

- ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2004). **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília.
- CUNHA, Maria Isabel da (1996). **O bom professor e sua prática**. 6. Ed. Campinas: Papirus.
- CUNHA, Gregório Maranguape, HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho e VASCONCELOS, Cristiano Lins (2007). **Estágio Supervisionado: questões da prática profissional**. Fortaleza: UFC.
- MORAES, Maria Simões, ALONSO-SAHM, Élen Patrícia, MATTIAZZO-CARDIA, Elizabeth e UENO, Renata (2008). **Educação matemática e temas políticos sociais**. Campinas/SP: Autores Associados.
- MORISINI, Costa Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In MORISINI, Costa Marília (Org.) (2001). **Professor do Ensino Superior – identidade, docência e formação**, Brasília, Plano Editora.
- NÓVOA, Antonio (Org.) (1995). **Profissão professor**. 2ª Ed., Portugal: Porto Editora.
- ONRUBIA, Javier, ROCHERA, Mª José e BARBERÁ, Elena (2004). O ensino e a aprendizagem da matemática: uma perspectiva psicológica. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- RIOS, Terezinha Azeredo (2001). **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed.
- VEIGA, Ilma Passos e CUNHA, Mª Isabel (Orgs.) (1999). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus.
- _____ (2007) **Pedagogia Universitária: A Aula Em Foco**. Campinas – SP.

6.30.

Título:

(Re)pensando a pedagogia universitária e a formação de professores para o ensino superior a partir de saberes docentes próprios desse nível de ensino

Autor/a (es/as):

Resumo:

A Educação Superior é um nível da educação regular, atualmente em expansão no Brasil, razão pela qual estão se voltando para esse nível de ensino os interesses de pesquisa, visto que as demandas por professores são significativas e os professores que ocupam a docência, na maioria dos cursos não voltados para licenciaturas, não receberam formação pedagógica para ingressar no magistério. Dadas as especificidades e os objetivos, a docência no ensino superior exige do professor mobilização de saberes distintos daqueles comumente teorizados para os professores da Educação Básica. Surge então uma série de questionamentos, dentre eles: *como esses docentes se formam? Que saberes possuem? De que forma a trajetória profissional desses docentes contribui para o exercício efetivo da docência?* Partindo destes questionamentos, esta pesquisa foi realizada através de narrativas biográficas obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, intensivas e em profundidade, que possibilitou o conhecimento da história de vida e do percurso profissional de uma amostra intencional constituída de doze professores atuantes no ensino superior, em curso de Administração, em diferentes estágios da carreira e sem formação pedagógica em seu histórico. Neste trabalho é adotada a abordagem desenvolvida por Tardif *et al* (1991) e por Tardif & Raymond (2000), que considera como principal característica dos saberes docentes a *temporalidade* expressa em dois fenômenos fontes desses saberes: a *trajetória pré-profissional* (proveniente da história de vida dos professores) e a *trajetória profissional* (no âmbito da carreira e socialização profissional docente). É proposta uma caracterização geral dos saberes docentes adequada ao ensino superior: *Saberes Epistemológicos* (aqueles que estão relacionados ao conhecimento do campo teórico e do campo profissional no qual o professor atua) e *Saberes Pedagógicos* (aqueles relacionados à capacidade que o professor tem de transitar pelas instâncias educativas e se apropriar das condições presentes, para criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos apreenderem o conteúdo e a profissão). Esses saberes foram construídos ao longo da socialização profissional, não à revelia dos sujeitos, mas circunscritos pelas suas experiências sociais, na ânsia, inclusive, de promover, às vezes rupturas e, às vezes, continuidades em relação às práticas de seus professores que lhes serviram de base. Considerando que os saberes dos professores que atuam no ensino superior são também epistemológicos, talvez a pedagogia universitária, nos moldes em que está estruturada, não dê conta da formação desses profissionais docentes, nos poucos programas de formação de professores para o ensino superior existentes. É preciso inovar e investir na boa formação de professores para o ensino superior cujos formadores também apresentem esses dois saberes.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Saberes docentes; Pedagogia Universitária; Ensino de Administração.

Introdução

Sabendo-se da inexistência de uma política pública de formação pedagógica para os professores do Ensino Superior no Brasil, principalmente os que atuam em cursos de Bacharelado dos quais, em sua maioria, são egressos, objetiva-se neste trabalho promover reflexões sobre a necessidade de Repensar a Pedagogia Universitária bem como a Formação docente para este nível de ensino e, como contribuição, apresenta uma nova categorização dos saberes docentes. Este trabalho foi originado de um estudo que investigou o processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes em curso de Administração com ênfase nas trajetórias, nos saberes e nas identidades por eles construídas. O trabalho se fundamenta nos estudos realizados por Dubar (2005) sobre as Teorias da Socialização para compreender as formas identitárias – termo alusivo à identidade (social e profissional) segundo uma abordagem sociológica. Também mobiliza conceitos extraídos do estudo de Dubet (1994) sobre a sociologia da experiência. Ambos os autores resgatam as contribuições das Ciências Sociais e da Sociologia Clássica para a compreensão do processo de socialização e construção de identidade e avançam com a temática, propondo que os estudos precisam olhar para o indivíduo em suas subjetividades e experiências, enxergar a subjetividade do indivíduo singular e não apenas plural. Mesmo não sendo uma teoria, os estudos de Tardif (2002) também são utilizados para compreender os saberes docentes e a formação profissional. Posto isto, sob a justificativa de não ser redundante, apresento ao longo do texto, única e objetivamente, o quadro teórico cujas elaborações conceituais foram construídas a partir de narrações analíticas da evolução dos estudos sobre Socialização nas Ciências Sociais. Portanto, um quadro teórico emergente de incursões pelo pensamento sociológico contemporâneo.

A escolha do curso de Administração para realização do estudo empírico ocorreu porque os docentes que atuam neste curso são, praticamente todos, bacharéis e, decorrente do tipo de sua graduação, não receberam formação pedagógica para atuar como professores. Isto remete à investigação sobre a construção da identidade docente ao longo do processo de socialização, portanto, na experiência biográfica (vivida) e relacional (estabelecida), conforme propõe Dubar (2005). São focalizados doze professores que estavam, à época da realização das entrevistas, em diferentes estágios da trajetória profissional (desde iniciantes, com menos de seis meses de atuação, até veteranos, com mais de quinze anos de exercício docente). Cada um possui saberes docentes desenvolvidos ao longo do exercício profissional e da experiência social, a partir dos quais produziram marcas profissionais que os distinguem entre si e os tornaram professores.

Um percurso pela pesquisa sobre saberes docentes

O campo de pesquisa sobre os saberes docentes é muito grande como afirma Borges (2004) em cuja pesquisa elaborou o estado da arte neste campo e demonstra a evolução dos estudos em diferentes perspectivas das ciências humanas e sociais transitando desde a Psicologia que discute os processos cognitivos e o pensamento do professor à Sociologia das Profissões que contribui analisando a profissão docente. O estudo de Borges apresenta desde os pioneiros trabalhos sobre saberes docentes de Gage (1963) aos contemporâneos, à época, de Tochon (2000), e classifica-os em quatro abordagens: comportamentalista (modeliza a ação docente afim de identificar comportamentos eficazes), cognitivista (está atenta ao pensamento do professor e à reflexão que faz de sua ação), compreensiva (interessa-se pelo sentido e significado que o professor atribui à ação) e sociológica (interessa-se pela dimensão social dos saberes e os aspectos relacionados às relações sociais – tensões, conflitos, ideologias, luta). Os trabalhos contribuíram para “pôr em evidência a voz dos professores e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão” (Borges, 2004, p. 32).

Outro aspecto importante evidenciado por Borges e que corrobora a hipótese desta pesquisa e ao mesmo tempo apresenta a definição de saberes assumida por mim: “é que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser, etc), a partir de suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização” (Borges, 2004, p.32). Cabe destacar que as pesquisas sobre saberes enfocam os professores da Educação Básica e isto demonstra uma lacuna existente em relação a pesquisas que ponham em evidência os saberes e as especificidades da docência no ensino superior.

Cumprе assinalar que após apresentar as diferentes abordagens ou “pluralismo epistemológico” (Tardif e Raymond, 2000, p.214) sobre a pesquisa relacionada aos saberes docentes, Borges (2004) assume as perspectivas teórico-metodológicas e analíticas de Shulman (1986) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991) por “focalizarem a problemática dos saberes, estabelecendo, simultaneamente, um diálogo horizontal com o campo mais amplo das pesquisas sobre ensino e um olhar aprofundado, vertical, sobre o tema apoiados em estudos empíricos.” (Borges, 2004, p.65). O primeiro modelo é centrado nas representações que os docentes têm dos conteúdos de ensino e pelo conhecimento que possuem da disciplina ensinada e o segundo é um modelo analítico baseado na origem social.

Schulman (1986) classifica em três tipos os conhecimentos (saberes) do professor: a) conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (domínio relativo à natureza e aos significados epistemológicos e substantivos de sua disciplina); b) conhecimento pedagógico do conteúdo

(domínio relativo às especificidades dos procedimentos didáticos que tornem os conhecimentos acessíveis); c) conhecimento curricular (domínio relativo à transversalidade e verticalidade dos conhecimentos de sua disciplina no currículo escolar). Estes saberes chamados por Schulman de conhecimentos apesar de terem sido desenvolvidos em suas pesquisas com a educação primária e secundária promoveram a reflexão que originou o modelo apresentado neste trabalho.

Neste trabalho adoto também a abordagem desenvolvida por Tardif et al (1991) que em Tardif & Raymond (2000) considera como principal característica dos saberes docentes a temporalidade expressa em dois fenômenos fontes desses: a trajetória pré-profissional (proveniente da história de vida) e a trajetória profissional (no âmbito da carreira e socialização profissional). Os saberes que servem de base para o ensino são denominados pelos pesquisadores anglo-saxões pela expressão *knowledge base*. A expressão pode significar restritamente saberes mobilizados por professores eficientes durante sua ação de sala aula, como também, no sentido mais amplo adotado por Tardif (2002), como o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar.

Da trajetória pré-profissional emerge uma boa parte dos saberes dos professores sabem sobre o ensino, as atribuições e responsabilidades docentes. Da sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno, emergem saberes que são reatualizados e reutilizados. Os professores são os profissionais que viveram imersos na profissão antes mesmo da escolha profissional, decorrente de sua condição de aluno. Este legado permanece forte e ao longo do tempo pode sofrer rupturas e continuidades daquilo que receberam dos seus professores.

Da trajetória profissional emerge a característica temporalidade dos saberes já mencionada anteriormente. Os saberes dos professores são temporais porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Baseado na Escola de Chicago Tardif e Raymond (2000, p. 224) concebem carreira profissional como “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e identidade”, é, portanto, um processo de longa duração no qual intervêm, além de fases e mudanças, dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional. Tardif e Raymond (2000, p.225) lembram, ainda, que a carreira “é fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.” Eles demonstram a necessidade de estudar saberes profissionais dos professores situando-os em um quadro dinâmico, genético e diacrônico.

Considerando o caráter recorrente das transações entre os indivíduos e as ocupações, chamo a atenção de que os saberes docentes de professores, aqui especificamente dos que atuam no ensino superior, sofrem influência desta dinâmica social. O que significa que a pesquisa precisa

levar em consideração a representação social dos atores que nos levam a perguntar: o que é ser professor e aluno? Quem são e o que fazem os professores e alunos na contemporaneidade? Saberes mobilizados por professores para seu exercício docente numa determinada época e contexto podem ser completamente distinto ao longo do tempo.

Para contribuir com a formação dos saberes necessários à docência, Cunha (2010) propõe uma organização dos saberes relacionados ao campo pedagógico em: saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados à ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A organização dos saberes proposta por Cunha (2010) restringe-os ao campo pedagógico e sobre isso Shulman (2005), que já propôs uma abordagem teórico-metodológica para os saberes docentes em Schulman (1986), acredita que restringir a docência a habilidades básicas, conhecimentos do conteúdo e conhecimentos didáticos é considerar o trabalho docente como trivial, sem considerar sua complexidade e necessidades. Diante do exposto, cabe-me enfatizar que para compreender quais saberes um professor de ensino superior possui é preciso “mergulhar” nos processos decorrentes da construção de uma identidade profissional no percurso da socialização secundária que, para Dubar (2005) se refere à incorporação de saberes especializados, chamados de saberes profissionais que, por sua vez, constituem um novo gênero de saberes.

Dialogando sobre a docência no ensino superior: evidências epistemológicas e empíricas de um novo contexto

Causa-me estranheza encontrar autores que utilizam “docência no ensino superior” e “docência universitária” como sinônimos porque a organização acadêmica das IES no Brasil, instituída pela LDB 9.394/96, estabelece a distinção entre instituições Universitárias e Não-Universitárias (Centros Universitários, Faculdades e Institutos Tecnológicos). Esta distinção não é apenas de natureza administrativa, mas principalmente, de natureza político-pedagógica a qual determina, inclusive, as condições materiais de trabalho, por exemplo, a carga-horária e as atividades docentes.

Para marcar esta preocupação de natureza epistemológica quero evidenciar que segundo o Censo da Educação Superior de 2008, 61% das funções docentes de ensino superior são contratadas em tempo parcial ou horistas. Isto significa que apenas 39% (131.382 e destes 103.130 estão nas Universidades) são contratados em regime de tempo integral, ou seja, sua

carga horária semanal de quarenta horas é distribuída entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, um professor universitário tem atribuições, obrigações e possibilidades, no mínimo diferentes e, muito mais amplas que um professor de faculdade, contudo, ambos têm como atividade “matriz” o ensino. Não se deve negligenciar este contexto político-administrativo quando se fala em docência e formação para o ensino superior.

Não pretendo reconstruir a história da Universidade e da Educação no Superior porque vários autores já fizeram com maestria, a exemplo de Ullman e Bohnen (1994), Kourganoff (1990), Teixeira (2005) entre outros. Pretendo sim, por em discussão a educação superior na contemporaneidade fazendo um pequeno resgate histórico da tardia institucionalização desse nível de ensino no Brasil, comparativamente à história mundial e focalizar o curso de Administração no tocante à trajetória, identidade e docência. Este é um curso em franca expansão que colabora com o aviltamento da educação superior. O resgate histórico quando põe em evidência a expansão indiscriminada (Cunha, 2005) é prenúncio da porosidade deste campo docente.

O Sistema de Educação Superior no Brasil, nos dias atuais, se encontra num período histórico que é, no mínimo, interessante, que denomino de duas ondas: a primeira relacionada às instituições privadas que ainda crescem mesmo após a expansão indiscriminada ocorrida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9394/96 – constata-se, atualmente, um crescimento mais organizado e estratégico e ao mesmo tempo processos de fusão e aquisição num cenário de estabilização após crescimento vertiginoso, conforme apontam autores como Severino (2008), Segrera (2008), Cunha (2003); a segunda relacionada às instituições públicas, principalmente as federais, que vivem um plano de expansão, interiorização e descentralização, via REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. As ondas se propagam pelo país a dentro e as instituições, públicas e privadas, provocam um crescimento bilateral do sistema.

Analisando os Censos da Educação Superior do Brasil dos anos 2002 (utilizado na pesquisa de Cunha (2005) e 2008 (o último disponível até o momento), constata-se um crescimento de 37% no número de IES.

Poderia ensaiar uma justificativa para este crescimento bilateral dos setores privados e público da seguinte forma, a primeira onda ocorre em decorrência do atendimento à demanda reprimida, acumulada desde a década de 1980, pelo boom das IES privadas entre os anos de 1997 e 2003 (cf. Cunha, 2005) e, conseqüente, equidade na relação candidatos/vagas a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000 como demonstra os censos da educação superior deste período, o governo também “injeta” recursos na iniciativa privada distribuindo bolsas oriundas

do PROUNI – Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e que para agraciar o cidadão com bolsas utiliza o escore do ENEM, uma espécie de parceria público-privado.

A segunda onda ganha repercussão pela reforma do sistema público de educação superior ocorrida por meio de um “pacote de medidas” quais sejam: aumento do número de vagas nas instituições públicas principalmente na modalidade a distância, surgimento das políticas de inclusão (cotas raciais e sociais), interiorização das instituições públicas pelo sistema multi campi, unificação do ingresso nas instituições a partir da criação do SISU – Sistema de Seleção Unificada que também se utiliza do resultado do ENEM; combate à evasão por meio do oferecimento de bolsas permanência; reparação do déficit de professores através da realização de novos concursos públicos; fomento à abertura de cursos noturnos.

A repercussão dessas medidas ainda não foi conhecida em números absolutos porque boa parte delas foi implementada nos anos 2009 e 2010 e cujos censos ainda não tiveram seus resultados divulgados. É importante explicitar que essa expansão tanto na primeira onda puxada pelo setor privado quanto na segunda onda pelo setor público tem implicações sócio-econômicas porque impactou no aumento do índice de escolaridade do brasileiro e, diretamente relacionado à minha pesquisa, uma demanda por professores.

É incontestável o expressivo salto quantitativo da Educação Superior do Brasil na primeira década dos anos 2000, um marco na história da Educação e da juventude brasileira. Nunca na história do Brasil vimos um contingente tão grande e ao mesmo tempo tão heterogêneo e representativo de jovens ingressando na Educação Superior. No entanto, esse marco histórico traz consigo as influências dos padrões de cultura, comportamento e educação, sedimentados no final do século XX e do segundo milênio. O Brasil já previa a reforma da educação superior desde a Constituição de 1988 e da LDB 9394/96. Era uma questão que estava latente e que ganhou notoriedade nos debates junto à sociedade civil e instâncias político-partidárias sobre que modelo de educação que o país deseja ter.

É prudente, contudo, questionar as fronteiras dessa nova realidade. O que existe do outro lado? Uma lógica perversa de mercado que ao mesmo tempo possibilita o acesso à escolarização, mas numa perspectiva neodarwinista, com sugere Bourdieu (1998), não garante espaços ocupacionais para todos e espera que apenas os “melhores” e “mais adaptados” sobrevivam à competição? As condições materiais sob as quais o ensino se desenvolve são equânimes independentes do status social do curso, do turno, da região do país? E os professores para todo este contingente têm qualificações e condições materiais, por exemplo, acesso à produção cultural e literária similares? E os currículos contemplam as diferentes especificidades étnicas e ao mesmo tempo garantem o acesso às epistemologias universais? Ainda se pode perceber a dicotomia entre as escolas superiores de primeira linha, altamente seletivas e concorridas,

idealizadas pelas elites culturais, políticas e econômicas do país e as escolas superiores periféricas e emergentes? Estariam todos os jovens podendo escolher entre ingressar numa instituição universitária (para acessar também a pesquisa e a extensão) ou ingressar numa instituição não universitária? O ensino superior parafraseando Kourganoff (1990) precisa garantir ao mesmo tempo a quantidade e a qualidade, o acesso à técnica e à cultura, o enriquecimento cultural permanente e o saber instrumental, enfim, a “alma” e a matéria.

Percurso metodológico

As orientações teórico-metodológicas advêm de Dubar (1998) que, amparado nos processos identitários individuais, propõe como ponto de partida os relatos do próprio percurso de um indivíduo por meio de entrevista. Este modelo empírico no tratamento da identidade é denominado “Trajetórias subjetivas, lógicas de mobilidade e formas identitárias”. A hipótese central desse modelo é a de que, quando o ator, em uma situação de entrevista focalizada em si, coloca seu percurso em palavras, permite a construção lingüística de uma ordem categorial do discurso biográfico e lhe confere significado social. Tomar a fala dos sujeitos em narrativas biográficas é, ainda, segundo Lahire (2004), um dispositivo metodológico complicado e singular, porque demanda muito tempo do entrevistado e, para isso, ele precisa estar disponível para falar de si mesmo e, minimamente, interessado pelo desmembramento dos temas da entrevista.

Em linhas gerais, a pesquisa foi realizada com uma amostra intencional de 12 professores do curso de graduação em Administração de uma universidade privada, submetidos à avaliação discente de desempenho no ensino. Este número representa aproximadamente 20% do quadro docente do curso. O instrumento, de natureza classificatória, continha o nome dos professores do aluno naquele semestre e oito afirmações, segundo as quais o aluno deveria classificar cada professor numa escala de cinco níveis (Muito Bom, Bom, Regular, Ruim, Muito Ruim). Os doze sujeitos estão em diferentes estágios de sua trajetória profissional desde iniciantes, com menos de seis meses de atuação, até aqueles com pouco mais de quinze anos de experiência. Suas idades variam entre 26 e 61 anos, sendo quatro mulheres e oito homens. Foi realizada uma entrevista intensiva, semi-estruturada e de longa duração que pode também ser caracterizada como narrativa biográfica. A pesquisa narrativa está sendo bastante utilizada no campo educativo e, sobre ela, Clandinin e Connelly (1990) afirmam que, pela narrativa, é possível acessar o mundo dos professores, as formas como experimentam e constroem o mundo. O desafio foi narrar sinteticamente as trajetórias sem reificá-las e evidenciar a sutileza de detalhes das narrações que contemplam as categorias de análise propostas no capítulo anterior. São dozes sujeitos professores numa universidade particular da cidade de Curitiba que atuam no curso de

administração. Por meio de suas narrações pude constatar fronteiras e porosidades do campo da docência no curso de administração.

Através da tecitura das histórias de vida dos sujeitos foi posto em evidência os diferentes saberes que emanam do exercício docente. Preservei a fidedignidade das narrações evitando supervalorizar ou subestimá-la em detrimento dos objetivos da pesquisa. Subjacentes às narrativas estão as três categorias de análise: grupo familiar, trajetória escolar e trajetória profissional. Para preservar sua identidade e não perder suas singularidades identificadas pelo exaustivo processo de leitura das entrevistas transcritas, cada professor recebeu um nome fictício, de origem grega, cujo significado está diretamente relacionado a uma característica ou atributo marcante da sua identidade, ei-los: Clístenes, Haidê, Lélío, Margot, Perilo, Tarcísio, Eulina, Sócrates, Onésio, Eudoro, Irineu e Lara.

Considerações preliminares sobre os saberes docentes necessários para o docência na Educação Superior

Os sujeitos da pesquisa revelaram que fazem questão de reproduzir em sala de aula práticas que seus professores faziam e dava certo, alguns dizem que adaptam ao seu perfil e ao perfil da turma. Prova das rupturas são narrativas que afirmam não querer e não fazer jamais o que seus professores faziam. O vínculo com o ambiente profissional não docente também é importante porque muitos demonstram que a forma como agem em sala de aula e os pesos que dão aos conteúdos são baseados na importância que esses terão no exercício profissional. Os professores que exercem atividades não docentes fazem questão de compartilhar suas experiências em sala de aula no intuito de mitigar os impactos que seus alunos poderão sofrer quando ingressarem no exercício profissional. Em algumas narrativas os sujeitos relatam que também ponderam a apresentação de exemplos de sua prática profissional e dão espaço para que os alunos apresentem situações relacionadas às suas experiências, isto porque é característica do corpo discente do curso de Administração o exercício profissional concomitante à formação. Tais situações explicitam que a dimensão identitária está vinculada ao campo da profissão e ao campo do ensino.

O diálogo entre o conteúdo da disciplina e a experiência profissional do professor acaba por despertar nos alunos a expectativa de que o professor dê condições de numa situação profissional real poder agir e reagir. As narrativas demonstraram que os professores que promovem este diálogo são procurados pelos alunos com demandas muitas vezes específicas e pessoais. O professor parece que passa a ser visto como um ídolo e uma referência não somente profissional, mas também pessoal, principalmente aqueles professores cuja idade está bem próxima da idade dos alunos – eles pertencem a uma mesma geração. A proximidade da faixa

etária entre professor e alunos parece gerar entre eles um processo de identificação e certa cumplicidade. Pertencer a uma mesma geração os fazem compartilhar inclusive dos mesmos valores e linguagens. Seria isto benéfico? Ainda não sei quais implicações na formação poderiam ter e também não é meu objetivo aqui, mas é uma questão que carece ser investigada.

A forma como os professores se comunicam com os alunos e como atendem a essas novas demandas estaria alterando a constituição identitária do professor de ensino superior? O comportamento assumido quando decidem atender demandas pessoais exercendo um importante papel como referência para os alunos provoca incongruências de identidades entre eles e os outros professores que não se dispõem? Os professores mais jovens da pesquisa relatam vários momentos em que chamam para si e respondem a essas demandas. Parece-me que existe um distanciamento do papel social historicamente reconhecido para o professor de ensino superior. Alguns catedráticos poderiam até chamar de precarização do trabalho docente, no entanto, entendo, resgatando Dubet (1994) que a identidade é definida, inclusive pelo distanciamento que o sujeito tem em relação ao papel na ânsia de construir e evidenciar sua experiência. Eu acredito que estas novas demandas são fruto de uma mudança no perfil do aluno que chega ao ensino superior e da crise social já mencionada no capítulo quatro que somados ousou ensaiar que estamos diante de uma precarização estudantil. Urge, portanto, novos saberes docentes.

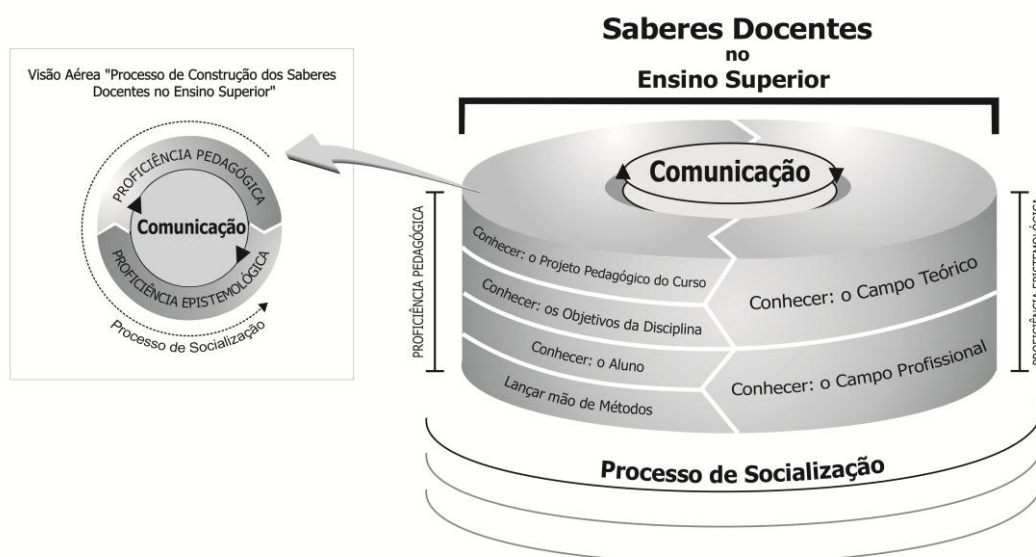
A pesquisa mostrou que os quatro professores com mais idade ficaram no grupo daqueles com menor resultado na avaliação docente. Como de maneira geral os professores afirmaram que ensinam baseados em seus professores e na forma como aprenderam, é fato que gerações diferentes podem ter estilos cognitivos diferentes, logo, a forma como esses professores de mais idade aprenderam pode não servir mais para ensinar porque os alunos não têm as mesmas característica que eles, ao contrário dos mais jovens. A figura 7, elaborada a partir das narrativas, representa esse modelo mental de ensino. O professor recorre à sua condição de aluno e busca entre as formas como os seus professores ensinaram aquela que conseguiu aprender e esse passa a ser o seu referencial de ensino.

Apresentei estas questões porque acredito que a identidade profissional docente e os saberes que os professores precisam mobilizar estão fortemente influenciados por elas. O mais grave é que não existem programas de formação continuada de professores que ponham em discussão esta nova realidade isto faz com que os professores aprendam a lidar com as novas situações decorrentes na prática e pela prática O espaço no qual poderia haver esta discussão seriam as reuniões de colegiado de curso que historicamente são caracterizadas como espaços de informação burocrática e quando muito de embates políticos relacionados à estrutura organizacional. A questão pedagógica está alheia. Não defendo a transformação dos colegiados de curso em grandes conselhos de classe, aos moldes da escola básica, os quais pela minha experiência docente mais pareciam momentos de catarse professoral. Tão pouco defendo que o

ensino superior chame para si responsabilidades de outras instâncias sociais. Defendo que sejam instituídos espaços de discussão sobre a dinâmica da sala de aula e sobre os impactos que essa nova realidade está provocando na formação profissional em nível superior. Isto prescinde que seja conhecida e reconhecida a identidade docente que se constitui nessa dinâmica social.

Os saberes que professores atuantes no ensino superior possuem são como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) falam heterogêneos e vieram dos diferentes espaços de socialização frequentados ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, porém diferente deles e de Schulman (1986) proponho uma nova tipologia mais adequada e que foi revelada pelos sujeitos da pesquisa. Os saberes dos professores que atuam no curso de Administração são SABERES EPISTEMOLÓGICOS e SABERES PEDAGÓGICOS conforme demonstro pela figura 1 abaixo, interdependentes e complementares articulados pelos processos de comunicação.

Figura 1 – Saberes docentes no ensino superior



FONTE: CUNHA (2011, p.205)

Caracterizo como *saberes epistemológicos* aqueles que estão relacionados ao conhecimento do campo teórico e do campo profissional no qual o professor atua. O conhecimento do campo teórico é oriundo da escolarização em nível superior, principalmente, quando o professor fez suas pós-graduações se especializando na área do conhecimento que atua. O conhecimento do campo profissional foi construído a partir do exercício profissional não docente. Os professores revelaram que conhecer o campo profissional ajuda a demonstrar como os conhecimentos teóricos especializados sem manifestam no exercício da profissão, e esta é uma demanda efetiva dos alunos que legitimam aqueles que conseguem demonstrar tal conhecimento. Este conhecimento pode ser adquirido também de maneira indireta por meio do diálogo com

especialistas e com os pares provando que professores que não tiveram uma atuação profissional na área também o apresentam. O domínio do campo teórico e do campo profissional bem como a capacidade de promover o diálogo entre eles é o que denomino de *proficiência epistemológica*, condição *sine qua non* para a formação profissional consistente e sólida dos alunos.

Como *saberes pedagógicos* caracterizo aqueles relacionados à capacidade que o professor tem de transitar pelas instâncias educativas e se apropriar das condições presentes para criar as situações de aprendizagem que possibilitem os alunos apreenderem o conteúdo e a profissão (nas dimensões técnica e ética). Compreende quatro dimensões: conhecer o projeto pedagógico do curso, conhecer os objetivos da disciplina, conhecer o aluno e lançar mão de métodos. O conhecimento do projeto pedagógico do curso possibilita o contato com a identidade institucional e o perfil profissional desejado do egresso. Conhecer e se apropriar do projeto pedagógico do curso garante ao professor fluidez sobre o currículo para mostrar ao aluno relações possíveis e necessárias entre a sua disciplina, as demais disciplinas da matriz curricular e as atividades formativas que constituem o currículo. Todas estas articulações serão traduzidas nos objetivos da disciplina que além de estarem em consonância com a proposta do curso precisam para serem plenamente atingidos é importante que o professor tenha conhecimento sobre as condições dos alunos que compõem sua turma. Estas condições dizem respeito ao nível de conhecimento prévio apresentado pelos alunos e as experiências profissionais que possuem relacionadas ou não à disciplina porque assim poderá estabelecer vínculos com os alunos a partir da articulação dos conceitos e teorias com a prática deles. O conhecimento das realidades sócio-profissionais e materiais dos alunos implica na mobilização das formas mais adequadas de ensinar para desencadear aprendizagem. O domínio dessas instâncias educativas é o que denomino de *proficiência pedagógica* e pode ser identificado por uma avaliação docente bem estruturada que envolva não apenas a percepção dos alunos sobre os professores, mas a auto avaliação e dos pares e das chefias.

Considerações Finais

Os saberes que foram por mim categorizados como saberes epistemológicos e saberes pedagógicos são construídos ao longo da socialização profissional não à revelia dos sujeitos, mas circunscritos pelas suas experiências sociais na ânsia, inclusive, de promover às vezes rupturas e às vezes continuidades em relação às práticas de seus professores que lhes serviram de base. As narrativas mostraram doze perfis distintos, boa parte deles professores jovens pertencentes a uma nova geração. Sendo a identidade profissional uma construção uma a partir de categorias e bases deixadas pela geração precedente, acredito estar diante de uma possível nova identidade de professor do ensino superior diferente daquela imagem catedrática, caricaturada nos filmes e no imaginário da sociedade. Acredito ser uma identidade diferente

construída pela mobilização do conjunto de saberes que os sujeitos desta pesquisa revelaram. A “Pedagogia Universitária” precisa levar em consideração estas evidências na hora de desenvolver programas de formação inicial e continuada dos professores.

Considerando que os saberes dos professores que atuam no ensino superior são também epistemológicos, talvez a pedagogia universitária nos moldes que está estruturada não dê conta da formação nos poucos programas de formação de professores para o ensino superior existentes. É preciso que se invista na formação de formadores que sejam especialistas e também tenham os saberes epistemológicos para que possam conduzir a formação dos futuros professores. Seria preciso também repensar o nome aos processos de formação de professores para o ensino superior porque “pedagogia universitária” etimológica e epistemologicamente é inadequado, primeiro porque pedagogia se refere a crianças e segundo porque o ensino superior não acontece apenas em universidades, mas esta é uma questão secundária que não é objetivada no meu trabalho.

À guisa de conclusão e respondendo a problemática anunciada, é importante repensar a pedagogia universitária no sentido de considerar as especificidades dos diferentes cursos superiores, investir no desenvolvimento de política pública de formação inicial e continuada para este nível de ensino e considerar que os professores possuem saberes que compreendem o domínio teórico-prático de sua disciplina – o qual foi denominado de saber epistemológico, que o fazem transitar pelo campo da profissão. Os professores detêm ainda, saberes da experiência social, que são frutos do processo de socialização (sua condição de aluno, principalmente) e do desenvolvimento de uma disposição social específica para o trabalho em sala de aula – denominados de saberes pedagógico, ambos necessários para a efetivação dos processos de comunicação entre os pares e com os alunos, que tornam o profissional docente legítimo no seu exercício profissional. Porém, cabe deixar uma última reflexão: Considerando que o perfil profissional docente é forjado pelos processos de socialização e que não existe uma política pública de formação: Estaria na hora de ser delineada uma política pública de formação pedagógica de professores para o ensino superior? A não existência até agora seria negligência? Omissão? Ou não se faz necessário discutir, formalizar e instituir políticas de natureza pedagógica em consideração às especificidades deste nível de ensino? É certo que no contexto da universalização e da democratização do Ensino Superior é urgente garantir efetiva formação e qualidade do processo educativo, sendo o professor elemento central para essas garantias.

Rerefências

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. 1985. A construção social da realidade. 26 ed. Petrópolis: Vozes.

- BORGES, Cecília Maria Ferreira. 2004. O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. 1990. Stories of experience and narratives inquiry. *Educational Research*, v. 19, n. 5, 2-14.
- CUNHA, Luiz Antonio. 2003. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61.
- CUNHA, Marciano de Almeida. 2005. Abertura indiscriminada de cursos superiores de administração: um aspecto da história da educação recente. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba.
- _____. 2011. O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- CUNHA, Maria Isabel da. 2010. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) 2010. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: Capes: CNPQ.
- DUBAR, Claude. 2005. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBET, François. 1994. Sociologia da Experiência. Instituto Piaget: Lisboa.
- GAGE, Nicholas L. Paradigms for research on teaching. 1963. In: GAGE, Nicholas L. Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association (dir). Chicago: Rand McNally.
- KOURGANOFF, Wladimir. 1990. A face oculta da universidade. Trad. Claudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Editora da UNESP.
- SEGRERA, Francisco Lopez. 2008. Tendencias de La educación superior em el mundo y em America Latina y el Caribe. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. 2008. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*: Curitiba, n. 31, p. 73-89, Editora UFPR.

- SHULMAN, Lee. 1986. Those Who understand: knowledge growth in teaching. Educational Research: Washington, v.15, n.2, February, p.4-14.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. 1991. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação: Porto Alegre. n. 4, p.215-233.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209 – 244.
- TARDIF, Maurice 2002. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- TOCHON, François. 2000. Recherche sur la pensée des enseignants: um paradigma à maturité. Revue Française de Pédagogie. n. 133, octobre-novembre-décembre. p.129-157.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. 2005. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: editora da UFRJ.
- ULLMAN, Reinhold; BOHNEN, Aloysio. 1994. Universidade: das origens à renascença. São Leopoldo: Ed Unisinos.

6.31.

Título:

Música bem temperada. Na formação inicial.

Autor/a (es/as):

Cunha, Pedro Filipe [Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Resumo:

Deverá a música ser mais vivida e respirada no Jardim de Infância e no 1.º CEB, mais do que simplesmente trabalhada? Que saberes escondidos e não “oficiais” podem ser trabalhados pelos formadores de professores e educadoras de infância? Que saberes profissionais escondem e transportam, dentro de si, dois professores de música de duas gerações diferentes? Que contributos pode oferecer uma educadora de infância habituada a coadjuvar professores de música do ensino genérico junto das suas crianças? Que preocupações nascem nestes profissionais entre os conhecimentos que adquirem na formação inicial e os conhecimentos que tentam aplicar posteriormente no contexto escolar? Conhecendo a construção das identidades