida, ao erro e à imaginação, com a possibilidade de assumir duas formas essenciais – a intuição intelectual, em que a verdade é identificada e captada; e a representação intelectual, que resulta de raciocínios ou de indução. Na opinião desse autor, “[...] é a subjetividade, portanto, que é considerada aqui como o ‘lugar’ do saber. Saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional” (TARDIF, 2012, p. 194).

Por sua vez, a segunda concepção associa o saber ao juízo, em que reside na emissão de um juízo verdadeiro, decorrente de uma atividade racional no ato de julgar. Portanto, o saber não é fruto de nenhuma intuição, tampouco de uma representação subjetiva (TARDIF, 2012).

A terceira concepção, o argumento chamado de saber, é “[...] a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e, linguísticas, uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2012, p. 195). Portanto, a argumentação é o “lugar” do saber, pois remete à questão da intersubjetividade. Nessa última concepção, o referido autor fundamenta o enfoque sobre o saber docente.

Apesar de as três dimensões apresentarem distinções relevantes, existe um ponto comum entre elas, por associarem à natureza do saber as “[...] exigências de racionalidade” (TARDIF, 2012, p. 198). Seja pelo fundamento do pensamento do sujeito racional, pelo ato de julgar ou pela argumentação, a concepção de “exigências de racionalidade” traz indícios significativos para as pesquisas acerca dos saberes docentes – em outras palavras, possui a racionalidade em seu bojo.

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. O indivíduo fala ou age racionalmente, quando é capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos etc.; o discurso ou a ação diante de um outro ator que o questiona sobre a pertinência, o valor deles etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isso é, em um discurso em que se propõem razões para justificar atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (TARDIF, 2012, p. 199).

A ideia de exigências de racionalidade constitui um “[...] repertório de conhecimentos para o ensino” (TARDIF, 2012, p. 205), a fim de refletir sobre os discursos e as ações dos

professores. Tal concepção rompe com a racionalidade técnica, cujo fundamento é reducionista: o docente reproduz saberes elaborados por especialistas, conserva uma relação linear entre conhecimento teórico e prático e ignora o sujeito e sua realidade. Diante dessas colocações, parece claro que o paradigma da racionalidade técnica outorgou ao professor o papel de receptor e reproduzidor de conteúdos universalistas. Isso teoricamente ocorre em consequência da própria formação docente ancorada na racionalidade técnica e pelo fato de ele ser concebido como técnico, e a atividade docente, como instrumental, reiterando em seu bojo limites frente às características educacionais, o que colaborou para a crise identitária desse profissional.

Consoante a isso, Tardif (2012) entende que a exigência da racionalidade associada ao saber, seja por meio das razões, ou das argumentações, auxilia na legitimidade do discurso e/ou da ação docente. Ainda nessa concepção, tais exigências são normativas pelo fato de não estabelecerem conteúdos racionais, no entanto, se restringem a colocar em destaque uma capacidade formal.

Melo (2007), ao discorrer sobre a racionalidade técnica e as abordagens psicológicas centradas nos processos de aprendizagem, afirma que elas não mais atendem às apreensões dos pesquisadores na área da educação. Daí a necessidade de um olhar diferenciado para a docência nos diferentes níveis de ensino, objetivando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. A mesma autora salienta que, nesse contexto, o saber docente tem sido utilizado como categoria de análise, no intuito de elucidar “[...] o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano” (MELO, 2007, p. 41).

Nesse sentido, Monteiro chama a atenção para o fato de que, no bojo desses estudos, “[...] foi criada a categoria “saber docente” que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p. 10).

Gauthier et al. (1998) asseveram que o saber está sempre relacionado às exigências de uma racionalidade adversa ao modelo de racionalidade técnica. Como reconhecem os autores, o saber dos professores deve ser considerado sob o ângulo argumentativo: “[...] propomo-nos a encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação” (GAUTHIER et al., 1998, p. 339). Dessa forma, “[...] o saber é resultado de uma produção social e, portanto, pode ser revisto, reavaliado e inclusive refutado, sendo, válido pela sua capacidade de persuadir,

originando-se na interação entre sujeitos inseridos em um contexto. (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 251).

Ainda conforme os postulados de Gauthier et al. (1998, p. 344), o saber docente pode ser definido como “[...] aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino”.

Com base nesses enfoques teóricos, é válido afirmar que o estudo dos saberes docentes tem evidenciado o campo da epistemologia da prática profissional, para a qual é necessário “[...] estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas” (TARDIF, 2012, p. 259). O mesmo autor define o saber como algo que “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isso é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 255). Isso indica, porquanto, a epistemologia da prática profissional docente como campo de investigação.

De acordo com essa concepção, a epistemologia da prática favorece a compreensão dos saberes constituídos e mobilizados na prática docente. Para Tardif (2012, p. 255), “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Isso significa que a prática pedagógica do docente integra diferentes saberes.

Nessa perspectiva, o saber pode ser definido como “[...] plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). O referido autor compreende, ainda, que o saber docente é “[...] um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2012, p. 223).

Em outras palavras, as:

[...] ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2007, p. 223).

Com isso, o prático reflexivo se refere ao profissional dotado de razão e concebido em função de uma perspectiva “argumentativa”, “deliberativa e não cognitiva”. Nesse mesmo sentido, os saberes concebidos na prática docente “[...] têm a sua legitimação pela afirmação da racionalidade normativa, validando a ação docente no seu sentido ético, diante do profundo

respeito ao outro como ser humano” (CAMPOS, 2007, p. 25). Ainda na via de raciocínio desse autor, “[...] o docente age e, ao agir, elabora saberes produzidos pela sua prática. A epistemologia da prática docente é o reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento” (CAMPOS, 2007, p. 25). Dito de outra maneira, a racionalidade articula o pensamento e ganha importância na prática profissional.

É importante considerar que, para Tardif (2012, p. 256), a epistemologia da prática profissional pretende “[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. O autor em questão amplia tal finalidade ao enfatizar que a epistemologia da prática “[...] visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2012, p. 256).

Por isso, é fundamental refletirmos sobre a questão da identidade profissional docente, pois há evidências de que isso acontece porque “[...] em certo sentido somos posicionados – e também nos posicionamos a nós mesmos – de acordo com os espaços sociais e discursivos nos quais estamos atuando” (RIOS, 2011, p. 47). Como se pode notar, a identidade se constitui tanto no campo individual, quanto no coletivo, evolui e é “[...] tecida ao longo do exercício da profissão” (CARVALHO, 2010, p. 57).

Isso implica em uma mudança de paradigmas, porque a educação se faz agindo, sendo e refletindo; logo, somos construtores de identidade. Dito de outra forma, a construção da identidade é um movimento que vai muito além do sentido semântico da palavra e assegura condições para a profissionalização. Tal processo se constitui numa busca constante, fazendo com que o “[...] professor, um ser sendo, constitui-se no processo, em permanente devir, em uma formação contínua e incessante que se produz a partir de uma realidade em transformação” (RIOS, 2008, p. 53).

Em vista disso, Block e Rausch (2014, p. 251) inferem que:

Há entre os saberes da docência, a formação da identidade do professor e a sua profissionalização, uma relação imbricada. O que confere a formação inicial a tarefa de perceber o futuro professor como sujeito de sua própria formação, articulando processual e gradativamente a aquisição de conhecimentos que o auxiliem a se tornar corresponsável pela sua própria aprendizagem e como tal, produza saberes que serão empregados na sua prática docente, assumindo assim uma postura de criticidade em relação ao seu fazer e ao seu ser professor.

É conveniente considerar que as contribuições apresentadas pelos autores são de grande valia para nortear a prática dos professores, no que se refere à constituição e à mobilização dos saberes docentes.

Em seguida, apresentar-se-á uma síntese das concepções dos autores supracitados, considerando, a princípio, a conceituação e a classificação dos saberes. Na continuidade, procurou-se identificar as inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999), juntamente à formação e à profissionalização docente.

Nesses termos, Lee Shulman (1986) apresentou um programa de pesquisas sobre o ensino e a docência. As obras desse autor têm sido referência tanto para pesquisas quanto para políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes.

Por sua vez, Maurice Tardif (1991) enfatizou a pluralidade de saberes, levando em consideração quatro abordagens teórico-metodológicas. Vale frisar que ele trata dos saberes profissionais do docente da Educação Básica, e esta pesquisa é direcionada para o Ensino Superior. No entanto, é interessante referenciá-lo porque seu trabalho se volta à finalidade de nosso estudo – não se podem negar as diferenças produzidas nos dois níveis de ensino.

Clermont Gauthier (1998) analisou a natureza dos saberes implícitos ao ato de ensinar e revelou três paradigmas de pesquisas sobre o ensino. E Selma Garrido Pimenta (1999), ao utilizar a produção de pesquisas sobre os saberes na formação dos professores, se referiu à construção da identidade profissional do docente.

4.2 Lee S. Shulman (1986) e a base do conhecimento para o ensino

A investigação de Shulman (1986) teve repercussões na área de estudo dos saberes docentes, dada a influência do trabalho para as reformas educativas norte-americanas e de vários outros países. Ao considerar as lacunas nos programas anteriores de formação docente, esse estudioso mapeou programas de pesquisas diferenciadas concernentes ao ensino, apontando possibilidades futuras para o estudo. Para o autor, esse trabalho demanda certo esforço, a fim de compreender o contexto em que as pesquisas são construídas, a direção em que as perguntas são formuladas (conceitual, metodologicamente), as abordagens utilizadas e as polêmicas existentes no meio científico (BORGES, 2001).

As pesquisas e publicações de Shulman (1987), conforme Gaia, Cesário e Tancredi (2007, p. 146-147):

[...] envolvem temas como processo ensino-aprendizagem, formação de professores, base do conhecimento dos professores, Educação médica, a instrução psicológica no ensino de ciências, matemática e medicina, sobre a lógica da pesquisa educacional e a qualidade do ensino nas instituições de Educação Superior. Todos seus estudos têm, ao longo dos anos, enfatizado a importância do ensino enquanto propriedade comunitária, com o papel fundamental das “scholarships” do ensino como fator essencial de mudança de cultura no Ensino Superior.

Para as referidas autoras, os estudos de Shulman (1986), no que se refere à formação de professores, contribuíram para que se tornasse uma das referências na área. Nesse caso, o professor é valorizado como o que detém o saber da profissão docente.

Já Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) afirmam que, na publicação denominada *The Knowledge Growth in Teaching* (traduzida como “Desenvolvimento do conhecimento no ensino”), dirigida em Stanford, a partir de 1986, Shulman instituiu os fundamentos para a reforma da Educação sobre uma ideia do ensino que evidencia a compreensão, a transformação e a reflexão. Tal autor apresenta um:

[...] argumento relativo ao conteúdo, o caráter e as fontes de um conhecimento necessário para o ensino como resposta à pergunta acerca da base intelectual, prática e normativa adequada para a profissionalização da docência (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 174).

Mizukami (2004, p. 38), em referência a Shulman (1987), apresenta contribuições significativas sobre o autor. De acordo com a autora, a base de conhecimento é formada por “[...] um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”. Enfatiza-se ainda que Shulman envolve conhecimentos de naturezas distintas, mas todos são essenciais para a atuação profissional.

Consoante a Mizukami (2004), a base de conhecimento abrange um repertório de saberes imprescindíveis à atuação profissional. No entanto, há aprofundamento e flexibilidade na experiência profissional refletida e objetivada, ao passo que, na formação inicial, é limitada, imutável e requer construção contínua, pois há muito a ser descoberto e criado.

A referida autora afirma ainda que a base do conhecimento é entendida por Shulman (1987),

[...] na intersecção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e

adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentadas pelos alunos (MIZUKAMI,2004,p.154).

Assim, Shulman (1987), conforme Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 174), destaca “[...] os fundamentos para a reforma da Educação sobre a ideia do ensino que enfatiza a compreensão, a transformação e a reflexão” Nesse ponto, expressa-se “[...] um argumento relativo ao conteúdo, o caráter e as fontes de um conhecimento necessário para o ensino como resposta à pergunta acerca da base intelectual, prática e normativa adequada para a profissionalização da docência” (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 174).

Para os referidos autores “[...] ninguém antes que ele chegou a considerar a existência, no professor, de um conhecimento didático do conteúdo, diferenciado do conhecimento próprio do conteúdo”. Isso porque, até a década de 1970, as pesquisas deram pouca importância aos aspectos associados às metodologias (como ensinar?), assim como às dificuldades do ensino de cada disciplina ou áreas que compõem o currículo escolar (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 173).

Monteiro (2001) oferece uma contribuição importante ao enfatizar que Shulman elenca três categorias de conhecimento de conteúdos:

- 1) Conhecimento da matéria do conteúdo: é relativo à quantidade e à organização do saber por si mesmo na mente do professor. Na concepção de Shulman, em diferentes áreas há modos diferenciados de discutir a estrutura do conhecimento.
- 2) Conhecimento pedagógico dos conteúdos: além de incluir os modos de representar e formular o assunto, de maneira a torná-lo compreensível para os outros, abrange o que torna mais fácil ou difícil a aprendizagem.
- 3) Conhecimento curricular: refere-se ao conhecimento do currículo. Para Monteiro (2001, p. 136) seria pertinente indagar a Shulman se “[...] saber sábio e saber escolar são expressões de um mesmo saber”, pois “[...] o conceito de conhecimento escolar com epistemologia diferente daquela do saber sábio não é mencionado e, portanto, ele não problematiza a historicidade do conhecimento curricular/escolar” (MONTEIRO, 2001, p. 136). Há uma analogia entre o saber que o professor necessita dominar para ensinar e o do médico que precisa conhecer os medicamentos disponíveis para serem prescritos.

Monteiro (2001) entende que a tipologia desenvolvida por Shulman é muito elaborada, pois se preocupa com aspectos referentes aos conhecimentos aplicados e construídos no ofício docente.

4.3 A pluralidade do saber docente na concepção de Maurice Tardif (1991)

Nos países anglo-saxões, a temática sobre os saberes da docência passou a ser discutida a partir de 1980, com o movimento pela profissionalização docente e, no Brasil, isso ocorreu na década de 1990, por meio do artigo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) intitulado “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, da Revista Educação & Sociedade. Nesse texto, os autores analisam os fundamentos epistemológicos, assim como identificam e definem diferentes saberes que intervêm na prática profissional docente. Também citam que os saberes docentes são constituídos por dois tipos de relações: de exterioridade, que atualmente apontam para a divisão social do trabalho intelectual entre quem produz os saberes e os formadores, advindo daí uma desvalorização do “saber-fazer”; e de interioridade, referentes aos saberes da própria experiência.

Kennedy (2011, p. 82-83) também contribui para a discussão ao afirmar que há concordância com Tardif:

Ao estabelecer uma relação de exterioridade com os saberes, os professores podem ser comparados a executores destinados à transmissão de saberes. A partir disto, se pode salientar o equívoco presente, pois uma vez que mantém essa relação de exterioridade com os saberes da docência, pode apresentar possibilidade de produzir uma prática sem significado e sem sentido para o seu fazer e para o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma ação docente mecânica e sem reflexão. Dessa forma são objetos de saber, mas não produtores, apesar da função docente se definir em relação aos saberes.

Assim, os saberes são concebidos como experienciais e expressos de um saber-ser e de um saber-fazer tanto pessoal quanto profissional, ratificado pelo trabalho do dia a dia. Kennedy (2011, p. 83) reforça ainda que “[...] considerar os saberes docentes, nessa perspectiva, está considerando-se os professores como sujeitos do conhecimento. Pois são destacados como autores de sua ação e produtores de saberes necessários à prática docente”.

Os saberes experienciais aparecem como “núcleo vital do saber docente”, em função de os professores tentarem mudar as “[...] relações de exterioridade com os saberes para relações de interioridade da sua própria prática” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232). Nessa perspectiva, tais saberes se distinguem dos demais, pois têm raízes na prática pedagógica cotidiana dos docentes; portanto, surgem da experiência e são validados por ela, incluindo vivências individuais e coletivas. “Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 219).

No tocante a essa discussão, Menezes e Therrien (2015, p. 13) explanam que:

[...] a experiência prática deve estar associada à teoria, [...] de modo que o professor faça a associação entre esses dois tipos de conhecimento – os cotidianos e os científicos – e reconheça seus saberes de experiência como temporais, bem como saberes situados.

Em seu estudo, Tardif (2012) traz elementos para situar o saber docente na interação entre o individual e o social, com o intuito de captar a natureza como um todo. Para tanto, indica seis fios condutores:

- Saber e trabalho: íntima relação entre as atividades realizadas na escola e as da sala de aula, pois o saber está a serviço do trabalho nas práticas docentes e oferece princípios para o enfrentamento e as soluções demandadas no dia a dia.
- Diversidade ou pluralismo do saber docente: saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, em que abrange um saber-fazer de origem social.
- Temporalidade do saber: entendido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.
- Experiência de trabalho como fundamento do saber: saberes provenientes de várias fontes e momentos da história de vida e da carreira profissional. Essa diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no (e pelo) trabalho.
- Saberes a respeito de seres humanos: expressa a ideia de trabalho interativo, em que o trabalhador se relaciona com o objeto de trabalho por meio da interação humana.
- Saberes e formação de professores: exprime a necessidade de repensar a formação docente, levando em conta os saberes e as realidades específicas do trabalho cotidiano.

Esses fios condutores expressam as ideias principais que conduzem os capítulos da obra “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2012), em que o autor analisa os saberes docentes, tomando como referência a relação deles com a formação profissional e o exercício da docência. Como ponto de partida, tentou-se compreender a natureza desses saberes e o que os professores pensam sobre eles (TARDIF, 2012, p. 7) – isso fornece subsídios teóricos que respondem a tais questionamentos.

O livro é composto por oito ensaios e está dividido em duas partes distintas: a primeira inclui cinco ensaios e se refere ao “saber dos professores em relação com seu trabalho”; a segunda abrange três capítulos que tratam das relações entre a formação profissional dos professores e seus saberes. Vale ressaltar que os dois primeiros capítulos se completam e refletem sobre o mesmo tema.

Nessa perspectiva, o autor considera que o saber dos professores não pode ser fragmentado das dimensões do ensino, tampouco ser visto de maneira descontextualizada. Tal conhecimento não flutua e deve ser articulado com os elementos constitutivos da prática docente (TARDIF, 2012).

Os saberes dos professores são caracterizados como plurais, temporais e heterogêneos (TARDIF, 2012). Plurais, porque a prática integra saberes provenientes de diversos contextos, tanto do âmbito acadêmico quanto das experiências advindas do exercício do magistério, o que acontece, de acordo com Cunha (2007, p. 14), porque “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo”. São temporais por remeterem à história de sua formação e aquisição, assim como personalizados e situados, pois carregam as marcas do ser humano. Por serem personalizados, consideram o contexto no qual estão inseridos pela significação em determinada situação que lhes confere sentido.

Essa ideia é trazida também por Mendes Sobrinho e Carvalho (2006, p. 50), para os quais a “[...] concepção de saber refere-se aos conhecimentos da prática. Nessa noção, o saber é, portanto, menos abrangente que o conhecimento”. Trata-se, portanto, de um saber que provém da (e na) prática pedagógica. Sendo assim:

[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p. 17).

Outra contribuição trazida por esse autor se refere ao fato de o saber profissional estar, de certo modo, “[...] na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF, 2012, p. 64). Desse modo, o professor tem várias concepções sobre sua prática que, inclusive, são utilizadas nela, seja por realidade cotidiana, necessidades ou limitações.

Em outros termos, Tardif (2012, p. 65) faz analogia entre as atividades docente e do artesão, explicando que se os saberes dos professores possuem certa coerência pragmática e biográfica:

Assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o

mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão.

De acordo com a análise de Tardif (2012), a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser concebida na visão da racionalidade técnica, segundo a qual os saberes precedem a prática para serem colocados na ação posterior. É preciso levar em consideração que o saber nem sempre vai ter a mesma utilidade e valor para todos os professores, dependendo, portanto, de cada situação.

Tardif (2012) reúne os saberes da ação pedagógica, das ciências da Educação e da tradição pedagógica em uma única categoria. Em decorrência da dificuldade de vários autores em categorizar os saberes docentes, o autor propõe um modelo de análise pautado na origem social e que visa abarcar o pluralismo do saber profissional, colocando em evidência as fontes de aquisição desse conhecimento ao integrá-las ao ofício docente.

Diante do exposto, Tardif (2012) elenca quatro dimensões, a saber:

- Saberes da formação profissional: são transmitidos pelas instituições de formação de professores, podendo ser as Escolas Normais ou as faculdades de Educação. Esses conhecimentos são temporais porque se constroem no decorrer da vida do docente. Busca-se, pois, produzir conhecimentos, a fim de incluí-los na atividade docente.
- Saberes disciplinares: referem-se aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a nossa sociedade, tais como os que se encontram hoje integrados nas IES, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e em cursos distintos. São apresentados de maneira definida por meio de programas escolares e vistos como saberes sociais, por serem selecionados e determinados pela instituição. “Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de Educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2012, p. 38). Para o autor, esses saberes são originados da tradição cultural e dos grupos sociais que os produzem.
- Saberes curriculares: “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e da formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p. 38). Eles são apresentados de maneira definida por meio dos programas escolares que devem ser aplicados pelos docentes.
- Saberes experienciais: são desenvolvidos pelos professores no trabalho cotidiano e em seus meios; portanto, “[...] brotam da experiência e são por ela validados,

incorporando-se à experiência individual e coletiva” (TARDIF, 2012 p. 39). Enfim, eles têm sua gênese na prática cotidiana dos professores, em confronto com as condições da profissão. Além disso, eles não estão sistematizados em nenhuma teoria.

Entre os saberes elencados, Tardif (2012) chama a atenção para o fato de que os saberes da experiência são necessários ao ensino. Tais saberes são adquiridos na prática profissional e constituem a cultura docente em ação. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) postulam que, “[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, é através deles que os professores ligam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. A maneira pela qual os saberes são integrados e mobilizados na ação docente se articula com a história de vida e os diferentes contextos de formação.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os saberes ora elencados são relevantes para o entendimento dos processos formativos dos docentes e dos saberes que caracterizam a prática pedagógica. Isso porque os conhecimentos reunidos e articulados formam um repertório capaz de propiciar uma formação cultural, pedagógica e científica vinculada à prática dos professores.

4.4 Um ofício feito de saberes na perspectiva de Clermont Gauthier (1998)

A obra “Por uma Teoria da Pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” surgiu de um projeto de pesquisa liderado pelo professor Clermont Gauthier. Tal intento surgiu num período em que os pesquisadores da Educação de vários países se dedicavam à aprendizagem. Por um longo período, acreditou-se que os fatores que influenciavam o desempenho dos alunos estavam relacionados a ambientes externos à escola. Para esses estudiosos, a provável causa seria o não reconhecimento da docência como uma profissão, em decorrência do senso comum que acreditava em um trabalho vocacional ou que bastasse saber o conteúdo específico da disciplina para ensinar.

Para o autor supramencionado, o maior erro desse processo de pesquisa foi não considerar a situação verdadeira do professor em sala de aula. Faz-se um alerta para o fato de que, assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes:

[...] denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para

cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al., 2006, p. 27).

Nesse sentido, Gauthier (2006) et al. resolveram realizar um estudo sobre os saberes necessários para a profissão docente e que estivessem relacionados com o ato de ensinar em sala de aula. Eles fizeram uma escolha metodológica inovadora: optaram pela seleção de artigos para serem analisados na metapesquisa. Dessa maneira, em vez de analisar ensaios normativos sobre o que deveria ser o ensino, optaram por utilizar pesquisas empíricas norte-americanas referentes ao que ficou conhecido como *knowledge base* (base de conhecimento) ou *base de connaissances*, em francês.

De acordo com Nunes (2001, p. 33), a premissa que norteou o estudo de Gauthier et al. (1998) foi: “[...] assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da Educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática”. Aprofundando essa questão, Borges (2001) pontua que a singularidade da pesquisa de Gauthier et al. (1998) constitui um estudo-síntese que busca identificar o *corpus* das pesquisas realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, assim como os conhecimentos relativos aos saberes dos professores, obtidos por meio das referidas investigações.

Nessa pesquisa são analisadas duas dimensões essenciais da Pedagogia: o ensino de conteúdos (gestão da matéria) e a gestão da classe. Na concepção de Gauthier et al. (1998), o crescimento e a maturidade desse objeto de estudo só foram possíveis após observar e investigar a ação do professor em sala de aula.

Borges (2001) admite que o trabalho de Gauthier et al. (1998) é bem ambicioso, pois tem a intenção de abordar um repertório de conhecimentos presente nas pesquisas sobre a *knowledge base*, em que o estudioso assume uma postura crítica às abordagens desenvolvidas pelos pesquisadores americanos. Prossegue sua argumentação ao sustentar que há outra particularidade para Gauthier et al. (1998), conforme uma problemática mais ampla.

Ao explorarem uma literatura internacional sobre a temática eleita, eles destacam, a princípio:

[...] os desafios de um ofício cujo *corpus* de saberes é de difícil apreensão; exploram os problemas relativamente à determinação de um repertório de conhecimentos específicos do ensino; procuram definir a “pedagogia” e apresentam um modelo de análise para a mesma; por fim, traçam um panorama da evolução das pesquisas sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes. Antes de mergulharem nas pesquisas propriamente ditas, expõem

os pilares de uma teoria da pedagogia; e, ainda, explicitam a concepção de saberes que defendem (GAUTHIER et al., 1998, p. 70).

Os autores se basearam no aforismo grego “conhece-te a ti mesmo”, frase que habitualmente é atribuída ao filósofo Sócrates (479-399 a. C.); na realidade, essa inscrição era vista na entrada do Oráculo de Delfos. Tal frase foi empregada, sobretudo, para afirmar que ainda não se sabe o suficiente sobre os fenômenos essenciais ao ensino. Além disso, argumenta-se que, ao “[...] contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 1998, p. 20).

Assim, reconhece-se a existência de três categorias referentes às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. A primeira envolveria a falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. Já os saberes sem ofício são caracterizados pela formalização do ensino, reduzindo a complexidade e a reflexão presente na prática docente; logo, tais saberes não condizem com a realidade. Para Gauthier et al. (1998, p. 25), “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade”. Na concepção desses autores, tal categoria não contribuiu para o fortalecimento da profissionalização docente, ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não podia fornecer a eles “[...] nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso etc.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 27). A posição dos autores, quando destacam a característica plural do saber docente, é de um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”. E a terceira categoria proposta por Gauthier et al. (1998), um “ofício feito de saberes”, abrange vários conhecimentos mobilizados pelo professor na prática envolvendo o saber.

Os autores trazem outra concepção do ensino, na qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para a prática da docência. Os saberes disciplinares são produzidos por sujeitos envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Apesar de os docentes não estarem envolvidos na elaboração dos saberes disciplinares, uma das suas funções é extrair o que deve ser realmente ensinado, ao considerarem que é preciso entender o assunto de maneira profunda. Afirmam que “[...] não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (GAUTHIER, 2006, p. 30).

Com referência ao saber curricular, que remete a programas, Gauthier et al. (2006) ressaltam que, embora os professores não exerçam influência sobre a criação dos projetos escolares, o conhecimento deles faz parte dos seus saberes. Tal transformação é realizada por instâncias administrativas superiores ou por especialistas em diversas áreas. A implementação dos programas é realizada posteriormente, por meio de diretrizes oficiais, livros e materiais didáticos produzidos, levando-se em consideração essas diretrizes.

Já os saberes das Ciências da Educação são produzidos sobre a escola, sua organização e funcionamento, além de serem adquiridos no decorrer da formação – nesse caso, o professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. Gauthier et al. (2006, p. 337) discorrem que as Ciências da Educação não podem prescrever a ação, pois: “[...] Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e criar.

Os saberes da tradição pedagógica se referem às representações de cada professor sobre a escola, ele mesmo, os alunos, os processos de aprender e ensinar etc., em que foram construídas em etapas anteriores ao ingresso na carreira. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER et al., 2006, p. 34).

Enquanto isso, os saberes da experiência ou experienciais correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A forma como Gauthier et al. (2006) se referem ao saber experiencial dos professores é bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da vivência prática na constituição desses profissionais.

Seja um momento único ou repetido infinitas vezes, a vivência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora compartilhem muitas experiências das quais tira grande proveito, elas infelizmente permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados e elabora, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos, nem testados de maneira pública (GAUTHIER, 2006, p. 33).

E os saberes da ação pedagógica seriam o resultado da relação estabelecida entre os saberes disciplinares (matéria a ser ensinada), curriculares (programa de ensino), das Ciências da Educação (processo de formação inicial dos professores), da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de

atividade docente, relacionada com a vivência como aluno) e experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva desta validade).

A grande questão referente aos saberes da ação pedagógica é que elas têm origem na relação entre todos os conhecimentos utilizados pelo professor ao ensinar e que ficam guardados, escondidos e condenados a ser uma espécie de segredo dividido somente entre aqueles que compartilham da mesma atividade. O processo que resulta no escamoteamento dos conhecimentos produzidos pelos docentes a partir de sua ação é facilitado, também, pela própria organização da escola.

Em outras palavras, o ofício docente integra vários saberes, e é na prática pedagógica que eles se tornam significativos, à medida que o professor os (re)constrói tão somente de acordo com a necessidade exigida pela prática docente.

4.5 Saberes e a identidade profissional docente na perspectiva de Selma Garrido Pimenta (1999)

A autora apresenta uma sistematização decorrente da experiência realizada com alunos dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na qual desenvolve o ensino da didática. Ademais, as pesquisas são voltadas para a formação docente, tendo como objeto de análise a prática pedagógica, visando “[...] ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência” (PIMENTA, 2012, p. 17).

Além da finalidade de atribuir a habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se que isso contribua para sua formação e atividades, até porque essa não é uma tarefa burocrática. Nesse sentido, “[...] dada a natureza do trabalho docente que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 2012, p. 18), espera-se que o trabalho desenvolvido na formação de professores nas licenciaturas faça com que os alunos adquiram “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Para a autora, as teorias da reprodução que vigoraram nas décadas de 1970 e 1980 mostraram pouca eficiência para transformar a prática docente, servindo para explicar o fracasso escolar que reproduz as desigualdades sociais. Portanto, foram insuficientes para

compreender a mediação pela qual se produzem desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem nas instituições educacionais.

Ainda conforme a autora, as pesquisas recentes têm colocado em foco a formação inicial e contínua. No entanto, elas têm se mostrado ineficazes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as causas do fracasso escolar, “[...] por não tomarem a prática pedagógica em seu contexto” (PIMENTA, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, acredita-se que os estudos sobre a prática florescem para a formação dos professores, e, sobretudo, discutem a identidade profissional e a questão dos saberes que constituem a docência. Tais considerações denotam a dinamicidade da profissão docente como prática social e demonstram que, por meio da leitura crítica do ofício, se buscam os referenciais para transformá-la (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

No que tange aos saberes da formação docente, faz-se referência à construção da identidade profissional. De acordo com Pimenta (2012, p. 20), a identidade é elaborada pela significação social da profissão, pela reafirmação das práticas, seus saberes, sua subjetividade, com o intuito de ressignificar as práticas nos contextos acadêmicos:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua História de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Pimenta (2012), ao reconhecer que a identidade está relacionada à formação inicial e continuada do docente, apresenta-a como um processo em movimento. Enfatiza que, no seu ofício, o docente deve estar cômico das singularidades que permeiam suas ações, além de haver preparação no campo do conhecimento específico e pedagógico, incluindo as opções éticas frente ao comprometimento com os resultados do ensino. Em outras palavras, não pode haver ruptura entre história de vida, seus valores e contextos que a instituem e implicam a forma de ser e estar na profissão, o que leva ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

De acordo com Pimenta (2012, p. 21-22), o desafio colocado aos cursos de formação inicial “[...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver professor como

aluno ao seu ver-se como professor. Isso é de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam”. Em outras palavras, compreender a identidade docente é interpretá-la em uma formação contínua, pois não está alheia à sua forma de entender o eu pessoal e o eu profissional. Por esse motivo, não pode ser desconectada do contexto social, já que a identidade docente é construída no processo do vir a ser.

Vale considerar que a prática reflexiva leva à reconstrução da experiência e favorece várias formas de interação, em que sujeito e situação são modificados de maneira mútua, como partícipes da produção de conhecimento. Nesse movimento, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 76) entendem como primordiais “[...] a clareza e compreensão do eu-professor existente em cada um de nós”. Na concepção dessas autoras, “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 115).

Conforme Zibetti e Souza (2007, p. 252), Pimenta:

[...] defende a importância da prática e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. No entanto, alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Pimenta (2012), tendo como fundamento as experiências de ensino e pesquisa, explica que se torna imprescindível, no processo formativo, ressaltar que os saberes são constituídos por três categorias: da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Os saberes da experiência se relacionam com as vivências dos percursos de escolarização, considerando também aqueles alunos que possuem uma experiência do ser professor, seja pela vivência social ou por terem feito magistério no Ensino Médio. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser docente a partir da vivência social e das experiências em diferentes escolas onde atuaram. Os que já possuem outra formação, como o curso de Magistério, apresentam conhecimentos desse período.

Em outro nível, a referida autora afirma que: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2012, p. 20).

Ao se valer da colaboração de Edgar Morin (1993), ela afirma que:

[...] o conhecimento não se reduz à informação, porque é um primeiro estágio daquele. [...] conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar

com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. [...] o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria (PIMENTA, 2012, p. 23).

Nesse ínterim, “[...] a informação confere vantagens a quem a possui” (PIMENTA, 2012, p. 23). Logo, é possível compreender as relações entre conhecimento e poder; daí que tais informações precisam ser “[...] trabalhadas para que se possa construir a inteligência” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Quanto aos saberes pedagógicos, Pimenta (2012, p. 26) reconhece que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Isso se justifica porque, na história da formação de professores, tais saberes são trabalhados como blocos separados e, às vezes, alguns se sobrepõem aos demais, em virtude do *status* e do poder concebidos na academia.

Então, é elaborada uma crítica, em que se demanda um trabalho por parte da Pedagogia como ciência:

[...] a fragmentação de saberes na formação de professores e também a flutuação da pedagogia enquanto Ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da Educação, perde seu significado de Ciência prática da prática educacional (PIMENTA, 2012, p. 27).

Diante disso, Pimenta (2012, p. 28) cita que “[...] o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui”. A autora acredita que, ao frequentar os cursos de formação, o futuro professor pode até adquirir saberes sobre a Educação e a Pedagogia; no entanto, não estará preparado para falar em “saberes pedagógicos”. Isso indica que o que se faz é a base para a formação docente.

Pimenta (2012, p. 2) complementa ao ressaltar que “[...] os saberes sobre a Educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Esses só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Todavia, como as práticas pedagógicas são concebidas como “estatuto frágil” nas ciências da Educação, é necessário lhes atribuir um atributo epistemológico.

4.6 Inter-relações dos saberes docentes na perspectiva de Shulman, Tardif, Gauthier e Pimenta

O estudo analítico sobre a classificação tipológica dos saberes docentes indicou que há diferentes classificações e que elas expressam uma fecundidade nessa área do conhecimento. Nesse sentido, Almeida e Biajone (2007) afirmam que as peculiaridades estão localizadas nos interesses investigativos. Para Borges (2001, p. 60):

[...] a diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores.

A referida autora afirma que as tipologias idealizadas por alguns autores auxiliam a organizar o campo, colaboram para identificar sua complexidade e, ainda, revelam as lacunas que não foram exploradas nos diferentes estudos (BORGES, 2001). Ao confrontá-las, percebe-se que os autores supracitados apresentam clareza na determinação delas, assim como certa preocupação com a melhoria do ensino. Os enfoques analisados demonstram certa valorização pelo caráter formativo e pedagógico, assim como para a constituição dos saberes, além de se adequarem à prática dos docentes.

Almeida e Biajone (2007) ressaltam que o trabalho de Shulman (1986, p. 290) “[...] consiste em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como esses se transformam no ensino”. Logo, o autor se interessa justamente em “[...] esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 290).

A esse respeito, Borges (2001, p. 66) aduz que os estudos de natureza pedagógica consolidam a corrente da *knowledge base*:

[...] em uma perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.

Apesar de Shulman não trazer em suas pesquisas o saber da experiência, tal dimensão é abordada, a princípio, quando afirma que os saberes pedagógicos são o modo particular de conhecimento dos conteúdos que compreendem os aspectos mais favoráveis para o ensino. Por outro lado, o autor se refere ao saber da experiência a partir da classificação dos conhecimentos essenciais para os docentes, denominada por ele como “saber dos professores”. Isso indica as formas pelas quais os saberes do conteúdo, curriculares e

pedagógicos podem ser ou estar organizados para serem ensinados aos professores (KENNEDY, 2011).

Já com referência ao trabalho de Tardif (1991), a particularidade a ser considerada reside na “[...] pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 290). Percebe-se uma tentativa em superar a racionalidade técnica, sobretudo quando se enfatizam os saberes da experiência que, na concepção desse autor, não são para, e sim, da prática (MONTEIRO, 2001). Nesse sentido, Tardif (1991) advoga a favor da epistemologia da prática, visando compreender como os saberes docentes são integrados, mobilizados e construídos na prática cotidiana.

Convém salientar que os trabalhos de Tardif (2002) e Pimenta (2002) utilizam os referenciais de Schön (1992), que enfoca o desenvolvimento da prática reflexiva a partir de um movimento triplo: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e a reflexão na ação.

A questão da pluralidade enfatizada por Tardif (1991) é reafirmada por Gauthier et al. (2006, p. 28), ao destacarem que “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

De fato, a singularidade apresentada no trabalho de Gauthier et al. (1998) reside em ser um “[...] estudo síntese que procura identificar o *corpus* das pesquisas realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, mas os conhecimentos, relativamente aos saberes dos professores, extraídos dessas pesquisas” (BORGES, 2001, p. 70).

Com relação ao trabalho de Pimenta (1999), a autora coloca a prática pedagógica e docente como objeto de análise. Nesse sentido, ela enfatiza a importância da prática e da experiência na constituição dos saberes docentes na identidade profissional. Também ressalta que a prática social deve ser considerada o ponto de partida e de chegada ao trabalho com os formados, possibilitando uma reinvenção dos saberes a partir disso. Chama a atenção para a urgência de articular a prática e a experiência às teorias em um processo reflexivo, a fim de que os professores possam ser formados como intelectuais críticos.

A inter-relação entre os referidos autores está justamente no fato de que eles se apoiam em um repertório da base de conhecimentos (*knowledge basis*) para o ensino, com vistas à melhoria da formação docente. Além disso, eles concebem que a profissionalização envolve três elementos essenciais, mas chamam atenção para o fato de que eles não são suficientes – de saber, de saber-fazer e de saber-ser –, os quais são apresentados como conhecimentos.

Ademais, eles afirmam que os estudos anteriores não conseguiam mudar a prática docente, justamente pelo fato de não considerarem a prática pedagógica em seus contextos. Dessa forma, sugerem uma reforma na maneira de compreender tal prática que mobiliza, articula e constrói saberes.

Enfim, o repertório de saberes referenciado neste estudo revela a complexidade e a importância do tema como elementos constitutivos do processo formativo, pois ajuda na compreensão da base epistemológica que embasa o fazer pedagógico do docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu estudar, identificar e sistematizar a formação e a profissionalização do professor no Brasil, enfocando elementos para a questão do “ser docente no Ensino Superior”. Ademais, visou-se tecer inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999). Para tanto, verificou-se como têm ocorrido a formação e a profissionalização do docente no Brasil, em especial no Ensino Superior.

A partir do diálogo com os referenciais teóricos, encontrou-se aporte na literatura, a fim de verificar aspectos da formação e da profissionalização docente, o que resgata a relevância do conhecimento histórico, tanto em âmbito individual quanto coletivo. A pesquisa proporcionou entender que a evolução da formação do professor universitário é observada nos estudos realizados, a fim de reconstituir e compreender os avanços e retrocessos sobre a História desses fatores no país, tendo em vista que a formação docente é um processo contínuo que demanda saberes definidos por uma base epistemológica. Igualmente, foi possível perceber o papel das políticas públicas, no tocante à formação de professores, que são regulamentadas em legislação específica da Educação brasileira.

Para elucidar os problemas delineados nesta investigação, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Para tanto, instaurou-se como premissa inevitável a compreensão sobre ela, focalizando as relações que evidenciaram o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro, assim como suas relações com o contexto econômico, político, social, cultural e educacional aos quais se atrelou sua constituição como profissional da Educação.

Assim, por meio de uma breve incursão histórica, detectou-se que a recorrência das pesquisas sobre a formação e a profissionalização docente na literatura nacional não é recente e expressa a relevância concedida a essa temática nos espaços de formação. Nesse sentido, a temática em questão ainda constitui objeto de estudo da História da Educação no Brasil.

Nessa perspectiva, o estudo analítico indicou pontos frágeis, tendo em vista que o atraso cultural promovido pela colonização portuguesa dificultou e atrasou o desenvolvimento científico, cultural e tecnológico do Brasil, contribuindo para se defasar em relação a outros países. Outra característica observada é que a sociedade brasileira é marcada pelo elitismo.

Outro elemento que compõe a História diz respeito ao fato de Marquês de Pombal ter instaurado uma Educação enciclopédica e laica, com métodos disciplinares e autoritários, mantendo a submissão aos europeus. Conseqüentemente, as reformas pombalinas provocaram certa fragilidade, pois o nível de ensino ficou sem qualidade, tendo em vista que os professores eram mal preparados. Iniciou-se nesse ponto a organização da profissão docente, em que os professores religiosos foram substituídos por laicos, sob o comando do Estado.

Registrou-se que o século XVIII começou com o delineamento do perfil do professor, de quem eram exigidos conhecimentos básicos. Foi nesse patamar histórico que surgiu, no Brasil, a primeira instituição para preparar professores, pautada no ensino mútuo que não privilegiava a relação entre docente e aluno – adveio desse aspecto a figura do monitor, que recebia treinamento para atuar nessa função. Aparentemente, a implantação das escolas formativas solucionou em parte a questão da falta de professores para atender às demandas vigentes à época. Nessa circunstância, tal função passou a ser realizada como uma ocupação secundária, isto é, sem ser especializada.

Tais fatos reiteram que o delineamento do perfil do professor foi um processo tardio, em que não se trata de treinar monitores para atuarem. A formação de professores implica não apenas no conhecimento específico do conteúdo, mas também em investigações, articulação e mobilização de saberes, a fim de promover o desenvolvimento dos alunos, sem reforçar a postura de meros repetidores de conteúdos.

Além disso, havia os professores de “cadeira” que passavam pelo concurso de licenciamento e eram diferenciados em públicos e particulares. A distinção era feita por aqueles que não tinham relação com o Estado para exercer suas funções. Para o ensino nas residências familiares eram destinados os padres ou preceptores leigos, que tinham representatividade diferenciada no “degrau da formação”. O direito de lecionar nas instituições educacionais era regido por concursos nos quais eles eram avaliados por pessoas ilustres. É interessante ressaltar que essa avaliação constava também das qualidades morais declaradas por cartas de recomendação. Nesse momento era observado também se o candidato tinha domínio da matéria que iria lecionar.

Como se pode verificar, esse momento é caracterizado pela carência de uma formação específica para a docência, dada a circunstância em que foi substituída pelo atestado de moralidade e de conhecimento do que deveria ser ensinado, algo avaliado pelos concursos de nomeação. Além disso, havia o fato de que a prática pedagógica era realizada no sistema de professor adjunto, isto é, se aprendia a lecionar observando a ação modelar de outro docente –

basicamente, esse era um preparo específico. Não havia um currículo específico, ou seja, um repertório de saberes que auxiliasse na prática. Nessa perspectiva, o estudo analítico indica que, com relação ao currículo específico, devem ser aprofundados tanto aspectos epistemológicos quanto históricos.

Quanto aos primeiros Cursos Normais, a análise demonstrou que havia pouca procura por eles, em decorrência da desvalorização e do desprestígio do ofício, algo que ainda está presente nos dias atuais. Reitera-se a necessidade de políticas que estejam voltadas para a formação, os salários dignos e um plano de cargos e carreira que seja condizente com a formação profissional docente.

A Primeira República trouxe mudanças com a criação das instituições livres que, por sua vez, eram de iniciativa particular, portanto, não oficiais. Todavia, da década de 1930 até o início dos anos 1960 foi instaurada a federalização de instituições estaduais e privadas, destacando-se a Universidade Federal de Goiás – com essas determinações, o Governo retomou o seu protagonismo.

Ressalta-se também que a profissionalização docente tem se destacado com regularidade no cenário da História da Educação brasileira. É preciso lembrar também que, no período de 1945 a 1963, o Governo deu continuidade ao plano de modernização do Ensino Superior, que se iniciou na Era Vargas. Tal como se apresentava, essa profissionalização teve o modelo da racionalidade técnica herdada do Positivismo e que foi referência para a Educação do país – em linhas gerais, o referido plano teve continuidade nos governos militares. Ao longo da trajetória da formação e de profissionalização do magistério, evidenciou-se, de modo explícito, que a esse ofício foram inicialmente atribuídas características vocacionais, deixando a cargo, daqueles que tivessem maior afinidade com a tarefa de ensinar, a responsabilidade por fazê-lo, situação na qual se instituía e se incentivava o princípio do aprender fazendo.

Daí advém a relevância da formação em nível superior para a profissionalização docente. Nesse período, já se havia delimitado e legitimado um conjunto de conhecimentos específicos da área, ideia já prevista na Reforma Leônicio de Carvalho que, por conseguinte, não visava à formação de professores – tais fatos suscitaram debates acerca do significado mais condizente com o Ensino Superior. Efetivamente, os registros históricos demonstram que, a partir da década de 1950, houve mudanças expressivas na estrutura da formação docente, e isso ocorreu em consequência do número crescente de universidades públicas. Nesse período também cresceu a quantidade de cursos de Pedagogia no país.

Nos idos de 1988, o Ensino Superior tinha como referência o modelo napoleônico de universidade em sua organização. Entretanto, a partir da década de 1990, houve expressivas mudanças no modelo de universidade, passando para o estilo anglo-saxônico. Com isso, restringiu-se a expansão das universidades públicas federais e, conseqüentemente, se estimulou expansão das instituições privadas e, em número reduzido, das estaduais.

De fato, a ditadura militar iniciou a reforma universitária com o intuito de formar a força de trabalho de nível universitário e modernizar o Ensino Superior, para torná-lo um instrumento a mais para favorecer a consolidação dos interesses da burguesia nacional e internacional. As políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a ditadura militar se voltavam aos interesses dos grupos que faziam parte da elite, denotando o caráter centralizador que assevera as ações do Estado.

Vale ressaltar que a Lei n. 9.394/1996 prevê a formação dos professores que atuam na Educação Básica. São necessários novos debates sobre o ensino, levando-se em consideração a conjuntura nacional atual, a fim de ressignificar a formação docente. Todavia, esta deverá ser refletida e concretizada a partir da história da categoria profissional e das condições efetivas de trabalho, pois, em cada época, a Educação procura se adequar às características da sociedade, com grande possibilidade de conflitos entre as concepções de Educação, mundo, processo formativo e perfil de professores.

Enfocando o segundo ponto, questiona-se sobre as inter-relações que podem ser tecidas junto à formação e à profissionalização, além dos saberes docentes, sob as perspectivas de Lee Shulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999).

As análises decorrentes da quarta seção indicam que nas possibilidades de inter-relações entre os referidos autores estão as reflexões sobre a origem dessa profissão, consoante ao questionamento sobre os saberes demandados por ela, com vistas a ultrapassar o senso comum que concebe o fazer vocacional ligado à missão. Além disso, a saturação da racionalidade técnica e das abordagens consideradas psicologizantes contribuiu para novos interesses, a fim de compreender outros aspectos que envolvem o ensino e que consideram a especificidade da “cultura escolar” e dos saberes docentes, já que os professores são concebidos como profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades.

Há um consenso entre os autores de que os saberes servem de base ao ofício docente, em que se preocupam em categorizar as pesquisas sobre os conhecimentos desses profissionais, evidenciando tanto o contexto teórico e metodológico quanto as correntes de

pesquisas, pois os critérios adotados são distintos. Pelos referenciais teóricos apresentados, destaca-se também a relação entre a formação e a prática: os estudiosos ressaltam os saberes provenientes da formação acadêmica inicial, dos saberes advindos dos conhecimentos específicos, dos currículos e, ainda, dos saberes construídos socialmente por meio da cultura humana. Logo, eles resultam de uma construção histórica e social proveniente de uma relação entre os pares e os processos educativos constituídos nas experiências e na ação pedagógica. Tal análise está em conformidade com o referencial teórico abordado na quarta seção, quando salienta que os saberes profissionais são plurais, compostos, heterogêneos e dinâmicos, uma vez que são provenientes de fontes variadas, certamente de natureza variada – eles são (re)elaborados de acordo com as necessidades impostas pela prática. Constatam-se também a necessidade e a importância de se conhecerem os saberes docentes, tendo em vista que eles são instituídos, mobilizados e reelaborados na própria prática pedagógica, além de auxiliarem nos processos formativos.

As pesquisas nessa área de estudo podem contribuir, sobretudo, para fornecer orientações às políticas educacionais voltadas para a formação e profissionalização do docente no Brasil. Ademais, tais iniciativas podem auxiliar no desenvolvimento da identidade profissional docente.

Destarte, acredita-se que as IES necessitam reavaliar o currículo dos cursos de formação inicial, para que eles passem a refletir sobre a importância desses saberes e favoreçam a articulação entre eles, pois só têm sentido quando são utilizados na ação. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que os saberes têm de estar entrelaçados com afeto. O processo de ensino e aprendizagem é sempre voltado à convivência humana e às trocas, visto que quem educa precisa olhar a essência. Portanto, não há construção de saberes sem trocas, e isso irá configurar o modo de ser e estar na profissão – eis um desafio para os cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jan. 2017. ISSN: 1678-463. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber: contexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263 -280. mai/ago. 2007.

BLOCK, O; RUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014. ISSN: 1518-3580.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 2013. ISBN: 0-205-13266-9.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Jan. 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>>.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.22, n.74, p. 11-26, abr. 2001. ISSN: 1678 – 4626.

BORGES, M.C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R.V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Histedbr**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. ISSN 16762584.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 19 de mai. de 2017.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. **Decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/Decreto-14343-7-setembro-1920-570508-norma-pe.html>>. Acesso em: 23 de abr. de 2017.

_____. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 11 de mar. 2017.

_____. **Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em 24 de mar.2017.

_____. **Decreto Lei n. 8.530, de 2 de Janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 de jun. de 2017.

CAMPOS, V.T.B. **Marcas Indeléveis da Docência no Ensino Superior:** representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2010. 371.124 C198f.

CAMPOS, C.de M. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN: 978-85-326-3434-4.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007. ISBN: 978857605047.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. ISBN: 9788536311630.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. ISBN: 978-85-326-3390-3.

CARVALHO, A. L., Estágio Supervisionado: Pesquisa e Mobilização de Saberes na Construção da Identidade Docente. **Eduvale.** Ano III, Número 05, outubro de 2010. ISSN 1806-6283.

COIMBRA, C.; FELÍCIO, H.M. dos S. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: **A Construção do Saber Docente por Bacharéis no Ensino Superior:** desafios de uma formação/organização Mere Aramowicz [et al..]. Curitiba, PR:CRV, 2015. ISBN: 978-85-444-0571-0

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã - O Ensino Superior, da colônia à Era Vargas.** São Paulo: UNESP, 2007. 3. ed. [revista]. ISBN: 978 - 7139 -775 – 0.

_____ Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F. F. **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. ISBN: 978-85-86583-61-6.

CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. ISBN: 978-85-308-0830-3.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 fev. 2017. Versão On-line ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FERREIRA, Jr. A. Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768). v. 21, n. 78, p. 9-10, dezembro, 2007. **Educação – Brasil**. ISSN 0104-10371.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, E.B. e Leal, T. F. **Formação Continuada de Professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. ISBN: 85-7526-152-5.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. ISBN: 978-85-7753-163-9

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Reveduc**, v.1, n.1, p. 142-155. set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8>. Acesso em 05 out. 2016. ISSN: 1982-7199.

GATTI, A.B; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. -F.; MAIO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2006. ISBN: 9788541900485.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. ISBN: 9788522431694.

GHIRALDELLI J. P. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN: 978 – 8524- 9121- 15.

GOMES, W. B. P; SANTOS, C. M. P. dos. **Decreto n. 11530, 18 mar. 1915**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104708>. Acesso em 24 de mai. De 2017.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Aurélio de Português Online**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em 7 de jun. de 2017.

KENNEDY, F. **O Trabalho e a Mobilização de Saberes Docentes**: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação Superior. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Educação em Educação Brasileira. UFC. 2011.

LIMA, M. S. C. **Imagem e Identidade**: Estudo sobre o professor universitário. Tese (Doutorado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 2012.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, abr. 2007. ISSN: 1982-0259.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU. 2013. ISBN: 9788521622505

MALUSÁ, S.; OLIVEIRA, G. S. de; MIRANDA, G. J. Concepções de pedagogia universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa,

Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (orgs). **Profissão Docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. ISBN: 978-85-8148-885-1.

_____. Caderno de Graduação UFU: Estágio, n.2 / Pró-reitoria de Graduação, Diretoria de Ensino. Uberlândia: UFU, 2013.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás – Goiânia. 2007. CDU: 371.13(815.12).

MENDES, S.; JOSÉ A. C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-39. ISBN: 9788575262474.

MENEZES, E. A. de O.; THERRIEN, S. M. N.; THERRIEN, J. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Educação em Foco**, 2015. ISSN: 0104-3293.

MINAYO, M. C, de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais). ISBN: 8532652026.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 33-50, out. 2004. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>

MORIN, E. Toffler e Morin debatem em sociedade Pós-industrial. **Folha de São Paulo**, 12 dez. 1993, supl. World Media.

NONO, A. M.; MIZUKAMI, M.G.N. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M.G.N; REALI, A. M. M. R. (orgs). **Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EduFSCar, 2010. ISBN: 978-85-85173-82-1.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Anais: Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. 2007. <<http://hdl.handle.net/10451/687>>

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100003&lng=en&nrm=iso>. Access on 06 Jan. 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>>.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M.F. F. **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. ISBN: 978-85-86583-61-6.

PAULA J. F. V.de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. Ano 01. Edição 01, p. 1-191-jun/nov. 2012. ISSN: 2317-5869

PEREIRA, J. D. **Formação de Professores** – pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. ISBN: 9788586583728

PEREIRA, L. **Percursos de Profissionalização Docente no Ensino Superior**: trajetória e renovação na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279 p. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior). ISBN:978-85-249-0857-6.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1936-7.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n.34, p. 169-184, 2009. UFPR. ISSN: 1984-0411.

PUENTES, R.V. A Instrumentalidade Cultural da Didática Jesuítica: Uma análise do Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação** – v. 9, n. 2 – jul./dez. 2010 ISSN: 1807-3889

RIOS, A. V. P. O lugar do outro na formação docente. In: GARCIA, P. C. S. **Entre-texto: Narrativas, experiências e memórias**. Guarapari-ES: Ex Libris, 2008.

SAVIANI, D. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos**, julho, p. 147-167, 2009. ISSN: 1517-1949

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009, p. 143-155. ISSN: 1809-449X.

_____. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp. 4-17. ISSN: 2178-4442.

_____ **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. ISBN: 978 – 85 – 85701 – 45 – 1.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN: 978-85-249-1311-2.

SGUISSARD, V.; SILVA, J.J.R. **Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. ISBN: 8575871218.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. ISBN: 978-85-232-0677-2. <https://doi.org/10.7476/9788523211981>

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. ISBN: 978-85-326-2668-4

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4,1991 – ID: 324985

VEIGA, I.P.A. Docência na educação superior na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas. In: MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (orgs). **Profissão Docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. ISBN: 978-85-8148-885-1.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R.G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da História da Educação Brasileira, v.4. ISBN: 978-85-249-1509-3

VILLELA, H. de O. S. O Mestre-Escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FILHO, L. M. F. F. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. ISBN: 978-85-86583-61-6.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M.P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.33, n. 2, p. 247-262, maio/agosto 2007. ISSN: 1678-4634.

APÊNDICES

Apêndice A. Declaração de responsabilidade pela revisão do texto

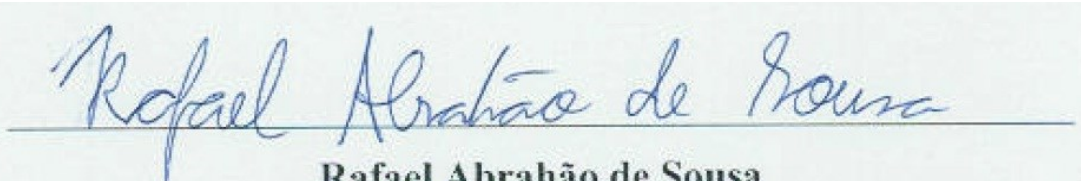
Declaro, para os devidos fins, que a dissertação intitulada “Saberes da docência no Ensino Superior: interfaces entre formação e profissionalização docente” foi revisada com relação a aspectos gramaticais, textuais e ortográficos.

A revisão de textos consiste em revisar o material escrito com o intuito de lhe conferir correção, clareza, concisão e harmonia, agregando valor ao texto, bem como o tornando inteligível ao destinatário (o leitor). Cabe salientar que o revisor **NÃO** se responsabiliza por eventuais cópias, seja da internet e/ou de obras, que o cliente possa ter feito em seu trabalho acadêmico, assim como pela formatação das referências inseridas ao final do texto, em se tratando das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Seguem abaixo as modificações realizadas:

- **Adequação linguística, gramatical e ortográfica:** coesão e coerência, acentuação gráfica, uso das vírgulas, letras maiúsculas e minúsculas, da crase, dos artigos definidos e indefinidos, da concordância verbal e nominal, além do ponto-e-vírgula;
- **Adequação de palavras e símbolos gráficos ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa:** uso do trema e do hífen, da acentuação gráfica nos ditongos, entre outros aspectos.

Por ser verdade, firmo o presente instrumento.



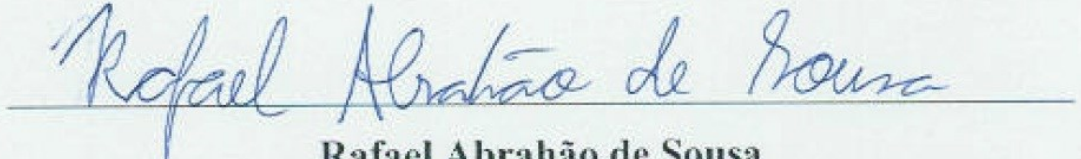
Rafael Abrahão de Sousa

Revisor de textos e professor de português e inglês

Apêndice B. Declaração de responsabilidade sobre a tradução do resumo para o inglês

Declaro, para os devidos fins, que o resumo em inglês da dissertação intitulada “Saberes da docência no Ensino Superior: interfaces entre formação e profissionalização docente” foi revisado com relação a aspectos gramaticais, textuais e ortográficos do referido idioma.

Por ser verdade, firmo o presente instrumento.



Rafael Abrahão de Sousa

Revisor de textos e professor de português e inglês