

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: AS TESSITURAS NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Noeli Prestes Padilha Rivas

USP- Ribeirão Preto- SP
USP/GEPEFE
noerivas@ffclrp.usp.br

Cristina Cinto Araujo Pedroso

FFCLRP/GEPEFE
USP- Ribeirão Preto-SP
cpedroso@ffclrp.usp.br

Resumo

Este trabalho analisa a formação para a docência na educação superior na perspectiva dos saberes pedagógicos. No percurso metodológico, a pesquisa pauta-se no levantamento bibliográfico, na análise documental e análise de conteúdo. O corpus é constituído por 395 documentos, que contemplam questões acerca dos saberes do profissional docente (saberes temporais; saberes plurais e heterogêneos e saberes personalizados e situados), currículo, didática e docência. Utiliza-se o conceito de *saber* na perspectiva de Tardif (2009; 2002); Pimenta (1999) e Charlot (2008). Os dados evidenciam que os saberes plurais e heterogêneos e os situados e personalizados aparecem com o mesmo destaque nas produções dos estudantes. Observa-se, também, menor evidência encontrada sobre os saberes temporais, que dizem respeito às concepções do papel do professor e um autoconhecimento sobre os saberes adquiridos através do tempo. Os estudantes apontam algumas temáticas, a serem estudadas e/ou aprofundadas nessa etapa de Preparação Pedagógica, as quais se constituem em saberes pedagógicos e se relacionam com o tripé de ações basilares para a docência universitária, ou seja, a pesquisa, a extensão e o ensino.

Palavras-chave: Educação Superior; Docência Universitária; Saberes Pedagógicos; Currículo.

TEACHER TRAINING: THE STRUCTURE OF POST GRADUATION COURSE

Abstract

This study analyses the training for University Teachers/Professors from the perspective of pedagogical knowledge. In the methodological approach, the research is based on literature, document and content analysis. The corpus comprises 395 documents that bring up questions about the knowledge of the university teacher/professor (temporal, plural and heterogeneous knowledge as well as personalized and situated knowledge), curriculum, didactics and university teaching. The concept of knowledge is used according to Tardif (2009; 2002); Pimenta (1999) and Charlot's (2008) perspective. The data show that the plural and heterogeneous knowledge and also the situated and personalized one are equally valued in students' works. It can also be noticed that less evidence is found on the temporal knowledge related to the conceptions of the teacher's role and to a self-knowledge on the knowledge acquired throughout life. The students point out some issues to be studied and/or to be studied more deeply during this stage of Pedagogical Preparation. Those issues consist of pedagogical knowledge and are related to the tripod of basic actions for university teaching: the research, the extension and the teaching.

Key words: University Degree; University Teaching; Pedagogical Knowledge; Curriculum.

Introdução

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa Pedagogia Universitária: Saberes e Formação do Profissional Docente, desenvolvida em uma Universidade do interior São Paulo, no período de julho de 2009 a julho de 2011, e tem, como objetivo, analisar os relatórios finais da disciplina de Preparação Pedagógica, oferecida no

âmbito do Programa de Formação Pedagógica, nível de Pós Graduação, *stricto sensu*, identificando conceito e especificidades dos saberes pedagógicos importantes para a docência. Centra sua análise na formação para a docência na educação superior na perspectiva dos saberes pedagógicos.

No percurso metodológico, a pesquisa pauta-se no levantamento bibliográfico, na análise documental (CELLARD, 2008) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO (2007). O corpus é constituído por 395 documentos, que contemplam questões acerca dos saberes do profissional docente (saberes temporais; saberes plurais e heterogêneos e saberes personalizados e situados), currículo, didática e docência. Utiliza-se o conceito de *saber* na perspectiva de Tardif (2002; 2009); Pimenta (1999) e Charlot (2008). Toma-se como referência a formação docente, o currículo e a construção e ressignificação dos saberes docentes na perspectiva de Cunha (2009); Pimenta; Anastasiou (2005); Tardif; Lessard (2005; 2008); Tardif (2002; 2009); Marcelo; Vaillant (2009), dentre outros. A primeira parte trata do papel da universidade no atual contexto onde os processos e práticas da educação sofrem influência do modelo capitalista, consubstanciado na globalização e mundialização. A seguir, reflete-se acerca da formação docente para a educação superior, a partir da perspectiva da didática, do currículo e da formação pedagógica. Os saberes do profissional docente são analisados e discutidos, tendo-se como referência os dados oriundos da pesquisa realizada. Finaliza-se o texto, apontando alguns caminhos que corroboram para a formação do pós-graduando no que concerne à formação pedagógica do professor universitário.

Formação Docente para Educação Superior: confluências das áreas da didática, do currículo e da formação pedagógica

Constata-se que, no início do século XXI, a sociedade mundial é balizada por mudanças que atingem a organização social do mundo do trabalho quanto o contexto da produção do conhecimento. Os processos e práticas de educação e formação estão cada vez mais integrados em agendas homogêneas, cujo eixo de influência se situa num quadro comum de políticas, onde a relação entre globalização e conhecimento é marcada por *ideologias neoliberais* e *posições conservadoras*. A

globalização, “consequência da abertura e desregulação dos mercados, da difusão das tecnologias da informação, da comunicação eletrônica e da integração financeira dos mercados financeiros” (RODRÍGUEZ; MARTINS, 2011, p.123) promove essa transformação e induz à orientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.

Silva Jr (2011) utiliza o conceito de *mundialização*, a partir da perspectiva de Chesnais (1996) para analisar a racionalidade das mudanças na esfera educacional, ao final do século XX e início do século XXI. O processo de mundialização transcende a internacionalização dos anos 1990 e compreende o “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário, ou capital financeiro” (CHESNAIS, 1996, p.5, apud SILVA JR, 2011, p.34-35). As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, têm um caráter de *“intervenção consentida* realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da mundialização” (SILVA JR, 2011, p.47), as quais são direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral. Nesse contexto,

a educação que se busca por meio das reformas assenta-se em supostos teóricos, que possibilitam uma formação cujos traços principais são a cognição, a instrumentalidade, a adaptação e o consenso, como corolário das políticas educacionais e que afetam diretamente os contextos de educação e formação (SILVA JR, 2011, p.47).

Esses traços são construídos numa perspectiva da eficiência, eficácia e competitividade, constituindo-se como portadores dessas mudanças.

Para Cunha (2009), a definição de políticas públicas que englobam a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica são reconfiguradas a partir dos imperativos das políticas econômicas neoliberais, nos quais o “pilar da regulação assume muito mais prestígio do que o da emancipação.” (CUNHA, 2009, p.175).

A formação para a docência superior está enraizada nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem e afetam a trajetória da universidade contemporânea e que a redefinem como uma organização

social e não como uma instituição social, cujo modelo neoliberal suporta as políticas e práticas envolvidas na construção/imposição desse novo modelo (SGUISSARDI, 2009; CHAUI, 2003).

Estudos recentes sobre a profissionalização do professor diante das novas mudanças apontam a preocupação com um quadro que se destaca no âmbito profissional mais amplo, inserindo essa temática num contexto de crise, na medida em que estas não têm valorizado a docência, nem vêm reconhecendo o papel da universidade como instância aprendiz de si própria e formativa dos profissionais que nela interagem.

De acordo com Rothen et al (2005), as questões pedagógicas não podem estar desligadas desse debate, pois este, ao percorrer a produção teórica da educação dos níveis anteriores, o faz no âmbito da educação superior. Ao deixar de lado as questões pedagógicas, cria-se um amadorismo na docência do ensino superior, que apresenta a reprodução do modelo convencional de educação e de formação de professores, apoiando-se em tecnologias, que na verdade se traduzem na crença de que quem detém o conhecimento já está automaticamente preparado para ministrá-lo (CUNHA, 2010; ANASTASIOU, 2006).

É importante destacar que a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que cobra dos sujeitos por ela responsáveis uma série de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação. Dentre as dimensões e os componentes que definem a ação docente, destacam-se os estudos de Zabalza (2004). Este autor elabora um esquema de categorias que se inter-relacionam numa dinâmica dialética, caracterizando o papel do docente na instituição educacional e na própria sociedade. São elas: a *dimensão profissional* (identidade, dilemas do exercício profissional, formação inicial e continuada; a *dimensão pessoal* (envolvimentos e compromissos pessoais característicos da profissão, situações e conjunturas de realização do exercício profissional e demais problemas que afetam a profissão) e a *dimensão organizacional* (condições materiais do trabalho docente). De que modo essas dimensões perpassam a formação do pós-graduando nos cursos de preparação pedagógica, apontando para a ressignificação do campo da Didática, no qual o currículo e o ensino constituem-se em referenciais fundantes para a docência na educação superior?

As diretrizes referentes ao ensino superior, contidas na Lei 9.394/96 explicitam que a docência no ensino superior é preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O

maior comprometimento à formação docente para o ensino superior evidencia-se ao considerar-se que os programas de pós-graduação em áreas diversas da educacional são direcionados para a formação de pesquisadores em campos específicos, impossibilitando institucionalmente a formação docente. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 154) constatam que

desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente.

A atividade docente exige habilidades que vão além do conhecimento específico de cada área; exige, sim, conhecimentos da área de atuação, mas também os conhecimentos próprios para a docência. Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Segundo a autora, a identidade é construída 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 prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...] (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, *os saberes da docência* - a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999) podem-se constituir como constructos da identidade profissional, em um processo dialético, no qual o trabalho pedagógico se desenvolva por meio de mediações de caráter histórico, cultural e social, e seja capaz de produzir apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, ou seja, o *trabalho*. Isso requer dos cursos de formação inicial e continuada uma epistemologia que contribua coerentemente para a formação do professor, no sentido de que o potencialize a compreender os processos didáticos e curriculares e a atuar

pedagogicamente numa perspectiva de unidade teoria-prática. Apreendendo a “didática como campo essencial para a atividade docente” (PIMENTA, 2010, p.37), é importante que reflitamos acerca dos novos saberes, abordagens e procedimentos investigativos que perpassam essa área.

Por outro lado, o currículo, como componente dos saberes e da prática docente, passa por uma reestruturação, tendo em vista o contexto das políticas globalizadas, legitimadas pelo “neoconservadorismo cultural” (PACHECO, 2011, p.32). As mudanças na sociedade repercutem na universidade com alterações na organização e distribuição do conhecimento, dos saberes, enfim, no currículo. O currículo, como construção social, abrange saberes, conteúdos, formas e modalidades que dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.). Portanto, o saber dos professores não é o *foro íntimo* povoado de representações mentais, mas um saber ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes, colegas, pais), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, o laboratório) enraizado numa instituição e numa dada sociedade.

Os Saberes do Profissional Docente

Contrapondo-se à corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram simplesmente como técnico reproduzidor de conhecimento ou operador de métodos pré-elaborados, autores têm investigado a formação docente e a construção e ressignificação de sua identidade profissional (CUNHA, 2009, 2010; PIMENTA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005; PACHECO, 2011). Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos desses autores dedicam-se a investigar e sistematizar esses saberes. Procuram compreender a historicidade, as raízes e as finalidades da atividade docente e, assim, elaborar um corpus de saberes mobilizados pelos professores e colaborar para um processo de profissionalização docente que possa transpor a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado. É nessa perspectiva que buscamos as produções a respeito da temática dos saberes docentes, apoiando-nos principalmente nas obras de Tardif e Lessard (2005). A docência é compreendida por esses autores como “[...] uma forma particular de

trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana". Os autores colocam em evidência "[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente" (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 8), pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola. Os saberes docentes são matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender e são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. Nessa direção, Cunha (2010) pondera que os saberes são experienciais, acadêmicos, profissionais, curriculares e passíveis de sistematização, resultados da cultura docente.

Tardif (2002) caracteriza os saberes profissionais dos professores e assinala que: a) os *saberes profissionais* dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças; b) os saberes são *plurais e heterogêneos* e apresentam outras dimensões e aspectos que dizem respeito à formação, fonte dos conhecimentos do professor, da articulação desses saberes para sua prática aos objetivos mais amplos da educação e formação; c) os saberes são personalizados e situados, cujos professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos. Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (NÓVOA, 2009).

O panorama anteriormente descrito acerca do atual cenário universitário, dos saberes pedagógicos, docência, didática e currículo faz emergir os seguintes questionamentos: Qual o papel dos professores na educação superior, tendo em vista que os novos modos de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos são potencializados pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação? Em termos de formação e atuação, o que é pleiteado aos professores? Que demandas estão postas à universidade no que concerne ao espaço da pós-graduação como lócus de formação do futuro professor universitário?

Visando responder a esses questionamentos, este trabalho investigativo objetivou averiguar como a Etapa de Estágio Supervisionado do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP tem-se constituído em espaço formativo para a docência no ensino superior. Dialoga com os protagonistas do Programa PAE, ou seja, os Coordenadores de Curso e estudantes de Pós-Graduação que foram alunos ou estão em processo de formação, buscando ressignificar os conceitos que envolvem a docência universitária, dentre os quais os saberes pedagógicos. Neste texto, analisamos os documentos elaborados pelos estudantes pós-graduandos (explicitados abaixo) no que diz respeito às questões relacionadas aos saberes docentes.

Os caminhos da investigação

A Universidade em questão introduziu, em 1991, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE, com o objetivo de aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária. O Programa consta de duas etapas: a preliminar, denominada “Preparação Pedagógica” (objeto de investigação nessa pesquisa) e a posterior intitulada “Estágio em Disciplina de Graduação”, ambas com duração de um semestre letivo. Utilizou-se nesse percurso metodológico a análise documental (CELLARD, 2008) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007). O corpus foi constituído por 395 documentos - Relatórios Finais da Disciplina do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, denominada Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento, elaborados no período de 2000 a 2008. Esses relatórios, entregues pelos estudantes ao final da disciplina como requisito de avaliação, contemplavam questões acerca da concepção de docência e saberes constitutivos da docência. Tendo em vista os objetivos do Projeto, debruçamos-nos sobre a segunda questão, ou seja, os saberes da docência. Com base nos referenciais teóricos a respeito desse tema, principalmente nos estudos de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005, 2008), Pimenta e Anastasiou (2005) caracterizamos os saberes do profissional docente por meio das três dimensões propostas: *saberes temporais; saberes plurais e heterogêneos e saberes personalizados e situados*.

Na pré-análise procedeu-se a uma “leitura flutuante” dos documentos, separando-os por ano, e optou-se por analisar os relatos dos alunos que evidenciassem as características dos saberes do profissional docente através das três dimensões propostas. Cabe destacar que a análise dos

dados consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e demonstrar como estes respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente (CELLARD, 2008).

Estando demarcado o universo, procedeu-se à constituição de um corpus. De acordo com os objetivos propostos, conforme acima citados, procedeu-se à preparação do material e à construção de indicadores consubstanciados em recortes dos documentos analisados. Esses recortes foram selecionados dos registros que mais se aproximavam das dimensões dos saberes, objeto de investigação. Buscou-se, em seguida, uma leitura mais detalhada de cada relato, explorando o conteúdo das exposições de cada aluno. A segunda fase refere-se à exploração do material e permitiu uma primeira codificação para transformar os dados brutos em núcleos de compreensão de texto relacionados aos saberes, conservando-se as três dimensões, já anteriormente anunciadas, bem como as regras destacadas por Bardin (2000) e Franco (2007), que são: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Na terceira etapa, a investigação consistiu em analisar o conteúdo por meio de interferências e interpretação.

Vale destacar que a profissionalização docente recebe um esforço combinado de diferentes teóricos, como Nóvoa (2009), Pimenta (1999), Tardif (2002), Marcelo; Vaillant (2009), dentre outros, que têm procurado pensar a formação docente, enfatizando um conjunto de saberes e capacidades que envolvem a complexa prática educativa, na perspectiva de elevação do desempenho profissional dos professores. Mesmo discordando em alguns pontos, todos convergem no sentido de responder à demanda por competência profissional e saberes que venham garantir aos alunos aprendizagens significativas compatíveis com as exigências da sociedade globalizada.

Os documentos analisados evidenciam as diferentes tipologias, apontadas por Tardif (2002). Os Saberes Plurais e Heterogêneos (S.P.H.) são enfatizados em 165 relatórios; os conteúdos formativos na ótica dos Saberes Personalizados e Situados (S.P.S) são salientados em 152 relatórios; e, em 78 relatórios, os Saberes Temporais (S.T.) são destacados como os mais importantes para a carreira docente. É importante salientar que a questão dos saberes não pode ser separada das dimensões do ensino, do currículo, nem da profissão. O saber “não é uma coisa que flutua no espaço. É necessário estudá-lo, relacionando-o com os elementos constitutivos do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p.10) , ou seja, a pessoa do professor, sua identidade, sua história

profissional, as relações que ele estabelece com os estudantes em sala de aula e com outros atores na instituição escolar. Nesse aspecto, as análises dos referidos relatórios nos apontam ênfases, conceitos, postulados que permeiam as representações dos estudantes pós-graduandos no que concerne aos saberes da docência. Tardif (2002) argumenta que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, pois a prática docente integra diferentes saberes. Define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36). A seguir, destacam-se alguns fragmentos, oriundos dos relatórios analisados, que explicitam a questão acerca dos saberes docentes, os quais são significativos para esses pós-graduandos que cursaram a referida disciplina no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino.

a) *Saberes Temporais*

Os Saberes Temporais, menos explicitados do que os outros saberes colocados como categorias deste estudo, apresentam-se dessa forma por sua própria natureza que, como já foi citado, provêm da história de vida do profissional docente, não sendo sistematizados em forma de conteúdo de ensino, mas vivenciados pelo docente. São adquiridos ao longo do tempo, referem-se à história de vida escolar como fonte da definição do papel do professor no próprio exercício do trabalho, na prática do início da carreira, com rotinas de trabalho, truques do ofício, entre outros (BRZEZINSKI, 2002). Os seguintes fragmentos ilustram o formato de carreira, vida profissional, processo de socialização e identificação:

[...] há a necessidade de sempre se procurar um refinamento da bagagem carregada durante o percurso na vida acadêmica (2001/01).

Pretendendo ingressar no ensino universitário como professora, sem experiência, acho que um bom início, ou melhor, um bom modelo vem dos nossos mestres (2001/20).

Ver minhas crenças de como pensar uma formação eficaz e tudo mais que vivemos dentro dessa universidade ruir foi umas das coisas mais difíceis nesse período que dei aula. (2003/31).

Bons professores foram aqueles que interagiram conosco: crianças, de forma amorosa e paciente, firmes quando necessário, sem serem agressivos (2002/17)

A temporalidade não se limita à história escolar ou familiar dos professores, mas também se aplica à sua carreira profissional, compreendida e desenvolvida num processo temporal fortemente marcado pela “construção do saber profissional” (TARDIF, 2002, p.20), composto por amálgamas como a experiência enquanto estudante e profissional, as fases da trajetória profissional, representadas por transformações, continuidade e rupturas. Pimenta (1999) denomina essa dimensão como “*saberes da docência – a experiência*” que são produzidos durante o percurso acadêmico e profissional. Os estudantes de pós-graduação, ao indicarem essa modalidade de saber, resgatam suas experiências socialmente acumuladas, mas o desafio que está posto refere-se à prática da reflexão, no sentido da construção da identidade docente.

b) *Saberes Plurais e Heterogêneos*

Nos estudos de Tardif (2002), observa-se a valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Algumas características dos saberes profissionais também são apresentadas segundo a definição de *epistemologia da prática profissional dos professores*, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Em suma, o saber dos professores é plural e heterogêneo, porque envolve, “no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos, provenientes de diversas fontes” (TARDIF, 2002, p.18). Nesse sentido, a relação do professor com os saberes extrapola a função transmissiva do conhecimento, o que pressupõe um processo de formação que contemple saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os

depoimentos, abaixo, retratam a concepção de saberes plurais identificados pelos pós-graduandos:

As maneiras adequadas de se planejar uma disciplina, juntamente com técnicas pedagógicas e de uso de material didático devem, no meu entender, ser algo a receber maior atenção na formação dos pós-graduandos (2002/24).

Em termos gerais poderíamos definir como sendo 'bom' professor aquele que reconhece a sua grande responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos (e dele mesmo) e por isso tenta se manter atualizado, preparado e motivado. É importante saber transmitir, utilizar estratégias adequadas (2002/60).

Nessa perspectiva, os saberes plurais e heterogêneos destinam-se à formação científica e erudita dos professores, articulados e incorporados à prática docente. Pimenta (1999) denomina essa dimensão como *saberes da docência – o conhecimento*. A autora ressalta que a escola e os professores devem proceder à “mediação entre a sociedade (...) e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão (...) a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 1999, p.23).

Por outro lado, devido à expansão e transformação dos conhecimentos no contexto da sociedade contemporânea, a universidade vive um conflito entre o conhecimento geral e a formação do pensamento reflexivo, o que Dias Sobrinho (2007) denomina de um *novo paradigma de produção e socialização do conhecimento*, que tem como base questões de ordem ética e política. Essas questões induzem desafios à educação superior no sentido do reforço da “função profissionalista e a ideologia da acumulação ou afirmar os valores da tradição humanística, do conhecimento e da formação com rigor científico e relevância social?” (DIAS SOBRINHO, 2007, p.21). Os conflitos que a universidade vive repercutem no campo da docência.

c) *Saberes Personalizados e Situados*

Os saberes são fortemente personalizados e situados, respeitando a experiência de vida do docente e seus valores. Dizem respeito às atividades de interação humana, ao contexto e ao ambiente de inserção. Tardif e Lessard (2005, p. 89) afirmam que nas “profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação”. Os atributos pessoais como paciência, alegria, compreensão, ser amigo, ser acessível, aquele que indica caminhos, que dá atenção ao aluno, que tem postura crítica e está preocupado com o resgate de valores constituem elementos para a escolha da profissão docente. Além disso, o professor, ao escolher sua profissão, também sofre influências de crenças, representações sociais e prazer pessoal (TARDIF; LESSARD, 2005). Os fragmentos que seguem corroboram com essa concepção:

Enquanto aluno desta disciplina não estou interessado em discutir formas possíveis da prática docente em sala de aula, mas da prática docente dentro de um contexto social e político (2005/05).

[...] parece-me que ser professor implica um envolvimento bastante intenso com a instituição (2007/08).

Os professores incorporam à experiência individual e coletiva os saberes experienciais ou práticos construídos no exercício de suas funções e desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores “um grupo social e profissional, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática” (TARDIF, 2002, p.39). Esses saberes, denominados por Pimenta (1999) de *saberes pedagógicos*, têm sido trabalhados na formação de professores de forma desarticulada. Na Universidade, a preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, referendada pela legislação (Lei Nº. 9394/96). Nesse aspecto, o “futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.25). Evidencia-se o entendimento que os saberes curriculares são os mais

importantes, tendo em vista sua relação com a pesquisa e a produção do conhecimento. Considerando-se que a formação para a docência se apoia no conteúdo científico e na pesquisa, assiste-se à secundarização dos saberes pedagógicos.

Construindo algumas sínteses

Os documentos analisados destacam que a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE tem-se constituído em espaço formativo para a docência superior, na medida em que oferece disciplinas de cunho pedagógico, no sentido de formação para a docência. Porém temos que avançar mais nesta área, tendo em vista o preconceito da Universidade para com o ensino. Concordamos com Almeida e Pimenta (2011, p.28), quando afirmam que “as novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino”. Os estudantes identificam saberes constitutivos necessários ao exercício da docência, porém observamos que muitos desses saberes estão relacionados no âmbito dos *saberes personalizados e situados*. As questões do tempo de curso, da descontinuidade de algumas temáticas, também foram apontadas como restritivas a essa formação. No entanto, os estudantes pós-graduandos apontam uma série de temáticas que foram significativas para a construção de sua identidade docente, mas poderiam ser aprofundadas, tais como: projeto pedagógico, programas de aprendizagem, currículos, estratégias de ensino e novas tecnologias, critérios e instrumentos de avaliação, na perspectiva formativa. Foi observada também, nos relatos dos alunos, a importância das dinâmicas utilizadas nas aulas durante o desenvolvimento da disciplina, condizentes com a concepção adotada, promovendo a participação e interação entre professores, alunos e o contexto.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S.G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, Cortez Editora, 2011, p.19.43.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. B, 2000.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília/DF, 23 dez. 1996

BRZEZINSKI, I. *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*. Brasília: Plano, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 295-316.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul/dez, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. *Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, MG, 2003. 1 CD ROM.

CUNHA, M. I. et al. (Orgs.). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p. 169-189.

CUNHA, M. I. *Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: da Perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES: CNPq, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Professor Universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Editora Plano, 2007.

MARCELO, C; VAILLANT, D. *Desarrollo Profesional docente*. Madrid, Espanha: NARCEA, 2009.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PACHECO, J. A. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011. (Coleção Panorama).

PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p.15-41.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RODRÍGUEZ, M. V; MARTINS, L. G. Educação Superior na América latina e a globalização da racionalidade capitalista. In: ALMEIDA, M. L. P; PEREIRA, E. M. A. *Políticas Educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.123-144.

ROTHEN, J. C.; SILVA, J. M. A. P.; PECHULA, M. R. A Docência no ensino superior - apontamentos para debate e reflexão acerca da atividade docente no ensino superior. *VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores - Modos de Ser Educador: Artes e Técnicas Ciências e Políticas*, São Paulo: Unesp, 2005.

SILVA JR, J. R. A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In: ALMEIDA, M.L.P; PEREIRA, E.M.A. *Políticas Educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.21-69.

SGUISSARDI, V. (Org.). *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.p.9-55.

_____. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R.T; VOSGERAU, D.S; BEHRENS, M.A. (Orgs.). *Trabalho do Professor e Saberes Docentes*. Curitiba, Paraná: Editora Champagnat, 2009, p.25-39.

TARDIF, M. e LASSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. (Orgs.). *O ofício de professor*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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