

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFSP,
CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ÊNFASE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR

SIRLEM DA SILVA MARTINS

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO
SUPERIOR**

São Paulo
2016

SIRLEM DA SILVA MARTINS

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO
SUPERIOR**

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Lopomo Defendi.

São Paulo
2016

Nome: MARTINS; Sirlem da Silva

Título: A importância da formação pedagógica do docente do ensino superior

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

São Paulo, 31 de maio de 2016.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

TITULARES:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Lopomo Defendi

Examinador: Prof^o. Dr^o. Marcelo Ribeiro

SUPLENTE:

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Maria A. R. Pessoa Ferreira

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe Izabel, pelo apoio incondicional de sempre em todos os momentos da minha vida.

Aos colegas professores, mestres e educadores que com muitos esforços lutam por uma educação mais digna e se importam com o aprendizado dos nossos educandos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida;

À minha família pela compreensão em todos momentos;

Ao Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo pela oportunidade de realizar este curso;

À professora Cristiana Lopomo Defendi pela dedicação com a qual me orientou;

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Enfim, a todos, o meu muito obrigado!

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.”

Paulo Freire

RESUMO

MARTINS; Sirllem da Silva. A importância da formação pedagógica do docente do ensino superior. 2016. 84 f. Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, São Paulo, 2016. Versão original.

O presente trabalho tem como objeto de estudo os Saberes Docentes do Professor do Ensino Superior. Esta pesquisa busca responder às perguntas: os saberes docentes são necessários à prática pedagógica do professor do Ensino Superior? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer o ofício? Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico sobre as tentativas de criação até a implantação da universidade e do ensino superior no Brasil, pelo governo federal a partir de 1920. Em seguida, aborda-se a importância dos saberes docentes, suas características e a necessidade da formação pedagógica do professor do ensino superior, demonstrando, também a questão dos bacharéis que se tornam professores, considerando tanto o contexto, bem como os desafios enfrentados por estes profissionais. Os objetivos do trabalho buscaram (i) identificar diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência superior, (ii) compreender o processo histórico da formação do professor no qual a sua prática pedagógica se desenvolve e (iii) identificar que saberes são utilizados na prática pedagógica do docente de tal nível. O trabalho desenvolveu-se por meio de revisão bibliográfica, qualitativa, por meio da qual foi possível perceber que há ainda uma grande carência no que concerne à formação pedagógica do professor, principalmente daqueles que se voltam ao ensino superior e não possuem nenhum tipo de formação que lhes deem suporte para tal função. A pesquisa contou com as elucidações de teóricos como: Tardif, (2002), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (2002), entre outros que discutem essa temática e, pelas contribuições destes, será proporcionada ao leitor a oportunidade de refletir sobre os principais aspectos norteadores da docência universitária. Logo, constatou-se, a partir do estudo, que os autores em seus escritos dão conta que a apropriação dos saberes docentes, por parte dos professores, e de novas concepções sobre a prática docente e o fazer educativo, contribuem para resultados positivos, colaborando para que o professor tenha a sua identidade profissional consolidada a partir de saberes que lhes formam e lhes garantam as necessárias competências e habilidades para o seu ofício. E, por conseguinte, lhes façam perceber que o saber não é estanque e que precisa renovar-se e com isso busquem a motivação para as sua formação contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Saber Docente. Formação de Professor. Ensino Superior. Universidade.

ABSTRACT

The current work aims the study of Teacher's Teaching Knowledge in University Education. This research tries to answer some questions such as: Is teaching knowledge a necessity into teacher's pedagogical practice in university education? What really should know the ones who plan to exercise the career? Initially, a historical landscape is presented since from the attempts of the creation until the implementation of a university and higher education in Brazil by the Federal Government back then to 1920. Up next, an approach is presented about the importance of the teaching knowledge, its features and the needs into higher education teacher's pedagogical shaping, as well as the setting out about the bachelors that turn into teachers regarding both the context and the challenges faced by these professionals. The targets of this work seek for the identification of distinct classification and typology about necessary knowledge and proficiency to higher teaching, understanding teacher's formation historical process, which the pedagogical practice develops besides the understanding and identification of which knowledge are used for such level teachers in their pedagogical practice. The research was developed by qualitative bibliographical review, which was possible to notice that there is a great shortage regarding teacher's pedagogical formation mostly to the ones who turns towards to university teaching despite not having any academic graduation that gives them the adequate support. The research was based on some theorists explanation such as: Tardif, (2002), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (2002), and others that discuss the theme and by their contribution, the reader will be led to reflective thoughts about the main aspects that guide to university teaching. Since the beginning it was certified that the authors and their writings support that the application of teaching knowledge by the teachers and new approaches about their practice and the "educative make", contribute to positive results collaborating to teacher's consolidate professional identity starting from the knowledge that make up, give and bond them the necessary skills and expertise to run their job. Consequently, make them aware of the necessity of knowing is not hermetic, that renewing is a need and so, pursuit the motivation to their continuing education.

Key Words: Teaching knowing, teacher formation, higher teaching, University

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorização dos Saberes Docentes	54
Tabela 2: Conhecimentos, Saberes e Competências	84

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA.....	16
2.1	A Universidade, o Ensino Superior e a Formação de professores do Ensino Superior no Brasil.....	16
2.1.1	A Universidade no Brasil.....	16
2.1.2	O Ensino Superior no Brasil.....	20
3.	FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL.....	24
3.1	Saberes Docentes: uma aproximação conceitual.....	31
3.1.1	Contribuições dos autores sobre o saber docente.....	35
3.2	Formação e saberes docentes do professor do ensino superior: o cenário atual e o ideal.....	56
3.2.1	Critérios legais que orientam a atuação do professor do Ensino Superior.....	63
4.	CONCLUSÃO.....	73
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
	APÊNDICE.....	84

1. INTRODUÇÃO

Na oportunidade de selecionar um tema para discussão deste trabalho, decidi focalizar em questões que dizem respeito à formação de professores para o ensino superior.

A convivência com profissionais de diversas áreas do conhecimento num curso de pós-graduação voltado ao magistério superior instigou-me a pesquisar sobre essa temática, pois soube que muitos desses colegas professores não eram oriundos dos cursos de licenciatura, porém atuavam como professores do ensino universitário.

Em diversos momentos, percebi, em parte considerável desses colegas, que muitos deles enfrentavam grandes dificuldades no desempenho de suas funções como docentes. Sabendo da importância que tem a formação pedagógica para o trabalho do professor, busquei centrar a pesquisa nos saberes docentes, com o intuito de compreender melhor sua necessidade no desempenho e atuação do professor no processo educacional neste nível de ensino.

Por isso, procurou-se realizar uma pesquisa exploratória, com levantamento bibliográfico, para nortear a compreensão da problemática que envolve os docentes entre os saberes e práticas necessários para sua atuação, possibilitando, ao presente trabalho, compreender como ocorre o processo de formação e aquisição dos saberes docentes dos professores para atuarem na docência superior.

A partir disso coloca-se como questão/problema de pesquisa: O que deveria saber todo aquele que planeja exercer o ofício da docência no Ensino Superior?

Nessa perspectiva, para responder a esse questionamento, formula-se a seguinte hipótese: A formação pedagógica é de extrema importância para a atuação do professor no ensino superior, visto que um educador que detém os saberes docentes e utiliza-se dos variados recursos didáticos-pedagógicos aperfeiçoa a sua prática e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, proporcionando um maior aproveitamento e uma melhor formação dos seus alunos.

Na tentativa de alcançar o objetivo geral proposto, que é compreender a prática do professor, pretendemos identificar quais saberes formam essa prática e

como se dá a interlocução entre o docente e os vários discursos presentes no ideário pedagógico, uma vez que esses saberes são cotidianamente recortados e reformulados pela dimensão dos vários saberes e, para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa.

Através dessa abordagem, por meio da argumentação dos diversos autores pesquisados e expostos nesta investigação, busca-se atender os demais objetivos, quais sejam: (i) identificar diferentes classificações e tipologias sobre os saberes¹ necessários ao exercício da docência superior; (ii) compreender o processo histórico da formação do professor no qual a sua prática pedagógica se desenvolve e (iii) identificar quais saberes são utilizados na prática pedagógica do docente de tal nível. Tudo com um intuito maior de demonstrar que a formação pedagógica e os saberes que a compõem são um fator de grande importância para os profissionais do ensino e que podem facilitar muito o seu trabalho como professor.

É impossível falar dos professores do Ensino Superior sem que se faça alguma referência à Universidade e sua constituição. Portanto, este trabalho nos traz uma visão sucinta do que foi a implantação da universidade e do ensino superior no Brasil e as bases (saberes) teóricas e práticas que lhes formam.

Muito tem se falado, ao longo dos anos, por meio de muitos estudiosos, sobre a universidade no nosso país. São muitas as interpretações apresentadas sobre a história dessa instituição e os diversos impasses ocorridos até a sua definitiva implantação. Porém, o maior desafio mostrado pelos estudiosos da temática é a constante transformação da universidade. É necessário que se conheça esta instituição e tome conhecimento de sua realidade, criação, organização, seu funcionamento e como se desenvolve, a fim de empreender as mudanças que se deseja, pensando principalmente na clientela.

A universidade tem lugar de destaque no universo educacional e social com grande relevância no processo de formação do cidadão. Por sua grande importância na produção dos saberes, é de extrema necessidade repensar a formação e as práticas pedagógicas do professor, no sentido de ultrapassar a dimensão instrumental, muitas vezes, percebida, na ação pedagógica. Por isso, este trabalho elege como tema para estudo os saberes docentes essenciais à prática do professor

¹ Utilizamos aqui a nomenclatura “saberes docentes”, mas, dependendo do autor, encontraremos também outras designações, tais como conhecimentos e competências.

do Nível Superior de Ensino, visando especialmente aos bacharéis, que não tiveram em sua formação inicial preparo específico (pedagógico) para sê-lo, e que se tornam professores, o que constitui um grande desafio que necessita ser repensado em seu meio profissional.

Sendo assim, compreender a articulação dos saberes docentes, as habilidades profissionais na prática do professor e sua ação docente é apresentar uma concepção na qual o saber docente esteja no centro do processo e, com isso, as manifestações de todas as naturezas de que provêm o saber é indispensável para a formação do professor. Para tanto é essencial o que cita Tardif:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Sobre isso, Pimenta (1999) contribui ao afirmar que em toda e qualquer prática docente, nela estão contidos elementos essenciais como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade para solucioná-las. Portanto, é de suma importância que o professor reveja sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar.

De acordo com Tardif (2002, p. 38), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que dão sustentação ao seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinar, curricular e o saber da experiência, no qual enfatiza que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2002, P. 38).

Ramalho (2006), sobre a necessidade da formação pedagógica e o elenco de saberes, nos afirma que é necessário que o professor possua conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidade que, em parte, difere do que é exigido a um profissional liberal, de qualquer área, por exemplo, um bacharel que se torna professor. Esse autor ainda alerta que, para ensinar, é preciso saber o que, como e

quais recursos devem ser mobilizados, eleitos e justificados, por se tratar de uma atividade formal e com objetivos a serem alcançados. Continua ao afirmar que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos específicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização.

Além de Tardif (2002), Pimenta (1999) e Ramalho (2006), utilizaremos nesta pesquisa os seguintes autores principais: Freire (1996), Shulman (1987), Masetto (1998), Perrenoud (2000), Garcia (1992), Gauthier et al (1998), Cunha (2004), Braslavsky (1999) e Zabalza (2006), os quais deram importantes contribuições para um melhor entendimento do conceito de Saber Docente e a sua importância na formação dos professores.

Dessa forma, este trabalho é justificado pela sua relevância no campo acadêmico, por se tratar de uma discussão que abarca principalmente a formação desejada para o docente que atua no Ensino Superior, e isso de certa forma tem relevância para a sociedade atual, no que tange as consequências de uma educação de qualidade, com professores bem formados e qualificados e também por ser um tema que tem gerado muitas discussões especialmente pelos Direitos Humanos e, particularmente, do direito à educação (SANTIAGO, 2007).

Diante das considerações, é essencial que se discuta e reflita sobre os condicionantes da ação docente no contexto educacional, visando a compreender como os professores lidam com a complexidade dos diversos saberes docentes que envolvem sua atividade pedagógica, e busque averiguar quais os aspectos que alicerçam a profissão docente tão desvalorizada pela sociedade, no entanto, indispensável ao seu desenvolvimento e crescimento.

A pesquisa desdobrou-se em dois momentos: Inicialmente foram abordadas questões referentes à Universidade, ao Ensino Superior e à Formação do Professor do Ensino Superior no Brasil, fazendo uma breve retomada histórica. No segundo momento, abordou-se de forma mais abrangente a Formação do Professor Universitário no Brasil, em seguida foi feito um levantamento, uma Aproximação Conceitual sobre os diversos Saberes Docentes, parte essencial deste trabalho, apresentados por estudiosos que demonstram interesse em debater essa

problemática. Por fim, foi feita uma explanação sobre a Formação e Saberes Docentes do Professor do Ensino Superior: o Cenário Atual e o Ideal.

2. UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA

2.1 A Universidade, o Ensino Superior e a Formação de professores do Ensino Superior no Brasil: Uma breve retomada histórica.

Muito se tem falado, nos últimos anos, sobre a universidade no Brasil. São variadas as interpretações e apresentações sobre esta instituição e a história que a compõe, bem como os impasses ocorridos no desafio de sua constituição, a formação dos profissionais que nelas atuam e posteriores transformações. Para que seja possível a compreensão de sua criação e organização, funcionamento e o desenvolvimento faz-se necessário ter o mínimo de conhecimento sobre sua história dela.

2.1.1 A Universidade no Brasil

Historicamente, a implantação da universidade, no Brasil e, conseqüentemente, do ensino superior, tem seus primeiros registros datados há mais de dois séculos. Em relação aos espanhóis, que fundaram suas primeiras universidades em seus territórios na América no século XVI, os portugueses em terras colonizadas aqui no Brasil instituíram as primeiras escolas de ensino superior somente a partir do século XIX (TEIXEIRA, 1989).

De acordo com Rossato (1998), muitos são os trabalhos que discutem a história da universidade no país. Desde a vinda e permanência da família real portuguesa quando a educação no Brasil esteve a cargo da Companhia de Jesus (jesuítas), passando pela reforma universitária entre os anos de 1968-1969 (momento em que foi promulgada a Lei 5.540 e seus decretos que propunha uma nova reforma universitária, em nível nacional, lei essa redigida em termo suficientemente amplo e genérico de forma a permitir várias experiências quanto à estruturação interdisciplinar para cursos e pesquisas e quanto às próprias atividades de pesquisas) até os últimos anos.

Dessa forma, a universidade é frequentemente alvo para discussões, pois esta é tida como espaço essencial para o desenvolvimento de um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, com o compromisso de formar profissionais, com sólida formação ético-política, que os leve a refletir sobre seu papel em sociedade. Tudo isso sendo parte de um processo exaustivo, porém, necessário (PIMENTA, 2000).

Segundo Cunha (1980), no Brasil, o ensino superior data de 1808, ano da chegada e permanência da Família Real. Por meio de um Decreto em 18 de fevereiro deste mesmo ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), e em 5 de novembro ainda deste ano, é instituída a escola de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Outros atos são sancionados nesta mesma época, os quais formalizam a implantação da Academia de Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura. (MASETTO, 1998).

É importante frisar que o Brasil detinha apenas permissão para o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante, as chamadas Escolas Régias Superiores. Ainda no período imperial, ocorreram muitas tentativas de criação de Universidades, porém sem êxito; uma delas foi apresentada pelo imperador, em sua última fala do trono (1889), em que propunha a criação de duas universidades, uma no Norte outra no Sul do país, as quais tinham a possibilidade de se constituírem grandes centros universitários de alta organização científica e literária (CUNHA, 1980).

Apoiado em constantes reformas e dispositivos legais, em ato de determinação do Governo Federal, é assegurada autonomia didática e administrativa, ocorrendo a consequente oficialização das primeiras universidades no Brasil em meados do século XIX, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro por meio do decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no governo de Epitácio Pessoa. Agregada a esta, temos a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Em seguida outra Universidade importante fundada foi a Universidade de Minas Gerais, em 7 de setembro de 1927, pelo então

presidente do Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos de Andrade. Uma observação curiosa feita é que anterior à UFRJ, já existiam faculdades como a Faculdade do Paraná, datada de 19 de dezembro de 1912, e extinta antes da reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, sem contar outras Universidades fundadas que só foram reconhecidas anos depois (ROMANELLI, 2001).

Outra importante Universidade criada em 1934, foi a Universidade de São Paulo, que, segundo as normas dos Estatutos das universidades do Brasil, era vista como uma das instituições mais bem organizadas. Em 1935, o então Secretário de educação, Anísio Teixeira, criava a Universidade do Distrito Federal com todas as condições adequadas de funcionamento. Devido a algumas alterações, tais instituições tiveram na época uma curta duração e foram vinculadas à Universidade do Brasil, a qual se transformara em Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 2001).

Podem-se fazer algumas suposições sobre o papel e as funções das universidades para a sociedade: a primeira é ver na universidade como uma de suas funções básicas, a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e em seguida atribuir à universidade a prioridade na formação profissional. Há ainda quem diga que a universidade, para ser digna de tal denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (ABE, 1929).

Ainda sobre as finalidades da universidade, Campos não admite que atribuam a esta apenas a função didática. Para ele, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, P. 4).

Quanto à universidade para a sociedade, Enricone (2004) deixa claro que a Universidade, de forma especial, não poderá perder de vista que a inovação é um desafio a ser enfrentado, para que realize seu principal fim: educar para uma sociedade que não existe. Ou seja, perante a esse paradigma crítico e reflexivo, os conceitos que são produzidos, deixam de ser únicos e exclusivamente informativos e passam a gerar novos conhecimentos, os transformado em compreensão do mundo e da sociedade. Diante da complexa compreensão dos fatos, o aluno será capaz de inserir-se na realidade. Assim, a universidade, além de produzir, fomentar, refletir sobre conhecimento universal, estará cumprindo também o seu papel social, fundamental no desenvolvimento intelectual do aluno.

Portanto, diante da atual conjuntura no que se refere às inovações, há uma necessidade de se reformular a prática pedagógica do professor que preconize uma educação voltada para o processo de emancipação social. Cunha (1997, apud BEHENES, 2005, p. 55) comenta que:

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados informações e argumentos. Acrescida da valorização da ação reflexiva e a disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.

Sobre isso, Masetto (2003) esclarece que, ao desenvolver uma atitude pedagógica, segundo esta concepção de prática cria possibilidade para que o professor na docência superior compreenda que a aprendizagem, para tornar-se significativa, precisa perceber o aluno como pessoa, como um todo, suas ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade e profissão.

A história da educação do ensino superior, por muitos séculos, vem percorrendo caminhos e realizando diversas inovações, que se fazem necessárias, para atender e fortalecer situações impostas pelas exigências sociais. Sobre isso, Campos afirma que:

A universidade constitui-se como espaço de problematização, questionamento e desenvolvimento de práticas técnicas e tecnológicas. Com as exigências da sociedade moderna, a universidade vai desenvolver uma missão de grande importância: a formação de recursos de alto nível. Daí sua responsabilidade pela profissionalização, requerida pelas necessidades fundamentais da sociedade. Em síntese: a universidade é a consciência crítica de uma sociedade. (CAMPOS, 2007, p. 32).

Verifica-se também que os três grandes compromissos da universidade: ensino, pesquisa e extensão, estão distantes de se efetivarem na prática, uma vez que somente há pouco tempo a pesquisa vem ganhando espaço, ficando ressalvadamente só o ensino e, quando muito, a extensão.

Levando em consideração a precariedade na época do descobrimento do Brasil e as adversas condições de sua colonização, constata-se que nosso país se

iniciou de forma desfavorecida quanto à implantação do ensino superior, desenvolvendo-se tardiamente e com enorme carência de investimentos para atender às necessidades do país.

Todavia, diante de tantas dificuldades que enfrentou e ainda enfrenta, pode-se afirmar seguramente que o nosso ensino superior teve um desenvolvimento regular em termos de quantidade, porém no que se refere à qualidade, ainda deixa muito a desejar, muita ainda a de ser melhorado.

2.1.2 O Ensino Superior no Brasil

Consoante Ribeiro (1975), o modelo inspirador das universidades latino-americanas foi o padrão Francês da Universidade napoleônica, não transplantado em sua totalidade, mas nas suas características de escolas autárquicas, com uma supervalorização das ciências técnicas e a conseqüente desvalorização da teologia e ciências humanas, e a departamentalização. Não foi transplantado o conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinada a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente:

A matriz francesa, transplantada para o Brasil, resultaria numa universidade patricia, preparadora dos filhos de fazendeiros, dos comerciantes, e dos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político-burocráticos, de regulação e manutenção da ordem social, ou para o desempenho das funções altamente prestigiadas de profissões liberais, postas a serviço da classe dominante (RIBEIRO, 1975, p.106).

De acordo com Cunha, em sua obra *A Universidade Temporã (1980)*, os cursos superiores no Brasil iniciaram-se em 1808, destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos. Como subproduto, formavam profissionais liberais. Era o que acontecia com a Academia Militar que formava engenheiros de diversas especialidades (construção, mineração, química):

[...] outros cursos foram criados para a formação de profissionais do Estado, como os de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura. Os cursos de direito, criados já

depois da independência, completaram esse elenco pela formação dos especialistas nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado, os da legislação (elaboração e interpretação), da diplomacia e da administração (CUNHA, 1980, p. 63).

Criaram-se e se instalaram cursos e faculdades isoladas, voltadas diretamente para o exercício de uma determinada profissão, com currículos seriados e programas fechados, constando unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. Assim foram instaladas as primeiras faculdades de direito, em Pernambuco e São Paulo, as faculdades de medicina e engenharia do Rio de Janeiro, medicina da Bahia entre outras que surgiram posteriormente.

Os conteúdos tratados nestas faculdades eram ditados pelos autores em livros estrangeiros, europeus, num primeiro momento, até o final da década de 1940 e americanos, posteriormente, a essa data. Os problemas estudados eram os pesquisados e comentados por estes autores estrangeiros e que, evidentemente, se relacionavam com sua realidade, bem longe, distante e diferente de nossa realidade.

Sem desenvolvimento de atividades de pesquisa, a respeito das nossas próprias necessidades, o cientista neste período se caracterizava por conhecer e transmitir aos alunos uma literatura científica, ou seja, ele acompanhava através das publicações as pesquisas, estudos, discussões, sobre determinados problemas que aconteciam na Europa ou nos Estados Unidos, e os divulgava aos seus alunos. Esses cientistas, naquela época, não sentiam a necessidade de se ter o domínio de uma prática pedagógica e dos saberes docentes, tão essenciais para que os auxiliassem no seu trabalho, em sala de aula. Mais tarde esses saberes se tornariam indispensáveis na formação do docente não só de nível superior, mas para a formação de professores de outros níveis de ensino. Por esta razão também se estabelecia um grande distanciamento entre os cursos oferecidos pelas nossas faculdades e as necessidades sociais a serem resolvidas, entre o que se aprendia nas escolas e o trabalho a ser realizado socialmente. Consequência dessa situação foi a alienação do ensino superior com relação à realidade brasileira (RIBEIRO, 1975).

A universidade brasileira, desde seu início, configurou-se com um agregado administrativo de faculdade, no qual cada unidade mantinha seus objetivos próprios,

sua programação profissionalizante, suas normas e privilégios específicos, sua própria orientação. Não se organizou como uma instituição educacional, objetivos e normas próprias estabelecidas, para serem cumpridas por todas e cada uma das unidades que a compunham. As faculdades, dentro da universidade, mantinham-se isoladas, os cursos fechados e estanques, a profissionalização e especialização como objetivos, o conhecimento atualizado das pesquisas realizadas, no estrangeiro, como a característica do cientista ou do pesquisador.

Foi este modelo de escolas isoladas, agregadas ou não a universidades, que predominou na criação e organização do Ensino Superior Brasileiro: essas escolas isoladas se criaram e se espalharam profusamente pelo território nacional, reproduzindo cada uma delas o esquema de se voltar para os cursos profissionalizantes, a valorização das ciências técnicas, a departamentalização totalmente estanque dos cursos e a especialização profissional.

Segundo Cunha, na década de 1930:

Constatava-se o desequilíbrio entre o ritmo acelerado de nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas e o nosso incompleto aparelhamento de ensino, suficiente para a formação de profissionais e especialistas distintos, mas inaptos para inspirar interesses pelo bem coletivo e preparar homens capazes de arcar com a responsabilidade da vida social (CUNHA, 1980, p. 236).

De acordo com Saviani (2010), a expansão do ensino superior no Brasil foi marcada por muitas mudanças, estas que se processaram a partir da década de 1930, após a criação das primeiras universidades, no Brasil, com a retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 1960 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais. Em todo esse período, que se estendeu até a Constituição de 1988, detecta-se uma continuidade representada pela prevalência do modelo napoleônico de universidade, na organização e expansão do ensino superior no Brasil.

É interessante ressaltar que a política de expansão do ensino superior teve como um dos principais focos a promoção do desenvolvimento econômico de regiões do interior do país, onde muitas universidades federais foram implantadas.

Dessa forma, o crescimento do ensino superior brasileiro, nas duas últimas décadas, confrontou o governo federal com a necessidade de assegurar que as IES

dispunham da infraestrutura adequada à formação (bibliotecas, laboratórios, etc.) e de um corpo docente devidamente preparado (SOBRINHO, 2010).

Diante da grandiosidade que o ensino superior brasileiro alcançou, parece evidente que o aumento quantitativo das instituições, de cursos e de alunos teve como consequência a necessidade de regular e controlar a qualidade dos serviços de educação (SANTOS, 2011). Consequentemente, ocorreu também a necessidade de se ter nas instituições de ensino superior, um professor mais bem qualificado, que além de possuir formação específica na sua área de formação/atuação, também possuísse uma gama de saberes docentes, tão essenciais ao ofício do magistério, que buscasse uma formação continuada e um preparo para atuar na docência superior.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

O problema da formação do educador na maioria das vezes é estudado somente do ponto de vista antropológico-sociológico, e não em seus aspectos técnicos, pedagógicos. O problema da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é da mais alta importância. Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de formação pedagógica. Para tratar do assunto, se não queremos cair nas ingenuidades habituais, que são também de origem de grandes dispêndios sociais contraproducentes, devemos examiná-lo pelo enfoque da consciência crítica (PINTO, 1982, P. 107).

De acordo com Duarte (1986), a necessidade da profissão docente e a formação deste, fora preconizada por Comenius, no século XVII, haja vista que o ser e o fazer docente na visão, deste educador, era fruto das grandes mudanças que ocorriam, na sociedade.

O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, na França, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986). Porém, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular.

Na França (considera-se em especial por daí ter sido transplantado o modelo de ensino superior brasileiro), a instituição de uma política pública de formar professores tem a ver com instalação da ordem social burguesa e com a questão da instrução pública, portanto, com a formação de cidadãos. Tão importante quanto a França que transplantou o modelo de Ensino Superior para o Brasil, foi a vinda da corte portuguesa, onde:

A questão do preparo, formação de profissionais voltados à área de ensino é de longa data e emerge de forma explícita a partir da vinda de Dom João VI para o Brasil e intensificou-se após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular (SAVIANI, 2009, p. 143).

Em meados do século XIX, começaram a ser criadas as principais escolas normais para a formação de professores para as séries iniciais, em Niterói (1835), Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845), Maranhão (1840) e São Paulo (1846).

Logo após, são criadas as escolas normais, da Paraíba em 1854, de Pernambuco e Piauí em 1864, no Rio Grande do sul 1870 e de Goiás 1882, sendo a escola normal de Niterói, a primeira instituição destinada à formação de professores (SAVIANI, 2009).

O século XIX se caracterizou pelos esforços que fez para preparar e formar o professor primário, criando para isso as escolas normais. Na primeira metade do século XX, percebeu-se a necessidade de habilitar o professor para exercer sua função no ensino de segundo grau, e as faculdades de filosofia se organizaram para desempenhar este mister. E, a partir da segunda metade do século XX, até os dias atuais, verificou-se igual necessidade para os professores de terceiro grau.

Daí por diante, as questões pedagógicas, em articulação com as transformações que se processaram, na sociedade brasileira, durante os dois últimos séculos distinguem-se em seis momentos ou períodos, na história da formação de professores no Brasil, proposto por Saviani (2009). São eles:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo;

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Tais momentos distinguem-se, pela forma como se abordaram questões curriculares e metodológicas que estão diretamente ligadas às instituições de formação de professores. Diante do processo histórico que desencadeou a busca para a efetivação do ensino brasileiro, são compreensíveis os reflexos no nível

superior. Embora, com muitas tentativas pretendidas sobre a formação do professor em nível superior, ou seja, a criação de instituto que atendesse a essa clientela, tem-se conhecimento de que, por decreto, a primeira faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tenham sido concedidas pela Ordem dos Beneditinos, com o objetivo de formar professores, com uma melhor qualificação e maior grau de instrução.

Em decorrência do atraso que se encontrava na formação do professor para o ensino superior, até então considerada insuficiente e sem um suporte pedagógico mais aprofundado e necessário para atender às exigências de determinados níveis de ensino, buscou-se, com maior empenho, a rápida criação dos institutos que oferecessem a esses professores uma formação adequada para tal nível de ensino. Do docente do Ensino Superior são requeridos conhecimentos que vão além do específico de sua área, também habilidades de como agir e conduzir uma sala de aula e proporcionar ao aluno um melhor ensino aprendizagem.

O Ministro Francisco Campo, mesmo que tardiamente, estruturou a reforma do ensino superior ou a reforma universitária, que, no Brasil, ficou associada a 1968, essa com o objetivo de ampliar a expectativa do papel social da universidade e adquirir um novo perfil de atuação. O destino do ensino superior transporia os muros dos campi e se instalaria no círculo mais amplo de uma sociedade plural, política e socialmente excluída. Tal efetivação se deu em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP, pelo decreto ficou consolidada a lei 1.190/39 que tratou da formação do professor em nível superior no Brasil, sendo essa formação de caráter triplo, como se apresenta: cultura geral, docência e pesquisa.

Ao tratar do ensino superior brasileiro, bem como a preparação do professor para este nível de ensino, devem-se considerar as observações feitas por Cunha (1980), em que afirma que, desde o início, por volta do século XIX até os dias atuais no que se refere à formação docente e ao ingresso do docente no ensino superior, levando-se em consideração o grau de conhecimento do candidato com relação à informação e ao conhecimento da matéria que vai lecionar. Nenhuma exigência se faz em relação à habilidade ou competência pedagógica ou didática. Não há preocupação em verificar se o pretendente está apto para entrar em sala de aula e colaborar, eficazmente, para a aprendizagem de seus alunos.

Nesse caso, a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência era deixada de lado, tornando assim necessária, ainda nos

dias atuais a revisão (exigência legal) das formas de admissão de novos professores nas universidades. Pois, os docentes da educação superior necessitam ter clareza de que seu conhecimento, seja ele específico ou voltado ao conhecimento pedagógico, deve estar em constante resignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos. Acrescenta Oliveira (2011) que, diante da sociedade da informação, os docentes não podem oferecer aos discentes a mesma prática que seus professores ofereceram em sua formação, pois as transformações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, em especial, o meio acadêmico.

Nóvoa (1997) acrescenta ainda que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica, sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. No entanto, o artigo 66 da lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB – Lei 9394/96) ainda estabelece:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-a em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, sem, contudo, explicitar a necessidade de formação pedagógica como requisito de ingresso na carreira (BRASIL, 2004).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23), corroborando com os escritos anteriormente, reafirmam:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Esta situação é observada também por Darcy Ribeiro a respeito dos docentes da, como ele chama, Universidade Tradicional da América Latina. Na estrutura da Universidade, o ensino superior se baseia:

[...] na cátedra como unidade operativa de docência e investigação, entregue, através de procedimentos legais de caráter burocrático a um titular [...] cuja tendência é converter todos os demais docentes em seus ajudantes pessoais. A seleção do pessoal docente se faz

mediante concursos em que é valorizado o brilho ocasional, revelado diante dos examinadores, do que todos os méritos da carreira intelectual anterior do candidato. A docência é mais desejada, não pelo seu caráter profissional que exige total dedicação, mas como título de qualificação e prestígio junto a clientelas profissionais externas à universidade... A formação do pessoal docente é feita mediante façanhas pessoais de egressos que tratam de transformar-se em especialistas, pela vida auto-didata. Em certos casos o docente universitário é recrutado de modo ainda pior, ou seja, mediante a imposição de um sucessor pelo catedrático todo poderoso que, pode amparar alguém, tende a preferir o mais solícito em detrimento do mais competente (RIBEIRO, 1975, P. 109 – 110, 118).

O professor José Francisco de Camargo, da Universidade de São Paulo, participando de um painel no Seminário sobre o ensino superior realizado em Brasília (1977) pela comissão de educação e cultura da Câmara dos Deputados, assim se expressou quanto à questão acima indicada: “os cursos de pós-graduação se caracterizam pela preparação do aluno na metodologia de pesquisa e em profundidade no ramo que escolheu”... E não há nenhuma atividade voltada para a parte didática. O professor não é formado para ser professor. Muitos deles altamente titulados, com Livre Docência, Doutorado, grande número de obras publicadas, não se desempenham adequadamente de sua função de professor, pois o mestrado e o doutorado não o preparam para tal função.

Ao término deste mesmo seminário, foram feitas duas recomendações com relação ao desempenho docente em nível superior: a primeira propunha a reformulação dos cursos de pós-graduação no sentido de propiciarem uma formação ou aperfeiçoamento em didática aos alunos destes cursos. A segunda se referia às novas qualificações para a docência universitária, exigindo mais uma vez que, através do mestrado, doutorado e outras formas se procure aperfeiçoar, reciclar e especializar pedagógica e didaticamente os docentes de terceiro grau.

Segundo Aranha (1996), devido ao processo de industrialização, podemos observar neste período (Estado Novo), a ênfase no ensino profissionalizante, em que a partir das “Leis Orgânicas” de Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ainda neste período, foi também regulamentado o curso de formação de professores, com diretrizes nacionais,

trazendo consigo certo otimismo referente à valorização da carreira docente, que de fato não se concretiza.

Nossos professores universitários, almejando formar profissionais, seguem o estabelecido pelas universidades que necessitam responder às exigências de uma sociedade que busca profissionais especializados para atender ao estágio de desenvolvimento industrial e tecnológico em que se encontra o Brasil. Logo esses professores, de forma simplificada, são selecionados pelos seus conhecimentos e experiências, submetidos a seleções internas em que serão examinados os conhecimentos específicos do candidato, numa determinada área do saber, não avaliando sua capacidade pedagógica ou didática em sua grande maioria.

Esses mesmo docentes, uma vez selecionados e contratados, dispõem de pouco tempo de presença na universidade, além de suas horas de aula. Em geral, são desprovidos de preparação pedagógica, mesmo os que cursam pós-graduação, pois este curso ainda não se encontra efetivamente voltado para a preparação de docentes do nível superior.

A situação do professor universitário há algum tempo vem sendo questionada por estudiosos da área, uma vez que é verificada em diversos trabalhos sobre tal tema a necessidade de um melhor preparo e formação docente. Esses mesmos estudiosos criticam aqueles que entendem que as nossas universidades devem responder às exigências do desenvolvimento tecnológico em que estamos vivendo e formar profissionais e técnicos à altura deste conhecimento, mas que reconheçam também não ser mais aceitável a crença de que “quem sabe, automaticamente pode ensinar”. Entendem que há todo um conjunto de habilidades e competências pedagógicas que o professor precisa dominar para trabalhar com seus alunos em sala de aula para que estes efetivamente aprendam. Novos métodos e novas técnicas precisam ser desenvolvidas e utilizadas para uma aprendizagem mais eficaz nas instituições de ensino superior.

Criticam mais ainda o desempenho da função docente de ensino superior, aqueles que defendem uma universidade voltada para as necessidades da população em que está inserida, pesquisando e buscando pistas ou encaminhamentos para estas mesmas necessidades e problemas em uma universidade com uma perspectiva de educação permanente. Esses lutam para que nossos professores de terceiro grau mudem sua concepção a respeito de seu papel

e modifiquem o desempenho de sua função: esta deverá colaborar eficazmente para o desenvolvimento dos alunos como profissionais e como cidadãos.

Não basta que eles conheçam sua matéria, sejam aprovados em suas teses e seleções e demonstrem grande experiência na aplicação de seus conhecimentos para que possam ser julgados aptos para exercer a função de professor. A atividade docente exige habilitação própria como qualquer outra profissão.

O professor Luiz Carlos Galvão Lobo, no ano de 1971 em uma conferência sobre o ensino do terceiro grau no Brasil, já afirmava:

O preparo pedagógico do professor vem sendo discutido com bastante ênfase nos últimos tempos e acreditamos ser este preparo uma das medidas importantes para melhorar nosso sistema educacional. Em verdade, sempre nos pareceu uma contradição incluirmos cursos de pedagogia nos currículos de formação de professores de nível primário e secundário e não termos igual exigência para aqueles que se destinam ao ensino universitário. A ideia de que basta ser um bom profissional, um excelente especialista ou um erudito em determinado setor para que este indivíduo tenha todas as condições para ser um bom professor não corresponde à realidade. Acreditamos ser necessários oferecer um melhor preparo pedagógico aos professores universitários, de tal forma que eles possam desenvolver com melhor rendimento sua tarefa educacional (LOBO, 1971, p. 23).

No dado esboço histórico, constata-se que, ao longo dos dois últimos séculos, muitas e sucessivas foram às mudanças ocorridas no processo de formação docente. Essas reformas propostas pelas políticas públicas voltadas à educação são organizadas para reformular as grades curriculares e os espaços formativos do professor, com argumento de preparar um novo perfil de profissional como formador das novas demandas de trabalho.

3.1 Saberes Docentes: uma aproximação conceitual

A proposta que se apresenta neste capítulo é refletir sobre a relevância dos Saberes Docentes na prática do professor da educação superior, bem como buscar entender como estes saberes são apresentados no processo de formação docente. O estudo relacionado nos possibilitará uma melhor compreensão sobre a prática do professor, na medida em que busca identificar que saberes formam essa prática, como se dá a interlocução entre docente e os vários discursos presentes no ideário pedagógico, uma vez que esses saberes são cotidianamente recortados e reformulados pela dimensão do saber da experiência, fundamentados em última instância no contexto das práticas de sua classe.

O processo de formação dos professores, mais especificamente os saberes docentes, é uma discussão que está em evidência e tem sido tema de um volume substantivo de pesquisas no campo científico nos últimos anos, sobretudo por parte de educadores e pesquisadores que se debruçam sobre as consequências pedagógicas das exigências impostas pelo novo milênio e que, muitas vezes, materializam-se na “ordem do dia” como desafios a serem reelaborados. Tratando-se especificamente do ensino superior, essa discussão se demonstra oportuna, o lócus que a promove tem buscado criar novas propostas de intervenção social e educacional, alinhadas, sobretudo, com as novas demandas de formação, as quais devem ser repensadas, para que as contribuições no processo educativo sejam significativas.

O saber não é um espectro que flutua no espaço, não é algo vago, desprovido de sentido, o saber, especialmente o do professor, é uma dimensão concreta de sua identidade, pois é através dele que o professor, no exercício de sua profissão, se relaciona com o mundo. Portanto, ele não é resultante de uma única fonte, e sim de várias fontes e dos mais variados momentos de nossas vidas e das nossas carreiras (TARDIF, 2002).

A bagagem intelectual do professor e o conhecer da docência são resultado dos conhecimentos produzidos tanto pelo campo acadêmico quanto pela sociedade mais ampla (muitas vezes objeto da produção de conhecimentos na academia). Cada área de conhecimento, ou subcampo acadêmico, dialoga e interage com uma

infinidade de conhecimentos. Vale dizer que, algumas vezes, pela dimensão do saber desinteressado da academia, tais conhecimentos não encontram lugar nos debates sobre sua relação com a formação profissional.

O saber docente destaca-se como uma pluralidade, pois é formado por uma diversidade deles, provenientes de variadas instituições de formação profissional. Estes são, portanto, elementos constitutivos da prática docente e são adquiridos através da experiência que constituem os fundamentos de sua competência, logo é a partir deles que o professor julga sua formação inicial e continuada (TARDIF, 2002).

Isso nos leva a pensar que o ensinar faz parte de um processo multidimensional tanto quanto o aprender, carregando em si não somente os saberes profissionais, mas um conjunto de saberes que constituem a identidade profissional. De acordo com Candau (1997), as dimensões no processo de ensinar requerem a articulação de competências técnicas, humanas e sócio-política da ação docente. Tais dimensões, não raras vezes, apresentadas como fragmentadas na história da ação docente, surgem no contexto atual com maior articulação entre elas.

Refletir os ditos e não ditos do processo de articulação dos saberes postulados nas práticas dos professores efetivamente nos conduzem a compreender este estudo como o de práticas que requerem competências que possibilitem novos modos de compreensão do real e de sua complexidade (PIMENTA, 2000).

Para que se tenha a dimensão da importância de todo o conhecimento que envolve a docência, é necessário enxergarmos que o profissional docente a quem nos referimos é um sujeito histórico social, que por possuir esta natureza, apresenta através de sua atividade criadora – o trabalho – a capacidade de adquirir um saber sobre alguma coisa e ou (re) criá-lo. A ideia dessa importante ferramenta docente deve ser compreendida, então, em um aspecto amplo, que englobe crenças, sabedorias, representações, ideias, conhecimentos formulados explicitamente, ou ainda, sob a maneira de saber fazer, de técnicas e práticas de ensino que estão presentes na prática docente.

Este conceito é adotado como uma terminologia com ampla significação, uma vez que neles incluem-se as informações, as crenças, concepções prévias, habilidades sobre a profissão, e de um modo geral, o saber docente é compreendido

como um complemento do conhecimento, ou seja, uma vez incorporados, ambos melhoram a estruturação do docente, contribuindo para o desenvolvimento do seu trabalho.

Neste sentido, a relação que se estabelece entre o saber docente, sociedade complexa e a formação pedagógica dos professores nos remete ao pensamento complexo como ponto nodal para compreender o processo formativo dos professores e a própria complexidade humana.

A formação de professores constituiu-se em um grande desafio que precisa ser amplamente debatido e encarado. O papel do professor, nesse cenário de exigências de toda ordem social, cultural e econômica, é reforçado pelas reformas educacionais que cobram posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às exigências contemporâneas marcadas pela globalização da economia, às tecnologias da informação e comunicação e às políticas públicas vigentes ou em elaboração no País.

Tardif (2002) afirma que os saberes que estão diretamente ligados ao trabalho do professor são temporais, já que são constituídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem e colaboram para a construção de sua identidade pessoal e profissional. O saber docente é, portanto, um conjunto teórico-prático que molda a identidade de cada professor e que, por essa razão, deveria ser destacado nas propostas curriculares, reconhecendo-se que muitos deles são adquiridos antes mesmo do indivíduo se tornar professor, antes da escolha por tal profissão e antes de sua formação inicial, pois contemplam os saberes pessoais, ligados à família, história de vida, experiência escolar, entre outros.

Numa tentativa de compreender a formação cultural dos professores na contemporaneidade, somos ligados à ideia de “sociedade complexa”, “uma realidade que surgiu com a revolução industrial, mas nunca foi tão determinante para a vida individual e coletiva quanto hoje” (GOERGEN, 2009, p.1). Neste período, fatores como o desenvolvimento técnico-científico ganharam notoriedade, pois dele resultou o “incremento dos meios de comunicação, a globalização da economia, a precarização do trabalho a mobilidade social, a transformação das categorias de espaço e tempo, e a valorização do conhecimento como fator de produção”

(GOERGEN, 2009. 1-2). Todo esse processo afetou desde o individual e coletivo da vida humana até os processos educativos.

Neste contexto, pensar a docência e os processos formativos torna-se a cada dia uma tarefa de extrema exigência, uma vez que “as mudanças e as novas complexidades exigem um completo repensar de conteúdos e estratégias de aprendizagem” (GOERGEN, 2009, p.2). Podem-se identificar no conceito de “sociedade complexa” as condições favoráveis para caracterização da “condição contemporânea” em meio a qual se pretende refletir sobre o conceito de formação docente, já que “sociedade complexa” se apresenta como um “cenário” de célebres mudanças e múltiplas determinações estimuladas pelo desenvolvimento científico-tecnológico (GOERGEN, 2009, p. 3).

Muitos dos estudos que abordam esta problemática, em sua maioria, são de grande relevância, pois têm contribuído de forma significativa para a ampliação e compreensão do conceito de saber docente e tem inserido este tema no contexto educacional.

Devemos considerar o trabalho docente como uma atividade que não requer apenas a reprodução de conteúdos socialmente valorizados, mas a integração e a generalização de conhecimentos de diferentes origens, que exigem a construção de saberes integrados, conhecimentos gerados no cruzamento do pessoal, social, experiência acumulada ao longo da vida do professor e os conteúdos definidos institucionalmente.

Rios (2002) entende que as práticas pedagógicas ancoradas nas tendências de ensino devem dar suporte aos professores, ajudando a mesclar técnica e sensibilidade orientada por princípios éticos e políticos para a construção dos saberes.

Logo, o professor, sendo sujeito da história, concretiza e desenvolve esta prática pedagógica, constituindo-a, neste sentido, como campo de produção de saber, campo de reprodução e transmissão de um saber metódico e sistematizado (SCHAFF, 1990).

Isso significa dizer que estamos diante do desafio de superar concepções que não dão mais conta do processo educativo no qual estamos envolvidos. É preciso

um pensar complexo, para criar outras formas de conceber e desenvolver a aprendizagem da docência.

Nas linhas de investigações relacionadas ao conhecimento docente, objeto deste trabalho, verifica-se uma relativa concordância, por parte dos pesquisadores interessados na temática, em considerar o docente como produtor de saberes. Discutir o processo de constituição deste saber, para estes estudiosos, representa, por um lado, uma possibilidade de se evitar posições dogmáticas e permite, por outro lado, a compreensão de como se constitui a produção do conhecimento por parte do professor.

3.1.1 Contribuições dos autores sobre o saber docente

Diante da problemática de precisar o que é saber docente, vários são os autores (professores e pesquisadores) que têm se debruçado sobre esta questão, como: Shulman (1987), Tardif (1991), Garcia (1992), Freire (1996), Gauthier (1998), Masetto (1998), Pimenta (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000), Cunha (2004), Zabalza (2006), entre outros estudiosos que defendem a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica cotidiana, articula e mobiliza diversos tipos de saberes. A ideia que se tem sobre saber docente é de que este seja uma entidade validada por conceitos já construídos e cristalizados por uma soma de conhecimentos legitimados como reais e concretos. Estes estudiosos buscam analisar alguns trabalhos, destacando o que há de similar e divergente do ponto de vista dos autores que “debatem” a problemática do saber docente, bem como, seus conceitos e classificações e compreender como estes saberes (experenciais, disciplinares, curriculares, pedagógicos), sendo estes os mais definidos por alguns autores, se apresentam no processo de formação docente.

No Brasil, a introdução da problemática sobre os saberes da docência iniciou-se, pelas obras de Shulman (1987), Tardif (1991), de Gauthier et al, (1998) dando-se um maior destaque a um trabalho de Tardif em parceria com Lessard e Lahaye, “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, publicado no Brasil em 1991, e que foi um dos impulsionadores dos estudos mais recentes sobre os saberes docentes em nossa realidade. Posteriormente a isso,

vem a divulgação de trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 1996; MASETTO, 1998; PIMENTA, 1998, 2002; CUNHA, 2004) e de autores europeus (PERRENOUD, 2000). Os estudos de Garcia (1992), Braslavsky (1999) e Zabalza (2006), não se encontram em circulação no país, ao menos, na língua portuguesa.

Serão estudados alguns trabalhos dos autores acima citados como viés de análise e comparação, sobre o que entendem e quais as suas percepções de saberes docentes.

Alguns destes trabalhos utilizam os termos “conhecimento, competências” ao invés de “saber docente”, ao referir-se àquilo que todo professor deve/deveria entender sobre a docência para auxiliar no seu processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Eles são à base de conhecimento da docência de Shulman (1986) e o conhecimento profissional dos professores de García (1992).

De acordo com o ponto de vista de ambos os autores, o termo “conhecimento” da docência não fica bem definido, porém o conceito é implícito em seus trabalhos de maneira muito parecida.

Para Shulman (2005, p. 5) o “conhecimento” sobre a docência é aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerado entre as profissões prestigiadas”. Já para García (1992, p. 1), é o conjunto de “conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições, que deverá possuir um professor do ensino”.

No campo educacional, Shulman é um dos autores que mais produz e contribui sobre os estudos dos saberes docentes. Em 1986, em um de seus estudos, ele estabelece os fundamentos para a reforma da educação sob um olhar de ensino que valorize a compreensão, a transformação e a reflexão, no qual ficou explícita uma argumentação sobre conteúdos, caráter e quais os conhecimentos essenciais para a profissionalização da docência.

Em 1987, Shulman discorre sobre quais as qualidades e profundidades de compreensão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades transformam um indivíduo em um professor competente e define isto como “conhecimento base” para a docência. O autor lista sete tipos de conhecimentos base para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula. 1) *conhecimento do conteúdo*; 2)

conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) *conhecimento do curriculum*, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*; 5) *conhecimento dos contextos educativos*, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) *conhecimento didático do conteúdo*, destinado a essa especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) *conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos* (SHULMAN, 2005, p. 11). O autor, em sua opinião, considera estes conhecimentos essenciais à prática docente do professor.

García (1992), em seu estudo que designa os conhecimentos necessários à prática docente do professor, dá sua contribuição em um momento no qual se assiste às universidades espanholas engajadas na elaboração de novos planos de estudo para a formação de professores. O texto do referido trabalho aborda, especialmente, o problema do tipo de especialização didática que deveriam receber o indivíduo que almeja ser professor; isto é, quais os conhecimentos, habilidades, atitudes, disposições que deve possuir um professor.

Este trabalho aproxima-se muito do trabalho de Shulman, já que discute os conhecimentos essenciais à prática docente. A partir de então, García, ao analisar não só as obras de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992), mas também dos demais colaboradores deste, resolve estabelecer sob o seu ponto de vista, os conhecimentos profissionais do professor. São eles: 1) *conhecimento pedagógico geral*, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc. 2) *conhecimento do conteúdo*, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam. 3) *conhecimento do contexto*, que faz

referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina. 4) *conhecimento didático do conteúdo*, um tipo especial de conhecimento (GARCIA 1992, p. 5).

García (1992, p. 3) afirma que “é preciso prestar maior atenção – conceitual e empírica – à forma em que os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os alunos” e quando ele dedica boa parte do texto à abordagem do *conhecimento didático do conteúdo*, isto acaba por aproximar a sua obra com a de Shulman, tornando-a assim, teórica e metodológica, além de temática.

No Brasil, diferente dos dois primeiros autores aqui citados, Freire (1996), Pimenta (1998-2002), Gauthier et al. (1998), Tardif (2003) e Cunha (2004) preferem se referir à ação de conhecer, compreender e saber-fazer relacionado à docência, como “saberes docentes”.

Inicialmente Freire (1996) relata que o professor possui, desenvolve e adquire os saberes no decorrer de sua práxis, consciente de que um dos saberes indispensáveis para a sua prática é assumir-se como sujeito também da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimento ou saberes constituídos, mas, ao contrario, os docentes, em sua prática, integram aqueles saberes mantendo múltiplas e diferentes relações, tais como: apropriação, produção e recriação. Ao definir os saberes, o autor tem como temática central o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores. Freire estabelece que os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e podem ser enumerados de um a dez: 1) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção*, uma vez que inexistente validade no ensino do qual não resulta um aprendizado; 2) *ensinar exige rigorosidade metódica*, na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis; 3) *ensinar exige pesquisa*, no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção; 4) *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, uma vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação

ao ensino dos conteúdos; 5) *ensinar exige criticidade*, vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível; 6) *ensinar exige estética e ética*, no sentido que o rigor da crítica não pode ir na contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando; 7) *ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*, na medida em que pensar certo é fazer certo; 8) *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*, pois o pensar certo tem como próprio a disponibilidade ao risco, é ter segurança na argumentação, é saber discordar do seu oponente sem ser contra ele/ela, sem qualquer tipo de discriminação, sem esquecer que o velho que preserva sua validade, que encarna uma tradição ou marca presença no tempo, continua novo; 9) *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; 10) *ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*, ao nos assumirmos não estamos excluindo os outros, significa assumir-se como ser histórico e social, pensante, transformador e criador. A questão da identidade cultural é fundamental na prática educativa e tem a ver diretamente com assumirmos enquanto sujeitos. A construção de um saber junto ao educando depende da importância que o educador dá à parte social, à comunidade na qual ele trabalha para conseguir aproximar os contextos à realidade vivida, compondo assim um diálogo aberto com o aluno.

Por essa razão afirma Freire (1996):

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE 1996, p. 23).

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. No entanto, o conhecimento articulado com a prática social do aluno facilita o trabalho do docente “ao transmitir os conteúdos”, é preciso que o professor se coloque na situação de aprendiz em alguns momentos, já que ensinar exige respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1996).

Pimenta (1998) nos dá a sua contribuição sobre a formação dos professores e os saberes docentes, e nos induz a refletir sobre a natureza deste trabalho, ao afirmar que o papel do docente é ensinar, contribuindo para o processo de humanização dos alunos historicamente situados. A autora atribui às instituições de formação de professores a tarefa de desenvolver com seus alunos “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”, que possibilitarão a estes irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das suas necessidades e desafios que o ensino, enquanto prática social, lhes colocarão no dia a dia de sala de aula. De acordo com sua classificação, que se dá no mesmo contexto de efervescência nacional, em que problemática dos saberes dos professores é evidente e está em discussão, a autora, embasada em sua experiência de ensino e pesquisa, classifica e enfatiza a necessidade de trabalhar na formação docente três tipos de saberes da docência. São eles: 1) *saberes da experiência*, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) *saberes da área do conhecimento*, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe e; 3) *saberes pedagógicos*, saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc.

Com a colaboração de Anastasiou, quatro anos após sua classificação inicial, Pimenta (2002) reorganiza sua tipologia e classificação quanto aos saberes docentes, e altera de três para quatro o número de saberes necessários à docência. São mantidos sem alteração, na forma e no conteúdo: *os saberes da experiência* e *os saberes da área do conhecimento*, e divide os saberes pedagógicos em: 1) *saberes pedagógicos* propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e 2) *saberes didáticos* (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas).

Dentre todos os saberes, Pimenta (2002) procurou destacar a importância do saber da experiência:

Quando os alunos ingressam num curso de formação de professores, já tem saberes sobre o que é ser professor, que são “os saberes de suas experiências de alunos que forma de diferentes professores em toda a sua vida escolar e o desafio do curso é o de colaborar no

processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. (PIMENTA 2002, p. 71).

Sobre este saber, a autora reporta-se a ele como sendo o saber dos conhecimentos produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

Com um maior reconhecimento e proporções internacionais, o trabalho acerca de um reservatório de saberes, associado à profissionalização da docência de Gauthier et. al. (1998), não difere dos demais trabalhos de outros autores, pois esse também está vinculado aos estudos que abordam a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar; isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores.

Para o autor, os elementos que constituem o saber docente são fundamentais para que o professor exerça com mais competência o seu ofício, e chama a atenção para dois obstáculos que devem ser driblados para que avance o repertório do conhecimento. Estes obstáculos são: (i) um ofício sem saberes e (ii) saberes sem ofício. O ofício sem saber trata da atividade docente sem ignorar os saberes que lhes são necessários, acreditando que não é suficiente que o professor tenha conteúdo e domínio da matéria para ensinar, pois a prática docente exige muito mais do professor, é preciso que ele planeje, organize-se, avalie, entre outras atividades que compõem o saber docente.

No que se refere aos saberes sem ofício, Gauthier et. al. (1998) ressaltam que é preciso que se leve em conta a realidade do professor em sala de aula, em sua prática, e não se idealize um professor, fruto de centros acadêmicos. Por esta razão, ele propõe um ofício feito de saberes, admitindo assim um repertório de conhecimentos próprios do ensino.

Gauthier et al. (1998), na tentativa de superar um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício, apresentam uma outra visão do ensino, que parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles: 1) *saber disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2) *saber curricular*, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num *corpus* que será ensinado nos programas escolares; 3)

saber das ciências da educação, relacionado ao conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4) *saber da tradição pedagógica*, relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) *saber experiencial*, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; 6) *saber da ação pedagógica*, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Gauthier et al. (1998, p. 337) ressaltam que os saberes docentes são aqueles mobilizados tendo em vista uma ação ligada ao ensino e ao universo de atividades do docente, solicitando do trabalho do professor uma reflexão na prática. Ressaltam também que o saber está conectado a exigências de racionalidade, porém, esta racionalidade está fora da rigidez apresentada pelas ciências naturais: “o saber pode ser racional sem ser um saber científico”.

De acordo com os autores, a sua mais importante contribuição está, especificamente, no alargamento do campo teórico do *saber da ação pedagógica*, último saber citado por eles em sua classificação, até o momento considerado como o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, também, contraditoriamente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Gauthier et al. (1998, p. 34) afirmam ainda, “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Revelar estes saberes contribui para indicar de que forma “grandes professores deixam marcas nos alunos, mas não no ensino quanto tal”, isso é não o conhecimento da matéria, da disciplina, mas os conhecimentos produzidos pelos professores nas suas práticas, no interior da sala de aula.

O essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus

enunciados) para que ele não fique somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento. (Gauthier et. al., 1998, p. 187).

O referido autor propõe aos professores “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 1998, p. 339). Logo, pode-se dizer que o saber resulta da produção social, podendo ser revisto, reavaliado e refutado, sendo válido pela sua capacidade de persuadir, originando-se na interação entre sujeitos inseridos em um contexto.

É importante destacar a obra de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), bem como a de Gauthier et al. (1998) que, desde o princípio da década de 1990, tem sido amplamente divulgada no Brasil, esta que trata dos saberes docentes e que foi o impulsionador dos estudos mais recentes sobre essa problemática.

Gauthier e seus colaboradores (1998), em seus estudos e pesquisas sobre o saber docente, contribuem identificando convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, com o objetivo de examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral sobre este tema. Mais tarde, dando continuidade aos estudos relacionados ao saber docente, Maurice Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por meio de um artigo na revista *Teoria e Educação*, buscam analisar a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Tal artigo apresentava considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) admitem a existência de vários saberes presentes na prática pedagógica. Estes saberes, que interagem com o docente, denominados de conteúdo escolar, são saberes específicos do tipo: currículos, programas de ensino, teorias pedagógicas, etc..., os quais se concretizam no desenvolvimento tanto da prática profissional quanto nas relações que os docentes mantêm com seus alunos e/ou com seus pares. O papel do docente, segundo estes autores, não se reduz à função de simples transmissores de saberes constituídos,

mas ao contrário, os docentes, em sua prática, integram aqueles saberes mantendo múltiplas e diferentes relações, tais como: apropriação, produção e recriação.

O referido trabalho apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes buscando, identificar e definir saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. Propõe também uma solução para a questão do “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, e estabelece e descreve, muito sucintamente, uma nova classificação e tipologia, integrada por quatro saberes diferentes, e os definem como sendo um saber plural, estratégico e muito pouco valorizado, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação *profissional, dos saberes das disciplinas, do currículo e da experiência*. Tardif e colaboradores (1991) traduzem estes saberes da seguinte forma:

Saber da formação profissional:

[...] pode-se chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para ciências humanas e para as ciências da educação. (p. 36).

Saberes disciplinares:

[...] a prática docente incorpora ainda, saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (p. 38).

Saberes curriculares:

[...] ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes

saberes 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 modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (p. 38).

Saberes experienciais:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos. (p. 38).

Esta atenção voltada ao saber docente, justifica-se na perspectiva do docente aprimorar sua prática em sala de aula. Tardif (2007) ressalta que:

[...] a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu trabalho objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF 2007, p. 117).

Os autores ressaltam ainda que o saber da experiência não é igual aos demais, ele é, ao contrário, formado da junção, articulação de todos os outros saberes, porém, com nova linguagem, “lapidado” e colocado em prova quanto às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF, 1991). O saber da experiência é incorporado à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. É o saber que não é adquirido na instituição de formação, menos ainda do currículo, é um saber que não vem sistematizado no quadro de doutrinas ou teoria: É um saber prático (e não da prática: este não se aplica a prática para conhecer melhor esta, ele se integra a prática e é parte constituinte dela enquanto prática docente).

Considerando o mesmo referencial de análise desenvolvido por Tardif, Lessard e Lahaye, no tocante aos elementos constitutivos dos saberes da experiência, em seu trabalho “*O Saber Social da Prática Docente*”, Therrien (1993) argumenta que a observação da prática dos professores permitirá verificar uma multiplicidade de saberes. Compreende também o saber da experiência como saber produzido na prática social e pedagógica, no cotidiano do professor, imprescindível como saber necessário à formação do docente. Para ele, os professores constituem-se como sujeitos sociais importantes na produção de novos saberes sociais, visto que trabalham em seu cotidiano com uma diversidade de saberes heterogêneos: os curriculares, os das disciplinas, os de formação política, etc.

Sobre a constituição deste saber, Therrien (1993, p. 408) em concordância com Tardif, Lessard e os demais autores aqui já citados, faz a seguinte consideração: “A diversidade de saberes heterogêneos, ou ainda aquilo que podemos chamar de saberes disponíveis no docente, pode ser identificada sob o título de “saberes docentes”. O saber disponível é resultante da prática ou da experiência: “é um saber que reconhece sua ancoragem no tempo e no espaço”.

Cunha (2004), corroborando com os demais autores, afirma que para o sucesso da prática docente do professor, os saberes docentes se fazem indispensáveis, e propõe uma classificação dos saberes dos professores que se relacionam com o campo da didática. Uma vez que o conhecimento didático, aliado ao saber específico da matéria e aos outros saberes, auxiliará o docente a trabalhar conteúdos de forma significativa, crítica e reflexiva.

O professor que se utiliza do conhecimento didático é capaz de aprimorar, aplicar métodos e inúmeros recursos na disciplina que leciona. Esses métodos auxiliarão o professor no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e despertando o interesse do aluno. Fica claro, assim, que a utilização não só do conhecimento didático, mas também de todos os saberes que compõem a docência, podem auxiliar de maneira positiva no processo educativo.

Cunha, sob um critério específico de agrupamento, estabelece seis núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas. São eles: 1) *os relacionados com o contexto da prática pedagógica*, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas

(conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.); 2) *os relacionados com a ambiência de aprendizagem*, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social); 3) *os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos*, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas; 4) *os relacionados com o planejamento das atividades de ensino*, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem); 5) *os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades*, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa); 6) *os relacionados com a avaliação da aprendizagem*, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a autora deixa claro que a principal ferramenta de trabalho do professor é o conhecimento, por isso é indispensável que o docente domine-o, investigue-o, que tenha entendimento sobre o que trabalha em sala de aula para que não caia em rotinas vazias e sua prática perca a finalidade.

Por fim, ao fechar os estudos que tratam dos saberes da docência, Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006), denominam estes saberes como “competências necessárias a docência”. No Brasil o termo “competência” é bastante popular, desde a década de 1990, em todas as áreas da formação humana. Na educação, sua maior divulgação teve lugar por intermédio dos trabalhos de Perrenoud.

Com exceção dos trabalhos de Masetto, os textos dos demais autores que compõem esta família de classificação demonstram uma grande preocupação em definir o que entendem por “competência”. Braslavsky (1999, p. 13) define o termo “competência” relacionado ao saber docente como “a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber, toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e

responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito”. Perrenoud (2000, p. 15) entende “competência” no sentido de “capacidade de mobilização dos diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Por fim, Zabalza (2006, p. 70) define “competência” como o “construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade”.

Em se tratando da problemática da formação pedagógica de professores do ensino superior, Masetto é um dos mais conceituados especialistas nesta área no Brasil. Autor de inúmeros trabalhos, é no final da década de 1990 que propõe uma classificação própria das competências pedagógicas para a profissionalização da docência, precursora de seu tipo no Brasil sobre e para os professores de ensino superior. Masetto (1998) classifica em três as competências específicas da docência do Ensino Superior: 1) *competência em uma área específica* (em uma determinada área de conhecimento), referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa; 2) *competência na área pedagógica*, relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação; 3) *competência na área política* (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

De acordo com Braslavsky (1999) sob a visão contextual de um estudo sobre as “Bases, orientações e critérios para o planejamento de programas de formação de professores”, se faz o seguinte questionamento: quais competências básicas deve ter um professor para poder conduzir férteis processos de ensino-aprendizagem no século XXI? Logo, se conhece uma proposta de cinco competências necessárias ao novo perfil que deverão ter os professores que desempenham a docência na América Latina. A saber: 1) *pedagógico-didática*, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas; 2) *institucional*, capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a

micropolítica da escola e da sala de aula; 3) *produtiva*, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro; 4) *interativa*, vinculada à capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro; 5) *especificadora*, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos.

Perrenoud (2000), em suas contribuições, nos mostra uma clara preocupação relacionada aos estudos no que concerne à formação de professores, estes ligados ao trabalho escolar, às práticas pedagógicas e à inovação. O que o autor propõe em suas obras que discutem tal assunto é abordar o ofício de professor de modo concreto, propondo competências que contribuam para re-formular a atividade docente. Como referencial, Perrenoud usa um modelo de competências, adotado em Genebra em 1996, para a formação contínua, de cuja elaboração tinha participado ativamente. As competências selecionadas pelo autor são re-agrupadas em 10 (dez) grandes famílias. Segundo o próprio autor, as competências por ele formuladas não descrevem o professor médio de hoje, mas o perfil futuro desejável de profissional da docência. A classificação elaborada é a seguinte: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.

Apesar de não estar disponibilizada em português, a obra elaborada por Zabalza (2006) que trata da tipologia e das competências profissionais do docente, assim como a de Masetto (1998), são as únicas que abordam e discutem o tema relacionado às competências profissionais dos professores que exercem a docência no âmbito do ensino superior. Essa talvez seja sua principal distinção. Ao mesmo tempo é, de longe, junto com a classificação de Perrenoud, a mais ampla e completa de todas as classificações localizadas e analisadas sobre os saberes associados à profissionalização dos professores.

Partindo de definições diferentes sobre as competências e de um marco de referência conceitual mais amplo sobre elas, Zabalza (2006) formula e analisa a

figura e a função dos docentes universitários a partir de uma classificação e tipologia constituída por dez competências diferentes, a saber: 1) *planejar o processo de ensino-aprendizagem* (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) *selecionar e preparar os conteúdos disciplinares*, relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido; 3) *oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas* (competência comunicativa), vinculadas à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens; 4) *manejo das novas tecnologias*, associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático, e como meio de expressão e comunicação; 5) *conceber a metodologia e organizar as atividades*, aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos, e seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas; 6) *comunicar-se e relacionar-se com os alunos*, referente à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula; 7) *exercer tutoria*, vinculado aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários; 8) *Avaliar*, associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na universidade, os componentes da avaliação (dados, valorações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação etc.; 9) *refletir e pesquisar sobre o ensino*, associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar); 10) *identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe*, trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição e técnica para trabalhar coordenadamente com os colegas. Isto é, saber e querer trabalhar juntos num contexto institucional determinado.

A partir da apresentação das definições e das formas de entendimento do conhecimento/saber docente, fica claro que um aspecto aproximativo que se observa entre os autores é que os saberes se originam a partir de “fragmentos” de vozes sociais, presentes em seu contexto social, que o orientam em suas práticas. Segundo estes autores, é no desenvolvimento da prática pedagógica que se identificam os saberes docentes, os quais provêm de épocas diferentes e se apresentam nas ações dos docentes de forma contraditória e dialógica, permitindo ao mesmo reavaliar sua prática, assim como sua formação profissional, levando em conta sua própria história pessoal.

Cabe aí uma reflexão de um ponto que se faz presente em inúmeros estudos: o docente é portador e/ou produtor de um saber? De que saber?

Os trabalhos e posicionamentos dos autores estudados nos permite entender o saber docente como algo do qual o professor é portador, pois o conhecimento, sendo este acadêmico ou não, não se constitui como produto isolado de um contexto social, econômico e político, mas, ao contrário, constitui-se como um saber que se expressa como resultante das necessidades coletivas e sociais de um determinado grupo social. Neste contexto, o cruzamento interlocutivo desses autores permitirá evidenciar como o saber docente expressa uma necessidade “orgânica” dos professores, possibilitando-nos a refletir que o trabalho dos mesmos ultrapassa a simples transmissão de saberes historicamente acumulados. Guimarães (2009) enfatiza que o saber docente ultrapassa o ambiente da sala de aula, alcançando a sociedade, integrando a vida do indivíduo.

Por esta razão pode-se dizer que o saber docente é um grande aliado do professor de todos os níveis e também da educação superior, no processo de ensino-aprendizagem, os quais lhes dão aporte necessário ao desempenho da docência. Muito embora ocorra certa recusa dos docentes quanto ao conhecimento pedagógico e os saberes da docência, tornando-se evidente o grande número de professores atuantes, no ensino superior, que ignoram tais saberes, logo, isso faz com que estes conhecimentos (saberes), tão importantes, continuem a enfrentar barreiras neste nível de ensino. Contudo, deve ficar claro para o docente que apossar-se e conhecer outros saberes relacionados à docência se faz necessário, no exercício da sua profissão, já que o professor, ao recorrer aos saberes da docência, tem a possibilidade de diminuir a distância entre ele e o aluno.

Toda reflexão sobre os saberes docentes permite-nos perceber quão complexo é tratar dessa problemática, o quanto é “vago” alguns dos sentidos que são dados a algumas definições e tipos de saberes. Tudo isso se verifica nas análises de Tardif, Lessard, Lahaye, Perrenoud, Pimenta, Gauthier, Freire, entre outros. Porém, estes mesmos autores mostram que o conhecimento do saber docente, com destaque especial ao saber da experiência, adquirido pelo docente ao longo da sua profissão e de sua vida cotidiana, permite-lhes construir um corpo de conhecimentos ou saberes que os orientam em suas práticas. Esses docentes, de forma sistemática ou assistemática, vão construindo um novo saber sobre o fazer pedagógico, na medida em que se apropriam do saber social, assim como das “pluralidades culturais”, ou na medida em que enfrentam as questões postas pelo seu fazer diário. Dessa forma, verifica-se a necessidade de mergulhar cada vez mais no campo das discussões e munir-se de todos os conceitos que nos façam desvendar o maior número possível de ideias sobre o Campo do Saber Docente.

Os autores referenciados apresentam pontos convergentes no que concerne às dimensões dos saberes docentes apontados. Para eles, a prática docente não se limita à reprodução de conteúdos selecionados em cursos de formação profissional ou algo relacionado. Eles utilizam-se de sua bagagem, experiência pessoal e profissional para organizar o seu trabalho, de acordo com as diferentes condições em que ocorre sua prática.

Nota-se ainda que estes estudiosos, quando argumentam em seus estudos sobre tal assunto, deixam explícitas muitas características em comum entre alguns deles: a experiência prática dos docentes, a vivência, a cotidianidade, o saber curricular, disciplinar, etc. Tais características, de acordo com eles, estão ligadas a uma prática do docente no ensino, vinculadas tanto aos movimentos da história como aos processos culturais de cada época, assim como à história de cada instituição e às histórias particulares de cada sujeito. Desta forma, o saber docente é, em última análise, produto da prática e da experiência vivida no cotidiano pelos docentes.

Mesmo com o reconhecimento e o desenvolvimento de várias argumentações pelos autores no sentido de afirmar que existem diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, os autores destacam no decorrer do texto o saber da experiência em relação aos demais saberes. Essa posição de destaque se justifica

especialmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm em relação aos demais saberes. O saber da experiência é visto como um saber de grande relevância pela maioria dos autores citados. A prática e a experiência, adquiridos pelo docente ao longo de sua profissão e de sua vida cotidiana, permite-lhes construir um corpo de conhecimento ou saberes que os orientam em suas práticas. Logo, os docentes, de forma sistemática ou assistemática, vão construindo um novo saber sobre o fazer pedagógico, na medida em que se apropriam do saber social, assim como das “pluralidades culturais”, ou na medida em que enfrentam as questões postas pelo seu fazer diário.

A partir de todas as definições e das caracterizações acerca dos saberes docentes, também nomeados competências ou conhecimentos por alguns autores, para tratar daquilo que é essencial ao ofício da docência, podemos propor na tabela 2, inserida como apêndice (p. 84), um resumo de tudo o que foi elencado pelos autores até agora, bem como os saberes mais recorrentes e os mais singulares definidos por um ou outro autor. Na tabela 1 a seguir são apresentados alguns dos principais autores que discutem esta temática com um breve resumo dos seus saberes, bem como o mais recorrentes entre eles e os que são apresentados somente por um, mas que não fogem a temática do saber docente necessário ao ensino-aprendizagem e a prática docente. Muitos posicionamentos dos autores aqui apresentados nos auxiliaram na compreensão de conceitos e definições relacionados aos saberes da docência por eles definidos e nos permitiu o entendimento sobre a importância e a responsabilidade do professor no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

PRINCIPAIS AUTORES E SUAS CLASSIFICAÇÕES DOS SABERES			
GAUTHIER	TARDIF	SHULMAN	PIMENTA
Saber disciplinar	Saber disciplinar	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada	Saber da experiência
Saber curricular	Saber curricular	Conhecimento curricular	Saberes da área do conhecimento específico
Saber das ciências da educação	Saber da formação profissional (ciências da educação)	Conhecimento pedagógico da matéria	Saberes pedagógicos
Saber da tradição escolar	Saber da experiência	Conhecimento dos alunos e da aprendizagem	Saberes didáticos
Saber da experiência		Conhecimento dos contextos educativos	
Saber da ação pedagógica		Conhecimento didático dos conteúdos	
PRINCIPAL OBJETIVO DOS AUTORES E SUAS PROPOSIÇÕES QUANTO AOS SABERES DA DOCÊNCIA			
É notório o interesse dos pesquisadores em investigar os saberes postos em prática nas ações dos professores e se estes funcionam no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer e compreender, em especial, os saberes da experiência dos professores se faz necessário, pois é ele que, segundo os autores estudados, nos fornecerá pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.			

Tabela 1: Categorização dos Saberes Docentes
 Fonte: GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 2000; SHULMAN, 1987 & TARDIF, 2002.

Feita a apresentação das tipologias acerca do saber docente a partir de Gauthier, Tardif e Shulman, podemos verificar as seguintes concepções: Gauthier (1998), ao defender um ofício feito de saberes, implementa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. Já os estudos de Tardif (2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência. A particularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. Shulman e seus colaboradores têm por interesse 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. Para Pimenta (1999), eles se referem aos

saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

É nessa perspectiva que esses autores defendem a ideia de uma epistemologia da prática com a finalidade de revelar os saberes docentes, 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.

Portanto, preservando as particularidades e singularidades de cada autor estudado, é possível identificar semelhanças e diferenças nas relações entre os saberes docentes dos professores.

3.2 Formação e saberes docentes do professor do ensino superior: o cenário atual e o ideal

Na atualidade onde se vivencia uma Era de tensões no âmbito da educação, não somente na sociedade brasileira, mas também em nível global, muitas são as novas exigências acrescentadas ao trabalho dos professores. As exigências e transformações são bem expressivas e nos remetem a uma palavra de ordem: mudança.

De acordo com Malusá e Feltran (2003), vivemos um cenário de rápidas modificações sociais em que se instala uma crise conceitual em relação aos saberes e habilidades da formação didático-pedagógica que o professor, em todos os níveis de ensino, deve possuir.

Resultado disso, é uma grande deficiência na formação pedagógica, somada a não exigência dos critérios legais ao contratar estes profissionais em várias IES pelo país, sendo um complicador a mais para a referida crise. Diante de tal complexidade, faz-se necessário ressignificar o professor e seu processo de formação.

O debate em torno da formação docente do professor universitário requer ampla discussão e vasto conhecimento para mediar conceitos políticos e sociais, já que a formação não é limitada à aquisição unilateral do domínio dos conteúdos, mas também às dimensões que exigem um pensar crítico e reflexivo numa perspectiva histórica e social.

De acordo com Pimenta (2002), para ser professor universitário, espera-se que o profissional possua no mínimo vasto conhecimento do seu campo específico de atuação. Porém, possuir o domínio do conhecimento para ensinar requer mais do que uma apropriação enciclopédica, uma vez que é nesse contexto de contemporaneidade que o professor deve se conscientizar sobre sua própria prática.

Consoante ao que afirma Pimenta, Vasconcelos (2000) já alertava,

Para o exercício de qualquer profissão, há necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A grande questão está em determinarmos até que ponto (e

até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas [...] e competência pedagógica que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerada como um “dom”. (VASCONCELOS, 2000, p. 1).

O perfil e as características profissionais do professor que atua no ensino superior são compreendidos e embasados em muitas implicações, já que a docência, comprovadamente, é um grande desafio para todo professor e em qualquer modalidade.

Tomando como ponto nodal o professor universitário bacharel, em comparação aos demais profissionais da educação, este enfrenta em seu cotidiano de trabalho uma diversidade de situações que requerem diferentes ações e atitudes, as quais talvez não façam parte da sua profissão principal, logo não teve preparo para tal. Por vezes são levados ao ápice da tolerância em relação a alguns fatos que ocorrem na sala de aula, tais como: indisciplina, evasão, conflitos de gênero e raça, etc.

Sabemos que o sistema organizativo do Ensino Superior no Brasil, desde sua origem, “privilegiou o domínio de conhecimento e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”, mesmo ciente que isso não era suficiente para desenvolver com sucesso tal papel (MASSETO, 2003, p. 11).

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o censo do ensino superior entre 2003 e 2013, divulgado em 09 de setembro de 2014, o Ensino Superior brasileiro vem avançando de forma muito significativa nas últimas décadas.

O total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada.

Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil

particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%.

O total de alunos que ingressou no ensino superior em 2013 permaneceu estável em relação ao ano anterior e chegou a 2,7 milhões. Considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4%.

Um claro exemplo é o verificado no aumento das matrículas dos cursos noturnos, o que indica que uma população trabalhadora, mais velha e com perfil diferente do aluno tradicional de graduação, está ingressando no ensino superior.

Porém, toda esta expansão vem sendo acompanhada de consequências não muito positivas, tais como o aumento no número de vagas ociosas, o que afeta principalmente as instituições privadas e a persistente evasão (gerando, entre as instituições públicas, um recente debate sobre as melhores formas de enfrentar esta questão), altas taxas de inadimplência nas instituições privadas e redução da relação candidatos / vaga nos vestibulares para o segmento privado, ocasionando aumento dessa mesma relação para o segmento público.

Outra consequência relacionada a esta expansão relativamente desordenada, que teve início na década de 1990, foi o número de professores atuando no ensino superior, em sua grande maioria bacharéis de diversas áreas do conhecimento sem formação pedagógica para desempenhar tal função. Estes, em função da necessidade de professores nas IES por conta do aumento do número de alunos, encontraram na docência da educação superior um meio importante de atuação e renda.

Ainda segundo o levantamento do censo da educação superior feito pelas instituições acima citadas, e divulgado em setembro de 2014, estimava-se que cerca de 321 mil docentes da educação superior possuem mestrado ou doutorado. Considerando-se que o mesmo professor pode atuar em mais de uma instituição, em 2013, havia 367 mil funções docentes, sendo 70% mestres ou doutores. Nos últimos dez anos, o número de mestres e doutores na rede pública cresceu 90% e 136%, respectivamente.

Porém, não se pode brincar de ser professor, uma vez que a estruturação profissional exige do docente processos de reflexão e de discussão sobre o fazer

docente baseado em conhecimentos de vários campos (científico, técnico, social, político, ideológico), assim como as experiências, medos e perspectivas a fim de enfrentar os desafios presentes nos contextos educacionais.

Nas palavras de Tardif (2006):

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

O perfil do docente no Ensino Superior difere daquele encontrado entre professores que atuam na Educação Básica. A formação acadêmica de parte considerável dos professores do Ensino Superior não levou em consideração a possibilidade da docência, não havendo nenhum espaço para discutir aspectos didático-pedagógicos importantes. Vivenciamos um cenário em que muitos profissionais tornam-se professores, sem a formação mínima necessária para o exercício da docência. Os professores que lecionam em curso como Direito, Engenharias, Economia, entre outros, em sua grande maioria, não abarcam ou são contemplados com disciplinas pedagógicas que habilitem esses profissionais para estar à frente de uma sala de aula no papel de professor. Para cobrir essa demanda, abrem-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura. Logo, estas cadeiras são ocupadas por bacharéis, como médicos, advogados, dentistas, engenheiros e outros profissionais que começam na docência superior após o preenchimento de uma ficha de identificação, seleção ou “concursos” internos nas instituições, passando assim a atuar simultaneamente no Ensino Superior e como profissional das áreas específicas.

Por isso, convém destacar a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessária a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do

professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial.

Tarcia (2001, p. 155) afirma que, na educação superior, “muitas vezes é um profissional liberal que assume o magistério sem ter tido a oportunidade de desenvolver aspectos de sua formação pedagógica e política”. Além disso,

Esse profissional liberal-docente possui a formação técnica em seu curso de graduação e a formação prática, muitas vezes, adquirida por meio do exercício profissional. Quanto aos aspectos de sua formação pedagógica e política, não há oportunidade ou interesse de serem desenvolvidos ao longo de sua carreira. (TARCIA, 2001, p. 155).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), há um discurso coerente de que alguns professores ingressam na carreira acadêmica para alcançar mais prestígio profissional e social. O título de Professor Universitário, acompanhado da profissão que exerce, traz a este profissional certo status social, o que não acontece quando o título “professor” aparece sozinho.

Estar em sala de aula demanda conhecimentos não só específicos de determinada área, mas principalmente conhecimentos da área pedagógica, bem como o primordial de tudo que são os saberes da docência, tão essenciais para o desenrolar da profissão.

Pimenta e Anastasiou (2005) chamam estes docentes universitários que não possuem formação pedagógica como *ocupantes da docência* e sinalizam como condição para a superação desta situação a profissionalização nesse campo, o que, sob seus pontos de vista, requer a construção dos saberes específicos para a docência, quais sejam: *saberes da experiência, saberes das áreas do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos*, entre outros. Saberes estes, especificados e definidos no texto e na tabela 1 do capítulo anterior, o qual discute a importância dos Saberes da Docência para o exercício da profissão docente.

Ver-se diante de uma sala de aula é o primeiro dos grandes desafios do profissional bacharel que de um momento para outro está inserido num contexto escolar, na perspectiva de formar outros indivíduos na sua profissão. Diferente do professor formado nas licenciaturas, o bacharel deve providenciar e investir na sua

formação para a constituição de sua identidade docente pautada em princípios que valorem sua formação inicial, de forma que, quando necessário, possam atuar na docência sem grandes problemas pedagógicos ou metodológicos para que o trabalho pedagógico possa ser determinante para a identidade profissional do professor.

Isto, conforme pesquisa de Oliveira (2011) decorre da ausência de formação pedagógica da maioria dos docentes universitários, pois devido à formação inicial em cursos de bacharelado, naturalmente torna-se desconhecido aos docentes bacharéis os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Por não terem tido uma formação pedagógica, seja ela inicial ou continuada, conhecer e dominar os conteúdos nesse cenário se sobrepõe às formas e metodologias de desenvolvê-lo nas atividades de docência. Saber é a palavra de ordem para os bacharéis, saber fazer, ou saber utilizar as metodologias adequadas para a compreensão dos conhecimentos necessários às aprendizagens é relegado à supremacia do conhecimento dos conteúdos das disciplinas.

Importa destacar que os problemas formativos dos profissionais em questão não se resumem apenas entre os bacharéis, verifica-se entre os licenciados a existência de lacunas oriundas do “modelo 3+1” em que tradicionalmente foram organizados os currículos dos cursos, e neles, apenas no último ano de formação o licenciando tem contato com o estágio e com a atividade docente, enquanto os outros três primeiros anos são dedicados à formação correspondente ao do bacharel.

Desta forma, o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo. Este fenômeno é um problema que tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos ingressantes no cargo de professor.

Pimenta e Anastasiou (2005) relatam pesquisas que envolvem a profissionalização dos professores Universitários. O professor aprende a sê-lo mediante um processo de socialização que acontece de diversas formas, a intuitiva é uma delas, ou seguindo a rotina de outros, ou mesmo a autodidata, o que apesar de positiva é insuficiente. Ao tratar de modelo de Ensino Universitário, é comum professores repetirem experiências vivenciadas em sua própria formação.

De acordo com Benedito (1995), tudo isso é explicado, através da inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Pode-se afirmar que a formação inicial e continuada do professor são fatores importantes na definição da sua didática e prática pedagógica, visto que a docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aula, pelo contrário, docência vai muito além disso. De acordo com José Carlos Libâneo:

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto [que perpassa o mero ensinar, reproduzir conhecimentos], passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO, 2007, p. 23).

Percebe-se que o docente tem uma função social no processo ensino aprendizagem do aluno. Para isso este profissional deve desenvolver uma postura intelectual reflexiva, possibilitando, deste modo, aos discentes a chance de tornarem-se, também, produtores de conhecimento e de assumirem uma postura crítica.

Ser professor, na atualidade, diante da dinâmica e complexa sociedade em que vivemos, não é uma tarefa simples, uma vez que essa profissão requer domínio de conhecimentos sólidos e flexíveis que precisam ser articulados com outros conhecimentos, a fim de se formar cidadão pleno. Isso revela que ser professor, hoje, envolve uma responsabilidade complexa: formar o educando, preparando-o

para conviver numa sociedade em constante transformação e responder aos desafios da atualidade. Diante da subjetividade e complexidade que envolve o ato de ensinar, a temática aprendizagem da docência vem se destacando nas pesquisas na área da educação.

Entretanto, na prática constata-se que a formação específica do bacharel não é suficientemente capaz de prepará-lo para o exercício da docência, a ponto de dispensar uma formação didático-pedagógica, pois a realidade vem mostrando que a falta de preparo dos professores, e a lacuna deixada pela ausência de conhecimentos pedagógicos têm dificultado o processo de ensino aprendizagem dos estudantes universitários.

3.2.1 Critérios legais que orientam a atuação do professor do Ensino Superior

O processo de admissão de profissionais para a docência ocorre de diversas formas nas instituições públicas e privadas. Porém, este processo de seleção, admissão deve estar pautado no que estabelece a Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, entre outras leis que fazem a regulamentação da contratação de pessoal.

Por um longo período, uma vasta experiência e o êxito de determinado profissional em sua profissão era suficiente para o exercício da docência nos cursos superiores. Segundo Masetto (2003, p. 12), “até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, praticamente só era exigido do candidato a professor, o bacharelado e o exercício competente da sua profissão”.

Discordando da afirmação anterior, Gil (2007) sustenta que o professor universitário deve gozar de saberes pedagógicos os quais, aliados à competência técnica e aos demais requisitos já mencionados, possibilitarão um ensino diferenciado e de sucesso.

Arelado a este contexto que originou a atividade docente da Educação Superior, não é identificado nenhum amparo legal que estimule ou até mesmo obrigue a formação pedagógica desses professores.

A título de exemplo, é válido mencionar que a legislação brasileira sobre educação, mais especificamente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9,394 de 1996, é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Num acompanhamento detalhado dos diversos momentos de discussão da LDB, é possível observar-se que, na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada: art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 1998).

No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDB – além, é claro, das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente –, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue: “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” (SAVIANI, 1998, p. 144).

Assim, não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Em consonância ao dito anteriormente, Vasconcelos (2000, p. 17) afirma que na Lei 9394/96 “não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior”.

Já segundo Arantes e Gebran (2013), verifica-se que essa falta de amparo legal para uma formação pedagógica do professor universitário é refletida ou se volta, prioritariamente, para a pesquisa, conforme os padrões de qualidade determinados pelo MEC/CAPES para a pós-graduação *stricto sensu*.

Diante disso, faz-se necessário um apanhado histórico para conhecer a trajetória do Plano Nacional de Pós-Graduação, bem como o seu legado e o que é

estabelecido neste plano nos dias atuais. O PNPG de responsabilidade do MEC e estruturado pela CAPES tem seu primeiro plano estabelecido entre os anos de (1975-1979), sendo reformulado de tempos em tempos e recentemente reimplantado em âmbito federal que vigorará entre os anos de 2011-2020 com o objetivo de continuar formando especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial.

Em 1975, com a intenção de organizar o processo político de educação superior, foi formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), cujos principais objetivos foram:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à evolução de sua qualidade;
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; e
- preparar profissionais de nível elevado, de acordo com a demanda do mercado nas instituições privadas e públicas (VAZ DE MELLO, 2002, P.50).

O referido plano vigorou de 1975 até meados de 1979, quando foi substituído no ano seguinte pelo II Plano Nacional de Pós-Graduação, com o surgimento do regime autoritário brasileiro. O objetivo central deste novo plano era “formar recursos humanos qualificados para atividades docentes e de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (VAZ DE MELLO, 2002, P. 53). Notou-se um significativo crescimento da ênfase dada à pesquisa em relação ao primeiro plano.

Em seguida, com um interregno de três anos, foi a vez do segundo plano, com outras características e o período de 1982-1985 como horizonte. O contexto é o fim do regime militar e, de acordo com a Introdução supracitada, não levou a mudança de vulto no sistema, uma vez que foram mantidas as ênfases do plano anterior e acrescentados crivos na qualidade das atividades da pós-graduação.

O terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação foi aprovado em novembro de 1986, vigorando até 1989. Trata-se da época do governo Sarney e como tal marcado por duas características: a implantação da Nova República e da nova Constituição (1988).

Neste plano foram estabelecidos como principais objetivos:

- consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de pós-graduação;
- institucionalizar a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e
- integrar a pós-graduação no Sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive como setor produtivo (VAZ DE MELLO, 2002, p. 54-55).

Mais uma vez nota-se que atividade de pesquisa assume um papel fundamental, e que se mantém até os dias atuais nos cursos brasileiros de pós-graduação.

[...] enquanto o I PNPg deu ênfase ao sistema educacional, e especial à formação do docente para ensino superior, o II PNPg adotou um enfoque mais amplo, abrangendo o setor produtivo, mas já enfatizando a importância da pesquisa. Já o III PNPg deu especial destaque à ampliação da atividade de pesquisa nas universidades e à integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. (VAZ DE MELLO, 2002, P. 56).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação, com um horizonte maior (1990-2002), nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado, por apresentar divergências em relação à autonomia da universidade, à liberdade acadêmica e ao financiamento público, não chegou a sair do papel, tampouco divulgado ao público, mas nem por isso foi menos real e deixou de existir de fato, tendo suas diretrizes adotadas pela CAPES, bem como: as ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (SIQUEIRA, 2006).

No V Plano Nacional de Pós-Graduação, planejado para vigorar de 2005 a 2010, foram traçados os objetivos da pós-graduação nos próximos anos, conforme o que segue:

O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos. (BRASIL, 2004, p. 58-59).

O que se percebeu neste plano foi uma volta à preocupação com a formação de professores, uma vez esquecida nos planos anteriores (II e III). Entretanto, ao analisar o modelo dessa formação, percebe-se que a ênfase está no aumento quantitativo de mestres e doutores, através da defesa do aligeiramento dessa formação.

A resultante dessa estruturação acadêmica permitiu a ampliação significativa da comunidade científica nacional e um expressivo crescimento de sua produção intelectual. A pós-graduação nacional tem exercido, ainda, um papel dinamizador na ampliação e renovação de campos específicos do saber.

O PNPG referente a 2011-2020 levará em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e incorporará novas ações. Tem como objetivos: (i) definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de Pós-graduação e pesquisa no Brasil; (ii) elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores; (iii) elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2011).

A formação do professor universitário no país está regulamentada pela LDBN, Lei Federal nº 9.394/96, que traz, em seu bojo, três artigos fundamentais sobre o ensino superior. O primeiro deles - art. 52 – dispõe que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

Art. 52:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Exigindo-se no inciso II, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado, subentende-se que é esperado desses programas de pós-graduação “stricto sensu” um mínimo de diferencial em relação à formação de professores. Este diferencial não fica claramente definido, porém, a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior.

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto ‘stricto’ como ‘lato sensu’, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação ‘stricto sensu’ aporta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente. (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p. 23).

Além disto, o art. 66 da LDB confirma e reforça o próprio artigo 52 quando expõe claramente que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente e não exclusivamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1998).

Assim, o papel da pós-graduação em relação à formação docente evidencia-se. Ela é responsável por sua preparação.

Observa-se que essa lei 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’. (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p. 40).

Ainda segundo Anastasiou:

Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino, esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da

construção de uma identidade profissional para a docência.
(ANASTASIOU, 2005, p. 4).

A não obrigatoriedade de formação específica para o ensino, somada à “supervalorização” da pesquisa, levam os professores a considerar, de certa forma, que a docência depende da sua qualificação como pesquisador, oferecida pelos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como por sua produção científica.

Em muitos casos, os professores, mesmo tendo consciência que ingressam no Ensino Superior para o exercício da docência, priorizam a pesquisa e o ensino é pouco valorizado, entendido como um trabalho secundário dentre as atribuições. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 190), “há, também, nesse caso, um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos”.

Gatti (2004) destaca:

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção do conhecimento e atividades de ensino. (GATTI, 2004, p. 439).

Não se quer com isso desvalorizar a pesquisa, que pressupõe construção de conhecimento e é um dos fatores determinantes para a prática docente no ensino superior. Não obstante, somente a pesquisa e o conhecimento técnico da disciplina a ser ministrada não garantem o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Diante disso, busca-se, sobretudo, o fortalecimento da ação docente entendida com ação que requer domínios de conhecimentos próprios ao seu desenvolvimento, visando à formação integral dos sujeitos, “tomando a educação como apropriação de cultura, como tudo que o homem produz ao fazer história” (PARO, 2008, p. 23) e não o desenvolvimento de competências e habilidades que os preparem simplesmente para o ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com Fernandes (1998), não é que seja negada à pesquisa a sua importância para o aprofundamento do seu campo científico, mas que possa situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas

para construção da identidade do ser professor. Dimensões essas que podem ser definidas enquanto saberes docentes.

Em sua grande maioria, as instituições de ensino superior, incluindo as Universidades, mesmo com seus professores possuindo vasta experiência e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, o que se percebe é o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino/aprendizagem, processo este que passam a ser responsáveis a partir do momento em que assumem a sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos, onde os cursos já são aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A verdade é que não foi exigido desse professor que soubesse ensinar, mas que ele fosse bom na prática de sua profissão, cuja condição bastaria para que fosse um bom professor. Logo, isso torna ainda mais complexo o entendimento da profissionalização docente, uma vez que essa é vista como continuação da atividade profissional e não entendida como profissão que requer conhecimentos específicos para desenvolvê-los.

Verifica-se que muitas são as implicações da prática educativa universitária. As mudanças constantes no ensino superior brasileiro requerem um novo tipo de professor, e este novo professor, além de estar apto a exercer tal função, tem de estar em contínuo aperfeiçoamento profissional, buscando a melhoria de suas atividades pedagógicas.

Apesar das titulações em níveis de pós-graduação, quais sejam especialização, mestrado ou doutorado, na área de formação em que determinado profissional atua, é sempre importante à busca por conhecimentos e os diversos saberes, ou seja, os professores bacharéis atuantes no magistério devem buscar a formação pedagógica necessária a docência, e os professores que possuem licenciatura não devem contentar-se somente com a formação inicial, uma vez que o

conhecimento é dinâmico e gradual, portanto, deve-se buscar sempre a renovação do conhecimento.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), os pesquisadores dos vários campos do conhecimento, (quais sejam, historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades, segunda alternativa de trabalho, e/ou por razões e interesses variados, raramente por vocação ou amor à profissão docente, no caso dos bacharéis. Por estas razões, poucos se preparam realmente para ser professor.

Ainda sob a análise das autoras, se os professores carregam consigo grande bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, muitas das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Seguindo este mesmo raciocínio, as instituições que os recebem supõem que o são, o que as desobrigam de contribuir para torná-los. Logo, sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados.

Quanto aos critérios legais que delimitam a formação docente e qual a formação necessária para tal profissional, as universidades necessitam ir além do que impõe a LDB, a qual especifica que a qualificação do professor universitário está a cargo dos cursos de mestrado e doutorado. Uma identidade profissional se constrói com fundamento na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na verificação das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Diante do exposto, somos conduzidos à percepção de que a responsabilidade de formação pedagógica dos docentes, em especial do bacharel docente, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual. Esta deveria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas de professores para a atuação no Ensino Superior, pois sabemos que nesse processo de admissão, independente do nível de titulação que o professor apresente (graduação, mestrado, doutorado) o conhecimento das

especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas são imprescindíveis ao exercício docente.

Assim, a batalha pelo reconhecimento social da profissão docente que tem ultrapassado décadas, tem defendido que a docência é uma profissão que possui características próprias e que não deve ser exercida por pessoas sem formação adequada para a sua atividade.

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos apresentar um panorama histórico sobre a implantação da universidade e do ensino superior no Brasil, tendo como foco principal a formação docente do professor para atuar no ensino superior, uma compreensão mais nítida de Saber Docente e quais são os saberes que compõem essa formação.

Para responder à questão central: “O que deveria saber todo aquele que planeja exercer o ofício da docência?”, partimos para uma investigação bibliográfica para melhor entendimento da importância dos saberes docentes para a formação dos professores do ensino superior. A nossa hipótese de pesquisa, “A formação pedagógica é muito importante para a atuação do professor do ensino superior, visto que, um professor que detém dos saberes docentes e utiliza-se dos vários recursos didáticos-pedagógicos, aperfeiçoa a qualidade do ensino e a compreensão e formação dos alunos”, pôde ser validada tendo em vista a visão de vários especialistas que nos deram subsídios e aportes teóricos para ampliar e fundamentar a trajetória deste estudo.

Em resposta a esses questionamentos, pude constatar que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matrizes sobre a educação, porém, os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de pesquisa que revela o cotidiano da sala de aula não permite que se identifique “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir o seu aluno” (GAUTHIER et al, 1998, p, 17-18).

Verificou-se também que as reflexões proporcionadas a partir deste trabalho nos possibilita descortinar aspectos significativos sobre saberes na prática docente e no ensino superior, como também os encantos e desencantos, limitações e perspectivas neste campo da produção do saber. Diante dessa apropriação de conhecimentos teóricos sobre o tema em questão, foi possível perceber que os professores têm consciência da importância dos conhecimentos pedagógicos, pois são essenciais no processo e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, conforme sustenta Gauthier et al. (1998). Esses autores afirmam que os professores necessitam refletir a respeito das concepções relacionadas à sua prática pedagógica, reelaborar saberes e práticas, uma vez que estão em permanente

construção. Seu fazer pedagógico provém, na sua grande maioria, da ascendência gerada pela sua formação acadêmica, sua história pessoal, pelas experiências profissionais construídas no ambiente educacional e pela relação com seus pares no exercício das práticas docentes.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados de forma satisfatória, por meio do levantamento bibliográfico sobre os Saberes Docentes e Formação de Professores para o Ensino Superior. Para compreender a prática do professor e identificar quais saberes formam essa prática, muitos autores deram importantes contribuições, dentre eles pode-se destacar: Tardif (2002), Pimenta (1999), Gauthier et al (1998), entre outros, os quais através de seus ensinamentos mostraram-nos neste estudo o importante papel do professor na sociedade e os saberes e práticas necessárias para uma boa formação desses profissionais.

Ao utilizarmos autores diversos, pudemos apresentar as diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência superior, para o candidato ao ofício, dos quais se destacam em maior quantidade de estudos sobre este tema, os autores citados anteriormente. Para compreender o processo histórico da formação do professor no qual a sua prática pedagógica se desenvolve, apresentamos um breve histórico sobre a Universidade brasileira e pudemos identificar que saberes docentes devem ser utilizados na prática pedagógica do professor desse nível de ensino.

Nessa perspectiva os autores nos levaram a constatar que o ideário pedagógico, sua prática, os saberes essenciais, bem como o dia a dia em sala de aula e o relacionamento professor-aluno, busca-se inicialmente nos cursos de licenciatura e de formação pedagógica. Os autores nos mostram em suas obras quão grande é a importância do professor apropriar-se de conhecimentos que os preparem para a vida docente, visto que, munidos dessa bagagem, suas aulas se tornam mais atraentes e compreensíveis, o professor lida melhor com as situações diárias no âmbito escolar, desempenha com firmeza suas tarefas, tem mais segurança naquilo que diz e propõe aos seus alunos e passa de um mero reproduzidor de conteúdos a um mediador do aprendizado. Porém não se deve parar por aí, pois o aprendizado não é estanque, é exigido do educador um investimento pessoal e institucional em sua formação permanente. Também é importante fazer balanço de suas competências, pois sendo a prática pedagógica fundamentada numa perspectiva reflexiva, valida o exercício da docência.

Para reconhecer como se passa o processo de formação pedagógica e aquisição dos saberes docentes, recorreu-se à pesquisa qualitativa buscando respostas em obras de autores que discutem, estudam esta temática, como também nas técnicas da narrativa para validar este estudo. Logo, recorreu-se às contribuições de autores como, Tardif (2002), Freire (1996), Masseto (2003), Pimenta (2005), entre outros.

Considero a problemática discutida no decorrer de todo o trabalho a respeito do saber docente da formação dos professores, que o fundamental em sua formação é a consciência social, estando consolidada nos compromissos políticos e éticos do magistério. Este trabalho, com certeza contribuirá para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, bem como para as orientações de pesquisas que se voltem para a formação e profissionalização do docente.

Diante disso, espera-se que este trabalho sirva principalmente como revisão bibliográfica e contribua ao apresentar as referências sobre os saberes da docência. Espera-se, também, que possa ser fonte de reflexões para colegas profissionais da área do magistério e outros educadores que por ventura interesse-se em discutir e estudar a docência no Ensino Superior.

A realização deste trabalho proporcionou-me uma visão mais consciente do que se faz, sente e percebe na docência superior. Além de valiosos conhecimentos a partir de leituras das mais variadas obras de grandes autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

ABE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O Problema Universitário Brasileiro*. Rio de Janeiro: A Encadernadora S.A., 1929.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. ANASTASIOU, L. G. C. *Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos*. In: FERENC, A. V. F.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. *Docência no Ensino Superior: trajetórias e saberes*. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2013.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BENEDITO, V. et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1995.

BORGES, C. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Educação & Sociedade, v. 12, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: Abr/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de pós-graduação 2005-2010*. 2004. Disponível em: [HTTP://www.capes.gov.br/capes](http://www.capes.gov.br/capes). Acesso em: Jan/2016.

BRASIL. Ministério da Educação – CAPES. *Plano nacional de pós-graduação 2011-2020*. 2011. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: Jan/ 2016.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y critérios para El diseño de programas de formación de profesores. *Revista iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 1-28, 1999.

² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6024 (2012).

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 6. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2006.

CAMARGO, J. F. "1º Painel sobre Ciências Humanas". In: *Anais do seminário sobre o ensino superior*. Brasília, Câmara dos deputados, p. 389, 1977.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização Universitária Brasileira*. Decretos nºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez, p. 89-108, 2002.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Coleção Educação Transformação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

CUNHA, M. I. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: USP, v 23, n. ½, p. 185, jan/dez. 1997.

CUNHA, M. I. da. *Ensino como modificação da formação do professor universitário*. MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*, Brasília: Editora Plano, 2001.

CUNHA, M. I. *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba, PR: Champagnat, p. 31-42, 2004.

CUNHA, M. I. ZANCHET, B. M. B. A. *A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário*. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em:

[HTTP://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile6999/5717](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile6999/5717).
Acesso em: Jan/ 2016.

DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, p. 65-66. 1986.

ENRICONE, D (org). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. University in Brazil: from its origins to university reform–1968. 2006.

FERNANDES, C. M. B. *Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?* In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência Universitária*. Campinas, SP: Editora Papirus, p. 95-112, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: um método introdutório*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

GARCÍA, C. M. *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas em la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Espanha, 6-10 jul. 1992. Disponível em: www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo. Acesso em: Jul/2015.

GATTI, B. *Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios*. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004.

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

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

GOERGEN, P. *Sociedades complexas e formação de professores*. Campinas, SP: Editora Mimeo, p. 1 – 17. 2009.

GUIMARÃES, J. G. S. *Os saberes pedagógicos de bacharéis docentes de uma instituição superior privada do Distrito Federal*. Disponível em:

HTTP://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codarquivo=4605.
Acesso em: Nov/ 2015.

INEP/MEC. Educação Superior ultrapassa meta e chega a três milhões de matrículas. Sala de Imprensa, 20 de novembro de 2002. Disponível em: (www.mec.gov.br). Acesso em: Fev/ 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LOBO, L. C. G. Conferência sobre “*Ensino Integrado de Medicina e Ensino Médico no Brasil*”. In: Ata de Conferências, Março, 1971. P. 23.

MALUSÁ, S. *Investigação Sobre a Atualização Docente no Ensino Superior Universitária*. In: MALUSÁ, S. & FELTRAN, R. C. de S.(Org.). *A Prática da Docência Universitária*. São Paulo: Editora Factash, p. 137-174, 2003.

MASETTO, M. T. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Editora Sammus Editorial, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 9.ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1998.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; JUNIOR, E. B. C. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*. Vol. 23, n. 59. São Paulo, maio/agosto de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006. Acesso em: Jan/ 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *Formação docente para o ensino superior*. Disponível em: HTTP://www.unesp.br/prograd/ebook%20viii%20cepe/LinksArquivos/10eixo.pdf. Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. Acesso em: Jan/2016.

NÓVOA, A. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal!* (séculos XV – XX), *Análises Psicológicas*, v. 3, p. 413 – 440. 1987.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OLIVEIRA, V. S. de. *Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Norte, 2011.

PALHANO, E. G. S. *O saber docente: apontamentos para uma discussão*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PEREIRA, M. F.; PEIXOTO, E. M.; FORNALSKI, R. *Educação à distância com novas Tics: que cidadania/que ontologia?* Comunicação no Seminário AFIRSE, Lisboa, 2010.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Papirus, p. 161-178, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

RAMALHO, B. L. *Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior*. ForGRAD em revista, Vitória, n. 1, p. 26-32, 2006.

RAMALHO, B. L. *A profissionalização e a identidade do professor universitário: perspectivas e desafios*. XVIII EPENN, Maceió, 2007.

RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro, RJ: Editora paz e Terra, 1975.

RIOS, T. A. *Competência ou competências – o novo e original na formação de professores*. In: ROSA, D; SOUZA, V. C. (Org.). *Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 154-172, 2002.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ROSA, A. M. O. *Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre*. CRC Bahia: Revista de Contabilidade, Bahia, v. 1, n.1, p. 19-23, jan. 2003.

ROSSATO, R. *Universidade: Nove Séculos de História*. Passo Fundo: Edupf, 1998.

SACRAMENTO, C. J. *Curso de Ciências Contábeis: possibilitando a atualização consistente dos programas dos cursos de ciências Contábeis*. CRC Bahia: Revista de Contabilidade, Bahia, v. 1, n.1, p. 47-50, jan./abr. 2003.

SANTIAGO, M. E. *Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica*. Revista de Educação AEC, Rio de Janeiro, v. 36, n. 145, p. 61, jul./set. 2007.

SANTOS, S. M. *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). 2011.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143, abr. 2009.

SAVIANI, D. *A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidade*. Revista Poiesis Pedagógica - Revista do PPGEDUC Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação - Catalão-GO. ISSN: 2178-4442. Capa > v. 8, n. 2. 2010. >. Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/>. Acesso em: Mar/2015.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo, UNESP, Brasiliense, 1990.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Resercher 15(2), p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard: Education Rewiew, 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. *Pedagogies. Liberal education*, Chicago, 2005.

SIQUEIRA, A.C. *O Plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior no Governo Lula*. In: SIQUEIRA, A.C.; NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Editora Xamã, 2006.

SOBRINHO, J. D. *“Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes”*. Avaliação, v.15, n. 195-224. 2010.

TARCIA, R. M. L. *Docente do ensino superior: a importância da formação pedagógica para a qualidade do ensino*. Revista de Ciências da Educação, n. 4, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre: Editora Pannonica, v. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

TEIXEIRA, A. *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TERRIEN, J. *O saber social da prática docente*. Educação & Sociedade, São Paulo: Editora Papirus, v. 46, n. 408-418. 1993.

TREVISAN, A. L. *Do Dever Ser ao Fazer do Professor: Um caminho de volta?* Santa Maria-RS: Editora Mimeo, p. 1-14. 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

VAZ DE MELLO, R. M. *A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação*. Tese de (Doutorado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2002.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, Es: Editora Narcea, 2006.

APÊNDICE

TIPOLOGIA	AUTORES	SABERES/ CONHECIMENTOS/ COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) Conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático dos conteúdos; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) Conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) Ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo, e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) Saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; 4) saberes didáticos.
	Gauthier et al (1998)	1) Saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000, 2003)	1) Saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Masetto (1998)	1) Competência em uma área específica; 2) competência da área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) Competência pedagógico-didático; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar as progressões de aprendizagem; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas; 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Tabela 2: Conhecimentos, Saberes e Competências, organizados a partir de MIRANDA, NOVA & JUNIOR, 2012