

JONI LUIZ TRICHÊS DOS SANTOS

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS
DE BACHARÉIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOCENTES EM IES
DO SUL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato.

CRICIÚMA, SETEMBRO DE 2017.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237d Santos, Joni Luiz Trichês dos.

Docência universitária : concepções pedagógicas de
bacharéis em educação física docentes em IES do sul de
Santa Catarina / Joni Luiz Trichês dos Santos – Criciúma,
SC : Ed. do Autor, 2017.

131 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, 2017.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Professores universitários – Formação. 2. Professores
de educação física - Formação. 3. Formação pedagógica. 4.
Processo ensino-aprendizagem. 5. Ensino Superior. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.125

JONI LUIZ TRICHES DOS SANTOS

**“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS DE BACHARÉIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOCENTES EM IES DO SUL DE SANTA CATARINA”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de setembro de 2017.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador - UNESC)



Prof. Dr. Clovis Nicanor Kassick
(Membro - UNISUL)




Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Suplente - UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Joni Luiz Triches dos Santos
Mestrando

DEDICATÓRIA

À Fátima, minha mãe e maior incentivadora para o meu ingresso no PPGE, acreditando sempre no meu crescimento pessoal e profissional.

À Pricila, minha esposa e companheira nessa longa jornada, que sempre esteve ao meu lado me apoiando nos momentos de insegurança e cansaço.

Ao Jorge (in memoriam), meu Pai que sempre será minha grande fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a minha mãe Fátima, pois diante de todas as dificuldades enfrentadas, sempre me incentivou a estudar e nunca desistir dos meus sonhos. Com certeza, a obtenção do título de Mestre em Educação era um sonho partilhado com ela desde o início da graduação.

À Pricila minha esposa, ao Heitor meu enteado e ao meu irmão Jonas, familiares e companheiros que por inúmeras vezes abdicaram de seus desejos, compreendendo minhas ausências e angústias durante o processo de desenvolvimento deste estudo.

Ao Professor Gildo Volpato, que mesmo dividindo-se em inúmeras tarefas profissionais, nunca mediu esforços para me auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Professores Rafael Rodrigo Mueller e Clovis Nicanor Kassick pelo aceite em participar da banca avaliadora.

Agradeço também aos professores que prontamente aceitaram participar da pesquisa.

RESUMO

A formação de docentes para a educação superior tem sido tema recorrente de estudos, pois como afirmam Cunha (1989) e Masetto (1998), as principais críticas aos cursos superiores referem-se à didática de seus professores, ou não raro, à falta dela. Gil (2007) destaca que a formação docente das Universidades brasileiras apresenta-se muito precária, sendo que a grande maioria dos professores que lecionam nesses estabelecimentos, embora possuam Pós-Graduação, muitas vezes não vivenciaram quaisquer processos de formação pedagógica específicos para atuação na educação superior. Partindo desse pressuposto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender quais concepções pedagógicas subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em Cursos de Bacharelado em Educação Física em IES do Sul de Santa Catarina. Sendo traçados também os seguintes objetivos específicos: mapear o percurso formativo dos professores e a titulação acadêmica dos mesmos; analisar as concepções pedagógicas e de educação desses profissionais; identificar, na percepção dos professores, elementos marcantes na sua formação que continuam presentes em seu cotidiano pedagógico; identificar se há relação entre a formação inicial e continuada dos docentes e o fazer pedagógico que desenvolvem na sala de aula e; verificar se ao longo de sua carreira docente ocorreram mudanças em suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, realizadas com cinco docentes Bacharéis em Educação Física atuantes em quatro Instituições de Ensino Superior privadas do sul de Santa Catarina. Os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo demonstraram que, quanto às concepções de educação, os entrevistados balizam o planejamento de suas aulas a partir das tendências liberais de educação. O fato de vincularem a sua prática pedagógica às necessidades do mercado de trabalho coloca-os como mantenedores do “*status quo*”, pois não trazem para suas discussões em sala de aula os aspectos que tratam de mudanças ou diálogos mais aprofundados sobre as percepções que os alunos têm sobre o contexto profissional e da sociedade como um todo. As decorrentes falas sobre a preocupação dos docentes em trazer para a sala de aula atividades que realmente façam sentido para os alunos quando inseridos no mercado de trabalho, reforçam, ainda, o fato de entenderem que as técnicas atualmente aplicadas devem continuar sendo reproduzidas pelos futuros profissionais. Porém, em outras falas, demonstram que estão tentando

quebrar esses paradigmas tradicionais de educação quando entendem que o docente deve mediar suas aulas a partir do diálogo, proporcionando momentos de participação e interação entre alunos x alunos e alunos x professores. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que talvez, pelo fato de não conhecerem as concepções de educação e de ensino e aprendizagem e por carecerem de formação pedagógica adequada, apresentam contradições em suas falas, ora parecendo serem mais conservadores, ora mais progressistas.

Palavras-Chave: Bacharel docente. Educação Superior. Concepção de ensino e aprendizagem. Formação docente.

ABSTRACT

The training of teachers for higher education has been a recurring theme of studies and research, because as Cunha (1989) and Masetto (1998) argue, the main criticisms of higher education refer to the didactic of their teachers, or rather, the lack of it. Gil (2007) emphasizes that the teaching of Brazilian universities is very precarious, and the great majority of the teachers who teach in these establishments, although they have Post-Graduation, have often not experienced any specific pedagogical training processes for higher education. Based on this assumption, the general objective of this research is to understand what pedagogical conceptions subsidize the teaching practice of the Bachelor in Physical Education acting in Bachelor's Courses in Physical Education at IES of South of Santa Catarina. The following specific objectives were outlined: Map the training path of teachers; Understand the main pedagogical and educational conceptions; Relate the academic qualification of teachers with the pedagogical conception adopted in the classroom by them; To verify, in the teachers' perception, important elements in their formation that continue to be present in their pedagogical routine; To identify if there is a relation between the initial and continuous formation of the teachers and the pedagogical practice that they develop in the classroom; Verify that throughout his/her teaching career changes in his pedagogical practices have occurred. It is a qualitative research of the exploratory and descriptive type. The data were collected through semi-structured interviews, carried out with five Bachelor's in Physical Education teachers in four private HEIs in the south of Santa Catarina. The results obtained through the content analysis showed that in the conceptions of education, interviewees demonstrate the liberal tendencies of education as a guiding factor in the planning of their classes. The fact that they are at all times seeking to link their pedagogical practice to the needs of the labor market places them as maintainers of the status quo because they do not bring to their classroom discussions aspects that deal with changes or dialogues with the students' perceptions about the professional context and the context of society as a whole. The resulting statements about the teachers' concern regards bringing to the classroom activities that really make sense to the students when they are inserted in the professional market, also reinforce the fact that the teachers understand that the reproduction of the techniques currently applied is what should continue to be performed by future professionals. However, in other lines they demonstrate that they are trying to break these traditional paradigms of

education when they understand that the teacher should mediate their classes from the dialogue, providing moments of participation and interaction between students x students and students x teachers. In this sense, what this research has shown is that perhaps because they do not know the conceptions of education and teaching and learning, they present contradictions in their lines, sometimes appearing to be more conservative, sometimes more progressive.

Key words: Teaching Bachelor. College education. Teaching and learning concepts. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Divisão dos níveis escolares.	41
Figura 2: Etapas de aprendizagem dos modelos comportamentalista e histórico-cultural.	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e Dissertações selecionadas.	21
Tabela 2: Concepção Liberal Tradicional da Educação	55
Tabela 3: Concepção Liberal Renovada-Progressivista da Educação	59
Tabela 4: Concepção Tecnicista da Educação	64
Tabela 5: Principais características das concepções liberais de educação	66
Tabela 6: Concepção Libertadora da Educação	69
Tabela 7: Concepção Libertária da Educação	71
Tabela 8: Concepção Crítico-Social dos Conteúdos	74
Tabela 9: Perfil dos Entrevistados	89

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ESUCRI	Escola Superior de Criciúma
FVA	Faculdade do Vale do Araranguá
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. REVISANDO A LITERATURA: CONHECENDO AS PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS BACHARÉIS DOCENTES.....	20
3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS.....	31
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.....	31
3.2 A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ASPECTOS LEGAIS E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO.....	42
4. TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	53
4.1 TENDÊNCIAS LIBERAIS.....	53
4.2 TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS.....	66
4.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	76
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	84
6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS BACHARÉIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCENTES UNIVERSITÁRIOS.....	89
6.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	89
6.2 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS ACERCA DA DOCÊNCIA.....	90
6.3 O DOCENTE E O SEU PERCURSO FORMATIVO: MARCAS E INFLUÊNCIAS NA CARREIRA.....	96
7. CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS BACHARÉIS DOCENTES E SUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DE APRENDIZAGEM.....	105
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.....	128
APÊNDICE B – CARTA CONVITE.....	130
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	131

1. INTRODUÇÃO

Nasci e morei na cidade de Florianópolis/SC, até o ano de 1996. Na capital do Estado, havia poucas possibilidades de lazer gratuitas naquela época, e com poucos recursos financeiros dos meus pais, somente aos sete anos iniciei a prática de uma modalidade esportiva no Instituto Estadual de Educação, onde duas vezes por semana frequentava as aulas de judô ministradas pelo Professor “Grando”. Nessa época nascia em mim, além da paixão por esportes, uma necessidade de partilhar o conhecimento que me acompanha até os dias atuais. Voltava para casa após as aulas sentindo a necessidade de encontrar meus pais, amigos, primos, vizinhos e ensiná-los as técnicas aprendidas naquele dia.

Com dez anos de idade, eu e minha mãe fomos morar no Município de Araranguá/SC, sul do Estado, onde havia inúmeras opções para a prática de atividades esportivas. Logo, iniciei a prática do futsal num projeto social que atendia em torno de trezentas crianças, com idade entre 7 e 17 anos e, com o passar dos anos, disputei algumas competições representando o município pela região e Estado. Além de jogar, gostava de trabalhar com as equipes de categorias inferiores em competições municipais e regionais. Com 14 anos, já “comandava” uma equipe formada por garotos entre 7 e 10 anos de idade nos jogos interbairros do Município.

Ingressei na educação superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no ano de 2005. Inspirado e motivado pelo meu pai, professor de Educação Física graduado na Universidade Federal de Santa Catarina, que por anos também fora Diretor de uma unidade escolar no Município de São José/SC, escolhi também cursar Educação Física. Naquele ano a UNESC, através das Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2002 e CNE/Câmara de Educação Superior nº 07/2004, passou a oferecer os dois tipos de graduação em Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado.

A partir da publicação dessas Resoluções, o âmbito de atuação do Profissional de Educação Física ficou dividido da seguinte forma:

- Os profissionais Bacharéis em Educação Física estão habilitados para atuarem no âmbito não escolar, podendo desenvolver atividades em academias (Musculação e ginásticas), Clubes Sociais e Hotéis (recreacionistas e orientadores físicos), Clubes Esportivos (técnicos e preparadores físicos), *Personal Trainer*, Professor (a) de escolinha esportiva, Indústrias e empresas (ginástica e atividades de

lazer esportivo), Condomínios, Hospitais, Clínicas e Unidades básicas de saúde.

- Os profissionais Licenciados em Educação Física estão habilitados para atuarem no âmbito escolar, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, portanto para a atuação específica e especializada com o componente curricular de Educação Física.

Após a compreensão das possibilidades de atuação, relacionados ao meu fascínio por esportes coletivos, com o gosto de trabalhar como treinador esportivo, com a motivação pela arte de criar estratégias de trabalho e visando trabalhar futuramente com adultos, escolhi o curso de Bacharelado em Educação Física.

No primeiro semestre do Curso fui contemplado com uma bolsa de estudos e retornei ao Projeto Social que por anos participei como atleta, porém, agora como professor. Sem dúvida nesse local os intensos quatro anos que ali vivi me proporcionaram inúmeras experiências, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Somando o tempo de atleta com o tempo de professor/estagiário, foram mais de dez anos frequentando aquele espaço comandado pelo Professor José Édio Pereira Cardoso.

Após a graduação no ano de 2009, fui convidado a trabalhar com uma equipe de futsal adulta, que disputava competições regionais e municipais representando o Município, através de uma parceria com um tradicional Colégio particular, que sempre apoiou as questões esportivas da Região. Em 2010, passei a trabalhar também com as escolinhas de futsal oferecidas aos alunos do mesmo Colégio e concomitantemente trabalhava como treinador da mesma modalidade nas escolinhas oferecidas pelo Município, através da Secretaria Municipal de Esporte.

Em Julho de 2012, participei do processo seletivo para docente na educação superior da Faculdade Futurão, cuja denominação atual é Faculdade do Vale do Araranguá. Fui selecionado para ministrar duas disciplinas e no ano seguinte escolhido também para Supervisionar um Projeto de Extensão que a Faculdade mantinha em parceria com a Prefeitura Municipal. Em Janeiro de 2014, fui convidado para ocupar a função de Coordenador dos Cursos (Licenciatura e Bacharelado) em Educação Física, cargo esse que exerço atualmente.

Durante esse período, realizei um curso de pós-graduação específico para treinamento de esportes coletivos, e outros diversos de aprimoramento principalmente relacionados ao Futsal. Quando iniciei na docência, percebi que as experiências profissionais vivenciadas, somadas aos cursos realizados, me auxiliaram na elaboração das aulas

e em algumas questões relacionadas aos aspectos de ensino-aprendizagem; porém, sentia que por vezes as questões relacionadas à docência na educação superior não sustentavam minhas ideias e propostas exercidas em sala de aula.

Inicialmente, sem a formação inicial e continuada adequada para tal função, compreendendo a situação de ser um bacharel envolvido na docência e sabendo que esta tem como pressupostos principais os aspectos pedagógicos, os quais até aquele momento desconhecia, procurei suporte em diversas práticas de docentes que tive ao longo do meu processo formativo, principalmente na graduação.

No início minha preocupação consistia na definição dos conteúdos que iria utilizar na disciplina, na organização dos tópicos mais importantes e quanto tempo levaria para “repassar” esses conteúdos aos acadêmicos. É possível destacar, também, que em nenhum momento estava preocupado com os aspectos relacionados à aprendizagem dos acadêmicos, até porque minhas preocupações se limitavam a dominar o conteúdo e organizar o tempo que utilizaria em cada aula.

As primeiras aulas foram elaboradas por vezes com dúvidas sobre quais objetivos realmente queria alcançar, e se esses eram os meus ou os dos acadêmicos. Na primeira aula, após muitos ensaios, náuseas e uma noite inteira sem dormir, cheguei à sala de aula e falei praticamente por 3 horas seguidas, sem dar chance aos acadêmicos de sequer respirarem direito. Aula exaustiva, alunos desorientados e desanimados. Encerrei aquela noite com a certeza de que não poderia repetir aquele método nas aulas posteriores e compreendendo que, apesar de dominar o conteúdo, não tinha conhecimentos sobre o fazer pedagógico que tal atividade exigia. Por onde começar então? Será que fazer um Curso de Pedagogia me ajudaria? Como entender o que o aluno almejava de mim nas aulas? Mais teoria e menos prática? Será que o contrário não seria mais fácil para mim? Mas era em mim que eu teria que pensar ou nos alunos? Foram indagações que fiz naquele momento.

Essas e outras dificuldades ficaram cada vez mais aparentes a partir do momento em que assumi a função de Coordenador. As conversas, principalmente com professores bacharéis, evidenciavam ainda mais a angústia e os desafios enfrentados por todos nós, principalmente no início da docência. É importante ressaltar que mesmo os docentes com titulações de Mestre ou Doutor, sentiam as mesmas dificuldades do professor especialista, ou por vezes até maiores. Talvez pelo fato dos cursos *stricto sensu* geralmente voltarem o foco para a

pesquisa, e por vezes não abordarem em suas discussões ou estudos as questões pedagógicas pertinentes à docência.

A partir desse olhar, as indagações emergiam não apenas voltadas às dificuldades dos professores, mas também em relação aos seus reflexos na formação dos acadêmicos dos Cursos de Educação Física, principalmente no Curso de Bacharelado. Sendo este um Curso com pouco mais de dez anos de existência, surgiram outras inquietações: como estaria sendo pensado o fazer pedagógico por parte desses docentes nos Cursos de Bacharelado? Como seria pautada a elaboração do plano de ensino? Como seriam conduzidas as discussões em sala de aula? Quais seriam os objetivos a serem alcançados, os métodos avaliativos aplicados, entre outras questões que permeiam a formação acadêmica?

No segundo semestre de 2014 surgiu a oportunidade de cursar uma disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Tive a oportunidade de escolher a disciplina de “Docência na Educação Superior”, ministrada pelo Professor Dr. Gildo Volpato, que discutia questões teórico/metodológicas referentes à docência na educação superior. Assim, aula a aula busquei realizar leituras visando compreender o referencial teórico relacionado à temática, além de desvelar pesquisas recentes nesse campo explicitadas no capítulo a seguir. Os estudos incitavam minha inquietação sobre o tema, fomentando ainda mais as discussões sobre a formação de professores na docência na educação superior.

Provocado por essas questões, no ano seguinte já como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Formação e Gestão de Processos Educativos”, tive a oportunidade de frequentar disciplinas que discutiam as questões da educação mais amplamente, aumentando ainda mais minha busca por respostas sobre como se dá a formação e a construção dos professores bacharéis para o exercício da docência.

Foi nesse contexto, motivado a buscar esclarecimentos sobre o tema “formação de professores”, que me propus a realizar um estudo buscando respostas ao seguinte questionamento: Quais concepções pedagógicas subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física?

A partir de tal inquietação, foi definido o seguinte objetivo geral:

Compreender quais concepções pedagógicas subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em Cursos de Bacharelado em Educação Física em IES do Sul de Santa Catarina.

Partindo do pressuposto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear o percurso formativo dos professores e a titulação acadêmica dos mesmos;
- Analisar as concepções pedagógicas e de educação desses profissionais;
- Identificar, na percepção dos professores, elementos marcantes na sua formação que continuam presentes em seu cotidiano pedagógico;
- Identificar se há relação entre a formação inicial e continuada dos docentes e o fazer pedagógico que desenvolvem na sala de aula; e
- Verificar se ao longo de sua carreira docente ocorreram mudanças em suas práticas pedagógicas.

Diante dos questionamentos e objetivos acima apresentados, foi realizada a pesquisa a qual foi organizada da seguinte forma:

Como primeiro capítulo, consideramos a presente introdução, em que procurei descrever minha trajetória pessoal e profissional, relacionando-a com os fatores que me influenciaram a pesquisar este tema. Da mesma forma, contextualizo o problema de pesquisa e apresento os objetivos do estudo.

No segundo capítulo, realizamos uma revisão sistemática das produções sobre a formação dos bacharéis docentes. A revisão oportunizou de forma avançada entender conceitos da formação de docentes universitários, características dos bacharéis docentes e as metodologias utilizadas nas determinadas pesquisas, além de oportunizar a análise dos seus resultados, relacionando-os posteriormente com os dados encontrados nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos históricos, legais e conceituais da Educação Superior no Brasil. Como forma de desdobramento do tema, apresento os subcapítulos “Educação Superior no Brasil: Um breve histórico” e “Formação do docente universitário: Aspectos legais e dimensões da formação”.

No quarto capítulo são discutidas as teorias e concepções de educação e de aprendizagem. Para melhor compreensão dos assuntos, foram organizados os seguintes subcapítulos: “Tendências Liberais”, “Tendências Progressistas” e “Concepções de aprendizagem”.

No quinto capítulo, apresentamos o percurso metodológico, o *locus* da pesquisa e as características das IES em que atuavam os docentes pesquisados.

No sexto capítulo, damos início à descrição das análises e interpretações dos dados coletados à luz do referencial teórico, ou seja, os resultados apresentados pelo estudo. Apresento os desafios e as perspectivas dos Bacharéis docentes universitários, organizando-os em três subcapítulos, sendo eles: “Perfil dos entrevistados”; “Motivações e desafios acerca da docência”; “O Docente e o seu Percurso Formativo: Marcas e Influências na Carreira”.

No sétimo capítulo, apresentamos o capítulo principal do estudo, onde realizamos a discussão sobre a constituição das práticas pedagógicas dos bacharéis docentes e suas concepções pedagógicas e de aprendizagem.

No oitavo capítulo, estão descritas as considerações finais, conclusões da pesquisa e as possíveis contribuições e incentivos para a continuidade dos estudos dessa temática.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e os apêndices.

2. REVISANDO A LITERATURA: CONHECENDO AS PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS BACHARÉIS DOCENTES

Este capítulo busca abordar as concepções de educação e de aprendizagem de docentes bacharéis a partir da revisão de teses e dissertações da CAPES, com intuito de realizar uma fotografia panorâmica sobre produções desta temática, contribuindo para o melhor entendimento sobre o objeto deste estudo.

Nesse sentido, buscou-se no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2007 e 2016, as produções sobre a temática visando compreender as diferentes concepções de educação e de aprendizagem dos docentes bacharéis frente às práticas pedagógicas por eles adotadas em sala de aula. Esse processo pode ser caracterizado como do tipo revisão sistemática (ou síntese criteriosa), pois conforme Gomes e Caminha (2014, p. 397) “busca não apenas agrupar informações, mas acompanhar o curso de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes”.

O método de revisão sistemática consiste em um movimento estruturado em critérios pré-determinados e evidências científicas sólidas, tendo como fim contribuir com a escolha de pesquisas subsidiando o desenvolvimento de artigos com informações originais (SCHÜTZ; SANT'ANA; SANTOS, 2011).

Esse processo consistiu em três etapas. Primeiramente, realizamos a consulta sobre a produção do conhecimento na temática em questão através da busca pelos descritores: *práticas pedagógicas*, *prática docente*, *prática de ensino*, *concepção pedagógica*, *concepção de educação* e cruzadas com o descritor *docente bacharel*, datadas entre 2007 e 2016.

Entendendo que o nosso objetivo principal era o de encontrar pesquisas em que os sujeitos fossem docentes graduados em Bacharelado em Educação Física e que as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2002 e CNE/Câmara de Educação Superior nº 07/2004, que norteavam as diretrizes para a separação dos Cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, foram publicadas entre os anos de 2002 e 2004, nossa consulta iniciou a partir do ano de 2007. Nesse ano, todas as Instituições de Ensino Superior que ofereciam o curso de graduação em Educação Física deveriam obrigatoriamente readequar suas matrizes curriculares

para que fossem condizentes com a formação de Bacharel(a) em Educação Física e/ou Licenciado(a) em Educação Física.

No segundo momento, os resumos dos trabalhos encontrados foram analisados e os estudos foram organizados conforme tabela abaixo.

Tabela 1: Teses e Dissertações selecionadas.

Autor (ano) Instituição / Orientado r (a)	Título	Objetivos	Procediment os/ Participantes	Descritores
DISSERTAÇÕES				
Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil (2013) Universidade de Católica Dom Bosco Dr. Ruth Pavan.	A concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais inseridos/as nas atividades da educação superior.	Analisar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais que atuam como docentes na educação superior no Brasil.	Pesquisa qualitativa. Coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, com a participação de seis professores/as de uma IES privada do Mato Grosso do Sul.	Práticas Pedagógicas
Danielle Santiago da Silva Varella (2015) Universidade de Estadual do Ceará Dra. Maria	Concepções docentes sobre o exercício da prática pedagógica no ensino superior na saúde.	Compreender as concepções de docentes acerca de sua prática pedagógica.	Estudo qualitativo, realizado com dez professores bacharéis de uma faculdade privada do Ceará. A	Prática Pedagógica

de Fátima Antero.			coleta de dados deu-se por meio de entrevista com roteiro semiestruturado.	
Letícia Rodrigues Pereira (2015) Universidade do Vale do Sapucaí Dra. Sônia Aparecida Siquelli	A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração.	Conhecer a prática pedagógica do professor bacharel do curso de graduação em Administração	Abordagem qualitativa, fazendo uso dos seguintes procedimentos metodológicos: questionário, entrevistas e clínica de atividade. Participaram dois professores voluntários que participaram das entrevistas e dezoito professores que responderam ao questionário.	Prática Pedagógica
Júnia Gonçalves de Souza Guimarães (2008) Universidade de	Os saberes pedagógicos de Bacharéis docentes de uma instituição privada do	Investigar que saberes pedagógicos norteiam a docência de bacharéis docentes do	Pesquisa com abordagem qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso para a	Práticas Pedagógicas

Brasília Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende	Distrito Federal.	curso de Direito de uma instituição de educação superior privada de Brasília.	obtenção das informações, foram utilizadas análises de documentos, entrevistas com professores e questionários com alunos.	
TESES				
Cecília Rosa Lacerda (2011) Universidade Federal do Ceará Dr. Jacques Therrien	A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: Estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior	Compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática.	Abordagem Qualitativa com referencial teórico- metodológico da pesquisa colaborativa. O trabalho de campo teve duração de um ano e meio, com 10 professores bacharéis, alternando momentos de imersão, por meio de entrevistas, debates, orientações, reflexões e estudos de caso de ensino.	Prática de Ensino
João	Concepções	Conhecer e	Abordagem	Prática

<p>Rodrigo Santos da Silva (2013) Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. Dr. Paulo Takeco Sano</p>	<p>dos professores de botânica sobre ensino e formação de professores.</p>	<p>descrever as concepções dos professores de botânica sobre ensino e a formação de professores de biologia, além de traçar os fatores que constroem a identidade do profissional.</p>	<p>qualitativa. Foi observada, durante três anos, a prática docente de quinze professores de três Universidades brasileiras e uma portuguesa e, posteriormente e às observações, foram realizadas entrevistas com os sujeitos.</p>	<p>docente</p>
<p>Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (2013) Universidade Federal de Uberlândia Dra. Silvana Malusá Baraúna</p>	<p>Docência universitária : Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica.</p>	<p>Conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos.</p>	<p>Pesquisa exploratório-analítica com abordagem quantitativa e qualitativa e utilização de questionário misto como instrumento de investigação. Participaram 64 docentes de uma universidade do do Amapá.</p>	<p>Prática Pedagógica</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

No terceiro momento, as teses e dissertações selecionadas foram buscadas via *website* das IES onde foram desenvolvidas as pesquisas. A partir da leitura das mesmas, apresentamos abaixo alguns aspectos importantes para discussão.

Primeiramente, apresentaremos o estudo de Gil (2013), que tem como objetivo analisar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais que atuam como docentes na Educação Superior.

A partir disso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar o processo histórico da Educação Superior no Brasil; caracterizar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem presentes na história da educação; compreender as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais que atuam como docentes na Educação Superior.

A abordagem metodológica adotada pela pesquisa foi a qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores/as de uma Instituição de Ensino Superior de caráter privado, localizada na capital de Mato Grosso do Sul, que se caracteriza pelo que se convencionou chamar de faculdades isoladas, restringindo-se a uma única perspectiva no tripé das funções da universidade: o ensino, desobrigado dos demais eixos que é a pesquisa e a extensão. A IES possui seis cursos de bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem e Fisioterapia.

A entrevista foi realizada com um docente de cada curso de bacharelado que a instituição oferece, a partir os seguintes critérios: professores/as que atuam em cursos de bacharelados; professores/as com formação inicial em cursos de bacharelado; professores/as que atuam como profissionais liberais nas suas respectivas formações iniciais, ou seja, que tem a docência como atividades complementar à sua profissão; um/a professor/a por curso, que tem mais tempo de trabalho docente na IES pesquisada.

O roteiro de entrevista seguiu perguntas que versaram sobre a escolha da docência, sobre a aula, a participação dos/as estudantes durante a aula, definição e objetivo do processo de ensino e aprendizagem e seus atravessamentos sociais. Também abordou-se a relação com outros segmentos da instituição, além de definição e objetivo da Educação e Educação Superior, o que possibilitou fazer levantamentos significativos sobre o que pensam acerca da docência e,

assim, trazer uma análise em conformidade com os nossos pressupostos teóricos.

De acordo com Gil (2013), de maneira geral, a partir dos objetivos da pesquisa e das categorias de análise propostas no trabalho, verificaram-se diferentes concepções de educação e ensino e aprendizagem nas respostas dos (as) entrevistados/as, com destaque para a tradicional, a tecnocrática e a crítica, abordagens que ainda marcam as concepções atuais. Com relação à concepção de educação e de processo ensino e aprendizagem dos/as docentes, estes/as destacam que a educação é uma conquista necessária para a atuação no mercado de trabalho e que o processo ensino aprendizagem deve estar estritamente articulado com as questões pertinentes a isso, revelando a forte presença da concepção tecnocrática.

O estudo de Varella (2015) teve como objetivo compreender as concepções docentes acerca de suas práticas pedagógicas. Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil dos docentes em estudo; descrever a percepção dos docentes acerca de sua identidade pedagógica; verificar como se deu a construção de cada profissional para o ser docente; descrever os principais desafios referentes ao exercício da docência no cotidiano de sala de aula.

Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, realizado em uma faculdade privada do interior do Ceará. Participaram do estudo dez professores bacharéis da área da saúde, que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: ser bacharel em algum destes cursos: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia; ter no mínimo dois anos de experiência com docência; ter disponibilidade para responder a entrevista.

A coleta de dados deu-se por meio de uma entrevista com roteiro semiestruturado e, em seguida, foi realizada uma análise temática a partir dos conceitos de Minayo (2004) para tratamento dos dados obtidos.

Após as análises das entrevistas realizadas, cinco categorias principais foram encontradas e estão fundamentadas em autores como Masetto (2012), Luckesi (2011), Anastasiou (2006) e Freire (2011).

A primeira categoria diz respeito ao **perfil dos docentes** em estudo; em seguida, a segunda categoria traz a **compreensão sobre o ser docente**, na qual se discute a identidade docente, suas percepções sobre seu papel de professor. A terceira categoria analisada versa sobre as **percepções acerca da prática docente**, em que se discutiu como sua identidade se materializa na prática docente, no dia a dia em sala de aula, trazendo também um pouco das metodologias adotadas. A quarta

categoria reflete sobre **os desafios da docência na educação superior**; parte desses desafios está centrado no “fazer docente” – assim pontuam-se alguns questionamentos sobre método e avaliação – enquanto a outra parte tem como foco os alunos, suas dificuldades educacionais referentes ao ensino médio e fundamental e a resistência à leitura. Por fim, a quinta categoria analisada apresenta a **trajetória** que cada sujeito percorreu para chegar à docência.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de superação da lógica de ensino como sinônimo de transmissão de conhecimentos. Pensar saúde na atualidade e pensar formação de profissionais da saúde sob a ótica das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) exige uma mudança radical na postura do professor e no seu fazer em sala de aula, somente possível se o docente tiver conhecimento das competências e habilidades que devem facilitar seu aluno a aprender aquilo que ultrapassa o escopo de sua disciplina e a ideia do repasse de informações. Os docentes trouxeram em suas falas a ideia do orgulho e do privilégio de ser professor universitário e a compreensão da docência como um exercício prazeroso e uma realização profissional.

Referente à prática pedagógica, constatou-se também que a docência é um processo em construção e que acontece na interação entre os agentes envolvidos. A não formação em área da educação se reflete em dificuldades inerentes ao processo de ensinar e mediar o aprendizado do aluno, bem como de avaliar a aprendizagem do mesmo. A influência do mundo moderno no processo de ensino também foi apontada como um desafio, pois traz consigo as questões tecnológicas das realidades virtuais e a sobrecarga de trabalho docente que se expressa na falta de tempo. Nas considerações transitórias, aponta-se a necessidade de formação pedagógica para professores universitários em cursos da área da saúde a fim de encontrar subsídios para uma formação que atenda as necessidades do mundo na atualidade.

O estudo de Pereira (2015) teve como foco a prática pedagógica do professor bacharel do curso de graduação em Administração. A pesquisa contou com dois professores voluntários que participaram das entrevistas e das autoconfrontações por meio das quais se investigou com maior ênfase o objeto de estudo, a prática pedagógica dos mesmos, e ainda com dezoito professores atuantes no curso de graduação de administração de uma Faculdade mineira que responderam ao questionário destinado a traçar o perfil dos mesmos.

Em suas considerações finais, a autora apresenta os principais desafios da docência na visão dos entrevistados, como sendo a

preocupação dos docentes em conciliar os conhecimentos da teoria com a prática. Acreditam que os alunos devem realizar visitas técnicas nas empresas, participar de palestras com empreendedores de sucesso, serem instigados a elaborarem novos produtos para o mercado, entre outras possibilidades que os aproximem do concreto, do real.

O estudo aponta, ainda, que os docentes utilizam da reprodução e/ou repetição dos métodos e recursos pedagógicos copiados de outros professores com quem tiverem contato, como balizamento principal nas suas práticas, as quais são direcionadas através de aulas expositivas, *slides*, apostilas, livros, quadro branco. Os pesquisados relatam ainda que não veem o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE apenas como elemento de avaliação externa, e sim como fator norteador de suas práticas em sala de aula, conforme orientação de suas respectivas coordenações.

O estudo de Guimarães (2008) teve como objetivo investigar que saberes pedagógicos norteiam a docência de bacharéis docentes do curso de Direito de uma IES privada de Brasília. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa e o estudo de caso e, para a obtenção das informações, foram utilizadas análises de documentos, entrevistas com professores e questionários com alunos.

Em suas conclusões, identificou que os saberes pedagógicos dos docentes pesquisados se pautam nos saberes disciplinares, confirmando o grande peso da tradição positivista no curso de Direito e nos saberes da experiência. Foram identificadas, também, algumas dificuldades que impactam a construção dos saberes pedagógicos, dentre as quais pode-se destacar a pouca importância e até uma certa resistência aos saberes pedagógicos no curso de Direito, em que é comum a percepção de docência como dom, como habilidade inata.

Guimarães (2008) finaliza questionando, ainda, que a partir dos dados coletados é possível afirmar que a construção dos saberes e práticas pedagógicas dos bacharéis docentes na educação superior ainda é resultado de um trabalho solitário e fragmentado.

A pesquisa de Lacerda (2011) apresenta, como objetivo geral, compreender como os professores da educação superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. Os sujeitos foram dez professores bacharéis que exercem concomitantemente a profissão de sua formação específica nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação e Sistema de Informação de uma IES privada.

Para a análise, apreciou-se a importância das declarações coletivas elaboradas no percurso da investigação, bem como os significados tecidos pelos professores colaboradores estabelecendo questões, relações e identificação dos elementos apresentados no conteúdo, articulando com os aportes teóricos. Os resultados reafirmam a tese de que os saberes construídos no exercício da profissão podem ser articulados aos saberes necessários à docência na educação superior. Na interação com os professores colaboradores, observou-se a tendência a uma profissionalidade ainda respaldada por questões técnicas e instrumentais. Tal observação se configura pela óptica de formação de um profissional para atuar no mundo do trabalho com a competência técnica específica. Isso reforça a conclusão da necessidade de contemplar na educação superior discussões amplas, envolvendo questões políticas, sociais e éticas.

No estudo de Silva (2013) foi observada, durante três anos, a prática docente de quinze professores de três Universidades brasileiras e uma portuguesa. Além disso, os professores foram entrevistados após as observações, sendo abordados sobre o papel docente, o ensino, a prática em sala de aula, o planejamento e o currículo na formação dos estudantes. O objetivo foi conhecer e descrever as concepções dos professores de botânica sobre o ensino e a formação de professores de biologia, além de traçar fatores que constroem a identidade do profissional. Nesse trabalho, foi observado que os professores valorizam o conhecimento científico, e que toda sua prática em sala de aula gira em torno da transmissão de informação e da formação do profissional. Algumas características foram comuns nos docentes, como: a aula prática demonstrativa confirmando o que foi dito na teórica, modelo ao qual foram submetidos quando estudantes; um ensino tradicional e o pouco conhecimento pedagógico sobre a prática docente.

Com base nos resultados, Silva (2013) concluiu que os docentes universitários deveriam participar de uma formação continuada, principalmente sobre a prática docente. Para isso, é necessário que as Universidades e os docentes se conscientizem da importância de adquirir os conhecimentos pedagógicos que os auxiliem a ter uma prática mais reflexiva, tornando-os críticos da prática atual, reconstruindo assim a sua identidade profissional.

No estudo de Simões (2013), o objetivo foi conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos. Nesse sentido, o estudo propôs investigar quais são as concepções de prática pedagógica dos professores bacharéis em Direito

que exercem a docência jurídica, e se estão preparados para atuarem de acordo com uma prática considerada contemporânea.

O estudo foi de cunho exploratório-analítico com abordagem quantitativa e qualitativa e com a utilização de questionário misto como instrumento de investigação. O local da pesquisa foi o Estado do Amapá, em que participaram sessenta e quatro docentes.

A pesquisa evidenciou uma tripla concepção de prática pedagógica na docência em Direito: a primeira em maior número mantém uma concepção tradicional baseada na supervalorização do conteúdo, exposição oral como metodologia única e avaliação objetiva influenciada pela força dos exames externos; a segunda, chamada reflexiva, caracteriza-se por professores que percebem a necessidade de superação do modelo tradicional, mas que não sabem, ou pensam que sabem, como atuar numa perspectiva contemporânea; e a terceira concepção, identificada por um pequeno grupo de professores que atua num paradigma emergente, marcado pela preocupação e busca por formação docente, diversificação metodológica, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento integral do aluno.

Analisando os estudos relatados sobre as concepções de educação e aprendizagem de bacharéis docentes, entendo que o propósito de nossa pesquisa aproxima-se em muito dos aspectos investigados, principalmente daqueles que buscam compreender as concepções pedagógicas dos docentes bacharéis.

O que buscamos trazer de diferencial nesta pesquisa é a análise deste aspecto, frente aos docentes bacharéis em Educação Física, que a partir das buscas realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES nos últimos dez anos, verificamos que ainda não tinha participado como sujeito central de pesquisas que visem à compreensão de sua prática pedagógica, visto também ser um profissional liberal sem formação para atuação docente.

Antes de adentrarmos nas questões centrais deste estudo se faz necessário, também, contextualizar a Educação Superior no Brasil, bem como a docência nesse nível de ensino, compreendendo-a como o resultado de condicionantes históricos, legais e conceituais.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS.

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.

Historicamente, a Universidade é um espaço importantíssimo de produção e distribuição do conhecimento, sendo compreendida como instituição educativa, cujo intuito é o contínuo exercício da crítica, amparada no ensino, na pesquisa e na extensão, ou seja, na produção e socialização do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos. Porém, a crescente expansão da educação superior brasileira atualmente, norteadas por políticas que induzem à diversificação e à diferenciação institucional, aponta para uma expansão predominantemente das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Incita também à segmentação da educação superior, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, em que, na maioria dos casos, restringe-se o processo de ensino-aprendizagem à carga somente do “ensino”.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2006, p. 163), definem a universidade como:

local de criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Entende-se, assim, a legitimidade do trabalho das Instituições de Ensino Superior em fomentar espaços de estudo e (re)construção de conhecimentos que favoreçam a aprendizagem de saberes científicos e profissionais de determinadas áreas. Dessa forma, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), as IES devem possibilitar que os seres humanos tenham condições igualitárias de participar e desfrutar dos avanços da civilização construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização criou.

Necessário se faz, antes do aprofundamento das questões levantadas acima, contextualizar a educação superior a partir do surgimento das IES e das crises enfrentadas ao longo de sua história.

A Educação Superior tem sua origem atrelada às concepções de ensino que formassem culturalmente os intelectuais, tendo seu surgimento na Europa Medieval no século XII, e era responsável pela formação dos nobres e dos intelectuais vinculados à Igreja Católica, sendo sua evolução associada ao desenvolvimento do Estado (CHAUÍ, 1999). Castanho e Castanho (2000) afirmam que o surgimento da Universidade estava relacionado com o caráter “universal”, porém a mesma compunha-se de certos números de faculdades que não designavam uma unidade administrativa, mas uma parte de estudos ou até mesmo de uma disciplina. Com o tempo, a Faculdade deixou de ser disciplina estudada e passou a ser entendida como a unidade onde se estudava a disciplina.

A história ainda revela que a educação superior originou-se de três modelos de ensino oriundos da Europa Medieval, que influenciaram as IES nos demais países ocidentais, sendo o modelo jesuítico, o francês e o alemão.

O modelo jesuítico propunha um ensino desde as escolas de primeiras letras até as escolas superiores. Era controlado pela Igreja Católica e visava assegurar a ordem das IES, o sucesso da formação cultural e intelectual dos alunos e as normas propostas deveriam ser fielmente seguidas por mestres e alunos. Sua estrutura curricular buscava assegurar que os conteúdos fossem ministrados pelos professores e que estes cumprissem à risca o que era proposto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O modelo francês buscava desvincular-se das questões religiosas e os seus intelectuais estimularam a criação de cursos particulares de formação, garantindo que o sustento dos professores fosse por meio de mensalidades cobradas de cada aluno. Apesar disso, esses docentes não tinham autonomia para emitir qualquer certificação aos seus alunos, função esta exclusiva da escola catedrática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Reis Filho (1978) descreve o modelo alemão de universidade que surgiu posteriormente ao renascimento (século XIX) e propunha a dissociação entre Igreja e Estado. Assim, a educação superior passou a ter uma responsabilidade com o desenvolvimento da ciência moderna, ampliando e diversificando o conhecimento humano. Essa situação instigou uma nova formatação institucional, substituindo a formatação

cultural pela formação profissional e nominando as universidades em escolas superiores.

As primeiras experiências de educação superior no Brasil só ocorreram mais de 300 anos depois da chegada dos colonizadores pois, de acordo com Morosini (2006), o surgimento de cursos superiores no Brasil incidiu somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil no ano de 1808. Tais cursos caracterizavam-se por duas disposições marcantes: cursos isolados (não universitários) e com uma preocupação basicamente profissionalizante. Profundamente influenciada pelo modelo francês, a educação superior brasileira não superou a orientação clássica, prevalecendo a desvinculação entre teoria e prática.

Conforme Freire (2003), com o estabelecimento da coroa Portuguesa no Rio de Janeiro em 1808, houve uma preocupação imediatista e profissionalizante com o ensino para preparar o pessoal que deveria servir aos novos quinze mil habitantes da nova sede do Reino. Assim, nasceram os primeiros cursos voltados ao ensino médico, de engenharia, de direito, de agricultura e de artes.

É possível perceber que a educação superior no Brasil colonial foi tardia, decorrendo de uma mudança na estrutura política do Estado português aqui instalado com a vinda da Coroa portuguesa. Sua natureza “não universitária” e profissionalizante foi determinada pelos interesses da elite que aqui ancorou, deixando manifesto que nesse período não possuíamos universidades, mas sim cursos profissionalizantes de nível superior. Possuíamos, ainda, uma educação superior sem vinculação entre teoria e prática, com predominância elitista e ligada aos interesses dominantes.

No período Imperial, Ghiraldelli Junior (2008) descreve que o ensino fora estruturado em três graus: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que obteve apoio da Côrte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário mantinha-se dentro do projeto das “aulas régias”, ganhando uma separação em disciplinas quando Dom Pedro I, em 1824, outorgou a primeira Constituição. Essa carta constitucional continha um capítulo específico em relação à educação, inspirando a ideia de que o sistema nacional de educação devia possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Ainda Segundo Carneiro (1998), a escola que se queria no Brasil Império buscava firmar a tradição da educação aristocrática, completamente voltada para os frequentadores da Côrte e, por

consequente, para os destinatários da educação superior em detrimento dos demais níveis de ensino.

Freire (2001) afirma que, nessa época, a ênfase nos jovens dava-se num contexto marcado pelo elitismo e autoritarismo, marcas da sociedade imperial, em que a educação popular era vítima da indiferença das autoridades, marcada pela falta de formação do docente para o magistério primário e pela escassez dos que eram formados. O mesmo autor ainda nos remete à tentativa de compreensão referente à crítica educação no Império, voltando as atenções para o Ato Adicional à Constituição que entrou em vigor em 1834. Esse ato adicional criou as assembleias provinciais, dando-lhes o poder de ordenar seus ensinos de nível primário e médio. A educação superior permaneceu a cargo do governo central, que igualmente cuidava do ensino primário e médio no Município Neutro (capital do Império). Assim, as províncias sem recursos humanos e econômicos não puderam levar a bom termo, se é verdade que tal fato as interessava, nem quantitativa nem qualitativamente, o ensino primário e o médio.

Freire (2001) considera que a escola primária nesse período era frequentada por menos de 10% da população livre em idade escolar, visto que tal índice só foi atingido na segunda metade do século XIX, quando a população havia crescido consideravelmente. Levando-se em conta a evasão de alunos que não continuaram os estudos em nível superior, pode-se inferir o número reduzido daqueles que desde o período imperial conseguiam diploma de conclusão em cursos superiores. Assim, esses diplomados eram considerados indivíduos portadores de poder, prestígio e de alto poder aquisitivo perante a sociedade em que viviam.

Como podemos perceber, as políticas educacionais do Brasil Império procuraram garantir a continuidade da tradição aristocrática típica do período colonial e manter seu caráter elitista e excludente. As reformas realizadas apenas aperfeiçoaram o que atualmente existia, sem alterar sua estrutura e sem extinguir os mecanismos de exclusão que impediam um acesso maior ao nível superior de ensino, não superando também a dicotomia entre teoria e prática, o elitismo e o isolamento que marcava tais cursos, visto que conservaram aquilo que já existia. Ou seja, as reformas do Brasil Império não foram capazes de instaurar a Universidade em nosso país. De fato, segundo Sguissardi (2004) durante o Império a ideia de Universidade no Brasil nunca se concretizou. Sua não efetivação interessava às elites da época, pois precisava, tão somente, organizar e manter uma instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de conservar seus

interesses e cujo diploma apenas confirmava a posição social, política e econômica a quem o possuía e a seus pares.

O final do século XIX testemunha acontecimentos determinantes para a nação brasileira: a mudança de regime político, a abolição da escravatura, a introdução de mão de obra livre e a política imigratória. O período final do Império e o início da República foi palco de uma relativa urbanização do nosso país, em que os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime, advindos de setores sociais urbanos que privilegiavam de certo modo carreiras de trabalho mais dependentes de certa escolarização, em detrimento de carreiras mais afeitas ao trabalho braçal, comandavam diversos setores públicos no país. A partir do exposto, surgiu a motivação para que os intelectuais viessem a discutir a ânsia de abertura de escolas. Os setores médios fortalecidos, principalmente os militares, aliados à burguesia cafeeira, desataram uma postura descentralizadora, o que refletiu inclusive na educação superior (MOROSINI, 2006).

Segundo Carneiro (1998), a Constituição de 1891 causou mudanças significativas na Educação, principalmente pelo fato de encarregar ao Congresso Nacional o privilégio legal de legislar sobre a educação superior. Assim, os Estados deviam legislar sobre o ensino primário e secundário, implantando e mantendo escolas primárias, secundárias e superiores. Nesses dois últimos, o Governo Federal poderia igualmente atuar.

Morosini (2005) lembra que esse período, apesar do caráter oligárquico, fora um momento fértil para a expansão da educação superior, que de 1907 a 1933 passa de 25 para 338 Instituições de Ensino Superior e 17 universidades, e de 5.795 para 24.166 alunos. Contudo, mesmo com essa expansão, a taxa de escolarização era reduzida, pois somente 0,05% da população total do país estava matriculada em um curso superior.

Portanto, não é de surpreender que nesse contexto o acesso à educação superior fosse reduzido, pois a organização educacional da Primeira República mantinha seu caráter elitista, como corroboram Ferreira Jr. e Bittar (2008), afirmando que o advento da República não foi capaz de alterar o traço elitista da história da educação brasileira.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao momento de criação das primeiras universidades brasileiras. Conforme Sguissardi (2004), nos anos de 1910 existiram três experiências de instituições denominadas universidades: a de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná. Em 1920, surgiu a primeira universidade brasileira (Universidade do

Rio de Janeiro), porém criada como uma confederação de escolas – Medicina, Politécnica e Direito. Em seguida, foi a vez da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, com a aglutinação de cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Em 1924, são criadas a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências, que indicaram para a emergência de um novo entendimento de universidade numa clara reação ao positivismo do período.

Apesar disso, tais alterações, mesmo que estruturais, se deram com vistas à garantia da manutenção das relações de classe entre dominantes e dominados. O modo superficial das mudanças implantadas na educação superior também pretendia a manutenção do *status quo*. De fato, como afirma Sguissardi (2004), a Primeira República, assim como o Império, apesar dos muitos projetos e do grande entusiasmo, também não conseguiu concretizar a ideia de universidade no Brasil.

Ghiraldelli Junior (2008) e Morosini (2006) alegam que, através da Revolução de 1930, o Brasil passa a viver uma nova fase nas políticas educacionais. Entre as medidas estabelecidas, citam-se os Decretos 19.850, 19.851 e 19.852. O primeiro cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém normas gerais para a organização das universidades; e o terceiro legisla exclusivamente para a Universidade do Rio de Janeiro. Assim, a organização do sistema universitário tem como ponto de partida a justaposição de pelo menos três entidades de educação superior: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Educação, Ciência e Letras. Nessa fase, criam-se as universidades a partir de junção de cursos superiores, diferentemente da fase anterior, em que a educação superior se materializava em cursos isolados. Em tal contexto de reforma na educação superior, o termo “universidade” era utilizado de forma ilusória, pois ainda mantinha sua essência de isolamento das IES, pois as universidades brasileiras não passavam de um amontoado de faculdades isoladas que podiam, não raro, manter sua autonomia jurídica.

Sguissardi (2004) ainda afirma que foi após a Revolução de 30 que tomaram forma dois projetos até certo ponto parecidos nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo - USP, em 1934, e o da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Com relação à USP, Morosini (2005) afirma que a mesma merece destaque pelo grau de diferenciação entre as instituições universitárias da época. Obedecendo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, a USP incorporou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco de 1827, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e

Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Maria Antonia. Foram convidados para dar aulas diversos professores de países como a França, Itália e Alemanha.

Esse período ficou marcado pelo misto de conservadorismo e perceptível abertura do acesso à educação superior. No Estatuto das universidades Brasileiras, o Governo Federal mantinha seu poder de deliberação sobre os Cursos que compunham as Universidades e, embora a legislação determinasse a existência da figura da universidade com instâncias hierárquicas como a do diretor das Escolas, a figura máxima desse período era ainda a do professor catedrático.

Segundo Ghiraldelli Junior (2008), o período de democracia que se seguiu ao “Estado Novo” conviveu com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e com certa organização do ensino, consentidas pelo regime ditatorial de Vargas e promovendo poucas alterações; ou seja, esse período conviveu com a herança autoritária no âmbito das relações de trabalho e da organização do ensino deixado pela ditadura varguista.

O controle do Estado sobre as universidades é, porém, reduzido pelo estabelecimento, em decreto-lei, da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que é mantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, promulgada em 1961 (JACOB, 1997). Todavia, segundo Morosini (2006) a Lei não alterou as disposições relativas às questões do ensino vigente. Em linhas gerais sobre o assunto, restringiu-se a determinar que a fixação dos currículos mínimos e a duração dos cursos caberiam ao Conselho Federal de Educação – CFE, mantendo a hierarquia docente com a figura do catedrático.

Não obstante o poder controlador do CFE sobre as universidades, conforme Morosini (2005) a LDBEN delegou às universidades a normatização sobre concursos, distribuição dos docentes segundo o tipo de disciplinas e cursos a serem atendidos, pois entendia que aos estatutos dessas universidades é que competiria desenvolver o assunto, atendendo às características de cada órgão e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais. Isso porque a política educacional superior constituiu o período de 1945-64 como uma fase de construção do próximo período, que se instaura com a reforma universitária de 1968. Na fase de redemocratização da sociedade brasileira, a modernização da educação superior já se processava, modernização essa que foi desvendada posteriormente ao ano de 1968 e se caracteriza pela busca da formação da força de trabalho de nível

universitário com vistas a, de um lado, atender o capital monopolista e, por outro, atender os anseios de uma mobilidade social das camadas médias.

Posteriormente ao período destacado acima, perdura entre março de 1964 a janeiro de 1985, a Ditadura Militar. Esse momento ditatorial foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calçada mais em técnicas do que em propósitos como fins abertos e discutíveis, e tentativas variadas de desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação educacional. Invasão de tropas militares nas universidades, demissão e prisão de professores e estudantes, apreensão de livros, destituição de reitores e nomeação de reitores interventores, foram algumas das situações presenciadas durante a Ditadura Militar (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Em 1971, o governo militar instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º grau, a partir da Lei nº 5692/71, mudando a organização do ensino do Brasil. Numa radical alteração, o 2º grau passou a ter como objetivo a profissionalização. A necessidade de mão de obra foi o argumento do governo de Emílio Médici ao conceber a reforma do ensino. O país vivia um crescimento econômico com a industrialização acelerada e expectativa alta de expansão, assim, o Brasil precisava de trabalhadores; porém, alguns anos após a sua promulgação, os problemas começaram a surgir. A falta de professores especializados para trabalharem na área de formação técnica e a precariedade dos equipamentos e instalações que eram utilizadas, comprometeu a formação dos jovens estudantes (MOROSINI, 2005).

Em 1982, o então Presidente João Figueiredo sancionou a Lei 7044, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização, retirando a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional nas escolas. Assim, a ideia de ensino profissionalizante obrigatório acabou sendo sepultada pela própria ditadura que a concebeu.

A ditadura militar empreendeu uma reforma universitária caracterizada pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a consolidar o projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. Tratava-se de modernizar a educação superior para torná-la um instrumento a mais a contribuir para o seu crescimento.

Entretanto, esse esforço em manter o controle das universidades revela que esse espaço não é de todo um espaço de reprodução, mas sim de contradição e que reflete as aspirações daqueles que estão comprometidos com modelos mais equitativos de sociedade e educação. A própria Jacob (1997) sinaliza essa possibilidade ao destacar a organização no interior das universidades dos movimentos estudantil, docente e de funcionários que resistiram ao Estado Novo e a Ditadura Militar.

O período entre 1985 e 1990 ficou marcado pelas lutas travadas no interior das Instituições, onde a organização sindical dos docentes universitários, que deu origem à Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), assumiu um papel importante. Em tese, substituiu o movimento estudantil e buscava recuperar as bandeiras de lutas pela democratização da/e/na Educação Superior. Atuava basicamente no setor público e surgiu das marcas profundas que a repressão militar deixou aos que combateram durante o período militar. Sua agenda tinha como temas principais a autonomia e democratização, representadas pela participação de docentes e de discentes na gestão universitária, por meio de mecanismos de representação (DURHAM, 2005).

A década de 90 ficou caracterizada pelo crescimento das IES. A premência de extensão do ensino, visando responder às pressões do mercado de trabalho, acarretou em políticas para a criação de currículos básicos, determinando a duração dos cursos, para que a validação dos diplomas fosse efetivada. Tais políticas envolvem as diretrizes curriculares, o sistema de avaliação, o sistema de financiamento, a regulamentação das profissões, autorização e reconhecimento dos cursos superiores, entre outras políticas propostas para a educação superior a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, sob o nº 9.394/96 (MOROSINI, 2005).

Essa LDB promoveu uma transformação significativa na educação superior. O sistema que até então se caracterizava pelo forte papel do Estado na sua sustentação, seguindo os ditames internacionais, passa a ter uma expansão desordenada, uma diversificação de tipos de instituições e de cursos, uma redução do papel do Estado, uma privatização, e orienta-se por uma avaliação em todos os níveis a partir de critérios de qualidade (JACOB, 1997).

Outra contribuição significativa da LDB foi a definição das finalidades da Educação Superior em seu Capítulo IV, art. 43:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

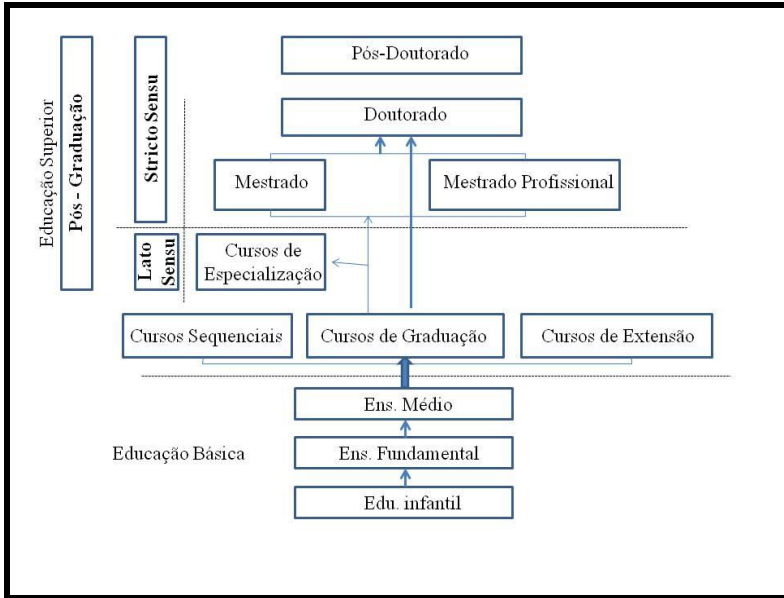
VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Partindo dessas finalidades postas à Educação Superior, a LDB de 1996 desafiou as instituições a construir coletivamente um projeto

norteador de suas ações registrado em um documento formal, denominado de Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, documento norteador para os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC’s. Esses dois devem ser reescritos periodicamente, a cada etapa proposta, avaliando-se as metas pretendidas e efetivadas e propondo-se novas metas conforme a realidade enfrentada em cada revisão. Essa dinâmica possibilitou acompanhar a flexibilidade da realidade e das situações centradas no ser humano, por excelência, em constante vir-a-ser (ANASTASIOU, 2001).

A LDB também estabeleceu (conforme Figura 1), os níveis escolares divididos em Educação Básica e Superior, aonde a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. É composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Educação Superior é ministrada em Instituições de Ensino Superior (públicas ou privadas), com variados graus de abrangência ou especialização, abertas a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e aprovados em respectivo processo seletivo. As modalidades de educação e ensino complementam o processo de educação formal por meio de: Educação de jovens e adultos, Educação profissional, Educação especial, Ensino presencial, Ensino semipresencial, Educação a distância e Educação continuada (BRASIL, 1996).

Figura 1: Divisão dos níveis escolares.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Da mesma forma, a LDB de 1996 introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho analisado por essa avaliação. Em caso de serem apontadas deficiências, e do não cumprimento dos prazos estabelecidos para saná-las, poderá haver descredenciamento das mesmas.

Pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, impulsionou a expansão da educação superior – especialmente o privado – e garantiu mais autonomia às Universidades. No entanto, definiu mais poder de fiscalização para o Estado e, de alguma forma, engessou as atividades universitárias.

Nesse sentido, também a formação do docente universitário passou a ser uma preocupação no âmbito das IES, bem como sua atuação em sala de aula.

3.2 A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ASPECTOS LEGAIS E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender. Na língua portuguesa, o registro do termo é datado de 1916, implicando a dizer que sua utilização, ou melhor, que a apropriação do termo é algo novo nos discursos referentes à educação (ARAÚJO, 2004).

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a sala de aula. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o nascimento de novas condições de trabalho.

Em termos de atribuição, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas à formação de seus alunos e deles próprios. Essas atividades são gerenciadas tanto pelo mundo de vida quanto da profissão e estão baseadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que aponta o fato das atividades docentes não terminarem na dimensão técnica, mas remeterem ao que de mais pessoal subsiste em cada professor. A partir desse pressuposto, entende-se que a docência ultrapassa a questão do ensino, instituindo-se como uma atividade predominantemente formativa que abarca os professores, os alunos pelos quais são responsáveis e também os ambientes formativos em que todos estão envolvidos (ISAIA, 2006).

Tratando de docência universitária, Veiga (2006) compreende que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, faz parte dessa característica, assim como a produção de conhecimento e sua socialização no meio acadêmico. Essa ligação aponta para a reflexão e problematização do futuro profissional, articulando componentes curriculares e propostas de pesquisa e intervenção, levando em conta que a realidade social não é o objetivo de uma disciplina e por isso exige-se o emprego de uma pluralidade metodológica a ser desenvolvida. A pesquisa e a extensão, intrinsecamente ligadas a docência, necessitam interrogar o que se encontra à margem do ângulo imediato de visão. A extensão não deve ser desenvolvida como um ato de diluições de ações e nem como mera divulgação; deve ser orientada com vistas à melhoria da capacidade de decisão do acadêmico.

Pimenta e Anastasiou (2002) entendem a docência universitária como um processo incessante de construção de identidade, tendo por base os saberes da experiência, alicerçados no exercício profissional por

meio dos saberes específicos das áreas de conhecimentos e pela análise crítica desses saberes como base do campo teórico da educação. Consideram, ainda, que a docência envolve a construção da identidade profissional, tendo em vista que se constrói em um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Tardif (2000) afirma, ainda, que a docência universitária é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada. Assim, o docente universitário deve ter grande preocupação em desenvolver, além dos saberes e competências específicos de sua área de conhecimento/atuação, os saberes e competências pedagógicas que sustentarão suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula.

No que se refere à formação de professores, a LDB de 1996 apresenta, no Título VI, art. 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” (NISKIER, 1996, p. 50). Isso significa que a exigência mínima para o profissional atuar na educação superior é ser detentor de “título de pós-graduação”. Entende-se, assim, que a docência na educação superior não é compreendida como um processo de construção profissional, ficando a critério da “seleção por títulos”, desconsiderando a formação ou experiência pedagógica para exercício da função. Essa formação, que na verdade é a faceta que caracterizaria de fato esse profissional, nem sempre acontece, até porque como visto, não é requerida do ponto de vista formal com o devido respaldo das exigências legais.

Morosini (2001, p. 15) contribui dizendo que:

a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional que por sua vez pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente.

Cunha (1989) e Masetto (1998) afirmam que uma das críticas mais comuns aos cursos superiores refere-se à didática de seus professores, ou melhor, à falta dela. Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos docentes universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a construção de projetos individuais (dissertações e/ou teses), pouco ou nada oferecendo ao pós-graduando em termos de preparação específica para a docência. Dessa

forma, limitam-se, mesmo que sem intenção, a reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a ideia de que, para ser professor, basta conhecer determinado conteúdo e, no caso específico da educação superior, ser um bom pesquisador.

Nesse contexto, faz-se necessário questionar se a formação inicial nos cursos de graduação complementada por cursos de Pós-Graduação é suficiente para o exercício da docência na educação superior. Gil (2007) destaca que a formação docente das Universidades brasileiras demonstra-se muito precária, sendo que a grande maioria dos professores que leciona nessas instituições, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não vivenciam quaisquer processos de formação pedagógica específicos para atuação na educação superior.

Para termos uma dimensão do problema, no que tange à legislação brasileira, há grandes lacunas no item dirigido à formação de professores nesse nível de ensino. A Resolução nº 12/83, do Conselho Federal de Educação, reza em seu artigo 4º. “os cursos de que se trata a presente Resolução terão duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente”; e no Parágrafo 1º. estabelece que “pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação a pesquisa”. Essa preocupação parece ter diminuído como se verifica no texto do Artigo 5º, juntamente com o Parágrafo 1º, da Resolução nº 03/99, da CES/CNE:

Art. 5º: Os cursos de que se trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado à elaboração de monografia ou Trabalho de conclusão do curso. §1º: Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico (VEIGA, 2006).

A ausência ou a precariedade de uma formação didático-pedagógica advinda de um Curso de Pós-graduação pode, de certa forma, acarretar implicações para a docência, considerando que não é suficiente o professor dominar apenas os conteúdos específicos de sua área. Ou seja, é indispensável que o docente tenha propriedade também de um conjunto de saberes, procedimentos e técnicas que lhe viabilizem trabalhar os conteúdos de forma didática, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Essa formação não é contemplada nos currículos dos diversos cursos de graduação e na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, estando apenas presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência supervisionada como preparação inicial ao nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das IES, que é a formação de futuros profissionais.

No que se refere ao processo de ensino, há consenso que não é mais possível conceber o professor como mero transmissor de conhecimentos. Nessa direção, há necessidade de se transformar a sala de aula, recondicionando o professor que continua tendo atitudes excludentes e autoritárias, praticando uma educação bancária e “conteudista”, negligenciando a formação humana (FREIRE, 2003).

Nessa perspectiva, é importante fazer uma reflexão sobre a formação do professor universitário que, diferentemente dos outros graus de ensino, constitui-se tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia, ratificando a ideia de “quem sabe fazer sabe ensinar”, a qual deu sustentação histórica à lógica do recrutamento dos docentes universitários (CUNHA, 2007).

Assim, na maioria das vezes o critério de formação pedagógica, como visto anteriormente, sequer aparece como fator relevante para sua entrada na educação superior. Cunha (2007) destaca que a carreira universitária estabelece-se na dimensão de que a formação do professor requer apenas esforços no campo científico, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, explicitando um valor sobre a importância apenas do domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Quando originaram-se os primeiros cursos e faculdades, a formação acadêmica se voltava ao exercício de dada profissão, sendo o professor visto como um transmissor de conhecimentos e experiências profissionais e o aluno um mero “desconhecedor”, a quem a aplicação

de uma avaliação posterior à transmissão do conhecimento dava a ele condição de exercer a profissão para a qual foi preparado (ou não).

Diante desse perfil, Cunha (2004) afirma que os docentes universitários geralmente ensinam como foram ensinados, transmitindo os saberes em uma socialização idêntica àquela que eles próprios experienciaram.

Até recentemente, o exercício da docência universitária era tido como algo cujo desenvolvimento exigia somente do saber sistematizado e do conteúdo, não interessando a forma como esse saber era ensinado e nem como ocorria o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, para Masetto (1998), a docência acadêmica até a década de 70 exigia do professor um diploma e a competência no exercício profissional, não pressupondo a conscientização da pesquisa nem da docência como profissão cujo exercício requer capacitação própria e específica (como qualquer outra profissão).

Masetto (1998, p. 11) afirma que:

o Exercício docente na docência 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 da profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

A docência na educação superior requer do indivíduo, antes de tudo, que ele tenha domínio de uma determinada área de conhecimento e, ainda segundo os estudos de Behrens (1998), essa docência comporta vários grupos de professores: (1º) docentes de várias áreas do conhecimento dedicados exclusivamente à docência; (2º) profissionais atuantes em certo mercado do trabalho que se dedicam parcialmente ao magistério; (3º) profissionais da área pedagógica e das licenciaturas atuantes em níveis diferentes simultaneamente; (4º) profissionais do campo da educação e das licenciaturas atuantes integralmente na universidade.

Nesse sentido, Morosini (2000) corrobora afirmando que, exercendo a docência universitária, encontram-se professores com formação didática obtida em cursos de licenciaturas, outros que trazem sua *expertise* profissional para a sala de aula, e outros ainda sem qualquer experiência profissional e didática, advindos de cursos de especializações e/ou *stricto sensu*.

Atualmente, a universidade compreendida então como instituição de ensino, é constituída por uma comunidade, em que o corpo docente é o elemento condutor dos processos educativos-formativos. Assim, entende-se que aos docentes universitários são solicitados vários tipos de atividades, como o ensino e as atividades de pesquisa e extensão, para que seja possível alcançar as propostas e finalidades da Educação Superior. Consequentemente, pressupõe-se que o docente deve estar inserido no processo pedagógico da IES de maneira íntegra e capacitado pedagogicamente para tais funções inerentes à sua contratação.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Pode-se acrescentar, ainda, a orientação acadêmica quanto a monografias, dissertações e teses. Agregam-se ainda outras tornando mais complexo ainda o exercício da profissão:

[...] o que alguns chamaram de business, como a busca por financiamento, negociações de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como em diversas instâncias científicas, etc. E as relações institucionais que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional (ZABALZA, 2004, p. 109).

A expressiva expansão da educação superior no Brasil, fruto das reformas educacionais das últimas décadas, traz em seu legado o aumento do acesso, com implicações de ordem política, econômica e pedagógica. No campo pedagógico, exige que se trabalhem políticas que garantam a qualidade de formação oferecida, o que passa necessariamente pela formação dos professores, tanto na forma inicial quanto a continuada (ENRICONE, 2005).

Dessa forma, para Masetto (2008), a atitude pedagógica do docente na atualidade necessita de reformulação, levando à produção do conhecimento e à busca em formar um sujeito crítico e inovador, enfocando o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. O desenvolvimento dessa concepção possibilita ao professor compreender que, para a

aprendizagem tornar-se significativa ao educando, faz-se necessário perceber o aluno como pessoa, como um todo, considerando também suas ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade e profissão.

Não obstante, Tardif (2002) postula que os saberes pedagógicos são questões características da prática docente, onde o docente deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa. Essas inúmeras articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo de profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar/integrar tais saberes.

Zabalza (2004, p. 25) considera que um dos dilemas vividos pelos docentes universitários é o de deslocar o eixo da formação centrada no ensino para uma formação centrada na aprendizagem. “O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas”.

Em sua obra, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 65) traçam o perfil de professor como sendo “um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”.

Para Puentes, Aquino e Neto (2009) e Masetto (2008), os professores da educação superior devem possuir três características específicas da docência universitária: competência em uma área específica do conhecimento, competência na área pedagógica e competência na área política como cidadão comprometido.

Zabalza (2007) ainda classifica as competências do docente universitário da seguinte forma: planejar e desenvolver o plano de ensino; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares para incluí-los no plano disciplinar; oferecer informações e explicações compreensíveis e organizadas (competência comunicativa); manejar as novas tecnologias; conceber a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; encarregar-se de atender necessidades e problemas que surgem em turmas, em um grupo ou com um aluno, acompanhamento além da explicação de conteúdos (tutoria); saber avaliar, facilitando e guiando a aprendizagem dos alunos; refletir e pesquisar sobre o ensino; e identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

No que diz respeito aos níveis e componentes do conhecimento profissional dos docentes, Marcelo Garcia (1999) entende que os professores deveriam ter as seguintes dimensões desenvolvidas: o

conhecimento psicopedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento didático.

O conhecimento psicopedagógico refere-se ao ensino-aprendizagem dos alunos, à gestão de classe, o conhecimento de técnicas didáticas, estruturas de classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura social, história e filosofia da educação e aspectos legais da educação.

O conhecimento de conteúdo refere-se ao saber específico da disciplina que ministra, que pode se dividir em conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O primeiro diz respeito ao conjunto de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. O sintático refere-se ao domínio que o professor deve ter dos princípios de investigação de cada disciplina, ao conhecimento relacionado a questões como validade, vertentes, perspectivas de cada área do saber. Em geral, o conhecimento de conteúdo é o que normalmente os programas de pós-graduação têm procurado desenvolver.

O conhecimento didático representa o entendimento entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, e também à necessidade dos professores construir pontes entre o entendimento do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos, percebendo, entre outros fatores, as dificuldades mais prováveis de os alunos se depararem durante esse processo. Esse conhecimento refere-se a como escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar, identificando as concepções dos alunos e possíveis erros conceituais sobre os principais tópicos da disciplina a ser ensinada.

Em linhas gerais, Masetto (2003) refere-se às seguintes competências básicas para a docência: conhecimentos e práticas profissionais atualizadas; produção científica decorrente de estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais; domínio na área pedagógica, contemplando saberes atinentes ao processo de ensino-aprendizagem, à gestão do currículo, à compreensão sobre a relação professor-aluno, e teoria e prática da tecnologia educacional e ao exercício da dimensão política.

No tocante à formação de professores, os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata e/ou seguindo a rotina dos “outros colegas”. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário.

Segundo Medina e Domínguez (1989), a formação de professores pode ser considerada como:

[...] a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica e reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo (p. 87).

Marcelo Garcia (1999) descreve a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação, centrada no estudo dos processos pelos quais se aprende e desenvolvem-se competências profissionais, sendo assim,

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

O mesmo autor ainda destaca que a formação de professores deve levar à aquisição ou desenvolvimento de habilidades profissionais, habilitando-os para um trabalho que não é restritamente de aula, ressaltando a ampla dimensão do trabalho.

O desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam entendidos como produtos finalizados, mas como sujeitos em constante desenvolvimento.

Tardif (2002) e Marcelo Garcia (1999) destacam que a prática dos professores é bastante induzida pela vida, pela escola e pelas experiências que precederam seu ingresso na docência. Enfatizam ainda que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, em certa

medida, das suas vivências biográficas, dos seus modelos anteriores, das organizações em que se encontram, dos seus colegas e do meio em que iniciou sua carreira docente.

A forma como atuam, as metodologias utilizadas, os critérios de avaliação e relações que estabelecem com os estudantes, estão relacionadas com suas concepções de educação e aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário abordar essas questões para que saibamos como elas interferem no modo de pensar e agir docente.

4. TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, tratamos das concepções pedagógicas propriamente ditas, abordando as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.

Para o desenvolvimento das discussões sobre as tendências pedagógicas, foi utilizado como critério a disposição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola, conforme disposto em Libâneo (1989). Assim, organizamos o conjunto das tendências pedagógicas juntamente com as concepções que se aproximam de seu contexto em dois grupos, da seguinte forma:

Tendência Liberal: Concepção Tradicional; Concepção renovada progressivista; Concepção renovada não diretiva; Concepção Tecnicista.

Tendência Progressista: Concepção Libertadora; Concepção Libertária; Concepção Crítico-social dos conteúdos.

4.1 TENDÊNCIAS LIBERAIS

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a Doutrina Liberal surgiu ao final do século XIX, priorizando a predominância da liberdade e das diferenças individuais na sociedade, deixando à margem do contexto a discussão frente à fundamentação econômica que permite a não divisão de classes sociais.

Libâneo (1989) descreve que o termo liberal não tem sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado, surgindo como uma justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, determinou uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

Nesse contexto, o pensamento pedagógico liberal determina que a escola tenha como objetivo a preparação dos indivíduos para sua adequação na sociedade, executando papéis sociais pré-determinados. Filho (2011) considera que a pedagogia liberal tem por função preparar o indivíduo para os papéis sociais, levando em consideração as aptidões e interesses de cada um. Entende, ainda, que as pessoas devem adaptar-se às normas da sociedade, onde as relações de classe não são consideradas, buscando sempre a igualdade sem as grandes mudanças sociais necessárias.

Libâneo (1989, p. 21-22) corrobora com o conceito de que essa tendência não provoca as mudanças necessárias para a reordenação social, citando que “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”.

Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a concepção tradicional da educação e evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, visto que ambas conviveram e convivem na prática escolar.

O termo “pedagogia tradicional” adveio do estudo das concepções antigas de educação. Surgiu a partir de questões recorrentes nas práticas de ensino manifestas ao longo da história da educação. Daí a utilização desse termo para explicitar a sua recorrência, a sua gênese histórico-cronológica. A introdução da denominação “Concepção pedagógica Tradicional” foi ao final do século XIX, a partir da chegada do movimento que visava renovar as questões pedagógicas dominantes. Assim, para marcar a novidade a ser veiculada, classificaram como “tradicional” a concepção até então vigente (SAVIANI, 2008).

Freire (2011) denomina a pedagogia tradicional como “pedagogia jesuítica” ou mesmo “concepção bancária da educação”, relacionando essas denominações com as suas características de adaptação do sujeito (educando) a uma proposta educacional arraigada pela pretensa homogeneização, visando ao controle do pensar e à ação, levando os homens ao ajustamento do mundo. Nessa visão, o autor afirma que os educandos são vistos como “sujeitos em adaptação e ajustamento”. Quanto mais lhes transmitirem depósitos, menos críticos e menos autores de sua história serão, sendo em todos os momentos ajustados e adaptados ao mundo e à sua realidade.

Saviani (1988) classifica a concepção tradicional como intelectualista e enciclopédica, visto que trabalha os conteúdos isoladamente da experiência do aluno e da realidade social.

Nesse contexto, para Vasconcelos (2005, p. 66-67),

na escola tradicional eminentemente hierárquica e que ainda sobrevive entre nós, mesmo que um pouco modificada e sob uma tênue capa de modernidade, o professor despreocupa-se com a aprendizagem de seus alunos, encarados por ele como meros coadjuvantes de uma cena na qual ele se considera (e é considerado) o protagonista [...].

Ao aluno cabe tão somente o papel de mero receptor de informações, estas previamente selecionadas pelo professor e que lhes são verticalmente transmitidas [...]. Cabe aqui a utilização da expressão freireana, que denomina esse tipo de educação “educação bancária”, em que o coletivo é absurdamente ignorado, o diálogo não encontra seu espaço e a construção do novo não é considerada tarefa da escola.

Anastasiou (2001) entende que, nessa concepção, a inteligência é associada à memorização, e o trabalho do professor é restrito à transmissão do conteúdo por meio de apresentação oral. Essa forma de ensino vem arraigada da herança jesuítica presente em práticas pedagógicas que perduram até hoje nos diferentes contextos educacionais, em que a história e a criticidade são colocadas em segunda opção no plano de ensino, que tem como características fundamentais a transmissão do conhecimento pelo docente, o qual é considerado como “a fonte do saber”, e o aluno sujeito passivo que observa a aula sem poder de interferência.

O mesmo autor ainda afirma que, nessa prática pedagógica predominantemente conteudista, “a educação não é tomada como fenômeno histórico, social e coletivo, pois desconsidera o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados, mas também determinantes, da e na realidade social” (ANASTASIOU, 2001, p. 28).

Para melhor visualização das características básicas dessa concepção, a partir dos conceitos formulados por Libâneo (1989), Mizukami (1986), Saviani (1988), Nosella (1983) e Freire (2011), foi possível elaborar a tabela abaixo:

Tabela 2: Concepção Liberal Tradicional da Educação

<p style="text-align: center;">ORIGEM HISTÓRICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscou inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. Predominou até fins do século XIX; • Foi elitista, pois apenas o clero e a nobreza tinham acesso aos estudos;
---	---

<p>CONCEITO DE HOMEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O homem é um ser originalmente corrompido (pecado original); • O homem deve submeter-se aos valores e aos dogmas universais e eternos; • As regras de vida para o homem já foram estabelecidas definitivamente (num mundo "superior", externo ao homem); • Receptor passivo, inserido em um mundo que irá conhecer pelo repasse de informações.
<p>IDEAL DE HOMEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sábio (instruído, que detém o saber, o conhecimento geral, apresenta correção no falar e escrever, e fluência na oratória) e o homem virtuoso (disciplinado);
<p>EDUCAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem como função: corrigir a natureza corrompida do homem, exigindo dele o esforço, disciplina rigorosa, através de vigilância constante. • Deve ligar o homem ao "mundo superior" que é o seu destino final, e destruir o que prende o homem à sua existência terrestre.
<p>DISCIPLINA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Predominam os incentivos extrínsecos: prêmios e castigos. • A Escola é um meio fechado que prepara o educando.
<p>EDUCADOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É aquele que já se disciplinou, conseguiu corrigir sua natureza corrompida e já detém o saber. Tem seu saber

	reconhecido e sua autoridade garantida. Ele é o centro da decisão do processo educativo.
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> • A disposição na sala de aula, um atrás do outro, reduz ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as pessoas. É cada um só com o mestre. • A relação professor-aluno é de obediência ao mestre. Incentiva a competição. É preciso ser o melhor. O outro é um concorrente. • Relação autoridade e disciplina.
O CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no passado, ao já feito, aos conteúdos prontos, ao saber já instituído. O futuro é reprodução do passado. O saber é enciclopédico e é preciso conhecer e praticar as leis morais. • Transmitidos como verdades absolutas – separadas das experiências.
PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo é apresentado de forma acabada, há ênfase na quantidade de informação dada e memorizada. O aluno ouve informações gerais nas situações particulares. • Aulas expositivas, atividades de repetição, memorização.
PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • A classificação do aluno acontece a partir do processo corretivo, ou seja, eliminando-se a subjetividade, evitando,

	<p>assim, que se cometam injustiças na contagem de erros e acertos. Visto que, muitas vezes, avaliar é confundido com medir. As notas obtidas funcionavam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A partir do final do século XIX, na busca pela superação da concepção tradicional, surgiram iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino. Emergiu assim uma movimentação didática e formadora diferente, denominada de concepção liberal renovada-progressivista, conhecida também como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou ainda Escola Nova. É uma concepção que procurava estimular a curiosidade para o aprendizado e dedicar-se a modificar a escola em agente ativo, transformando-se em prol da adequação de si para as necessidades do meio em que está inserida. A partir dessa concepção, os alunos tendem a aprender assentados em situações/problemas e ao mesmo tempo sendo estimulados a identificá-los em sua realidade e instigados a propor soluções através de atitudes concretas (FILHO, 2011).

Libâneo (1989) cita que essa tendência acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, entendendo que a educação é um processo interno, não externo, partindo das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio.

Conforme Saviani (1997) a educação escolar nesse contexto assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento, sendo que os conteúdos escolares passam a adequar-se aos interesses, ritmos e fases de raciocínio do aluno. A proposta metodológica passa a ter como característica principal os experimentos e as pesquisas, fazendo com que o professor deixe de ser um mero expositor, assumindo o compromisso de preparar situações provocativas de aprendizagem.

Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um

ambiente de coisa, de objetos e ações práticas, que em situações de sentido social e moral, real ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 51).

Nessa concepção, o aluno passa a ser o centro da atividade escolar, sendo considerado como ser ativo e curioso, entendendo que o mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. “Trata-se de aprender a aprender, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (LUCKESI, 1994, p. 58).

No tocante ao professor, o mesmo deve atuar como facilitador do desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo, entendendo que o processo de busca pelo conhecimento deve partir do aluno. Cabe a ele estimular a busca do aluno pelo conhecimento, o alcance das metas de aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, num ambiente de ensino favorável ao autodesenvolvimento e valorização do “eu” do aluno (LIBÂNEO, 1983).

Lourenço Filho (1978) constata, ainda, que o professor deve priorizar o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando, agora entendido como um agente ativo, participativo e criativo dentro do processo de aprendizagem.

A partir dos estudos de Libâneo (1989) e Saviani (1997), foi possível elaborar a tabela abaixo, que evidencia os principais aspectos da concepção liberal renovada-progressivista:

Tabela 3: Concepção Liberal Renovada-Progressivista da Educação

ORIGEM HISTÓRICA	<ul style="list-style-type: none"> • Constituiu-se ao longo da História em reação à concepção Tradicional, seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento (séc. XV - XVI), culminando com a emergência da chamada “Escola Nova” (início do séc. XX).
CONCEPÇÃO DE HOMEM	<ul style="list-style-type: none"> • É um ser livre, capaz de decidir, escolher com responsabilidade e buscar seu crescimento pessoal.
IDEAL DE HOMEM	<ul style="list-style-type: none"> • É a pessoa livre, espontânea, de iniciativa, criativa, autodeterminada e responsável. Enfim, autorrealizada.
FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • É possibilitar condições para a atualização e uso pleno das potencialidades pessoais em

	<p>direção ao autoconhecimento e autorealização pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. Os três princípios básicos da Educação liberalista: liberdade, subjetividade, atividade.
EDUCADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Deve abster-se de intervir no processo do desenvolvimento do educando. Deve ser elemento facilitador desse desenvolvimento.
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> • A relação privilegiada é do grupo de educandos que cooperam, decidem e se expressam. Enfatiza as relações interpessoais, buscando dar espaço para as emoções, sentimentos, afetos, fatos imprevistos emergentes no aqui-agora do encontro grupal. • Permite o pensamento divergente, a pluralidade de opções, respostas mais personalizadas. • Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. • A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo.
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o

	<p>processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.</p>
<p>ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deve adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. • À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.
<p>PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a técnica de descoberta, o método indutivo (do particular ao geral). Defende técnicas globalizantes que garantam o sentido, a compreensão, a inter-relação e sequenciação do conteúdo. Utiliza técnicas variadas: música, dança, expressão corporal, dramatização, pesquisa, solução de problemas, discussões grupais, dinâmicas grupais, trabalho prático. • Aprender a aprender é mais fundamental do que acumular grandes quantidades de conteúdos, permite a variedade e manipulação efetiva de materiais didáticos pelos educandos. • Ênfase no jogo, descontração, prazer. Enfatiza avaliação qualitativa, a autoavaliação, a discussão de critérios e avaliação com os educandos. • A ideia de "aprender fazendo" está sempre presente. Acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica,

	mas como condição básica do desenvolvimento mental.
PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos estão prontos e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Seguindo uma perspectiva de maior evolução participativa do aluno, conforme Silva (2000), surge à pedagogia “liberal renovada não-diretiva”, do conhecido movimento escolanovista, visando à formação de atitudes realmente práticas no processo educativo. O autor ainda ressalta que, nessa concepção, aprender é modificar suas próprias percepções do que é conhecimento, sendo que assim se aprende apenas o que está ao seu redor. A retenção do conhecimento exposto se dá pela importância do conteúdo para o educando, o que proporciona uma avaliação menos impositiva, podendo ser a mesma em grupo ou então autoavaliativa.

Libâneo (1989) cita que, nessa tendência, o papel da escola está voltado à formação de atitudes, razão pela qual deve estar com suas atenções voltadas mais aos problemas psicológicos do que com os pedagógicos. Entende ainda que os adeptos dessa metodologia alegam que os procedimentos didáticos, a competência da matéria, as aulas, os livros, têm menos importância frente ao propósito de favorecer as pessoas, o que implica estar bem consigo mesmo e com seus semelhantes.

Assim como na tendência liberal progressivista, na tendência não-diretiva os aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem são muito valorizados, em detrimento dos conhecimentos sistematizados e habilidades intelectuais dos educandos. Nessa perspectiva, a didática em vez de se construir na direção do ensino, constitui-se na orientação da aprendizagem, experiência individual, única e irrepetível (LIBÂNEO, 2008).

A última das tendências liberais é a tendência tecnicista que se baseia na psicologia comportamental de Skinner, também chamada de Behaviorismo. Essa tendência é originária dos Estados Unidos e, no Brasil, emergiu a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70. Nessa concepção, o papel da escola visa moldar o comportamento dos alunos através de técnicas específicas de condicionamento a fim de integrá-las ao funcionamento da sociedade, sendo os conteúdos ordenados de forma

lógica e psicológica. Cabe ao professor administrar o ambiente para que ocorra a assimilação da matéria e dos comportamentos almejados aos alunos (ARANHA, 2006).

Malheiros (2013) apresenta a racionalidade, a eficiência, a produtividade, o controle e a objetividade como sendo as principais características da concepção tecnicista. Saviani (2008, p. 381) ressalta o teor objetivista e analítico dessa pedagogia, afirmando que “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Tal concepção é regida por leis naturais (mesma regularidade encontrada nos fenômenos da natureza), cientificamente descobertas, bastando apenas aplicá-las, sendo as descobertas educacionais restritas aos técnicos “especialistas”. O objetivo principal dessa didática é a formação de mão de obra “competente” para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas (LIBÂNEO, 1990).

Saviani (1997) expõe que essa concepção enfatiza a profissionalização e modela o indivíduo para integrá-lo ao modelo social vigente, tecnicista. Os conteúdos ganham destaque, sendo objetivos e neutros, cabendo ao professor apenas administrar os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações. “O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto” (LIBÂNEO, 1989, p. 30).

As relações entre docentes e discentes formulam-se de forma bem estruturada e objetiva, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional e “eficiente” (LIBÂNEO, 2008).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas do professor se postulam enquanto objetivistas, na qual o professor transmite e o aluno tem de fixá-las. O aluno torna-se um mero depositário de conhecimento, no qual as informações não são processadas e sim “inseridas” em seu conhecimento já adquirido. No cenário brasileiro, essa pedagogia foi incitada pelo comportamento metódico da ditadura militar (1964-1985), pela lei 5.540/68, no que diz respeito à educação superior, e pela lei 5.692/71, que dizia respeito ao então 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante – tendo em vista o intuito de profissionalização para o mercado que era altamente estimulado pelo governo militar brasileiro (SAVIANI, 2008).

A aula tecnicista é invadida por materiais de instrução programada e modelar, técnicas e recursos audiovisuais e forte utilização do livro didático, enfatizando a tendência de reprodução da realidade por modelos predefinidos, fortalecendo a ideologia política do momento [...]. Sempre, ao final do processo, há a ênfase no produto acabado, desconsiderando a educação como processo (SILVA, 2000, p. 34).

Aranha (2006) colabora afirmando que os meios didáticos privilegiados em aula são os da avançada tecnologia educacional, como filmes, *slides*, máquinas de ensinar, educação à distância, módulos de ensino etc. Entende-se, aqui, que a relação professor-aluno não supõe relação afetiva, discussões e debates, sendo o educador um “técnico” que, intermediado por recursos “técnicos”, transmite conhecimento “técnico” e objetivo aos educandos.

A partir dos conceitos apresentados por Libâneo (1990), Saviani (1997) e Malheiros (2013), elaboramos a tabela abaixo com as principais características da Concepção Tecnicista.

Tabela 4: Concepção Tecnicista da Educação



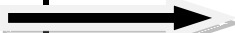
ORIGEM DA EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Penetrou nos meios educacionais a partir dos meados do séc. XX (1950) com o avanço dos modelos de organização empresarial. Representa a introdução do modelo capitalista empresarial na escola.
CONCEITO DE HOMEM	<ul style="list-style-type: none"> • É um ser condicionado pelo meio físico-social.
IDEAL DE HOMEM	<ul style="list-style-type: none"> • É o homem produtivo e adaptado à sociedade.
FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • É modeladora, modificadora do comportamento humano previsto. Educação é adaptação do indivíduo à sociedade.
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Deve produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

EDUCADOR	<ul style="list-style-type: none"> • É um especialista, já possui o saber. Quem possui saber são os cientistas, os especialistas. Esses produzem a cultura. Esses é que deverão comandar os demais homens. Eles produziram a teoria e é esta que vai dirigir a prática. • Os especialistas é que devem planejar, decidir e levar os demais a cumprirem as ordens, e executar o fazer pedagógico. A equipe de comando técnico deve fiscalizar o cumprimento das ordens.
RELAÇÃO INTERPESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza a hierarquia, ordem, a impessoalidade, as normas fixas e precisas, o pensamento convergente, a uniformidade, a harmonia.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> • Supervaloriza o conhecimento técnico-profissional, enfatiza o saber pronto provindo das fontes culturais estrangeiras, superdesenvolvidas.
PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a técnica, o saber-fazer sem discutir a questão dos valores envolvidos. Privilegia o saber técnico, os métodos individualizantes na obtenção do conhecimento. Enfatiza a objetividade, mensuração rigorosa dos resultados, a eficiência dos meios para alcançar o resultado final previsto. Tudo é previsto, organizado, controlado pela equipe de comando.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação se caracteriza como mais um momento de aplicação. Nesse sentido, voltou-se à concepção já adotada na pedagogia tradicional, em que a avaliação era considerada somente uma medida, um resultado final.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

De acordo com Malheiros (2013), a Concepção Tecnicista distingue-se das concepções Tradicional e Renovada, pois enquanto a Tradicional tem no centro do processo de ensino a figura do professor e a Renovada tem o aluno, a tecnicista atribui importância essencial ao método.

Tabela 5: Principais características das concepções liberais de educação.

Modelo Pedagógico		Centro do Processo
Tradicional		Professor
Renovada		Aluno
Tecnicista		Método

Fonte: Malheiros (2013, p. 28).

Saviani (1997) destaca que o foco nas habilidades a serem desenvolvidas na Concepção tecnicista nos faz compreender esse modelo como aquele direcionado a ensinar o outro a fazer. Relacionando esse foco pedagógico com os das outras concepções de cunho Liberal, percebe-se que a Tradicional norteia-se em ações para o “aprender”, sendo que na concepção Renovada o foco pedagógico sustenta-se no “aprender a aprender” e na tecnicista prende-se a questões voltadas ao “aprender a fazer”.

A partir da discussão e análise das concepções liberais de educação acima apresentadas, é possível compreender que o termo “liberal” não tem a ver com algo aberto ou democrático, mas com uma instigação da sociedade capitalista ou sociedade de classes, que sustenta a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade.

No subcapítulo abaixo, apresentamos a concepção progressista de educação, que de uma forma geral se contrapõe à concepção liberal, pois parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, não condizendo com as ideias implantadas pelo capitalismo.

4.2 TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS

Conforme Saviani (2010), as tendências progressistas são denominadas assim pelo caráter contra-hegemônico de tais ideias pedagógicas. Essas tendências perfaziam caminhos diversos, aliando-se às ciências sociais como ideais progressistas e por vezes “radicais anarquistas”. O mesmo autor entende, ainda, que a educação era vista

como uma força da luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica até então vigente.

Aranha (2006) destaca que um dos desafios lançados pela teoria progressista baseia-se na superação da clássica dicotomia entre trabalho manual e intelectual, visando não só às maneiras de ensinar as técnicas do seu tempo, mas à compreensão mais ampla desses procedimentos. Procura também analisar de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade, assumindo, assim, um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo (SAVIANI, 1997).

Para Snyders (1974), o termo "progressista" é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Para o autor, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser ela utilizada como um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Os pressupostos da concepção progressista levam em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história, fundamentando-se em desenvolver atividades de ensino nas quais o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nessa perspectiva, devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. O conhecimento deve ir além da definição, classificação, descrição e estabelecimento de correlações dos fenômenos da realidade social. O ensino deve ser conduzido de modo que a discussão dos fenômenos sociais seja explicada e entendida para além do senso comum, uma sinopse que favoreça a leitura das sociedades à luz do conhecimento científico (FREIRE, 2003).

Sob essa perspectiva, o professor atua como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. O professor assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido (FREIRE, 2003).

Partindo desses pressupostos, Saviani (1998) destaca que a tendência progressista tem-se manifestado em três concepções: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; e a

crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

A concepção libertadora, muito enfatizada pelo educador brasileiro Freire (2011, p. 46),

prega o engajamento político do professor e aluno, com consciência da realidade, para buscar a superação do capitalismo, descartando a educação bancária, tradicional e enfatizando uma educação contextualizada, dialética, dialógica, com conteúdos extraídos da realidade social, e a escola fazendo a mediação.

A pedagogia libertadora inicialmente parece ser uma nova corrente da “Escola Nova”, que se opunha ao ensino tradicional enfocando no aluno a diretriz para a construção do conhecimento. Contudo, essa concepção se afasta das correntes liberais quando começa a propor a formação de homens capazes de refletir sobre sua realidade, buscando mudanças significativas nas divisões de classes (MALHEIROS, 2013).

Baseada em forte teor sociológico e reflexão sobre a vida e a realidade social na qual o estudante está inserido, essa concepção se compõe de forma a valorizar também a cultura individual, na qual a prática escolar baseia-se na resolução de situações problema. Desse modo, o processo de alfabetização contraria os métodos puramente mecanizados (FREIRE, 2011).

Conforme Freire (2011), nessa concepção o método de ensino é realizado na forma de trabalho educativo, através de grupos de discussão, e fundamenta-se na relação dialógica entre os atores da aprendizagem (alunos e professores).

Malheiros (2013, p.32) corrobora citando que:

a concepção libertadora não formulou métodos de ensino, mas o vasto registro do pensamento de seu principal representante leva diversos autores a concluir que é possível adotá-lo seguindo estas etapas: Investigar o conteúdo a ser trabalhado a partir das experiências reais dos alunos; Selecionar contradições sociais importantes para serem objetos dos instrumentos escolhidos; Sistematizar o conteúdo; Preparar materiais e equipamentos que serão utilizados nas ações

educativas; Propor o desvelamento da realidade social dos alunos.

Libâneo (1989) afirma ainda que, nessa concepção, o papel da educação é conscientizar para transformar a realidade, sendo os conteúdos extraídos da prática social e cotidiana dos alunos e a relação do professor com o aluno é entendida como horizontal em que ambos passam a fazer parte do ato de educar.

A partir das discussões de Freire (2003, 2011), Libâneo (1989) e Barreto (1998), foi elaborada a tabela abaixo, em que descrevem-se as principais características da Concepção Libertadora de Educação.

Tabela 6: Concepção Libertadora da Educação

PAPEL DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Desvelar a realidade social de opressão. • Questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica.
CONTEÚDOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • Os “temas geradores” são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.
MÉTODOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador.
PASSOS DA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação-decodificação, e problematização da situação - permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento e sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social.
RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> • No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o

	povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências".
PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Essa análise envolve o exercício da abstração através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos.
PROCESSOS AVALIATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Não propõe uma avaliação “fechada” que conduza às respostas “sim e não”, pois entende que isso não avalia o que o aluno realmente assimilou. Deve-se, sim, elaborar uma avaliação “aberta” que possibilite ao aluno refletir sobre sua resposta, o que conseqüentemente fará com que o professor também reflita sobre que conhecimentos o aluno assimilou e onde terá que reforçar essa assimilação. • Avaliação processual e diagnóstica.

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2017.

Martins (2010) discorre sobre a Concepção Libertária de Educação, citando que no período da Primeira República começaram a serem disseminadas no Brasil diferentes propostas pedagógicas que resultaram em diversas formas de pensar a instituição escolar, sendo essa concepção defendida pelos anarquistas a que mais questionou a forma tradicional de ensinar.

Conforme Martins (2010), a concepção libertária é originária do pensamento político anarquista e visa à formação da personalidade num sentido libertário e autogestionário, e entende que a educação ocupa lugar central e estratégico, uma vez que é capaz de auxiliar na formação de homens livres e conscientes, instruídos para transformar a sociedade capitalista.

A Pedagogia Libertária sobrevive enquanto projeto social vinculado à tradição anarquista. Ela está presente nas iniciativas de autodidatas e militantes vinculados às lutas sociais, nos centros de

cultura que sobrevivem aos períodos de repressão política, no campo acadêmico através da atuação docente e produção de intelectuais engajados, que se identificam ou simpatizam com o pensamento acrático, em experiências isoladas e/ou nas salas de aula de escolas de periferia ou em universidades (LUENGO, 2000).

Libâneo (1989) entende ainda que na concepção libertária os conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não são exigidos sistematicamente (avaliação formal questionadora); os componentes curriculares são vistos de forma secundária, tendo em vista que o rumo para a aprendizagem é a situação social, a relação pessoal e em grupo. Os educandos são assim formados para serem seres sociais, os educadores são apenas orientadores e, novamente, os alunos aprendem em grupo.

É explícita na concepção libertária a vinculação entre educação e luta política, pois “[...] a educação é um objetivo em si para combater a ignorância e a miséria, e, simultaneamente, instrumento de atuação política e social contra os privilégios, as injustiças e todas as formas de opressão e exploração” (SILVA, 2004, p. 75).

Dessa forma, Moriyón (1989) cita que o pensamento pedagógico libertário é crítico às relações de poder presentes no processo educativo e às estruturas que proporcionam as condições para que essas relações se reproduzam. Um dos seus princípios centrais é a rejeição de toda e qualquer forma de autoritarismo. Nesse aspecto, a pedagogia libertária oscila entre a não-diretividade e a aceitação de processos educacionais diretivos, isto é, em que se manifestem formas de autoridade não-autoritárias.

Na tabela abaixo, elaborada pelo autor, Libâneo (1989), Silva (2001) e Moriyón (1989) destacam algumas das principais características da concepção libertária:

Tabela 7: Concepção Libertária da Educação

LIBERDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Entendida como meio e fim, a liberdade é intrínseca à prática libertária. Não se trata da liberdade em abstrato ou no sentido liberal, mas da Liberdade construída socialmente e conquistada nas lutas sociais.
-----------	---

ANTIAUTORITARISMO	<ul style="list-style-type: none"> • Essencial à prática pedagógica libertária. A ideia chave subjacente a esse conceito é que não é possível combater o autoritarismo e a opressão presentes no Estado, família, escola, etc., sem que, concomitantemente, se formem homens livres; e, não se formam homens livres através de métodos autoritários e de controle.
EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • Os educadores libertários não recusam a ciência e o saber especializado, mas advogam que, antes, o processo educativo se concentre na formação plena (dimensões física, intelectual e moral), que não separe o saber do saber fazer, isto é, que não se fundamente na divisão entre ação e pensamento (trabalho braçal e intelectual).
AUTOGESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza que os recursos no processo educacional devem ser controlados e administrados pelos diretamente envolvidos e pela comunidade. Isto significa superar a dicotomia Estado/Sociedade e colocar a educação sob o controle da sociedade/comunidade.
AUTONOMIA DO INDIVÍDUO	<ul style="list-style-type: none"> • O processo educativo pedagógico centra-se no educando, com pleno respeito aos estágios do seu desenvolvimento e o estímulo para que ele tome o próprio destino em suas mãos. Não é tratado como objeto (meio), mas enquanto sujeito e fim em si mesmo.
EXEMPLO	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe a busca da coerência entre o falar e o fazer: os exemplos educam e falam mais do que as palavras, portanto, o educador deve estar sempre aberto a aprender, a se educar, a reconhecer os erros e dar o bom exemplo, a ser coerente em relação aos meios e fins, a teoria e prática; trata-se de, para além de assumir o pensamento anarquista, ter atitude,

	uma ética.
CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> • O educador libertário é um educador crítico: dos conteúdos, dos programas e instituições oficiais, da sociedade e todas as esferas de reprodução de formas de opressão e, inclusive, de si mesmo.
COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • É profundamente engajada, no sentido da crítica às estruturas de dominação e da formação de homens e mulheres capazes de atuarem como críticos e sujeitos ativos pela transformação das suas vidas e do meio social. Nessa perspectiva, não há lugar para a neutralidade da educação e do educador. Uma consequência lógica dessa maneira de conceber o processo educativo é o compromisso com os oprimidos, os deserdados.
SOLIDARIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Uma educação fundada em critérios solidários, de ajuda mútua, que recusa tanto os prêmios quanto os castigos e, portanto, os processos classificatórios (exames, notas, etc.) e as relações de ensino-aprendizagem fundadas em critérios competitivos.
PROCESSOS AVALIATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A última das concepções progressistas a ser apresentada é a crítico-social dos conteúdos, que surge entre o final dos anos 70 e início dos anos 80. A mesma recomenda que a escola pública “cumpra a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais” (SAVIANI, 2008, p. 70).

A concepção crítico-social abarca os interesses da maioria da sociedade concedendo à instrução e ao ensino a missão de oportunizar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos, as metodologias de estudo e hábitos de raciocínio científico, de modo a formarem uma consciência crítica frente às realidades sociais, assumindo, no conjunto das disputas sociais, a condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (LIBÂNEO, 2008).

Malheiros (2013) corrobora citando que nessa concepção a educação é o fator primordial para os avanços científicos e tecnológicos, e deve ter como função levar a todos a instrução imprescindível para uma vida de qualidade, preocupando-se também em desenvolver no educando a condição de estudo e raciocínio científico para criticar e transformar o modelo social vigente.

A concepção crítico-social de conteúdos não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe (LIBÂNEO, 1989, p. 70).

Essa concepção atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem. Assim, as ações de ensinar e aprender organizam uma unidade, mas não são a mesma coisa, pois cada uma tem a sua especificidade. Desse modo, o papel do professor deve ser de mediar a relação de troca entre o aluno e o meio a partir de conteúdos escolares, compreendendo que os métodos a serem utilizados devem buscar a coerência entre teoria e prática e a relação entre os interesses dos alunos e a matéria de ensino (SAVIANI, 2008).

A partir das concepções de Saviani (1987, 2008), Mizukami (1986) e Libâneo (2008), foi elaborada a tabela abaixo com as principais características da concepção crítico-social dos conteúdos:

Tabela 8: Concepção Crítico-Social dos Conteúdos

<p>PAPEL DA ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma
------------------------	---

	participação organizada e ativa na democratização da sociedade.
CONTEÚDOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.
PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> Dar acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele e proporcionar a experiência de elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura.
MÉTODOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que esses possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> Sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.
PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

<p>PROCESSOS AVALIATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prática emancipadora; • Função diagnóstica (permanente e contínua): configura-se como um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação dessa prática pedagógica e dos processos de aprendizagem; • Pressupõe tomada de decisão; • O aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.
----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2017.

A partir da discussão dos aspectos pedagógicos que permeiam as tendências progressistas, entende-se que o papel da escola nessa concepção é o de visar e levar professores e alunos a atingirem um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social. Não obstante, para que essa possível transformação aconteça, deve-se haver uma relação horizontal entre professor e aluno, visando à realização de atividades de ensino-aprendizagem mediadas pelo mundo num constante processo de reflexão frente à realidade que os cerca.

Por fim, pode-se dizer que as tendências pedagógicas liberais e progressistas analisadas até o presente momento foram formuladas ao longo dos tempos por diversos teóricos que se debruçaram sobre o tema, sendo concebidas com base nas visões desses pensadores em relação ao contexto histórico das sociedades em que estavam inseridos, além de suas concepções de homem e de mundo.

4.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Ao falar em aprendizagem, seja ela formal ou não, devemos tratar da capacidade humana que é o pensar. É por meio do intelecto que o ser humano tem a capacidade de compreender e interagir com a realidade, criar significados para fatos, acontecimentos, e a partir daí ser capaz de dar um significado à sua vida (SAVIANI, 1986).

Nesse sentido, o mesmo autor afirma que

a aprendizagem pode ser entendida como processo de desenvolvimento da aptidão física, intelectual e

moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Transpor o senso comum à consciência filosófica denota passar de uma concepção fragmentária, incoerente e desarticulada a uma concepção unitária, coerente e ativa. Portanto, senso comum e consciência filosófica foram caracterizados por conceitos mutuamente contrapostos, de modo que seja capaz de dispor os seguintes pares antinômicos: fragmentário e unitário; incoerente e coerente; desarticulado e articulado; implícito e explícito; degradado e original; mecânico e intencional; passivo e ativo; simplista e cultivado (p. SAVIANI, 1986, 84).

A partir do pressuposto, as concepções de aprendizagem advindas do campo da psicologia são utilizadas para pensar como os seres humanos aprendem e como elas mesmas se tornam marco orientador das atitudes docentes no ato de ensinar (VOLPATO, 2010).

Uma das concepções de aprendizagem é a inatista-maturacionista, que parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento e para a demarcação das capacidades dos sujeitos do que fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Entende-se, ainda, que nessa concepção o meio social tem apenas a função de impedir ou permitir que algumas aptidões se manifestem (VOLPATO, 2010).

Fontana e Cruz (1997) destacam que essa abordagem se baseia na crença de que as capacidades fundamentais do ser humano, formas de pensar e conhecer, são inatas e encontram-se praticamente prontas no nascimento, dependendo apenas do amadurecimento para se manifestarem.

A ideia de inteligência, nessa concepção, também merece destaque, pois se apresenta como a capacidade de julgar, de compreender e raciocinar, e não como conhecimentos adquiridos pelo indivíduo durante toda vida (FONTANA; CRUZ, 1997).

A partir do entendimento dessa perspectiva, a escola pouco pode fazer, pois a aprendizagem fica à margem do processo na medida em que se deixa de considerar o ambiente em que a pessoa é educada e que provavelmente valorizou e mesmo ensinou essas habilidades. Em outro olhar, em ambientes onde os indivíduos têm poucas oportunidades de desenvolver a curiosidade, de aprender e investigar, a se expressar,

teríamos o oposto, pois as dificuldades seriam vistas como uma herança negativa, contra qual nada poderia ser realizado (GOULART, 2010).

Davis e Oliveira (1994) ressaltam que a prática escolar não importa e nem desafia o aluno, já que está restrito àquilo que o educando já conquistou. O desenvolvimento biológico é que é determinante para a aprendizagem, sendo que o processo de ensinar e aprender só pode acontecer à medida que o educando estiver maduro para aprender. Os postulados inatistas justificam as práticas pedagógicas espontaneístas do reforço das características inatas, em que o sucesso escolar está no educando e não na escola.

Assim, ainda segundo essa perspectiva, o papel do professor fica minimizado, uma vez que não há muito que fazer pelos alunos. Se a herança genética é vista como o fator preponderante para o desenvolvimento humano, cabe ao professor apenas deixar emergir o que os alunos já trazem, sendo em vão qualquer esforço com o intuito de ensiná-lo (GOULART, 2010).

Os teóricos que defendem essa abordagem são Alfred Binet e o teórico Gessel, os quais acreditavam que o desenvolvimento psíquico da criança era biologicamente determinado, preocupando-se em descrever comportamentos e habilidades típicos de cada faixa etária (FONTANA; CRUZ, 1997).

A abordagem comportamentalista ou ambientalista, inspirada no empirismo ao contrário do inatismo, destaca a influência dos fatores externos, do ambiente e da experiência como predominantes para a aprendizagem. Esse movimento comportamentalista (ou behaviorista, do inglês *behavior*, que significa “comportamento”) teve como fundador Watson (FONTANA; CRUZ, 1997) e colaboração de Skinner (1982). Essa perspectiva entende que a psicologia, por ser compreendida como a ciência do comportamento, um traço objetivo e experimental das ciências naturais, tomou por base que os comportamentos dos homens podem ser explicados pelos mesmos princípios. Para os autores dessa concepção, todo comportamento é sempre uma resposta do organismo a algum estímulo externo, o que deve ser considerado é a reação do organismo a um estímulo do meio e não a ação do organismo sobre o meio (VOLPATO, 2010).

Assim, a objetividade perseguida pelo behaviorismo é a mesma do positivismo em geral. Entendendo que a Psicologia é definida como a “ciência do comportamento” (observável) e o comportamento compreendido como produto das pressões do ambiente, resultando no conjunto de reações a estímulos, conclui-se que essas reações podem ser medidas, previstas e controladas. Nessa via de interpretação, ganha

sentido a definição de aprendizagem como “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (GIUSTIA, 2013).

Aranha (2006) cita que a contribuição das experiências realizadas por Skinner e Watson para melhor compreensão dessa abordagem influenciou fortemente a pedagogia. Baseado na teoria do reforço positivo e negativo, Skinner desenvolveu a técnica de instrução programada, pela qual o texto apresentado ao aluno tem uma série de espaços em branco a serem preenchidos, em gradual aumento de dificuldade. Se for oferecido a cada passo do processo e instantaneamente após o ato, o aluno pode conferir o erro ou acerto de sua resposta. O processo foi desenvolvido para criar a “máquina de ensinar”, sendo a mais conhecida aplicação educacional de Skinner (1965), que funcionava da seguinte forma: as máquinas eram programadas com vários exercícios que deveriam ser respondidos por cada aluno, e cada resposta correta corrigida na mesma hora (reforço imediato) e cada aluno resolvia em módulos em seu tempo, sendo o professor um monitor, tirando dúvidas e explicando apenas o necessário de cada módulo.

Segundo Malheiros (2013), o comportamentalismo engloba diversas teorias que têm em comum dois pontos: a crença que o comportamento pode ser comandado por estímulos e a busca da afirmação da psicologia como a ciência que estuda o comportamento observável, fugindo das teorias freudianas.

Skinner (1982) preocupa-se em explicar o comportamento humano através da observação, descartando a análise de aspectos da conduta humana como raciocínio, desejos, fantasias, sentimentos, entre outros. Destaca e valoriza a importância de medir, testar, comparar, experimentar e controlar o comportamento do educando e sua aprendizagem.

No tocante à escola, o ensino é supervalorizado, sendo o aluno considerado um receptáculo vazio. O compromisso da instituição é com a “transmissão da cultura” e a “modelagem comportamental” das crianças. Os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com a realidade social. Esse modelo caracteriza-se pela predominância da palavra do professor, das regras e da transmissão verbal do conhecimento, tendo o aluno apenas a missão de executar as prescrições que lhe são fixadas, valorizando o trabalho individual, o esforço e a disciplina. O ensino é centrado no professor, sendo o mesmo instituído como o detentor do saber (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para Skinner (1982), ensinar é planejar, é organizar as influências ambientais de modo a torná-las mais proveitosas à aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. Essa concepção, embora limitada, colaborou reconhecidamente com a educação no fato de responsabilizar o professor pelo planejamento cuidadoso da ação pedagógica.

A abordagem construtivista teve por base o que Piaget (1978) denominou de psicologia genética, sendo sua preocupação a busca das origens e dos procedimentos de formação do pensamento e do conhecimento. Nessa concepção, as estruturas cognitivas são construídas e reconstruídas de forma contínua a partir da ação física e mental do sujeito sobre o meio, e o que o sujeito pode ou não aprender é definido pelo grau de desenvolvimento dessas estruturas (VOLPATO, 2010).

Nessa abordagem Piagetiana, Moreira (2015) destaca que o conceito de aprendizagem não é enfatizado, talvez pelo fato de Piaget não concordar com a definição usual de “modificação do comportamento resultante da experiência”. Entende-se que exista uma dependência passiva do meio ambiente. Acredita-se, nessa abordagem, que na assimilação o organismo se impõe ao meio, e na acomodação a mente se reestrutura para adaptar-se ao meio. Piaget (1978) prefere então falar em “aumento do conhecimento”, analisando que só há aprendizagem (aumento do conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação, assim, o conhecimento não procede da experiência única dos objetos nem de uma programação inata no sujeito, mas de sucessivas elaborações de novas estruturas.

Fontana e Cruz (1997) destacam como fundamento básico dessa abordagem o fato de que as relações entre o organismo e o meio são relações de troca, assim, o organismo ajusta-se ao meio e, simultaneamente, assimila-o de acordo com suas estruturas, num processo de adequações sucessivas.

Volpato (2010, p. 147), destaca que:

o resultado dessa concepção é a preocupação metodológica com a ação dos aprendizes, ou seja, ela destaca a necessidade de o professor organizar a ação pedagógica de modo que o aluno assuma um papel ativo no processo de elaboração do conhecimento. O papel fundamental da educação escolar é oportunizar o agir do sujeito sobre os objetos de conhecimento. A abordagem

piagetiana entende que o professor não pode ser aquele que transmite o conhecimento, mas o agente facilitador e desafiador do processo ensino-aprendizagem, pois é o aluno que deve construir, elaborar o seu próprio conhecimento.

As ideias de Piaget contribuem positivamente para a educação no sentido de que a criança tem papel ativo no processo de elaboração do conhecimento, e que nessa concepção o professor é um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração, e o indivíduo é quem constrói seu próprio conhecimento (MOREIRA, 2015).

Mizukami (1986) cita que nessa abordagem o objetivo da educação não consiste na transmissão de verdades, informações, demonstrações e modelos, e sim na preocupação que o aluno aprenda, por si próprio, a dominar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todas as investigações pressupostas por qualquer atividade real. A autonomia intelectual deve ser assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela obtenção de ferramentas lógico-rationais. A educação deve visar, portanto, que o aluno chegue a essa autonomia.

A abordagem histórico-cultural teve Vygotsky como principal estudioso. Nessa concepção, o desenvolvimento é entendido como um processo de internalização de atitudes culturais de pensar e agir, que se constrói por meio do convívio social. Assim, aprendizagem e desenvolvimento são processos que seguem juntos, pois o aprendizado provoca e impulsiona o desenvolvimento, e tudo que é aprendido com uma pessoa mais experiente vai sendo incorporado por ele, modificando seus modos de agir e pensar (VOLPATO, 2010).

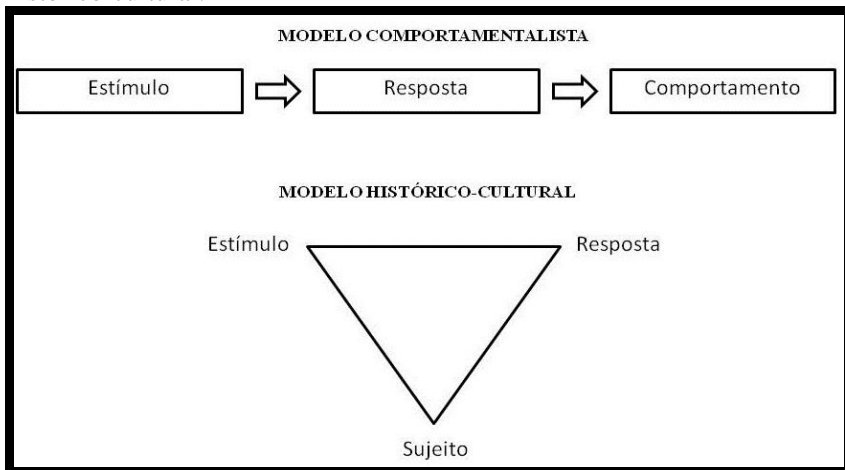
Motivada pelos aspectos inerentes ao materialismo dialético, essa abordagem considera o desenvolvimento como processo de apropriação da experiência histórico-cultural pelo ser humano, não tratando o biológico e o social dissociados, pensando na constituição do sujeito através de suas interações sociais (VYGOSTKY, 1998).

Vygotsky rejeitava as teorias inatistas que fomentavam a ideia de que o homem nasce com o conhecimento potencial. Também não acreditava nas teorias comportamentalistas e empiristas por duvidar que fosse possível influenciar o desenvolvimento de alguém somente pela escolha dos estímulos adequados. Para ele, nenhuma das teorias apresentadas era satisfatória, embora reconheça que o desenvolvimento e a aprendizagem são fenômenos distintos e interdependentes. Assim, ele entende a inteligência como a habilidade para aprender e

desconsidera as teorias que concebem a inteligência decorrente de aprendizagens prévias, já realizadas (MALHEIROS, 2013).

Além da mediação entre a ação do sujeito e o mundo, Vygotsky coloca o próprio sujeito como um mediador entre o estímulo e a resposta. Se, na perspectiva comportamentalista, o estímulo gerava uma resposta, seja precedendo-a ou sucedendo-a, nessa abordagem tal relação deixa de existir, surgindo então um triângulo para a relação conforme descreve Malheiros (2013) na figura abaixo:

Figura 2: Etapas de aprendizagem dos modelos comportamentalista e histórico-cultural.



Fonte: Malheiros (2013, p. 22).

Conforme Perini (2003), para Vygotsky o papel da instituição educativa é o de estimular interações entre as pessoas e destas com um ambiente que propicie o desenvolvimento intelectual. Como todo aprendizado é mediado, esse papel deve ser assumido por uma organização capacitada para tal. Para além das relações estabelecidas nesses ambientes, esse autor formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse conceito, o aluno distancia-se de um novo conhecimento, e sua aquisição, além de aumentar sua bagagem cognitiva, reorganiza suas estruturas mentais, permitindo que o aprendiz evolua.

Vygotsky (1988) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real da pessoa, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas

independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado a partir da solução de problemas sob orientação e/ou colaboração de professores ou pessoas mais capazes. A finalidade do professor nesse processo seria justamente a de trabalhar com seus alunos na ZDP de modo que tenham papel ativo nesse processo. O professor não deve ser mais aquele que se coloca no centro do processo como se via na educação autoritária, mecânica, mas aquele que ensina, para que os alunos aprendam.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser o agente mediador, facilitador desse processo, instigando desafios aos alunos e auxiliando-os a resolvê-los, proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Com suas intervenções, o o docente estará contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zonas de desenvolvimento proximal (MALHEIROS, 2013).

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento, portanto, o professor como mediador da aprendizagem poderá avaliar durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de desenvolvimento real do aprendiz, revelado por meio da produção independente, bem como seu nível de desenvolvimento proximal em que ainda necessita de ajuda (OLIVEIRA, 2006). Chega-se, assim, a um conhecimento maior da realidade do aluno, do curso interno de seu desenvolvimento, tendo condições de prever o quanto de ajuda o aluno ainda necessita, e como se deve reorientar o planejamento para apoiá-lo, quando necessário.

Para que todo esse processo tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente a prática docente (VYGOTSKY, 1988).

A partir da compreensão das concepções acima apresentadas, percebe-se que o entendimento das concepções de aprendizagem por parte do professorado constitui-se numa importante ferramenta para intervenções que visam auxiliar os alunos a aprenderem significativamente.

Após o entendimento do referencial teórico que fundamenta este estudo, passamos a apresentar os resultados da pesquisa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que esta pesquisa buscou compreender quais concepções de ensino e aprendizagem subsidiam as práticas pedagógicas dos docentes Bacharéis em Educação Física, entende-se mais adequado adotar uma metodologia que priorize inicialmente o entendimento da realidade de formação do professor, considerando sua trajetória, sua construção docente e suas experiências no âmbito acadêmico, pessoal e profissional. É de interesse também conhecer como se deu a entrada desses professores na docência, a trajetória de formação continuada percorrida, os desafios enfrentados na carreira, as expectativas, suas percepções sobre docência e concepções de educação e aprendizagem.

Para tanto, tomaremos por base o paradigma interpretativo, adotando a abordagem qualitativa para a pesquisa, que Ludke e André (1986) definem como aquela que acontece num ambiente natural, abastada de dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível, focando a realidade complexa e contextualizada.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco características básicas desse tipo de pesquisa:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (os fenômenos são influenciados pelo contexto);

2) A investigação qualitativa é descritiva (transcrição de entrevistas e de depoimentos, citações são frequentemente utilizadas);

3) A preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados (verificação do pesquisador em como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas);

4) Os dados são analisados de forma indutiva;

5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (intenção de capturar a perspectiva dos participantes).

Partindo dessa abordagem, a pesquisa realizada configura-se como exploratória e descritiva, considerando o problema que procura responder. A primeira possibilita a aproximação com os indivíduos e suas inquietações, e a segunda coloca a questão dos meios e dos atores por meio da precisão de detalhes, fornecendo informações referentes ao contexto apresentado, que podem servir de base para pesquisas explicativas mais elaboradas (DESLAURE; KÉRISIT, 2008).

Para coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada pela facilidade que ela apresenta na captação da informação diretamente com

o docente, podendo inclusive aprofundar aspectos indispensáveis de sua trajetória pessoal e profissional. Ludke e André (1986) citam que a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema pré-desenvolvido, porém, não necessariamente aplicado na íntegra, permitindo que o entrevistador realize as adequações necessárias durante a entrevista.

Para a seleção de professores que fizeram parte da pesquisa, num primeiro momento, através do *site* do Ministério da Educação, verificamos a quantidade de IES situadas no sul de Santa Catarina que oferecem o Curso de Bacharelado em Educação Física na modalidade presencial. Após a análise, encontramos as seguintes:

- UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina): Em 1964, no Município de Tubarão/SC, nasceu a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina. Após três anos, a Faculdade foi vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior, dando lugar à Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC). Em 1989, após ser reconhecida como de Utilidade Pública Municipal e Federal, a FESSC transforma-se em Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina. Em 1996, instala o Campus da Grande Florianópolis e a Cidade Universitária Pedra Branca em Palhoça. Em 2016, a mesma contava com 25 mil estudantes matriculados em mais de 100 Cursos oferecidos na modalidade presencial e a distância de Graduação, Especialização, MBA, Mestrado e Doutorado. Na Cidade Universitária, oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, sendo que o Bacharelado iniciou suas atividades em 2003, e atualmente conta com mais de 300 discentes e 30 docentes graduados em diversas áreas de atuação (UNISUL, 2017).

- FACULDADES ESUCRI: Inaugurada na cidade de Criciúma, no ano de 1999, a Escola Superior de Criciúma – ESUCRI, após um ano se tornou a Faculdades Esucri. Possui atualmente 13 cursos de Graduação, com mais de 5 mil alunos matriculados. Dentre estes oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. O Bacharelado iniciou suas atividades em 2011 e atualmente possui mais de 200 alunos matriculados e 28 docentes graduados em diversas áreas. (ESUCRI, 2017).

- UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense): Em 1968 foi criada a FUCRI com cursos voltados ao magistério. Em 1991 a Fucri mantinha quatro unidades de Ensino e, com o desencadeamento do processo de Universidade, ocorreu uma unificação, criando assim, a União das Faculdades de Criciúma (UNIFACRI). Em 1997, o Conselho

Estadual de Educação aprova por unanimidade o parecer do Conselheiro relator e aprova definitivamente a transformação em Universidade do Extremo Sul Catarinense, tendo a Fucri como sua mantenedora. Atualmente possui mais de 12 mil alunos matriculados e 50 cursos de Graduação. Dentre estes, oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. O Bacharelado iniciou suas atividades em 2004, e atualmente conta com mais de 250 alunos matriculados e 29 docentes graduados em diversas áreas (UNESC, 2017).

- FVA (Faculdade do Vale do Araranguá). Inaugurada em 2010, no município de Araranguá, possui mais de 500 alunos matriculados e 5 Cursos de graduação. Dentre estes, oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. O Bacharelado iniciou suas atividades em 2010 e atualmente conta com mais de 150 alunos matriculados e 21 docentes (FVA, 2017).

Posteriormente, foi solicitado via *e-mail* aos coordenadores dos Cursos de Bacharelado em Educação Física das IES apresentadas acima, uma relação de docentes Bacharéis em Educação Física que ministram ou ministraram disciplinas no Curso de Bacharelado em Educação Física, sendo que nessa relação foram listados sete docentes com seus respectivos endereços de *e-mail* para contato. Destes, um era professor da UNISUL, dois da ESUCRI, um da UNESC e três eram docentes da FVA.

O próximo passo foi o encaminhamento de um *e-mail* convite aos docentes, explicando os objetivos, a metodologia do estudo, e convidando-os a fazer parte dele. Dos sete convidados, cinco aceitaram participar da pesquisa, sendo um docente da ESUCRI, um da UNESC e três da FVA. A partir do aceite, os docentes foram contactados por telefone para encaminhamento dos dias e locais das entrevistas. As mesmas foram realizadas entre os meses de novembro/2016 e janeiro/2017, conforme disponibilidade dos entrevistados, em horários e locais designados pelos mesmos.

As entrevistas foram registradas através de gravação direta, com uso de gravador, após o participante ter lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas para que se pudesse proceder à análise dos dados qualitativos e à construção de categorias descritivas. Para tanto, foi primordial a leitura de todo o material, com intuito de “desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Posteriormente, como técnica de análise de material empírico, foi utilizada a análise de conteúdo, que para Bardin (2009, p. 9),

[...] é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas, desde o cálculo das frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos, é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Bardin (2009) assegura que, para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização, respeitando as fases de análise de conteúdo organizadas da seguinte forma: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados.

A pré-análise tem por objetivo a sistematização para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Num plano inicial, além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também devem ser formuladas as hipóteses para elaboração de indicadores para interpretação final.

A exploração do material consiste na definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

O tratamento dos resultados consiste na condensação e no destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, sendo o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Com intuito de garantir as questões éticas que envolvem a pesquisa na qual ocorre à interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, durante a transcrição, apresentação e análise dos dados,

foram garantidos o sigilo absoluto das informações e anonimato dos entrevistados.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS BACHARÉIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

A partir do resultado da caminhada, prevista na metodologia utilizada na pesquisa, compete-nos dar início ao processo de apresentação dos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, este capítulo apresenta os resultados da pesquisa a partir das análises das entrevistas, mais especificamente em relação aos objetivos relacionados ao perfil dos entrevistados, bem como seus interesses, motivações e dificuldades encontradas na carreira docente.

6.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Ao iniciarmos este estudo, tínhamos como intuito compreender quais as concepções pedagógicas que subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em IES do Sul de Santa Catarina. Nossa intenção também foi conhecer quais os interesses, motivações e dificuldades foram enfrentadas frente à carreira docente. A partir daí, traçamos o perfil dos docentes entrevistados.

Participaram desta pesquisa cinco professores de três IES do Sul de Santa Catarina, Graduados em Bacharelado em Educação Física, com idade entre 26 a 32 anos. Destes, quatro possuíam o título de Mestre, sendo que três deles atualmente são doutorandos, e apenas um tem a titulação de Especialista, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 9: Perfil dos Entrevistados

PROFESSOR/ IDADE	TITULAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO
Professor A 29 Anos	Mestre em Ciências da Saúde	1 ano	Horista (4h/a semanais)
Professor B 29 Anos	Mestre em Ciências do Movimento Humano	1 ano	Horista (4h/a semanais)
Professor C 26 Anos	Mestre em Ciências do Movimento Humano	1 ano	Horista (8h/a semanais)

Professor D 28 Anos	Mestre em Educação Física	3 anos e 6 meses	Integral (40h semanais)
Professor E 32 Anos	Especialista em Fisiologia do Exercício	2 anos e 6 meses	Horista (8h/a semanais)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Para manter o sigilo das informações e preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos foram identificados pelas letras *A*, *B*, *C*, *D* e *E*.

No que se refere a carga horária de trabalho, quatro docentes são horistas, e um atua em tempo integral na IES. Essa questão reforça a hipótese da pouca disponibilidade de tempo para a formação e aperfeiçoamento na área pedagógica, e subentende-se, também, que a maioria deles não tem a docência como área principal de atuação.

Quanto ao tempo de docência, observa-se que todos tem menos de cinco anos de experiência docente. Para Pacheco e Flores (1999), o professor é caracterizado como iniciante quando se encontra no primeiro ano de docência. Já Huberman (1995) considera que a fase de início da carreira docente se estende até o terceiro ano de atuação. Por sua vez Marcelo Garcia (2009) e ainda Reáli, Tancredi e Mizukami (2008), destacam que os cinco primeiros anos de atuação docente são os que caracterizam o professor iniciante. Diante do exposto pelos autores, entende-se que todos os participantes da pesquisa podem ser considerados como professores em início de carreira docente.

Marcelo Garcia (2009) ainda diz que o início da profissão docente é considerado um período de tensões, no qual o iniciante está imerso num contexto de dúvidas e conflitos internos, e durante um espaço curto de tempo precisa adquirir conhecimento e competência profissional.

Por entendermos que esse bacharel docente, por si só, enfrenta dificuldades no exercício da docência e que, além disso, está vivenciando uma fase crítica que seria o início de carreira, fez-se necessário abrir um espaço neste estudo para refletir sobre essa questão. Assim, a partir da análise dos relatos dos entrevistados, apresentamos os interesses e motivações que os levaram à docência, além das angústias e aflições vivenciadas nesse período de início na docência.

6.2 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS ACERCA DA DOCÊNCIA

Os interesses e motivações que levam um Bacharel a se interessar pela docência são inúmeros e não se esgotam frente aos depoimentos dos pesquisados, apenas dão indicativos frente às possibilidades existentes nesse processo de escolha pela docência.

A partir das entrevistas, identificamos quatro motivações que os levaram à docência na Educação Superior, sendo elas: **vontade de continuar sendo pesquisador; ambição de ser professor; influência de familiares; interesse de atuar em outras áreas profissionais.**

A **vontade de continuar sendo pesquisador** aparece como a principal motivação para a busca da docência na educação superior. Dois entrevistados, sendo o *Professor A* e o *Professor B*, indicaram o gosto pela pesquisa como a maior motivação para a escolha. Apontaram a experiência em torno da pesquisa, vivida durante a graduação e o ingresso no mestrado como fatores preponderantes na escolha pela docência na educação superior. Entendem, ainda, que a carreira docente é propícia para continuarem sendo pesquisadores, além de professores. Assim se manifestaram: “Desde o início da graduação até o término do mestrado tive vontade de trabalhar na docência, pois sempre trabalhei com pesquisa e entendo ser o trabalho do pesquisador, dar aula” (*Professor B*).

O interesse na carreira docente se dá desde que eu descobri a pesquisa. No final da graduação, comecei a me envolver mais com pesquisa e após isso entrei na especialização pra continuar estudando. Esse interesse de pesquisa que já tinha começado no final da graduação, por ter me envolvido com alguns pesquisadores e no meu TCC mais próximo ainda, acabei me aproximando mais com os professores/pesquisadores que davam aula na especialização, sendo que um deles é meu orientador no Doutorado atualmente (*Professor A*).

Bazzo (2007) em seu estudo identificou que os docentes de uma forma generalizada indicaram a importância que teve a vivência em grupos de pesquisas em sua decisão de ingressarem na carreira docente. Cabe ressaltar que os dois docentes que relataram na entrevista a pesquisa como sendo o fator influenciador para o ingresso na docência fizeram seu curso de graduação em Universidades públicas, onde, geralmente, a pesquisa faz parte do cotidiano de professores e alunos,

diferentemente de IES privadas que, conforme Gomes, Gonçalves e Menin (2007), preocupam-se quase que exclusivamente com o quesito ensino, cumprindo serviços de extensão universitária na medida necessária de sua obrigação ou na possibilidade de ganhos de *marketing* com sua divulgação.

Em estudo realizado com profissionais liberais que também exerciam a função de docentes universitários, Volpato (2010) identificou que o desejo de fazer pesquisa aparece também como fator motivacional para a busca da docência na educação superior. Os entrevistados apontaram que a experiência vivida durante o curso de graduação, principalmente pelo fato de participarem de projetos de iniciação científica, foram os fatores preponderantes na escolha pela carreira docente. Nesse sentido, o resultado deste estudo ratifica estudos anteriores quanto a esse aspecto.

A **ambição de ser professor** também aparece como fator de escolha pela docência na educação superior. Nesse caso, o professor desde a infância foi atleta de tênis e a opção pelo Bacharelado se deu por conta de seu interesse em trabalhar como treinador dessa modalidade. Porém, após a graduação e durante o mestrado, a possibilidade de ensinar tênis a futuros treinadores fez com que seu interesse pela docência aumentasse.

Tinha vontade de ser professor desde infância, eu queria me tornar professor na parte do ensino do tênis e agora como professor universitário. Essa questão vem de uma coisa que acredito ser uma vocação minha. Eu sempre gostei de estudar, ler e o prazer de formar pessoas são as minhas grandes motivações, além de entender que posso ajudar a mudar a realidade das pessoas que ali estão (*Professor C*).

A vontade de ser professor é um dos fatores motivadores para o exercício da atividade docente. Nessa questão, nos reportamos à noção de vocação que está relacionada à ideia de “chamamento”, de seguir uma profissão por se sentir “tocado”, o que nos remete ao forte viés religioso associado ao dom e chamado de Deus (BINCHETTI, 1996). Imaginar que o exercício docente é simples fruto de vocação ou missão seria desconsiderar toda a complexidade da atividade e a construção necessária para a sua formação. Nesse sentido, Cunha (1989) faz referência à necessidade de não reproduzir a ideia de que a atividade

docente esteja relacionada a um “tipo” de sacerdócio, destacando as reflexões que estão sendo desenvolvidas pelos estudos da profissão docente, buscando entender a genealogia dessa profissão, que é complexa e que requer conhecimentos específicos e profissionalização.

Nos relatos do *Professor D*, o mesmo anuncia que sua vontade de ser docente foi alimentada a partir da **influência de familiares**. “Meus grandes motivadores sempre foram meus pais que eram professores em escolas básicas” (*Professor D*). Tardif (2002) aponta a relação familiar como importante a partir de pesquisas realizadas com professores de séries iniciais do ensino fundamental, afirmando, ainda, que por muitas vezes a decisão de ser professor tem forte relação com uma “história de família”. Da mesma forma, Nóvoa (1992) aponta em seu estudo a necessidade de se encontrarem espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que se apropriem dos seus processos de formação, dando sentido ao contexto das suas histórias de vida, pois o docente é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o docente.

Esses achados ratificam estudos anteriores, como o de Volpato (2007), no qual a influência dos pais foi, também, importante para escolha da carreira docente por alguns profissionais liberais. Destaca-se, ainda, que essa relação ficou ainda mais evidente quando os pais eram ou foram professores. Conforme Bordieu (1996), em muitas famílias a escolha da profissão constitui uma via de reprodução social e cultural, sobretudo para aquelas em que os pais são profissionais em exercício da mesma profissão, como é o caso do *Professor D*. Para o autor, a família assume um papel determinante na reprodução das relações sociais e na manutenção do *status quo* da ordem social.

Outro fator que incidiu sobre a escolha em ser docente foi o **interesse em atuar em outras áreas profissionais**. “Recebi o convite do coordenador do Curso, pois o mesmo conhecia meu trabalho na área do Futsal, e verificando que os horários não chocavam com o meu emprego em Tubarão, prontamente aceitei, pois sempre tive interesse em atuar em outras áreas da Educação Física” (*Professor E*).

O relato acima nos remete a duas questões: a experiência profissional como fator principal para a contratação de docentes, e o “mero acaso” devido ao qual o mesmo se tornou docente. Quanto à experiência profissional, Vasconcelos (1996) afirma que a experiência profissional é uma das credenciais para o convite de ingresso na docência. Esse aspecto pode ser considerado importante uma vez que a aproximação com o mundo do trabalho ajuda o professor a fazer a relação entre a teoria e a prática, tornando a aprendizagem mais

significativa para os alunos. Nesse sentido, o autor ainda entende que o professor que tem experiência profissional no campo específico no qual atua estará mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação teórico/prática em sala de aula. No entanto, o autor, assim como Masetto (2003), considera o embasamento teórico consistente do docente como fator preponderante para o convite de entrada na carreira docente, pois somente a experiência profissional acaba reforçando uma situação muito discutida na seleção de docentes, por se entender que “quem sabe fazer, sabe ensinar”, colocando em segundo plano os conhecimentos pedagógicos inerentes ao exercício da docência.

Quanto ao “mero acaso” de ingressarem na docência, os mesmos tornaram-se professores de forma não planejada. Num dia eram Profissionais de Educação Física atuantes em suas respectivas áreas e no outro eram, também, professores universitários.

Em estudo realizado por Volpato (2007), com Profissionais Liberais que atuavam como docentes universitários, dos quatorze entrevistados quando questionados sobre suas formas de ingresso na docência, oito responderam que foram admitidos por convite da coordenação dos cursos em que iriam atuar.

Essa precariedade no planejamento para o início da carreira docente é preocupante, pois como afirma Vasconcelos (1996), espera-se que professor esteja preparado para sua ocupação, conhecendo as características, possibilidades e complexidades que serão encontradas no ofício, o que normalmente não acontece.

Entende-se que essas sejam algumas das razões relacionadas às constantes dúvidas e incertezas que cercam o professor, principalmente na fase inicial da docência, sentimentos relatados pelos entrevistados quando questionados sobre as dificuldades que envolvem o início da carreira. Para os docentes, o início foi pautado pelo nervosismo e a preocupação não relacionados com o domínio do conteúdo, mas sim por outros fatores relacionados à docência.

A partir das análises das entrevistas, pudemos identificar que a **falta de conhecimento sobre os processos pedagógicos e a aceitação e respeito por parte dos alunos** são os fatores que geraram maior preocupação por parte dos docentes, principalmente no início da carreira.

A **falta de conhecimento sobre os processos pedagógicos** aparece como fator principal frente aos desafios enfrentados pelos docentes. Os professores citaram questões referentes à didática, planejamento das aulas e formulação das avaliações como situações que os deixaram inseguros, como percebido nos depoimentos abaixo:

Entendo ainda como uma grande dificuldade o fato de compreender como organizar uma disciplina com uma série de conteúdos e fazer com que isso tudo se relacione. Você não é preparado para isso na graduação e em nenhum dos outros níveis, como por exemplo, de quanto tempo será necessário para que cada conteúdo tenha um mínimo entendimento por parte dos alunos, como proceder quanto à avaliação, entre outras questões. Isso tudo se torna um teste, e por mais que você faça a leitura de diversos métodos de avaliação, quando você está na frente daquela turma com suas especificidades, dificuldades e demandas específicas, tudo cai por terra. Entendo esta ser a maior dificuldade, a de gerenciar todo um conteúdo de um semestre inteiro que você nunca aprendeu a planejar (*Professor C*).

Assim que consegui a vaga como professor universitário, tive a preocupação sobre não ter tido a formação correta para atuação como docente, fiz apenas uma disciplina de Metodologia da Educação superior no Mestrado, sendo esta um semestre, porém, não foi suficiente e tenho a certeza que faltaram assuntos a serem debatidos. Assim, tive dificuldades na montagem de um plano de aula e sobre quais metodologias seriam mais apropriadas para a realização das mesmas (*Professor B*).

De acordo com Vasconcelos (1996) a formação do docente precisa contemplar a formação técnico-científica, que se refere ao domínio do conhecimento específico da disciplina que o professor leciona; a formação prática, que compreende o conhecimento da prática profissional; formação pedagógica, que envolve além do saber dar aula, os elementos do planejamento de ensino, como os objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias de ensino, equipamentos, avaliação, relação professor x aluno, entre outras.

A partir dos relatos dos entrevistados, fica claro que a parte de formação pedagógica é a que necessita maior atenção. Por não terem a formação pedagógica própria para a docência, os bacharéis desconhecem as teorias do ensino e as suas metodologias. Elas são

entendidas aqui como estratégias que o professor utiliza em aula para proporcionar a aprendizagem dos alunos, envolvendo um conjunto de técnicas que vão desde a organização do ambiente de sala de aula até as atividades e recursos que serão utilizados e avaliação. Da mesma forma, as relações desses com suas concepções de aprendizagem por parte dos estudantes.

A **aceitação e o respeito por parte dos alunos** também é relatada como um dos desafios enfrentados pelos docentes. “Meus principais medos diziam a respeito de como me portar frente aos alunos, pelo fato de ter a idade bem próxima à deles” (*Professor D*).

Conforme Gaeta e Masetto (2013), o estudante que deixa de ser aluno para ingressar na carreira docente deve assumir um novo papel que comporta uma mudança de percepção da figura do professor. De um papel cômodo e anônimo de estudante protegido pelo grupo de classe assume uma posição ativa frente a um grupo de alunos com idades próximas a sua, cujas aprendizagens dependem em parte da sua aptidão profissional.

A relação aluno/professor é de fundamental importância para o andamento e afirmação da identidade docente em sala de aula. Um breve deslize frente à turma, seja na escrita ou na fala de um determinado conceito técnico da disciplina, pode, por exemplo, causar-lhe problemas tanto no controle quanto na cobrança de um bom desempenho dos alunos em sua disciplina.

6.3 O DOCENTE E O SEU PERCURSO FORMATIVO: MARCAS E INFLUÊNCIAS NA CARREIRA

O professor antes de tudo é uma pessoa, um sujeito histórico, vívido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor por alguma razão, como apresentamos no capítulo anterior. Podemos dizer, ainda, que os elementos que constituem a identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico, pois como nos diz Pimenta (2002, p. 59) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Os docentes trazem consigo para a sala de aula marcas de sua trajetória formativa e da relação com seu objeto de trabalho, pois se entende que nenhum professor leciona no vazio. Leciona sempre numa instituição, num espaço, num tempo, numa cultura, num contexto, nunca solto, desconectado (ANASTASIOU, 2006).

Tardif (2000, p. 15) afirma que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Assim, cada docente carrega suas experiências, as quais de alguma forma lhe constituem. Nesse sentido, Bondía (2002) conceitua “experiência” como sendo o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não somente o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A experiência é o que fica, o que nos faz mudar após a sua passagem.

Entendendo que a atividade docente está ligada às situações coletivas, buscamos identificar quais aspectos influenciam diretamente na prática pedagógica dos entrevistados. Ao longo da entrevista, quando questionados sobre fatores marcantes vivenciados ao longo do seu percurso formativo, podemos perceber que as suas práticas pedagógicas são influenciadas desde o seu início por diversos fatores, sendo eles advindos de suas **experiências vivenciadas na graduação e na pós-graduação, do espelhamento das práticas de outros professores e das experiências profissionais.**

As **experiências vivenciadas na graduação** foram relatadas como marcantes e influenciadoras de suas práticas em sala de aula, conforme depoimentos abaixo:

Algo que reflete e sempre me fez sentir melhor, foi fazer avaliações enquanto ainda acadêmico na graduação, na forma discursiva. Assim, poderia demonstrar a forma com que entendi e relatar o conhecimento adquirido. As questões objetivas me deixavam muito apreensivo quando acadêmico, pois era “8 ou 80”. Não havia flexibilidade para avaliação, assim, inicialmente na atuação como docente também tinha mais interesse em realizar avaliações desse tipo. Porém, observei muitas dificuldades nos acadêmicos principalmente na redação e na síntese, assim, tive que elaborar outras formas mais acessíveis para que os acadêmicos demonstrassem a apreensão do conteúdo [...] (*Professor D*).

O entrevistado demonstra preocupação frente à dificuldade dos acadêmicos em resolver questões objetivas, da mesma forma como vivenciou na maioria das vezes durante a graduação. Dessa maneira,

propõe a avaliação a partir de outros meios que não sejam a resolução de questões objetivas.

Santos e Varela (2007) entendem que, no ato de avaliar o rendimento acadêmico dos alunos, o docente deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois quanto maior a amostragem mais perfeita será a avaliação, pois a necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pelo qual se baseie o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.

O *Professor E* ainda cita que a sua prática pedagógica “baseia-se na experiência que tive do outro lado, ainda como acadêmico na graduação. Verifico sempre como eu tive mais facilidade em aprender os conteúdos relacionando-os com a forma que foi mais fácil de eu aprender. Este é o formato que mais utilizo como docente”.

Volpato (2010) cita que o profissional liberal, quando inicia a docência, traz consigo experiências profissionais e também os referenciais de docência que vivenciou ao longo de sua trajetória como aluno.

Anastasiou (2006) destaca ainda que, por carência de outro referencial, os docentes refletem sobre suas experiências como aluno, as quais reproduzem em sala de aula, aquelas que consideram mais adequadas. Essa situação também foi abordada por Cunha (1989), que verificou em seus estudos que a construção de saberes pedagógicos do docente se apoia nas suas vivências como aluno.

As **experiências vivenciadas na pós-graduação** para os pesquisados foram marcantes e balizadoras de suas práticas pedagógicas. Verificamos que a participação no Mestrado influenciou-os nas questões pedagógicas, nos modelos avaliativos e na reflexão sobre a carreira do docente universitário, conforme podemos perceber em suas falas:

A partir do Mestrado posso destacar algumas mudanças, principalmente sobre a importância da prática baseada em evidências. O processo de ensino-aprendizagem da educação superior principalmente numa Universidade Federal vai levando você a se envolver com a pesquisa e a produção do conhecimento, fazendo com que o amadurecimento nesse sentido fosse voltado mais para a importância do quanto nós profissionais, devemos basear nosso trabalho na produção de

conhecimento formal através da ciência (*Professor A*).

Entendo que a minha principal mudança a partir da conclusão do Mestrado foi a leitura. A partir do Mestrado comecei a entrar em contato com leituras que vão além dos conteúdos de disciplinas fechadas ministrados na graduação, por exemplo. A partir do Mestrado foi que comecei a realizar leituras sobre aspectos gerais sobre a docência. Entendo também, que as leituras sobre o contexto em que vivemos, agregam na formação docente. Parto do princípio também, que o mestrado e o doutorado nos preparam para ser um pesquisador, assim você pode se tornar um professor/pesquisador futuramente, o que nos torna mais crítico no que você fala, faz e em como você avalia tudo isso. O mestrado mostrou estas situações para mim, principalmente este senso crítico quanto a minha atuação e quanto ao universo que estou situado, me proporcionando esta visão mais ampla do mundo não somente a de caixinhas fechadas onde cada coisa está no seu devido lugar sem nenhum tipo de transição (*Professor C*).

Verifica-se a relação do Mestrado com a pesquisa, a qual tem por prerrogativa a parte investigativa, seja em campo, ou na busca por materiais, na análise documental, na análise de dados, entre outras. Podemos analisar a partir da fala do *Professor D* que as atividades práticas contextualizadas começaram a fazer parte das aulas a partir das vivências realizadas ao longo do Mestrado.

O que mudou a partir do Mestrado foi que cada vez mais tentei construir situações práticas baseadas em literaturas. Tento trazer a informação de artigos e livros para situações práticas. No início era mais preocupado ou até somente preocupado com o conteúdo teórico, ai com o passar dos anos estou me transformando, no sentido de trazer mais ações práticas para relacionar com esse conteúdo teórico. Uma coisa que mudou muito também foi à forma de

avaliação dos acadêmicos. Inicialmente estava muito preso as provas e trabalhos teóricos, e assim, comecei a construir outras possibilidades de desenvolvimento, como por exemplo, os seminários e as avaliações práticas (*Professor D*).

Uma situação chama a atenção nos relatos docentes apresentados nessa categoria. Os fatos marcantes por eles apresentados ao longo de seus percursos formativos foram vivenciados durante ou após o término do Mestrado e não na graduação.

Conforme já apontamos, a LDB - 9394/96, art. 66, preconiza apenas a titulação de Mestrado e Doutorado preferencialmente para o exercício do magistério superior.

Soares e Cunha (2010) discutem a situação das Políticas Públicas por não exigirem que a formação de professores para a educação superior contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação, o planejamento e a condução da aula em suas diversas possibilidades. O fato se agrava na visão das autoras, pelo fato da liberdade de adequação e organização do currículo dos programas de Mestrado e Doutorado que privilegiam, em vez da formação pedagógica, a formação de pesquisadores.

Anastasiou (2006) corrobora afirmando que a preferência à pesquisa na formação docente e o desprestígio da docência e da extensão são fatores que marcam as propostas de cursos de Mestrado e Doutorado. Também para Bastos (2007, p. 107) parece não haver nos programas de Mestrado e de Doutorado a “preocupação no que se refere à formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se a educação superior, com raríssimas exceções, os cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas”.

Essas constatações ainda podem ser tangenciadas por pesquisas como a de Pachane e Pereira (2004), em que os cursos de pós-graduação responsáveis pela formação dos professores universitários têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência.

A partir do que dizem os autores supracitados e relacionando com as falas dos entrevistados neste estudo, percebe-se que a participação em programas de Mestrado atualmente está longe de suprir a carência na necessidade de formação pedagógica para docentes universitários. Porém, não podemos menosprezar, pelo menos nos casos

apresentados, a importância indireta que as vivências durante o Mestrado proporcionaram frente às reflexões sobre alguns processos pedagógicos desses docentes.

Para corroborar, podemos citar a fala do *Professor E*, que nos disse “[...] nada mudou, nada me marcou durante o processo formativo”, sendo este o único entre os cinco entrevistados que tem a titulação apenas de Especialista, portanto, não cursou o Mestrado.

O *Professor B* em seu relato abaixo evidencia que adota o **espelhamento da prática de outros professores**, como norteador de suas práticas pedagógicas.

O meu orientador no mestrado que é o mesmo agora no doutorado foi o professor com quem fiz a docência orientada no Mestrado. Nessa situação percebi que o mesmo tem pensamentos diferentes de outros professores e de tanto conviver com ele, acabo utilizando de muitas coisas que ele faz em minhas aulas. Tento tirar as coisas que eu considero boas e fico tentando melhorar as coisas a serem melhoradas identificadas por ele ou por mim e tento aplicar em sala (*Professor B*).

Outra situação, conforme relato do *Professor A*, diz respeito à maneira como o professor se relaciona com os alunos. O entrevistado procura agir com os alunos da mesma maneira com que alguns de seus professores agiam.

[...] a troca entre professor e aluno, o simples fato de sentar, conversar, ouvir, dar voz ao aluno. Eu normalmente gostava mais dos professores que se colocavam no nosso nível como aluno, pois por mais que eles na *expertise* deles e na específica área de estudo deles fossem superiores, se é que podemos utilizar essa palavra, mas o importante pra mim sempre foi o trato que tinha com as pessoas. Isso sempre foi muito marcante para mim, pois gostava dos professores que fossem mais tangíveis. Eu tentei trazer essas coisas o máximo que eu consegui para minha prática docente.

Podemos relacionar a fala acima com a proposta dialógica anunciada por Freire (2003, p. 93) onde o diálogo “é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”. O autor trata a humildade para aprender com os outros, valorizando os saberes escolarizados e não escolarizados de todas as pessoas, já que todas sabem muitas coisas, sendo necessário, para tanto, romper com valores estereotipados como de superioridade, de dono de verdades e de saberes, que por vezes se relacionam com as pessoas como ser superior, autossuficiente, de maneira antidialógica, dominadora e opressora.

Sob essa perspectiva, o professor atua como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento (FREIRE, 2003).

Ao avaliar o discurso dos nossos entrevistados, percebemos que os professores da graduação e da pós-graduação serviram como referência para a prática pedagógica que passaram a adotar na carreira docente. Eles buscaram exemplos de postura, de formas de apresentação de conteúdo, relacionamento com os alunos, diferentes modelos avaliativos, entre outras questões que tiveram durante a sua formação. Nossos achados ratificam o entendimento de Anastasiou (2011, p. 65) quando afirma que “Muito do que o docente efetiva em sala de aula tem uma relação direta com as experiências que vivenciou como estudante”.

Como podemos perceber, muitos dos conhecimentos e saberes mobilizados pelos docentes para organização da sua prática docente estão relacionados a questões marcantes relacionadas aos contextos nos quais estão inseridos, chamados por Tardif (2005) de conhecimentos sociais partilhados. Além disso, outras referências contribuem e influenciam na sua atuação docente, entre elas estão “[...] sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o mundo do trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. (CUNHA, 1998, p.41).

Os docentes bacharéis, por serem classificados como profissionais liberais, compreendem a docência por vezes como um “segundo ofício”. Acredita-se que, para a maioria, a docência como profissão secundária decorra em razão dos baixos salários e da instabilidade da carreira, especialmente nas instituições particulares, como explica Soares (2002) e Santos (2012), tornando as profissões oriundas da formação inicial como as principais. Assim, foram apontadas as **experiências profissionais** como as principais influenciadoras em suas práticas pedagógicas. Nelas os professores

buscam exemplos e casos que permitam relacionar teoria e prática, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

Levo muito da experiência prática que já tive na carreira, muitos exemplos baseados nas experiências profissionais e isso me ajuda muito. Então, por ter experiência profissional eu já sabia que o que eu estava falando eu tinha feito e não era uma coisa somente teórica e isso fazia com que montasse a minha aula na minha vivência, percebendo como foi o processo que eu tive que pra entender que aquilo ali funcionou daquela forma e que tinha uma teoria por trás e funcionava [...] (*Professor A*).

O *Professor C* cita que “a experiência prévia em ser professor de tênis independentemente de não ser na educação superior me ajuda muito. Assim como faço nas aulas de tênis, tento me colocar no lugar do aluno e entender como seria o jeito mais fácil de que ele aprenda aquele determinado conteúdo”.

Os aspectos profissionais influenciam diretamente na minha prática pedagógica, toda experiência que tive na parte profissional principalmente como técnico, lidando com pessoas em diferentes níveis de aprendizagem e no fato do relacionamento também. Antes de trabalhar como técnico de futsal trabalhei com outras questões da área da Educação Física, com recreação, em academias e com a terceira idade. Isso me ajudou bastante pelo fato de ter uma experiência profissional com vários públicos e em diferentes locais [...] (*Professor E*).

Diante dessa relação entre a profissão e a docência, as teorias pedagógicas se fortalecem na medida em que o confronto entre a teoria e a prática, assim como da análise dos fenômenos à luz das teorias existentes, constrói novas teorias (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nesse sentido é que os docentes desenvolvem essas teorias pedagógicas que, no caso, tratam-se da transposição das situações de trabalho como bacharel para a sala de aula, constituindo-se como experiências motrizes junto aos alunos.

Ao avaliar as declarações, é possível perceber que a prática pedagógica adotada pelos docentes é influenciada desde o início por diversos fatores, sendo o principal sucedido de suas vivências de formação durante a graduação e a pós-graduação. Da mesma forma, o espelhamento das práticas adotadas pelos seus professores é reconstruído e ressignificado a partir de suas experiências com os estudantes, como podemos perceber no capítulo a seguir.

7. CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS BACHARÉIS DOCENTES E SUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo buscamos, a partir das entrevistas realizadas, elementos que pudessem responder aos questionamentos apresentados no início da pesquisa, bem como alcançar os objetivos propostos. Considerando que nos propusemos a compreender quais concepções pedagógicas subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em cursos de Bacharelado em Educação Física em IES do Sul de Santa Catarina, elencamos neste capítulo questões referentes ao entendimento dos docentes quanto ao papel do aluno, do professor e da IES no processo de formação, além de apresentar as suas concepções de ensino e aprendizagem e, por fim, compreender como planejam suas aulas.

Quando questionados sobre suas percepções a respeito do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, os entrevistados deram ênfase à importância da **responsabilidade do aluno e a interação entre aluno e professor** nesse processo de formação.

O recorte de algumas falas nos faz acreditar que os entrevistados trilham um caminho na direção de envolver o aluno, motivando-o nesse processo de ser o protagonista da sua aprendizagem e do compromisso em norteá-lo nessa caminhada, porém acreditam que sem o interesse e participação assídua dele o processo não estará completo, dando ênfase à **responsabilidade do aluno**, insinuando por vezes que “se o aluno não quiser, não tem quem o faça querer aprender” (*Professor C*). Eis alguns outros depoimentos que confirmam essa percepção: “[...] os alunos devem estar dispostos a aprender” (*Professor A*). “[...] o aluno deve ter vontade e disposição de aprender [...]” (*Professor B*). “Os alunos devem estar abertos ao conhecimento” (*Professor E*).

[...] o acadêmico é que tem a responsabilidade maior de se apropriar do conhecimento. É o interesse do acadêmico que vai possibilitar uma grande transferência de conhecimento entre o que a ciência hoje traz e as experiências dos docentes para a formação do acadêmico (PROFESSOR D).

Percebe-se nos depoimentos uma aproximação com a concepção tradicional de educação, em que “[...] o professor despreocupa-se com a

aprendizagem de seus alunos, encarados por ele como coadjuvantes de uma cena na qual ele se considera o protagonista [...]” (VASCONCELOS, 2005, p. 66-67).

Em suas falas, os professores transferem a responsabilidade da aprendizagem para os alunos, preocupando-se de imediato em ensinar e não, se de fato, o que foi ensinado será aprendido pelos educandos. Parece óbvio que o objetivo da docência seja o de alcançar uma aprendizagem por parte dos alunos. Porém, a tarefa de ensinar, por mais perfeita que seja, não pode provocar por si só a aprendizagem dos alunos, pois aprender é algo que acontece no educando. No entanto, a atuação didática do professor se constitui como o importante fator de determinação do processo de aprendizagem do aluno.

Outra questão se refere à necessidade de acontecer uma **interação entre aluno e professor** no processo de ensino e aprendizagem. Um deles assim se referiu: “O aluno aprende a partir de sua iniciativa; se ele não tiver iniciativa ou se eu (docente) não conseguir criar esta iniciativa nele, o mesmo não vai aprender” (*Professor A*). O entrevistado entende que se não houver uma interação entre os envolvidos, não haverá aprendizagem.

Nesse contexto, entende-se que a aprendizagem ocorre quando estimulada e/ou mediada pelo professor, provocando saltos nos níveis do desempenho do aluno, principalmente quando o ensino consegue se antecipar àquilo que o aluno ainda não sabe. É nesse sentido que o conceito de zona de desenvolvimento proximal ganha importância, pois ela permite que diminua a distância entre o desenvolvimento real e aquilo que o aluno tem de potencial para a aprendizagem (VIGOTSKY, 1988).

Quando questionados sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, duas categorias emergiram a partir de suas falas: **o professor como facilitador e/ou mediador do processo** e **o professor como mero transmissor de conhecimentos**.

Os entrevistados entendem o papel do professor como sendo o **de facilitador e/ou mediador do processo**. “O docente deve atuar como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sendo um instigador, tendo que fazer com que os alunos questionem, criem suas dúvidas e corram atrás para resolvê-las” (*Professor A*). “O professor é o facilitador e deve fornecer as ferramentas para o aluno fazer” (*Professor B*). “Vejo o professor como mediador. Acho que independente de existirem acadêmicos muito ou pouco interessados, o docente vai ter o papel de mediador, de levar informações e de trazer situações, independente do interesse ou não do acadêmico.” (*Professor D*). “[...]”

Vejo o professor como um mediador, aonde vai buscar estratégias adequadas para o aprendizado dos alunos” (*Professor C*).

A partir dos depoimentos frente ao seu papel na aprendizagem, os pesquisados apontam à necessidade da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Os entrevistados assumem a relevância das interações entre os pares, ou seja, a relação sujeito e o objeto de estudo, entre os sujeitos (aluno-aluno e professor-aluno) e entre o sujeito e sua realidade, aproximando-se da concepção histórico-cultural, defendida por Vygotsky (1998) em seus estudos.

Nesse caso, o papel do professor é o de orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (ZABALZA, 2002).

Em seu depoimento, o *Professor E* assume uma visão diferente dos outros, pois entende que **o professor é um mero transmissor de conhecimentos**. “[...] o professor tem um papel de passar o conteúdo aos alunos”. Essa fala nos dá a sensação de que o docente se sustenta numa concepção tradicional de educação. Porém, a sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem contradiz o fato de usar em sua fala o termo “passar”, que por vezes pode ser subentendido o fato de considerar os alunos como tábuas rasas e entender o ensino como uma simples transmissão de conhecimento.

Ao serem questionados sobre como entendem o processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que dão muita importância à necessidade de **gerar dúvidas nos alunos e relacionar teoria e prática** frente ao conteúdo apresentado em sala de aula, com intuito de motivá-los a aprender.

O fato de **gerar dúvidas nos alunos** para que os mesmos busquem as respostas é a situação que dois professores procuram desenvolver em suas aulas.

Tento produzir o questionamento para que eles possam ir atrás do que realmente deve ser feito. Acredito que se não forem questionados sobre o que está sendo feito e se não tiverem um pouco da criticidade estimulada e simplesmente aceitarem as coisas que estão sendo passadas a eles, irão somente reproduzi-las sem critérios nenhum [...]
(*Professor A*).

Acredito que o aprendizado acontece da melhor forma a partir da informação teórica inicial, e de certa forma vaga, no sentido de despertar o interesse do acadêmico na busca de mais informações. Então trazer a informação básica do conteúdo, partindo de um entendimento inicial acerca do tema, mas que fique um pouco vago para que essa lacuna desperte o interesse no acadêmico em desmistificar o assunto. No segundo momento a partir desse conhecimento inicial, já demonstro a situação a partir de situações práticas, onde esse conhecimento é necessário e utilizado, para que possa fazer a relação “Opa isso será importante na minha vida profissional”. Posteriormente trago informações aprofundadas para preencher as lacunas que ficaram na teoria inicial (*Professor D*).

O que se pode perceber é que os professores acreditam que o indivíduo aprende sendo um sujeito ativo, pois é ele o responsável pelo seu próprio desenvolvimento e aprendizado, embora isso não possa ser alcançado de maneira individual, por isso a importância das interações entre os sujeitos. Os pesquisados compreendem que o professor tem papel fundamental nesse processo, porém entrelinhas reafirmam que ele não pode ser visto como o único protagonista do processo.

A necessidade de **relacionar teoria e prática** no ensino para que a aprendizagem se concretize é uma de suas grandes preocupações. Um dos professores assim se referiu: “A maioria das aulas funciona a partir de conceitos teóricos básicos da modalidade, onde, posteriormente, os alunos elaboravam aulas simuladas a partir de determinado fundamento do esporte, aplicando inicialmente com os colegas e posteriormente com as crianças”. Não obstante, essa situação traz novamente a interação com os pares como fonte principal de aprendizagem.

Outros dois professores ainda relatam ter a mesma concepção de aprendizagem do *Professor E*.

Entendo que o aluno aprende mesmo é na vivência prática. Proporciono situações para que sintam na prática os fatores primordiais para aprendizagem. Tendo sempre uma base teórica como suporte, eles devem perceber na prática que o está sendo apresentado a eles é viável para utilização no cotidiano prático (*Professor B*).

Tento colocar pequenas tarefas ao longo da disciplina, aonde vão tendo que exercitar a leitura. Entendo que quando você faz (prática) você aprende. Entre elas, muitas tarefas de leitura e de síntese de materiais (livros, artigos, filmes...). Tento realizar atividades que façam com que sejam participativos em sala de aula tanto nos conteúdos quanto no questionamento e na autonomia para que no final eles possam aplicá-los com mais propriedade (*Professor C*).

No questionamento referente ao papel da Universidade, os docentes entendem que a mesma tem por objetivo **fornecer estrutura adequada aos docentes** para que possam exercer as suas práticas da melhor forma possível. É possível verificar essa questão a partir da fala do *Professor E*, que afirma que “A IES deve oferecer a estrutura adequada para que os docentes consigam efetuar um bom trabalho e que assim, automaticamente, ocorra um processo de ensino e aprendizagem com qualidade”. O *Professor B* ainda afirma que “A Universidade entra também como uma facilitadora, dando suporte e estrutura para que, tanto o aluno quanto o professor, possam desenvolver as atividades propostas com qualidade”.

Procurando compreender como planejam suas aulas, quando questionados os entrevistados relatam que baseiam a elaboração do seu plano de ensino **na relação com o mercado de trabalho e na construção do plano a partir da colaboração dos alunos**.

O fato de basearem o planejamento das aulas **na relação com o mercado de trabalho** pode ser compreendido pelo fato dos mesmos não terem a formação adequada para a docência, assim, acreditam ter maior segurança em seus planejamentos, partindo das suas respectivas atividades profissionais como base para a elaboração das aulas.

Uma coisa que acho muito importante e que tento colocar como o que move as disciplinas que eu ministro é a relação com o mercado de trabalho e com que irão se defrontar fora no ambiente acadêmico quando graduado, tendo que, propriamente dito, exercer a profissão (*Professor A*).

Verifico o que tem sido importante para minha atividade profissional, os elementos que achei importante e necessário, havendo uma utilização eficiente depois de formado. Esse foi o fator principal que trago nas aulas (*Professor D*).

A princípio os conteúdos básicos procuro nos livros referências e faço um apanhado de como seria a maneira mais didática de passar aos alunos e, a partir disso, de uma estrutura pré-planejada, vou buscar materiais complementares e a partir de pesquisas de um conteúdo mais atual, busco materiais audiovisual, imagens, entrevistas sempre tentando “linkar” com experiências pessoais e profissionais (PROFESSOR C).

A participação dos alunos na construção do plano de ensino também foi considerada como fator de referência para o planejamento das aulas. *O Professor E* relata que

o objetivo principal das aulas era sempre de que aconteça o aprendizado a partir de um fácil entendimento dos alunos, pois entendo que a maioria deles não tem o mínimo conhecimento da disciplina. Portanto, tentava juntar as questões importantes do conteúdo, mas que fosse de fácil entendimento para todos. Porém, com o tempo e já consegui me organizar melhor, baseando-me principalmente no *feedback* dos alunos e tentando entender como tinham maior facilidade para aprendizagem de determinados conteúdos.

A aprendizagem é então um processo ativo no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente. Nesse processo, há evidências consideráveis de que o *feedback* tem uma influência inquestionável que leva a uma melhor compreensão e a resultados de aprendizagem efetivas. O *feedback* constitui um elemento essencial do processo de avaliação pois fomenta a aprendizagem. No entanto, para esse *feedback* ser efetivo, tem de resultar de experiências de aprendizagem que forneçam evidência capaz de ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a uma maior aprendizagem (BORRALHO; FIALHO; CID, 2012).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, buscamos, através de uma revisão bibliográfica, conhecer o contexto da educação superior brasileira para melhor compreensão sobre quais exigências que regulamentam a atividade docente nesse nível e, posteriormente, compreender as principais teorias e concepções pedagógicas e de educação que permeiam as práticas docentes, tema descrito como um dos objetivos deste estudo.

A partir das contribuições principalmente de estudiosos como Libâneo (1989), Cunha (1998, 2004, 2005, 2007), Saviani (1988, 1997, 2008 e 2010), Mizukami (1986) e Freire (2001, 2003 e 2011), foi possível apresentar as tendências liberais e progressistas de educação, com a elaboração de tabelas contendo a síntese de cada concepção, visando a uma melhor visualização e discussão dos dados apresentados neste relatório.

Com a elaboração das sínteses, pode-se compreender que a tendência liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseados nas aptidões individuais. Dessa maneira, o indivíduo deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade, desenvolvendo sua cultura individual, não considerando as diferenças entre as classes sociais e as desigualdades presentes nesses contextos. Já a tendência progressista analisa de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade assumindo, assim, um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo.

Fontana e Cruz (1997), Skinner (1982), Piaget (1978) e Vygostky (1998), foram os autores que nortearam as discussões frente às seguintes concepções de aprendizagem: inatista-maturacionista, comportamentalista, construtivista e histórico-cultural. Pode-se identificar que a primeira parte do princípio de que os fatores hereditários ou de maturação são preponderantes para o desenvolvimento do indivíduo, deixando em segundo plano os fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Na contramão dessa ideia, a concepção comportamentalista parte do princípio de que o ambiente e as expectativas são fatores determinantes do comportamento humano.

As concepções construtivistas e histórico-cultural adotam outra forma de pensar a aprendizagem e desenvolvimento humano. Estas, ao contrário das outras concepções, entendem que tanto os fatores internos,

ligados à maturação dos indivíduos, quanto os fatores externos, seriam responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos. Essa maneira de pensar coloca a relação entre o sujeito aprendiz e o meio em que vive como elemento central para a aprendizagem, ocorrendo através das interações que as pessoas estabelecem com seu meio físico e cultural, portanto, é um processo mediado marcado pelas interações que as pessoas estabelecem em seu meio de cultura.

Outro objetivo traçado foi mapear o percurso formativo dos professores. Assim, verificou-se que a média de idade dos docentes é de 29 anos, e que apenas um deles trabalhava em regime integral na sua respectiva IES. Em suas falas, os docentes afirmam, ainda, que iniciaram a docência a partir de convite efetuado pela coordenação do respectivo curso. Essas questões contribuem para discussão referente às dificuldades enfrentadas pelos entrevistados durante a carreira.

Conforme dados do INEP (2016), 20% dos estudantes matriculados na Educação Superior estão na faixa etária de 25 a 29 anos. Portanto, a questão de aceitação e respeito por parte dos alunos é colocada por eles como uma das dificuldades vivenciadas principalmente no início da carreira, e que o docente deve encontrar maneiras para administrá-la. Outras situações dizem respeito ao fato de não se dedicarem exclusivamente às questões referentes à docência, e de terem sido convidados a lecionar sem nenhum critério de seleção que levasse em conta as questões referentes aos saberes pedagógicos. Os entrevistados podem ser classificados como professores iniciantes, pois não atuam há mais de cinco anos na docência, o que evidencia ainda mais as dificuldades apresentadas por eles em seus relatos, principalmente as relacionadas com a falta de conhecimento sobre os processos pedagógicos.

Dos cinco participantes entrevistados, apenas um não era Mestre, e dos quatro docentes Mestres, três estão envolvidos em Programas de Doutorado. Esses dados seguem o caminho do que apresenta o Censo da Educação Superior de 2015, em que o INEP (2016) afirma que 75% dos docentes da educação superior no Brasil possuem títulos de Mestre e/ou Doutor.

Soares e Cunha (2010) apontam em seus estudos que os programas *stricto sensu* demonstram menor preocupação e necessidade de formação para a docência, privilegiando ao invés da formação pedagógica a formação de pesquisadores. Anastasiou (2006) corrobora citando que a educação brasileira está instada em três funções, sendo elas o ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, sendo essas as funções básicas que a formação do professor universitário deveria

contemplar. Entretanto, não é isso que acontece, pois é dada preferência à pesquisa na formação do pós-graduando e o desprestígio da docência e da extensão.

Partindo da premissa apontada pelos autores, entende-se que atualmente a pesquisa tem assumido a principal função do professor universitário, isso porque, além de ser a que mais se destaca é também a que mais sofre cobranças pela pressão social e instrumentos avaliativos. Além disso, é sabido que a pesquisa e a publicação de livros e artigos científicos é o que traz prestígio ao professor universitário. Porém, sabe-se que as exigências para um bom ensino não se restringem à qualidade das publicações e muito menos à quantidade das mesmas.

Entretanto, a partir das respostas dos entrevistados, verificamos que a participação em programas de *stricto sensu* os motivou na escolha da carreira docente, pelo fato de sentirem a necessidade de continuarem sendo pesquisadores, o que não acontece atualmente, pois dedicam o seu regime de trabalho apenas para a docência.

Em seus relatos, os docentes ainda apontam a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, o contato frequente com o professor/orientador como fonte de discussão sobre a prática docente, a necessidade de continuar realizando leituras permanentes sobre diversos assuntos e a mudança de planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, como questões advindas da participação de programas de Mestrado e Doutorado.

Nota-se, então, que a participação deles nesses programas que se preocupam, a princípio, em formar pesquisadores e não professores, de uma forma indireta, foi um fator preponderante para as suas escolhas profissionais e também os auxiliou na construção, desenvolvimento e reflexão de suas práticas pedagógicas.

O envolvimento em programas *stricto sensu*, como alunos de mestrado, aparece como um dos fatores marcantes na carreira dos entrevistados. Além disso, enquanto acadêmicos, as atitudes de seus professores, seja no relacionamento com os alunos ou na maneira com a qual elaboravam seus modelos avaliativos, deixaram marcas nas quais os docentes espelham suas práticas em sala de aula.

A experiência como aluno também é um fato que baliza as práticas dos docentes atuais. Isso nos levou a perceber que os professores, por vezes, reproduzem os modelos que lhes foram apresentados ainda como acadêmicos. Partem de uma lógica que o que aprenderam ainda como acadêmicos é suficiente para os conduzirem ao mercado de trabalho. Assim, também utilizam das mesmas

metodologias aplicadas pelos seus professores, por considerarem que se entenderam determinado conteúdo de uma determinada maneira, é porque esta é a mais adequada para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Seguindo o exposto, as experiências profissionais são os fatores que norteiam desde a preparação do plano de ensino até a elaboração dos exemplos e atividades práticas desenvolvidas pelos docentes. Essa questão pode ser explicada da seguinte forma: o docente é contratado tendo como base seu desenvolvimento profissional, reforçando a tese de que “quem sabe fazer, sabe ensinar.” Entendem, portanto, que o que fazem em seu ambiente de trabalho deve ser cultivado em sala de aula como fatores positivos a serem seguidos pelos seus alunos.

Pode-se ainda evidenciar essa relação de experiências profissionais com a docência, quando relatam que elaboram seus planos de aula baseados na relação com o mercado de trabalho. O problema é que, dependendo da abordagem, essa relação com mercado de trabalho é conduzida apenas pelo olhar do docente e de suas experiências profissionais, não levando em consideração a realidade profissional como um todo. Os acadêmicos acabam sendo induzidos a acreditar que o mercado de trabalho é apenas aquele que o docente está inserido como profissional liberal, não levando em consideração, por exemplo, os problemas que são enfrentados nesse contexto e que, por vezes, o próprio professor não consegue resolver em seu ambiente de trabalho, omitindo-os dos alunos em sala de aula.

Procurando compreender quais percepções tinham sobre o ambiente acadêmico e os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, inicialmente foram questionados sobre qual seria o papel da Universidade no processo de ensino e aprendizagem. Em suas respostas, afirmaram que a IES deve fornecer estrutura e suporte adequado para que o processo ocorra de forma adequada. Entendemos, assim, que além de estrutura física e de fornecimento de materiais, a IES deve oportunizar momentos de discussão referentes às questões pedagógicas, por exemplo, a partir da elaboração de projetos de formação continuada, pois como visto os professores não planejam e executam suas atividades a partir de questões pedagógicas pertinentes ao contexto no qual estão inseridos, mas sim a partir de suas convicções e experiências profissionais.

Quando questionados sobre o papel do aluno nesse processo, consideram que o mesmo tem a responsabilidade sobre sua aprendizagem, dando a entender que o professor está em sala de aula para atender os alunos que desejam aprender e que se apresentem

dispostos e interessados sobre o que está sendo discutido. Aos que não têm interesse, os docentes demonstram certo desinteresse em motivá-los, a partir de falas como “se o aluno não quiser, não tem quem o faça querer”. Essa situação parte de uma concepção inatista, pois demonstra que os alunos irão se interessar e/ou aprender no momento que em que tiverem maturidade para desenvolver as habilidades necessárias para apreender o determinado conteúdo. O papel do professor nessa circunstância seria o de repassar informações aos alunos, permitindo que algumas aptidões inatas se manifestem nos educandos, o que caracteriza-se como uma concepção tradicional de educação.

Entretanto, quando questionados sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, colocam o professor como o responsável por facilitar/mediar esse processo, além de ser ele o responsável por instigar os alunos, gerando dúvidas frente ao que lhes é apresentado em sala de aula. Essa fala nos remete às concepções de ensino e aprendizagem que tem como fator principal a interação entre os pares. Os docentes entendem que, em tal circunstância, a aprendizagem vem em decorrência da relação que os alunos mantêm com o meio em que estão inseridos.

Quanto às concepções de educação, concluímos que os entrevistados em alguns recortes de suas falas demonstram as tendências liberais de educação como fator norteador no planejamento de suas aulas. O fato de estarem a todo momento procurando vincular suas práticas pedagógicas às necessidades do mercado de trabalho coloca-os como mantenedores do *status quo*, pois não trazem para suas discussões em sala de aula aspectos que tratam de mudanças ou diálogos mais aprofundados sobre as percepções que os alunos têm sobre o contexto profissional e no contexto de sociedade como um todo.

As decorrentes falas sobre a preocupação dos docentes em trazer para a sala de aula atividades que realmente façam sentido para os alunos quando estiverem inseridos no mercado profissional reforçam, ainda, o fato de entenderem que a reprodução das técnicas atualmente aplicadas é o que deve continuar sendo realizado pelos futuros profissionais. Porém, outras falas demonstram que os docentes estão tentando quebrar esses paradigmas tradicionais de educação no momento em que entendem que o docente deve mediar suas aulas a partir do diálogo, proporcionando momentos de participação e interação entre alunos x alunos e alunos x professores. Nesse sentido, o que a pesquisa demonstrou é que, talvez por não conhecerem as concepções

de educação e de ensino-aprendizagem, apresentam contradições em suas falas, ora parecendo ser mais conservadores, ora mais progressistas.

Concluindo este relatório, destacamos que este estudo não tem por interesse esgotar a discussão acerca desse tema, e sim de alguma forma contribuir para a compreensão referente à formação de professores para a educação superior e para reflexão frente às práticas pedagógicas utilizadas por profissionais liberais que se tornam professores.

Fica a possibilidade da reflexão e do debate além da crítica a que todo trabalho acadêmico está sujeito a partir de sua socialização e/ou publicação.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-172.
- _____. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos, In: Pimenta, S, G; ALMEIDA, M.I. (org). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. (p.44-74) São Paulo: Cortez, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional**. In: ROMANOWISKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). 256. Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BASTOS, Carmen Célia B. Correia. **Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária**. In: Educere Et. Educare–Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação–Área de concentração: “Sociedade, Estado e Educação” –V. I. n. (2007) – Cascavel, PR: EDUNIOESTE.
- BAZZO, Vera Lúcia. Dilemas da profissionalidade docente na Educação Superior: entre o cientista e o mestre. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 57-72.
- BEHRENS, Marilda. Formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**.

Campinas: Papirus, 1998.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p.47-51.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p.20-28. Acesso em: 19 de Junho de 2017.

BORRALHO, Antônio; FIALHO, Isabel; CID, Marília. *Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente*. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.). **Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência** (p. 984-996). Porto: CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, n.248, 23 dez. 1996.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na Educação Superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papirus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. *A docência como ação complexa: o papel da didática na*

formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Martin editores, 2005.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (p. 127-154). Petrópolis: Vozes, 2008.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005, p. 191-233.

ENRICONE, Délcia. Saberes e pesquisa docente. In: MOREIRA, Jacira Cardoso; MELLO, Elena Maria Billing; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da (orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

FERREIRA JR, Amárico; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, M.; ARAÚJO, R. M. L. (Org.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FILHO, Geraldo Francisco. **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. rev. Campinas: Átomo, 2011.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013. p.139.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, Daniela Fernanda Viduani Sopran. **A concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais inseridos/as na atividade docente da educação superior**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de Aprendizagem e Prática Pedagógica Educação**. Vol. 29, n.1, Belo Horizonte, Mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

GOMES, Isabelle; CAMINHA, Iraquitana. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano**. Movimento, 2014.

GOMES, Maria Aparecida de Jesus; GONÇALVES, Maria de Fátima Major; MENIN, Pedro Augusto Hercks. A necessidade da iniciação científica para alunos de Instituições de Ensino Superior particulares: a possibilidade de acesso crítico ao conhecimento como pretensão à excelência. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27, 2004, Caxambu. Atas. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2017.

GOULART, Maria Inês Mafra. **Psicologia da aprendizagem I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GUIMARÃES, Júnia Gonçalves de Souza. **Os saberes pedagógicos de bacharéis docentes de uma instituição superior privada do distrito federal**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 16/05/2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86.

JACOB, Vera Lúcia. **Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFBA**. Pará: SPEP/GRAPHITE, 1997.

JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior**. 248f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrôm. **Introdução ao estudo da**

Escola Nova. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia e Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. 99p.

LUENGO, Josefa Martín [et.al.]. **Pedagogia Libertária:** Experiências Hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Ana Paula. **Educação para o trabalho no contexto libertário.** Dissertação (Mestrado em Educação). 156f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MASETTO, Marcos (org). **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MEDINA, Antonio; DOMINGUEZ, Castro. **A formação de professores em uma sociedade tecnológica.** Madrid: Cíncel, 1989.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** 2ª ed. São Paulo: EPU, 2015.

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação Libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOROSINI, Marília Costa. Debate docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGANI, Palmira (org). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

_____. **Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade**. Interface, Botucatu: UNESP, 2001.

_____. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

NISKIER, Arnaldo. **LDB a nova Lei da Educação: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Copyright, 1996.

NOSELLA, P. **Compromisso político como horizonte da competência técnica**. Educação & Sociedade, São Paulo, n.14, p. 91-97, 1983.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar Educação. Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio. **Piaget – Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. José Antonio Castorina [org.]. Tradução Claudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora Afiliada ABDR, 2006, p. 51 – 84.

PACHANE, Graziela; PEREIRA, Elisabete Maria. **A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários**. Revista Iberoamericana de Educación, v.4, n.33, 2004. Disponível em: Acesso em 04 de jun 2017.

PACHECO, José; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação**

de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Letícia Rodrigues. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração.** 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.

PERINI, Silvia. **Psicologia da Educação:** a observação científica como metodologia de estudo. São Paulo: Paulinas, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência.** Curitiba: Educar, 2009, n. 34, p. 169-184.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Programa de mentoria online:** espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95.

REIS FILHO, Casemiro. Reforma universitária e ciclo básico. In: GARCIA, Walter (org). **Educação brasileira contemporânea:** organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978, p. 195-224.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. **A Avaliação como um Instrumento diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental,** 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. **A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças.** Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez.

2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea).

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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

SCHÜTZ, Gustavo Ricardo; SANT'ANA, Antônio Sergio S.; SANTOS, Saray Giovana. **Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática**. Rev. Brasileira de Cineantropometria do Desempenho Humano, Santa Catarina, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n4/11.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. S. Paulo: Cortez, 2004, p. 33-53.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Pedagogia como o currículo da práxis. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São

Paulo, UNESP, 2001.

SILVA, Delcio Barros da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem.** Rev. Linguagem e Cidadania. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2000.

SILVA, João Rodrigo Santos da. **Concepções dos professores de botânica sobre ensino e formação de professores.** 208f. Tese (Doutorado em Ciências na área Botânica). Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica.** 239f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Cultrix, 1982.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Lisboa/Portugal: Livraria Almedina, 1974.

SOARES, Maria Susana Arrosa. Os principais atores da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOARES, Sandra; CUNHA, Maria Isabel da. **Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária?** Rev. Brasileira de Pós-Graduação. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** In: Rev. Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr., n. 13, 2000.

VARELA, Danielle Santiago da Silva. **Concepções docentes sobre o exercício da prática pedagógica no ensino superior na saúde**. 92f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino na Saúde). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores**: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Por favor, leia atentamente as informações abaixo antes de decidir se deseja colaborar com o estudo.

Esta entrevista é parte integrante da Pesquisa do Mestrado em Educação, intitulada **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE BACHARÉIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOCENTES EM IES DO SUL DE SANTA CATARINA”**.

A partir da assinatura deste, entende-se que o (a) senhor (a) foi plenamente esclarecido (a) de que participando desta pesquisa integrará um estudo de cunho acadêmico, que tem como um dos objetivos, “Compreender quais concepções pedagógicas e de aprendizagem subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em IES do Sul de Santa Catarina”, e que mesmo aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso, nos informar sobre sua decisão. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o (a) senhor (a) não terá direito a nenhuma remuneração.

Desconhecemos ainda, qualquer risco ou prejuízos por participar dela, e os dados referentes ao (a) Senhor (a) serão sigilosos e privados, sendo que poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Nos autoriza ainda, a gravação da voz na oportunidade da entrevista, sendo que a coleta de dados será realizada pelo mestrando Joni Luiz Trichês dos Santos (48-999172877) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESC, orientado pelo professor Dr. Gildo Volpato (48-999740701). Qualquer dúvida poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética Institucional (3431.2723).

Antecipadamente agradecemos sua colaboração!
Prof. Dr. Gildo Volpato
Orientador da Pesquisa

Joni Luiz Trichês dos Santos
Mestrando do PPGE

Eu _____
declaro-me ciente das informações sobre o referido estudo e concordo
em participar voluntariamente.

Assinatura do participante

Criciúma (SC), ____ de _____ de 20__.

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a)

Venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da Pesquisa do Mestrado em Educação, intitulada **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE BACHARÉIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOCENTES EM IES DO SUL DE SANTA CATARINA”**.

O objetivo desta pesquisa é “Compreender quais concepções pedagógicas e de aprendizagem subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em IES do Sul de Santa Catarina”.

Caso possa colaborar com a pesquisa, solicito que retorne este email confirmando sua participação para que possamos agendar um dia e horário mais adequados com a sua disponibilidade para a realização da entrevista.

Desconhecemos ainda, qualquer risco ou prejuízos por participar dela, e os dados referentes ao (a) Senhor (a) serão sigilosos e privados, sendo que poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração!
Prof. Dr. Gildo Volpato
Orientador da Pesquisa

Joni Luiz Trichês dos Santos
Mestrando do PPGE

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do perfil do (a) professor (a)

Sexo: Idade: Estado Civil: Ano e local de Formação:
Titulação: Profissão: Tempo de Atuação na docência:
Regime de trabalho: Carga Horária:

1. Como foi (ou esta sendo) seu início na carreira docente: interesses, motivações, dificuldades...
2. Fale um pouco sobre a sua formação inicial e sua formação continuada – mudou algo neste tempo? Em que sentido?
3. No percurso formativo houve algo marcante que você lembra? (ao preparar uma aula, ao se relacionar com os alunos, ao fazer uma avaliação, ao escolher uma metodologia ou estratégia de ensino). Fale sobre.
4. Qual o papel..... no processo pedagógico e na formação? (da escola, do professor, do aluno)
5. Como você prepara suas aulas? A partir do quê? Com base em quais aspectos?
6. O que considera importante no processo de ensino e aprendizagem para que o seu aluno aprenda?
7. Como o teu aluno aprende? Como acontece a aprendizagem? A partir do quê?
8. Quais aspectos são influenciadores da sua prática pedagógica?