

## Professores do ensino superior: trajetórias e saberes

### Teachers in the higher education: trajectories and knowledge

Ana Paula Pereira Arantes<sup>1</sup>

Raimunda Abou Gebran<sup>2</sup>

#### RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções sobre educação, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Selecionamos, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Os resultados desta pesquisa encontram-se expressos em capítulos intitulados: 1) a trajetória do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil; 2) o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia 3) o processo de inserção e atuação docente no ensino superior; 4) os saberes do professor atuante no curso de pedagogia. A análise dos dados coletados revelou aspectos significativos no tocante à sua formação e atuação, a saber: ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior,

<sup>1</sup> Professora da Faculdade FAMA, Iturama-MG. Mestre em Educação pela UNOESTE. E-mail: [annaapaulaa@hotmail.com](mailto:annaapaulaa@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista / UNOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de campinas. E-mail: [ragebran@hotmail.com](mailto:ragebran@hotmail.com)

privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e de extensão, predominância de aulas expositivas e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares. O ensinar envolve um arcabouço de saberes que influenciam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza por meio da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Trajetórias e saberes docentes.

### **ABSTRACT**

This research aimed to understand the trajectory and knowledge of active teachers in the Pedagogy course at a private institution (college), analyzing their formation, their concepts on education, experiences and suffered influences in order to outline a profile of teachers who work in Pedagogy course. The research was developed through a qualitative approach, using the procedure as a case study. The research procedures that enabled the achievement of intended goals were questionnaires, documentary research and semi-structured interviews. Teachers participated in the study of the Pedagogy Course from a private institution in Minas Gerais. The faculty participants were selected by a core training which is structured the curriculum of the course: basic studies and further studies integrators. Selected by assortment, two teachers from each core, which had more than one year of performance in teaching at pedagogy course and which have agreed to participate anonymously in the survey. These tests results are expressed in chapters entitled: 1) the Brazil's trajectory of higher education and pedagogy course, 2) the profile and career training of the active teachers in the pedagogy course 3) the process of inclusion and educational performance on the higher education, 4) the knowledge of the active teacher in the pedagogy course. The analysis of collected data revealed significant aspects with regard their formation and expertise, such as: absence of didactic training and preparation for teaching in higher education, the privilege of teaching and low involvement of teachers with research and extension activities, the predominance of expositive class and lack of

organization and development of projects and interdisciplinary. Finally we understand that teaching involves a framework of knowledge that presented itself in the classroom. This refers to the understanding that teaching is concretized through praxis, theory and practice in relation referenced on reflexivity (action-reflection-action).

**Keywords:** Higher education. Pedagogy Course. Trajectories and teacher knowledge.

## **Introdução**

O ensino superior no Brasil iniciou, segundo Tavares (2000), no Século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808, a partir da criação da Escola de Cirurgia no Hospital Real da cidade da Bahia.

Figueiredo (2005) identifica como primeira instituição de ensino superior privada fundada no Brasil, a Escola de Engenharia Mackenzie College, de orientação protestante presbiteriana, que iniciou as suas atividades em 1896 na cidade de São Paulo.

Com a orientação econômica do regime militar, instaurado no ano de 1964, aumentaram os investimentos públicos em obras de infraestrutura de transportes, comunicação e energia, intensificando o processo de industrialização e expansão do setor terciário. Nesse contexto houve uma significativa demanda nos sistemas de ensino, em especial nos cursos superiores, porém o número de vagas para esta modalidade de ensino não aumentou na mesma proporção. O que pode ser constatado no detalhado no estudo de Romanelli (2009)

Enquanto de 1960 a 1964 a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àquelas. Todavia, a situação não só se inverteu no período seguinte, como se agravou profundamente, pois a um crescimento de apenas 52%, percentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior. (ROMANELLI, 2009, p. 207).

Houve por parte dos estudantes uma contestação do sistema educacional, resultando, segundo a referida autora, em “[...] manifestações estudantis em todos os nossos grandes centros. O problema dos excedentes era o que mais avultava”. (ROMANELLI, 2009, p. 207).

A Reforma Universitária promovida pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, proporciona várias transformações no ensino superior. Em relação ao problema dos excedentes, a Lei institui, em seu art. 17 (letra a), o concurso vestibular, retomando as exigências do Decreto 11.530/1915. Com isso, para ingressar no ensino superior, além da conclusão do curso colegial ou equivalente era necessária a aprovação no exame vestibular e classificação de acordo com o número de vagas disponíveis. Objetivando diminuir a procura pelos cursos superiores, foi determinada a organização de cursos profissionais de diferentes modalidades para atender ao mercado de trabalho (art. 23).

A partir da Lei 5.540/1968, o Conselho Federal de Educação, com as atribuições que lhe garantia a Lei 4.024/1961, exerceu um importante papel na expansão do ensino superior, uma vez que assumiu uma orientação extremamente permissiva em relação à autorização para a abertura de cursos e instituições de ensino superior, aprovando a maioria dos pedidos que lhe eram encaminhados.

Ximenes (2001) acredita que, do ponto de vista governamental, era desejável que o ensino superior privado se expandisse, pois atendia a demanda desta modalidade de ensino por parte dos excedentes, minimizando, assim, uma parcela das reivindicações do movimento estudantil.

Assim, atendia-se os desejos de uma classe média ansiosa pelo diploma de terceiro grau, visando a conquista de novas posições materiais e/ou simbólicas, assim como também cedia-se à pressão daqueles interessados na expansão do ensino superior, particularmente dos empresários que já atuavam em outros níveis de ensino. (XIMENES, 2001, p. 117).

Ao se referir sobre a clientela que impulsionava o crescimento do ensino superior privado, Sampaio (2000, p. 69) ressalta que estas

instituições surgiam para “[...] atender a demanda de massa (popular) que o Estado não conseguia absorver”.

Configurava-se então uma clara divisão da clientela destes sistemas: de um lado o ensino superior privado que acomodava a maioria da demanda popular por ensino superior. Do outro, o Estado, por meio do ensino superior público, que atendia os segmentos de elite e a procura por certas carreiras de maior custo (engenharia, medicina e pós-graduação).

Na década de 1980, segundo Souza (2003, p. 20) o processo de expansão do ensino superior privado “[...] foi limitado legal e economicamente, resultando no questionamento da sua qualidade”.

A partir de 05 de outubro de 1988, com a promulgação da Nova Constituição da República Federativa do Brasil, é ampliada a autonomia das instituições de ensino superior, uma vez que esta autonomia não mais está restrita somente ao campo didático-pedagógico, como também, administrativo e econômico-financeiro.

Esta autonomia é reforçada com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996. Com a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como destaca Oliveira (2007), houve uma ênfase no trabalho coletivo dos professores, que passaram a elaborar, juntamente com outros setores da instituição educacional, os projetos pedagógicos, além de maior flexibilidade em suas práticas, por meio dos currículos e das avaliações nas escolas.

Porém, esta autonomia pode ser vista como um reflexo da tendência neoliberal que vem se destacando na economia brasileira uma vez que, segundo Peroni (2003, p. 32), “[...] os governos neoconservadores transformam em virtude governamental a gradual retirada e apoio ao Estado de bem-estar social”.

Outra questão que merece destaque é o significativo aumento no número de instituições de ensino superior privado em detrimento do ensino superior público. Segundo dados do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES) e do Censo da Educação Superior (INEP), no período de 1960 a 2008, houve um aumento de 1.668,4% no número de instituições de ensino superior privadas, enquanto que, no mesmo período,

as instituições públicas aumentaram 61,6%. Assim, no ano de 2008, o setor privado representava 89,5% do ensino superior no Brasil.

A expansão do ensino superior, em especial pela iniciativa privada que, segundo Chamilian (2003), viu um mercado lucrativo a ser explorado, leva também ao aumento significativo de docentes atuando neste nível de ensino.

O investimento do setor privado no ensino superior trouxe um acréscimo da quantidade de docentes, que, no período de 1988 a 2008, passou de 125.412 para 338.890, segundo dados oficiais do MEC; um aumento de 170,22% no número de docentes. (BRASIL, 2009).

Segundo Gil (1997), à medida que mais pessoas chegam ao ensino superior, o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos professores decai. Tanto é que, se torna muito frequente, os alunos do ensino superior, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltam a sua competência técnica e criticam a sua didática.

Isso pode ser atribuído ao fato de que muitos professores são bons profissionais na sua área de formação (direito, administração, contabilidade, etc.), reconhecidos pelo desempenho no mercado de trabalho e logo são convidados a ministrar aulas. Contudo, muitas vezes, o preparo didático fica outorgado a outro plano, quando não, completamente, esquecido, como se não fosse parte da atividade de ensino superior.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p. 11).

Portanto, para o exercício docente no ensino superior, não basta que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo, ele deve contribuir para uma situação de aprendizagem. Neste sentido, a afirmação de Pimentel (1993) é pertinente quando destaca que

[...] todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que

ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar. (PI-MENTEL, 1993, p. 85).

Outra variável que intensifica a relevância da análise sobre a trajetória e os saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada diz respeito aos poucos critérios legais que definem a formação pedagógica exigida a este docente.

No que tange a questão legal, 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”.

Como critério para o exercício da docência no ensino superior, a LDB determina, em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Desta forma, entende-se que a formação do professor do ensino superior está voltada, prioritariamente, para a pesquisa, conforme os padrões de qualidade determinados pelo MEC/ CAPES<sup>3</sup> para a pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Fernandes (1998), não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para a construção da identidade do ser professor. Dimensões estas que podem ser definidas enquanto saberes docentes. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Portanto, cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional que influencia o seu fazer pedagógico

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

e manifesta-se em significados distintos em sua prática pedagógica. Conhecer quais são estas influências e manifestações, compreendendo a trajetória e os saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia constitui o objetivo do presente trabalho.

Esta pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. A delimitação do universo de pesquisa ocorreu por amostragem do tipo probabilística. Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foram pesquisa bibliográfica, documental, questionário e entrevista semiestruturada.

Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso de Pedagogia onde foi desenvolvida a pesquisa, ou seja: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores.

Foram selecionados, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Participaram da pesquisa seis professores, que foram identificados como: P1 e P6 – professores atuantes nas disciplinas do núcleo de estudos básicos, P3 e P4 – professores atuantes nas disciplinas do núcleo de aprofundamento, P5 e P2 – professores atuantes nas disciplinas do núcleo de estudos integradores.

O último passo da pesquisa caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados obtidos, tendo como referência a análise de conteúdos e utilizando como referência a técnica de mapeamento.

Essa análise norteou-se de acordo com os seguintes tópicos: o curso de pedagogia no Brasil a partir dos seus aspectos legais, o perfil e a formação dos professores atuantes no curso de Pedagogia, o processo de inserção e atuação docente no ensino superior e os saberes do professor atuante no curso de pedagogia.



## **O curso de Pedagogia no Brasil: aspectos legais**

O Curso de Pedagogia no Brasil foi concebido, no contexto de criação, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939, através do Decreto-Lei n.º 1.190. Desde o seu início, recebeu quatro regulamentações, firmadas em Decretos e Pareceres, a saber: Decreto-Lei n.º 1.190/1939; Parecer n.º 251/1962; Parecer n.º 252/1969 e Resolução CNE/CP n.º 1/2006.

O seu primeiro marco legal (Decreto-Lei n.º 1.190/1939) tinha como propósito formar bacharéis e licenciados para várias áreas, uma delas, a pedagogia. Assim, Silva (2006) explica que se encontram presentes na história da Pedagogia e, conseqüentemente, da formação do pedagogo, as dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor.

O curso de Pedagogia foi criado com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor; então em três anos formava-se o bacharel e no quarto ano (Curso de Didática) era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior.

Segundo Brzezinski (1996, p. 44) “[...] o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

No que tange ao campo de trabalho do pedagogo, o artigo 51, alínea “c”, do Decreto-Lei n.º 1.190/1939 estipulava que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

Porém, existia uma incerteza quanto a este campo de trabalho conforme explicita Chaves (1981, p. 48), pois o Licenciado em Pedagogia tinha direito de lecionar em Escolas Normais; entretanto, “[...] o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática,

era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”.

As incertezas da função do pedagogo influenciam o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, pois, segundo Brzezinski (1996)

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996, p. 46).

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º1.190/1939 prevaleceu, segundo Saviani (2008), até a aprovação da LDB 4.024/1961.

A Lei 4.024/1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

A partir daí surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia: o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, que estabeleceu o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esta organização curricular visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Brzezinski (1996, p. 56) ressalta a posição contrária dos educadores sobre o currículo mínimo proposto pelo Parecer CFE nº 251/1962, pois consideravam uma “[...] camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

Em 1968, por força da Lei nº 5.540, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, passando a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas por meio do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, que estabeleciam as

normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968.

É justamente o Parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969, que se identifica como terceiro marco legal do Curso de Pedagogia que, acompanhado da Resolução CFE nº. 2/1969, fixou o currículo mínimo e a duração do curso.

A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era a base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

De acordo com o Parecer CFE nº. 252/1969, o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso.

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Sobre a formação do pedagogo propostas pelas legislações da década de 60 e 70, Saviani (2008) enfatiza que

[...] o pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda. (SAVIANI, 2008, p. 51).

Sobre a evolução do curso de licenciatura em Pedagogia no período compreendido entre a década de 1960 até 1980, Brzezinski (1996) informa que as instituições isoladas de ensino superior privadas mantinham o monopólio deste curso, uma vez que absorviam 88,7% dos cursos de licenciatura em Pedagogia, restando às universidades apenas 11,3% da oferta total.

Os anos de 1980 e início de 1990 foram marcados por discussões acerca da formação do pedagogo, porém não alterou em termos legais a estruturação deste curso, que foi mantida seguindo o disposto no Parecer 252/69, que vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB 9394/96, traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. O artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na educação básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (ART. 62., LDB 9394/96).

Donatoni e Gonçalves (2009) salientam que

Em 1996, a nova LDB introduz indicadores para a formação de educadores/as para a educação básica e o curso de Pedagogia, assim como retoma a discussão da identidade com novas questões, dentre as quais, a de que o Curso Normal Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação de docente. Assim, torna-se plausível a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, que o deixa numa posição ambígua; e a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Logo, se falta regulamentação aos institutos superiores e às demais Instituições de Ensino Superior (IES), a tarefa de formação de professores/as se torna mais confusa. (DONATONI; GONÇALVES, 2009, p. 5).

A Lei 9394/1996 traz implícita uma descaracterização das habilitações até então existentes no curso de Pedagogia, uma vez que em seu Artigo 64 não limita a formação do especialista de educação como tarefa única do curso de Pedagogia, apenas acena como uma das tarefas:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (ART. 64., LEI 9394/1996).

Por outro lado a LDB, cria novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, dentre eles os Institutos Superiores de Educação – ISEs, que oferecerão programas e cursos. Dentre os quais, o Curso Normal Superior visando à formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com a implantação da Lei 9.394/1996 foram homologados muitos outros textos legais em forma de leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres. Porém, vamos nos ater, neste trabalho, à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - licenciatura, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, identificando-se, assim, como o quarto marco legal deste curso.

A finalidade do curso de Pedagogia expressa no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 compreende

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006).

A estrutura curricular do curso é constituída pelos três núcleos - estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

Considerando como referencial as cinco modalidades de magistério definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, a saber: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, Libâneo (2007, p. 33) considera que o texto legal faz referência apenas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na concepção do autor, às demais modalidades faltam orientações quanto às definições curriculares e as modalidades de diplomação.

Sobre a formação do pedagogo Soares e Bettega (2009) fazem a seguinte análise

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que é idêntica ao Parecer 03/2006, depois de pressão da comunidade acadêmica, retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14. Porém a Resolução CNE/CP nº 01/2006 exclui gradativamente o pedagogo, pois o pedagogo pode ser formado no curso de Pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação. É um retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua criação luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação. (SOARES; BETTEGA, 2009, p. 84).

Norteados pelas diretrizes expressas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, dentre outros fundamentos legais, são definidos os parâmetros orientadores para a organização e consolidação do currículo do curso de Pedagogia da Instituição de ensino superior privada objeto deste estudo.

## **O curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior em estudo**

O Curso de Pedagogia, onde atuam os professores pesquisados por este estudo, foi autorizado na modalidade presencial pela Portaria MEC nº 1506, de 19 de outubro de 1999, com 135 vagas nas habilitações

em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. A primeira turma do curso iniciou seus estudos em fevereiro de 2000. O curso era integralizado em três anos.

O curso foi reconhecido por meio da Portaria MEC/Sesu nº 38, de 22 de maio de 2006. No mesmo ano, atendendo o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foram extintas as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional. O curso passou a ser integralizado em sete semestres e 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

Atualmente a Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia é composta a partir de três núcleos de fundamentação, sendo: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integradores.

A gestão pedagógica do curso é realizada, desde 2007, por uma coordenadora licenciada em Pedagogia, bacharel em Direito, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, em Processo Ensino – Aprendizagem e em Inspeção escolar e Mestre em educação.

Os docentes que atuam no curso são selecionados por uma Comissão de Seleção, sendo esta constituída pelo diretor acadêmico, pelo coordenador do curso no qual o docente está pleiteando aulas e por dois docentes da instituição, com título mínimo de mestre na área de conhecimento em análise, sempre que possível. O processo de seleção docente consiste em avaliação didática que versa sobre a exposição de um item da disciplina pleiteada pelo candidato e avaliação do seu *curriculum vitae*.

Como forma de apoio pedagógico, os docentes contam com a coordenação do curso e com o Núcleo de Apoio Pedagógico que tem como finalidade oferecer apoio técnico - pedagógico às necessidades dos docentes da Instituição, buscando a melhoria na qualidade do ensino.

### **Perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia**

Os professores participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (83%), com idade entre 25 e 64 anos.

No que se refere à trajetória formativa destes professores todos possuem curso de licenciatura e de pós-graduação *lato sensu*. Porém, nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*, não cumprindo, portanto, os critérios legais expostos no artigo 66 da LDB 9394/96, referentes à docência no ensino superior.

Quanto ao início da carreira docente, foi identificado nas falas dos professores momentos da descoberta, concomitante com o choque com a realidade, de arrependimento e a antecipada entrada no mercado de trabalho em detrimento do tempo de formação.

Essa entrada antecipada no mercado de trabalho criou nos professores uma falsa ideia de suficiência da vocação para o exercício do magistério.

Então eu conseguia, mesmo sendo aluna da 7ª série e sem nenhuma preparação para a docência, alfabetizar com sucesso aqueles alunos, sempre tive o dom para ser professora. (P4).

Grillo e Mattei (2005) recusam a ideia de que se aprende a ensinar ensinando, sendo assim suficiente apenas a vocação, o que atribuiria à docência um caráter amador, não sendo necessária uma preparação.

A prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É sustentada por um corpo de conhecimentos teóricos sempre em construção, que a alimentam, que a explicam e que estabelecem a relação dialética teoria/prática. A prática, ao ser iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada. (GRILLO; MATTEI, 2005, p. 104).

Shulman (2005) acredita que, para ser professor, o indivíduo deve dominar uma base de conhecimentos para o ensino (knowledge base) que estrutura a formação de professores e influencie diretamente na prática dos mesmos. Esta base de conhecimentos compreende: o conhecimento do conteúdo específico que o professor leciona (content knowledge); o conhecimento pedagógico geral (pedagogical knowledge) o qual inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados ao processo ensino-aprendizagem; e o conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching)



que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se relaciona com outros conhecimentos pertencentes à base.

Verificamos que a falta desta base de conhecimento nos professores que iniciaram a carreira antes de concluir, ou mesmo iniciar, a sua formação para a docência, era suprida por orientação de colegas de trabalho.

[...] a gente tinha um acompanhamento, a inspetora regional, seccional, como chamava na época, era aqui de Iturama então nos ajudou muito a nós "alunas professoras. (P4).

Referente às formas de capacitação profissional dos docentes sujeitos da pesquisa, estas compreendem, principalmente, cursos ministrados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, cursos de pós-graduação e leituras individuais. Estas formas de capacitação referem-se à educação básica. Nenhum dos sujeitos desta pesquisa citou alguma capacitação específica para a docência no ensino superior.

Me capacito através dos cursos que o próprio governo promove, os providos pela instituição na qual estou inserida. Também busco cursos de especialização. (P1).

Busco me capacitar através das capacitações que tenho como funcionário público municipal do Estado de Minas, então há capacitações feitas no Estado, pelo menos 1 ou 2 por ano, então, eu procuro ir nestas capacitações são voltadas para as atividades do Estado [...]. (P5).

A formação permanente docente, através da reflexão prático-teórica, sobre a prática não foi considerada pela maioria dos professores (83%), sendo citada apenas por 17% dos entrevistados.

A minha capacitação ocorre através da leitura, sobretudo lendo obras de autores que eu sei que vão me enriquecer e também na própria experiência, naquilo que a gente testa, assim acaba enriquecendo o conhecimento, porque se você experimenta um método e vai juntar usando o processo, aproveitando o

que é de um autor, de outro, da prática, da troca de experiência com colegas e chegando a minha conclusão eu percebo que ajuda muito [...]. (P4).

Nesse sentido, nos valem da concepção de Imbernón (2009), considerando que o processo de formação permanente do professor deve acontecer através da reflexão prático teórica sobre a prática. Essa reflexão possibilita ao professor gerar conhecimento pedagógico por meio da sua prática educativa, do conhecimento possibilitado pela troca de experiências entre os seus pares, da união da formação a um projeto de trabalho, da formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como o individualismo, a exclusão, a intolerância, assim como do trabalho conjunto, possibilitando o desenvolvimento da instituição educativa através da transformação da prática.

### **A inserção e a atuação Docente no Ensino Superior**

Sobre a inserção como docente no ensino superior, verificamos que a maioria dos professores ingressou através de um convite.

O tempo de atuação destes professores na docência universitária varia entre 2 a 10 anos.

Entretanto, os mesmos possuem experiência docente em outros níveis de ensino: 14% já atuaram na educação infantil, 17% no ensino fundamental – 1º a 5º ano, 20% no ensino fundamental – 6º a 9º ano, 21% no ensino médio, 14% na Educação de jovens e adultos, 7% na educação profissional (cursos técnicos) e 7% em cursos de pós-graduação *latu sensu*.

Porém, o fato de os professores terem experiência em outros níveis de ensino não pode ser entendido enquanto um fator que contribui para a sua ação docente no ensino superior.

Mazetto (2003) afirma que a docência no ensino superior exige competências próprias que, se desenvolvidas, trariam a esta atividade

[...] uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de ensinar por “boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente

para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”. (MAZETTO, 2003, p. 25), grifo do autor.

O regime de trabalho dos professores nesta instituição de ensino superior é, na maioria, ou seja, 64% horista e 33% parciais. Consideramos que o regime de trabalho horista não privilegia a troca de experiência entre os mesmos, não possibilitando, assim, uma formação continuada a partir da aprendizagem com os colegas de trabalho. Neste sentido, Cunha (1998, p. 35) evidencia que

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que se constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprender com os colegas de trabalho, com alunos e de refletir sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. (CUNHA, 1998, p. 35).

Verificando a atuação docente no ensino superior, constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Corroboramos com Carvalho (1996, p. 14) no sentido de que é necessária uma articulação entre o ensino-pesquisa e extensão na docência universitária.

[...] um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, torna-se algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a extensão perde seus objetivos, numa universidade sem o ensino e a pesquisa. (CARVALHO, 1996, p. 14).

Acreditamos que é necessário que o professor reveja a maneira de conduzir a sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, mobilizando seus saberes na ação de ensinar.

## Os saberes do professor atuante no curso de Pedagogia

Sobre o conceito de saber docente, há um consenso teórico em que este é constituído por outros saberes derivados do conhecimento geral e pedagógico e da experiência profissional. Estes saberes são categorizados de diferentes formas por vários autores. O quadro abaixo mostra esta categorização:

**Quadro 1** – Categorização dos saberes docentes.

<b>Tardif , Lessard e Lahaye (1991)</b>	<b>Shulman (2005)</b>	<b>Pimenta (1999)</b>	<b>Gauthier et al (1998)</b>	<b>Saviani (1996)</b>
1. saberes da formação profissional; 2. saberes das disciplinas; 3. saberes curriculares; 4. saberes da experiência;	1.conhecimento do conteúdo (content knowledge); 2.conhecimento do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching) 3.conhecimento Pedagógico (pedagógico knowledge)	1. saberes da experiência; 2. saberes do conhecimento; 3. saberes pedagógicos;	1. saberes disciplinares; 2. saberes curriculares; 3. saberes das Ciências da Educação; 4. saberes da tradição pedagógica; 5. saberes experienciais; 6. saberes da ação pedagógica;	1. saber atitudinal; 2. saber crítico-contextual; 3. saber específico 4. saber pedagógico; 5. saber didático-curricular;

Fonte: Categorização dos saberes docentes ou dos professores, quadro reproduzido de Cunha (2007) com adaptações da autora.

Tardif (2002), Shulman (2005), Pimenta (2002), Gauthier et al (1998) e Saviani (1996), são unânimes em dizer que o saber docente não

é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo, mas sim um saber ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Portanto é inviável considerar, no processo educativo, o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido.

Analisaremos a seguir os saberes constitutivos da docência dos professores atuantes no curso de Pedagogia, a partir da categorização dos saberes em: saberes da formação, saberes do conhecimento pedagógico e saberes da experiência. Essas categorias emergiram a partir da articulação dos referenciais teóricos estudados.

### **Saberes da formação**

Compreende a análise dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, envolvendo as teorias e informações que estes receberam na sua formação. Refere-se aos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

As análises desta categoria tiveram como aporte teórico as concepções de Tardif (2002), relativas aos saberes da formação profissional; Gauthier et al (1998), referente aos saberes das ciências da educação; Pimenta (1999), no que tange aos saberes do conhecimento; Saviani (1996), atinente ao saber específico e pedagógico e Shulman (2005), concernente ao conhecimento do conteúdo (*content knowledge*).

Sobre a aprendizagem da docência durante a licenciatura, Tardif (2002) salienta que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão, assim como algumas formas e técnicas de saber-fazer.

Podemos observar na fala dos professores, quando questionados sobre o que aprendeu na licenciatura, indícios deste arcabouço ideológico como também a aprendizagem de técnicas:

Eu tive uma formação teórica muito grande, das teorias de aprendizagens, metodologia, didática, então eu tive um alicerce bom para a minha prática profissional! (P3).

[...] a gente aprendia a trabalhar através da metodologia, do material didático, aprendia a importância de

cada um destes. Aprendia as metodologias adequadas e as que não eram adequadas. Havia a indicação de bons materiais didáticos e como utilizá-los. (P2).

Há um consenso entre os entrevistados que os saberes da formação profissional do professor são indispensáveis à prática docente, pois, para ser professor, um dos pilares é ter conhecimento sobre o que vai ser ensinado. Algumas falas expressam nitidamente esse pensamento:

O curso de pedagogia te possibilita um conhecimento teórico que é fundamental para auxiliar na prática pedagógica. (P6).

Na licenciatura foi excelente o curso, os conteúdos foram ao encontro daquilo que eu buscava e me enriqueceu muito. Estes conteúdos são essenciais para minha prática enquanto docente. (P4).

Analisando como os saberes da formação auxiliam na prática pedagógica percebemos nos discursos dos professores um absolutismo destes saberes em detrimento de outros.

Os saberes que eu tenho foram advindos de professores, uma bagagem bem grande. [...] O conhecimento obtido pelas matérias pedagógicas eu tive nos quatro anos de faculdade, é o que norteia minha prática até hoje. (P5).

Os saberes da licenciatura me auxiliam principalmente com o conhecimento pedagógico [...]. (P6).

Referente a este absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente, Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

## **Saberes do conhecimento pedagógico**

São os saberes que o professor deve adquirir através do conhecimento das teorias e técnicas pedagógicas, das metodologias e da dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão, organização e avaliação) determinantes do trabalho do professor. Estes saberes são oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor.

Como aporte teórico às análises realizadas, utilizamos as concepções de Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) relativas aos saberes disciplinares e curriculares; Pimenta (1999), no que tange ao saber pedagógico; Saviani (1996), atinente ao saber atitudinal, crítico-contextual e didático curricular; assim como Shulman (2005), concernente ao conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge*).

Referente às metodologias utilizadas pelos professores, percebemos que existe uma predominância na utilização da aula expositiva:

A que eu mais utilizo é a aula expositiva dialógica. (P5).

Eu uso a apostila que elaboro, primeiro eu dou as linhas gerais do conteúdo da apostila através da aula expositiva, depois eu divido a apostila em grupos vamos supor, em seis grupos e cada grupo vai ler e fazer perguntas [...]. (P3).

Neste sentido entendemos que estes docentes compreendem o ensino como transmissão de conhecimento. A fala do professor P6 confirma esta afirmação:

[...] percebo que o aluno aprendeu quando este faz a avaliações e consegue colocar com as palavras dele o que eu falei em sala de aula. (P6).

Corroboramos com a concepção de Freire (2003, p. 47) segundo a qual “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Portanto ensinar é um processo na busca da autonomia, é transformar o saber escolar em saber que pode ser utilizado em benefício da sociedade.

Ressaltamos que a mobilização dos saberes é pré-requisito importante para a contextualização do movimento de criação, realização e avaliação dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas docentes.

Referente à dinâmica do trabalho pedagógico, percebemos que as formas de planejamento utilizadas pelos professores são o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de ensino semestral e, em alguns casos, o plano de aula. Observamos que o planejamento não ocorre de forma conjunta, portanto, a dialogicidade entre os professores no que tange ao

planejamento não acontece. Neste sentido, Furlan e Hargreaves (2000) salientam que

Ensinar, há muito tempo, é conhecido como ‘uma profissão solitária’ [...] O isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência [...]. (FURLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20).

Enquanto fatores que favorecem o isolamento, os autores destacam: a arquitetura escolar que isola espaços e segregam pessoas, os horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que impede as interações sociais e a sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo.

Certa incoerência entre as teorias professadas e as praticadas pode ser verificada quando os professores explicitaram os objetivos da sua prática pedagógica. Apesar de contrariar algumas práticas analisadas acima, os professores utilizaram, pelo menos nas suas falas, conceitos de transformação social e autonomia como pode ser observado abaixo:

[...] o objetivo maior mesmo é o aprendizado, é estar preparando este profissional para que ele consiga na sua prática atuar da melhor forma possível, ter conhecimento. (P6).

[...] o meu primeiro compromisso é com a transformação social, então eu trabalho para que haja uma melhoria na sociedade. (P3).

Percebemos, portanto, uma dicotomia entre o discurso e a ação destes professores. Nesse sentido, Duarte (2003, p. 606) salienta que “[...] a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática”.

## **Saberes da experiência**

É o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor. Saber que é produzido constantemente na



prática docente nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Como aporte teórico às análises deste tópico, utilizamos as concepções de Tardif (2002), relativas aos saberes experienciais; Gauthier et al (1998), referente aos saberes experienciais e da ação pedagógica; Pimenta (1999), no que tange ao saber da experiência e Shulman (2005), concernente ao conhecimento do conteúdo no ensino (*content knowledge in teaching*).

Tardif (2002) salienta que os saberes experienciais

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p. 54).

Quando os professores foram questionados sobre que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência no ensino superior, estes foram unânimes em citar a aprendizagem através da relação professor-aluno. Não foi identificada nenhuma fala referente a situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Para Schön (1995), é necessário que a prática docente seja permeada por um processo de reflexividade envolvendo a reflexão na ação (durante a prática), reflexão sobre a ação (após a prática) e reflexão sobre a reflexão na ação, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. Acreditamos que a prática reflexiva é fundamental na construção dos saberes da experiência.

Por fim entendemos que o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza

através da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

## **Considerações finais**

Imbuídos do interesse em querer compreender o perfil do professor atuante no curso de Pedagogia em uma instituição privada, verificamos que estes são, em sua maioria, do sexo feminino, casados, com idade entre 25 a 64 anos, todos cursaram o ensino médio em escolas públicas e o ensino superior (graduação e pós-graduação) em instituições privadas.

Referente à trajetória formativa do professor do curso de Pedagogia os resultados evidenciam que a escolha profissional e a formação dos professores sujeitos desta pesquisa contemplam a atuação docente na educação básica. Não foram identificadas formas de capacitação para o ensino superior. Evidenciamos, portanto, uma lacuna existente na preparação para a docência no ensino superior.

Quanto à escolha da profissão docente, os dados revelaram que esta ocorreu, na maioria por influência dos professores que ministraram aulas na educação básica, porém não foi citada por nenhum dos sujeitos da pesquisa qualquer influência de professor do ensino superior na sua prática pedagógica.

Sobre o início da carreira docente no ensino superior constatamos que este é permeado por momentos de descoberta concomitante com o choque com a realidade. Isso foi evidenciado inclusive entre os professores que já possuíam vários anos de experiência enquanto docentes na educação básica.

A partir dos estudos sobre as fases do desenvolvimento profissional dos docentes, detectamos que, com o passar do tempo de carreira, os saberes profissionais dos docentes vão sendo adquiridos por meio de experiências centradas no espaço escolar. Porém, não identificamos momentos de socialização destas experiências. Como fatores impeditivos destes momentos, destacamos o regime de trabalho horista adotado para a maioria dos professores e a forma de planejamento isolado.

A inserção destes docentes no ensino superior ocorreu “por acaso”. Atribuímos este “acaso” à ausência de exigência legal e institucional no que se refere a uma formação específica para a docência universitária. Averiguamos que, nos critérios de seleção docente, adotados pela instituição de ensino superior campo desta pesquisa, há uma predominância na verificação do domínio do conhecimento específico da disciplina a ser ministrada em detrimento à preparação pedagógica. Esta situação reforça a concepção de que, para ministrar aulas no ensino superior, basta conhecer o conteúdo específico de uma disciplina.

Para alguns sujeitos deste estudo, a inserção enquanto docente do ensino superior veio afirmar sua competência profissional em outra área que não a da docência.

Observamos que, na inserção no magistério superior, não houve, nem por parte da instituição nem pelos professores, preocupação no que se refere à profissão docente e suas especificidades, tais como conhecimento pedagógico, domínio de métodos e técnicas de ensino, dentre outros. Esta aprendizagem pedagógica ocorreu com o tempo, ou melhor, com a prática.

Acreditamos que a atuação docente no ensino superior demanda mais do que apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, exige competências próprias da docência. Essas competências incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação, bem como redimensionam constantemente o aprofundamento em todas elas, envolvendo o docente em um processo de formação permanente que perpassa por toda sua formação profissional continuando na sua prática docente.

Atinente à atuação docente no ensino superior, constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao analisar os saberes destes professores notamos um absolutismo dos saberes da formação, oriundo dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra. Nesse sentido, Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

Analisando os saberes do conhecimento pedagógico, identificamos que existe uma clara fragmentação da relação teoria e prática, no sentido de que o saber está somente do lado da teoria.

Verificamos que a maioria dos professores concebe e trabalha a teoria e prática de forma racionalista: primeiro a teoria, verdade indiscutível, depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade, através de exemplos.

Entendemos que a teoria isolada não tem condições de transformar a realidade, ela ajuda a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Nesse sentido, a teoria renova-se e confirma-se na conexão com a prática.

Os elementos constitutivos dos saberes experienciais citados pelos professores compreendem a vivência dos sujeitos da pesquisa enquanto alunos (o resultado das relações e as observações da prática pedagógica dos seus ex-professores) e a aprendizagem enquanto docente através da relação professor-aluno.

Não foram identificadas no discurso dos professores situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Ressaltamos que esta relação dialógica não deve existir apenas entre professor-aluno, mas também entre os professores, auxiliando a construção dos saberes experienciais e possibilitando a reflexividade da prática docente, uma vez que existe um saber que se dá no fazer. A partir dessa compreensão vislumbra-se a necessidade de mudanças.

É preciso que a prática profissional seja compreendida, pelos docentes, enquanto momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, efetivando, assim o que Schön (2000) denomina 'epistemologia da prática'.

Por fim, entendemos que, para a docência no ensino superior, é imprescindível uma preparação específica, a fim de que, além das competências pedagógicas, o docente seja crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador e se reconheça enquanto profissional.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 - Graduação**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Avaliação dos cursos superiores de Pedagogia**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_para\\_RECONHECIMENTO\\_de\\_curso\\_de\\_Pedagogia.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_para_RECONHECIMENTO_de_curso_de_Pedagogia.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, 1946. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na república. **Diário**

**Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 março 1915. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=5259>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 08 dez. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=215368>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. n. 11, p. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. n. 100, p. 101-117, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Parecer 05/2005. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 13 dez. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.867/1972. Relator: Valnir Chagas. 11 ago. 1972. **Documenta**, Brasília. n. 140, p. 339-341.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, V. F. (Org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <[www.pen.uem.br/diretrizes/Resol\\_CNE-CP\\_1999\\_001.doc](http://www.pen.uem.br/diretrizes/Resol_CNE-CP_1999_001.doc)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2010.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Formação e trabalho Pedagógico).

CARVALHO, E. B. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses**. Salamanca: KADMOS, 1996.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, 2003.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém-PA: UEPA, v. 1, p. 31-39, 2007.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DONATONI, A. R.; GONÇALVES, S. A. S. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente**, v. 07, n. 15, p. 01-08, 2009. Disponível em: <<http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

DURHAM, E. R. Educação Superior Pública e Privada. In: BROCK, C.; SCHUWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 191-233.

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

FIGUEIREDO, H. F. **Ensino Superior Particular**: um voo histórico. São Paulo: Segmento, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FURLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 2000.

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**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GRILLO, M. C.; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. C. (Org.). **Educação Superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 99-110.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência Pedagógica do Professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec/ FAPESP, 2000.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 77- 91.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñaza: fundamentos de las nueva reforma. **Professorado**, Granada - Espanha, n. 9, v. 2, p. 1-25, 2005.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: historia e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmica do nosso tempo).

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. **Políticas públicas de formação docente e ação pedagógica no ensino superior**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2009. p.71-90. (Cadernos do Professor, 1). Disponível em: <[http://www.prograd.ufpr.br/admin/publicacoes/arquivos/1706101276801451cadernos\\_do\\_professor\\_v1.pdf](http://www.prograd.ufpr.br/admin/publicacoes/arquivos/1706101276801451cadernos_do_professor_v1.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2010.

SOUZA, J. V. **O Ensino Superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão**. 2003. Tese (Doutorado) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J. A. G. A Universidade, a Formação das elites e a construção do Estado no Brasil. In: SCHMIDT, B. et al. (Orgs.). **Entre escombros e alternativos: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2000. p. 29-73.

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

XIMENES, D. **A modernidade reflexiva e avaliação no contexto das transformações do Ensino Superior**. 2001. Tese (Doutorado) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2001.