



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA VALENTIM SANTOS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR: ENTENDENDO SABERES E FAZERES A PARTIR
DA BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

**RIO DE JANEIRO
2017**

JÉSSICA VALENTIM SANTOS

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR: ENTENDENDO SABERES E FAZERES A PARTIR DA BASE
DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, pela
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO
2017

CIP - Catalogação na Publicação

V237c Valentim Santos, Jéssica
Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional / Jéssica Valentim Santos. -- Rio de Janeiro, 2017.
187 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Formação de professores. 2. Docência no ensino superior. 3. Base de conhecimento profissional docente. 4. Professores formadores. I. Barreto da Cruz, Giseli, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"CONCEPÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENTENDENDO SABERES E FAZERES A PARTIR DA BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL"**

Mestrando(a): **Jessica Valentim Santos**


Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

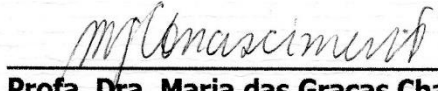
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2017.

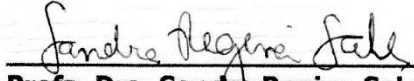
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz- Presidente



Profa. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento



Profa. Dra. Sandra Regina Sales

Cabe, ainda, ressaltar para se entender a fragilidade do campo da pedagogia universitária, que uma de suas possíveis causas situa-se na autoridade cultural da universidade, que assume certa soberba que a estimula a não lançar um olhar para si mesma, enquanto se autoriza a teorizar sobre os outros. A universidade torna-se hábil em indicar metodologias e teorias que a escola básica deve assumir; mas pouco disposta a colocar na berlinda os seus próprios processos de ensinar e aprender.

Maria Isabel da Cunha

À minha avó Elizabeth (in memoriam) por me ensinar sobre resiliência, persistência e coragem para encarar a vida.

AGRADECIMENTOS

Na incompletude das palavras para expressar tudo o que sinto, dedico o meu agradecimento àqueles que construíram pontes materiais, afetivas e cognitivas para que este caminho fosse possível.

À minha família pela parceria incondicional e por me empoderar no sentido de vencer as desigualdades sociais e conquistar o feito de ser a primeira a chegar à universidade.

À Giseli Barreto da Cruz que, na condição de orientadora, expressou generosidade, competência e organização na maneira como conduziu esta etapa. O seu modo de lidar com a pesquisa é formativo e demonstra o compromisso admirável que você tem com a produção de conhecimento. Muito obrigada pela parceria e disponibilidade!

À acolhida dos integrantes do GEPED que carinhosamente compartilharam comigo momentos de estudos e significativas aprendizagens. Vocês fazem parte da minha formação como mestre.

Ao GEPROD e, em especial, à Maria das Graças Nascimento, por permitirem minha inserção na pesquisa e contribuírem, através da minha formação como bolsista de iniciação científica, para o meu ingresso na pós-graduação. Não há palavras para mensurar o quanto aprendi com vocês. Obrigada pela boniteza de convivência que construímos. Vocês são incríveis!

Aos meus amigos Bernardo Núñez, Nathan Silva, Suzana Teixeira e Talita Campelo pelo apoio psicológico nos momentos da escrita, sobretudo, na finalização deste trabalho. O carinho e as palavras de vocês foram fundamentais!

Aos professores da FE/UFRJ que participaram da minha formação inicial e continuada e aos sujeitos desta pesquisa que de algum modo confirmaram em mim a necessidade de olhar a docência e a formação para a docência pela ótica da escola básica. Que este ensinamento seja o elemento mobilizador do meu trabalho como professora.

RESUMO

SANTOS, J. V. Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Relato de pesquisa que focaliza as concepções de professores formadores sobre a docência nos cursos de licenciatura. Assume-se como professor formador aquele que forma licenciando em professores. A pesquisa consistiu em investigar a mobilização de saberes e fazeres de professores formadores para formarem professores. Para tanto, foram considerados três eixos analíticos, a saber: (1) a figura do professor universitário enquanto formador; (2) a docência no ensino superior; (3) a base de conhecimento profissional necessária para ensinar e formar licenciandos em professores. Tais eixos serviram de subsídios para objetivamente (1) conhecer que tipos de relação esses professores formadores estabelecem com o papel que desempenham na formação de professores; (2) analisar os significados que eles atribuem à docência no contexto das disciplinas que ministram e do trabalho que desenvolvem; (3) analisar saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados por eles no contexto institucional de trabalho. Como escolha metodológica, optou-se pela aplicação de um questionário online que foi direcionado a 128 professores da Faculdade de Educação da UFRJ, dentre os quais obteve-se o retorno de 71 professores. O instrumento utilizado conjugou questões abertas e fechadas, sendo constituído por 53 questões que tiveram como intenção obter informações sobre (1) alguns aspectos socioeconômicos dos participantes, (2) a trajetória de formação escolar e acadêmica, (3) as experiências profissionais, (4) os sentidos atribuídos pelos respondentes à docência. Para tratamento dos dados coletados e composição do quadro teórico e dos pressupostos teóricos, foram escolhidos os autores Pimenta e Anastasiou (2014), Almeida (2012), Cunha (2010), Tardif *et. al.* (2014), André *et. al.* (2010) e Gauthier *et. al.* (2013) – que empreendem estudos sobre a formação de professores, a docência no ensino superior e a base de conhecimento profissional docente. Os resultados indicam que todos os professores se reconhecem como formadores, sendo a razão para a identificação da maioria dos sujeitos o fato de atuar em cursos de licenciatura. Quanto aos saberes docentes necessários para ser um formador de professores, os sujeitos fizeram referência, de algum modo, à base de conhecimento profissional e destacaram: (1) os saberes provenientes das ciências da educação, (2) o domínio dos conteúdos da área de referência que ensinam e (3) os saberes da experiência, sobretudo, os conhecimentos sobre a escola básica. Quanto aos atributos necessários para ser um formador de professores, os sujeitos elencaram a relação de diálogo com os licenciandos para realizar o ensino e indicaram outros atributos que explicam a dimensão pessoal da docência.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência no ensino superior; Base de conhecimento profissional docente; Professores formadores.

ABSTRACT

Conceptions of teacher educators regarding teaching in Higher Education: understanding knowings and doings from the professional knowledge base

Research report focusing on the conceptions of teacher educators, about teaching in undergraduate licensee courses. It is assumed as teacher educators, those who educate undergraduate licensees into graduated teachers. The research was constituted on investigate the mobilization of knowings and doings of teacher educators, in order to educate future teachers. To its accomplishing, it was considered three analytical axis: (1) the professor as educator; (2) teaching in Higher Education; (3) the professional knowledge base required to teach and educate licensees into teachers. These axis served as subsidies for objectively (1) knowing what types of relationships these teacher educators establish with the role they play on teacher education; (2) analyzing the meanings they attribute to teaching in the context of the subject matter they teach and the work they develop; (3) analyzing knowings and doings that are produced and mobilized in institutional work context. As methodological strategy, it was opted the application of an online survey directed to 128 teachers of Institute of Education of UFRJ, with response of 71 teachers. The instrument conjugated both open and closed questions, and it was constituted by 53 questions intended to obtain information regarding (1) some socioeconomic aspects of the subjects, (2) their education trajectory on both school and academic settings, (3) professional experience, (4) meanings attributed by the subjects to teaching. To data treatment and composition of theoretical assumptions and framework, it was selected the following authors: Pimenta & Anastasiou (2014), Almeida (2012), Cunha (2010), Tardif *et. al.* (2014), André *et. al.* (2010) and Gauthier *et. al.* (2013) – all engaged in studies about teacher education, teaching in higher education and the teaching professional knowledge base. The results indicate that all the subjects recognize themselves as educators, being the reason to the identification of the majority of subjects the fact that they teach on licensee graduate courses. Regarding the teaching knowledge requires to be a teacher educator, the subjects referred, in some way, to the professional knowledge base and highlighted: (1) the knowledge coming from education sciences, (2) mastery of the contents of the area they teach and (3) the knowledge from experience, especially the ones about basic education. Regarding the required qualities to be a teacher educator, the subjects listed the dialogue with the students to accomplish the teaching and indicated other qualities that explain the personal dimension of teaching.

Keywords: Teacher education; Teaching in Higher Education; Teaching professional knowledge base; Teacher educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O ENCONTRO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA	17
1.1- Situando a problemática da pesquisa.....	17
1.2- Questões e objetivo.....	22
1.3- Justificativa.....	23
1.4- Pressupostos teóricos.....	30
1.4.1- A docência no ensino superior: uma contextualização da área.....	31
1.4.2- O docente do ensino superior como formador de professores.....	33
1.4.3- A construção da base de conhecimento profissional para a docência.....	34
1.4.3.1- Clermont Gauthier e a defesa de um ofício feito de saberes.....	35
1.4.3.2- Maurice Tardif e a multidimensionalidade de saberes.....	36
CAPÍTULO II - AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	38
2.1- O campo.....	38
2.2- Escolhas metodológicas e o trabalho de campo.....	39
2.3- Os sujeitos.....	41
CAPÍTULO III - ENSINAR NA LICENCIATURA: CONCEPÇÕES DOS FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA	59
3.1- As mudanças na sociedade e os modelos organizacionais da universidade: elementos breves para discussão.....	60
3.1.1- As finalidades da universidade.....	63
3.1.2- A problemática de justaposição de disciplinas no currículo e a organização departamental.....	68
3.2- O professor formador e o seu ensino.....	75
3.2.1- Concepções dos professores sobre o seu papel na formação de professores.....	75
3.2.2- Quais relações estabelecem com as disciplinas que ministram?.....	80
3.2.3- Quais estratégias de ensino utilizam?.....	81
3.2.4- Como se dá o trabalho entre pares?.....	83
3.2.5- Como avaliam o trabalho enquanto formadores de professores?.....	84
CAPÍTULO IV – A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES FORMADORES	89
4.1- Os contextos dos estudos sobre os saberes dos professores.....	90
4.2- A base de conhecimento profissional para a docência.....	95
4.2.1- A proposição de um reservatório de conhecimentos necessários para o ensino.....	96

4.2.1.1- Um ofício sem saberes.....	97
4.2.1.2- Saberes sem ofício.....	100
4.2.1.3- Um ofício feito de saberes.....	101
4.2.2- O saber docente no contexto de trabalho.....	104
4.2.2.1- Os fios condutores para a produção e mobilização do saber docente.....	105
4.2.2.2- As categorias de saberes dos professores.....	107
4.3- Os saberes dos formadores para a docência no ensino superior: que concepções têm os professores?.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICES.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicativo de teses e dissertações por descritores.....	25
Tabela 2 - Indicativo de teses e dissertações por área de conhecimento.....	26
Tabela 3 - Indicativo de teses e dissertações selecionadas.....	27
Tabela 4 - Periódicos vinculados à Scielo (2010-2015).....	29
Tabela 5 - Artigos selecionados nos periódicos.....	30
Tabela 6 - Indicação do sexo.....	41
Tabela 7 - Indicação de idade.....	42
Tabela 8 - Indicação de cor/raça/etnia.....	43
Tabela 9 - Indicação de estado civil.....	44
Tabela 10 - Grau máximo de escolaridade.....	45
Tabela 11 - Formação realizada de pós-doutorado.....	46
Tabela 12 - Tipo de escola que frequentou por mais tempo na educação básica.....	47
Tabela 13 - Tipo de ensino médio cursado.....	48
Tabela 14 - Tipo de instituição que cursou o ensino superior.....	49
Tabela 15 - Modalidades dos cursos concluídos no ensino superior.....	50
Tabela 16 - Indicativo de atuação na educação básica.....	51
Tabela 17 - Etapas de ensino de atuação na educação básica.....	51
Tabela 18 - Redes de ensino de atuação na educação básica.....	52
Tabela 19 - Tempo de trabalho na educação básica.....	53
Tabela 20 - Motivo para deixar o magistério na educação básica.....	54
Tabela 21 - Atuação em outras IES.....	55
Tabela 22 - Tipo de instituição de ensino superior de atuação dos professores.....	56
Tabela 23 - Tempo de trabalho em outras IES e na UFRJ.....	57
Tabela 24 - Motivos para optar pela UFRJ.....	58
Tabela 25 - Afirmções sobre o trabalho de formadores de professores.....	67
Tabela 26 - Avaliação das disciplinas do departamento que integra.....	70
Tabela 27 - Avaliação das disciplinas oferecidas entre os departamentos.....	72
Tabela 28 - Avaliação das disciplinas oferecidas pelo departamento.....	74
Tabela 29 - O lugar das disciplinas na formação de professores.....	81
Tabela 30 - Estratégias de ensino que os formadores utilizam.....	82

Tabela 31 - Existência de parceria entre pares.....	83
Tabela 32 - Frequência do trabalho entre pares.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicação do sexo.....	41
Gráfico 2 - Indicação da idade.....	42
Gráfico 3 - Indicação de cor/raça/etnia.....	43
Gráfico 4 - Indicação de estado civil.....	44
Gráfico 5 - Grau máximo de escolaridade.....	45
Gráfico 6 - Formação realizada de pós-doutorado.....	46
Gráfico 7 - Indicativo de atuação na educação básica.....	47
Gráfico 8 - Tipo de escola que frequentou por mais tempo na educação básica.....	48
Gráfico 9 - Tipo de ensino médio cursado.....	50
Gráfico 10 - Etapas de ensino de atuação na educação básica.....	51
Gráfico 11 - Redes de ensino de atuação na educação básica.....	52
Gráfico 12 - Tempo de trabalho na educação básica.....	53
Gráfico 13 - Motivo para deixar o magistério na educação básica.....	54
Gráfico 14 - Atuação em outras IES.....	55
Gráfico 15 - Tipo de instituição de ensino superior de atuação dos professores.....	56
Gráfico 16 - Motivo para optar pela UFRJ.....	57
Gráfico 17 - Avaliação das disciplinas do departamento que integra.....	69
Gráfico 18 - Avaliação das disciplinas oferecidas entre os departamentos.....	72
Gráfico 19 - Avaliação das disciplinas oferecidas pelo departamento.....	74

INTRODUÇÃO

Esta dissertação versa sobre um estudo que focalizou as concepções de professores formadores sobre os saberes e fazeres necessários para formar licenciandos em professores. Sendo assim, a pesquisa estruturou a análise a partir da relação que esses sujeitos estabelecem com o ensino, elemento que especifica e justifica a ação docente.

De acordo com o quadro teórico que viabilizou a discussão aqui defendida, é possível considerar que a universidade vem sofrendo diferentes rearranjos decorrentes das transformações da sociedade, que mudam a lógica de organização dos modelos universitários, interferem na concepção que os professores têm sobre a docência, determinam os contextos de trabalho, dentre tantas outras razões. Conseqüentemente, não se coloca como suficiente o modelo de universidade catedrática – que, muitas vezes, ainda vigora – com o ensino assentado pela concepção exclusiva de professar um saber, pois os tempos/espacos, os perfis de estudantes e professores e as demandas de formação são outros (ROLDÃO, 2007).

No Brasil, a década de 1990 permitiu que esforços fossem empreendidos na direção de investir nas formas de ensinar e aprender que possibilitassem outro modelo de ensino superior. Segundo Cunha (2010), é, portanto, por meio de outras práticas curriculares e de ensino na sala de aula que teorizações sobre a base de conhecimento profissional docente puderam vir sendo feitas. Nesse cenário é que se evidencia a necessidade de estruturar conhecimentos de diferentes naturezas para o desenvolvimento do ensino.

No tocante à formação de professores, esse movimento agrega à docência dos formadores o caráter de ensinar sobre a docência, isto é, ensinar a ensinar, o que implica na responsabilidade desses professores de mobilizar diferentes saberes para profissionalizar licenciandos – que deverão sair da formação inicial com um arcabouço teórico-prático suficiente para atender às demandas da educação básica.

Considerando essa problemática e na tentativa de entender como os professores percebem a docência na formação de professores é que esta pesquisa se propôs a discutir os saberes e fazeres que os professores mobilizam nesse contexto institucional de trabalho. Para tanto, o texto foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “**O encontro com a temática da pesquisa**”, anuncia a construção do objeto de pesquisa. Para isso, ele se estrutura em torno de quatro seções: (1) situa a problemática da pesquisa; (2) estabelece as questões e os objetivos norteadores da pesquisa; (3) apresenta a justificativa para a escolha do tema, considerando aí as motivações pessoais e o levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos nos bancos de dados da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO); (4) anuncia os pressupostos teóricos que ancoram a discussão teórica e permitem a construção dos dados.

O segundo capítulo, nomeado “**As escolhas metodológicas e os sujeitos da pesquisa**”, apresenta os caminhos metodológicos percorridos para realizar a pesquisa (o campo, o instrumento para a obtenção das informações e o trabalho de campo) e a caracterização descritiva dos sujeitos (informações socioeconômicas, trajetória escolar e acadêmica, experiência profissional).

O terceiro capítulo, cujo título é “**Ensinar na licenciatura: concepções dos formadores sobre a docência**”, discute a relação que os professores formadores estabelecem com o papel que desempenham na FE/UFRJ. Para tanto, abarca duas dimensões de análise: (1) a universidade correlacionada às mudanças societárias, suas finalidades e seus modelos de organização; (2) as percepções dos professores sobre o ensino, destacando as concepções sobre o papel que desempenham, as relações que estabelecem com as disciplinas que ministram, as estratégias de ensino que utilizam, a relação que estabelecem com seus pares e a avaliação que fazem do trabalho que desenvolvem.

O quarto capítulo, intitulado “**A base de conhecimento profissional para a docência**”, teoriza sobre os saberes docentes como fundamentais para a estruturação profissional do professor. Para tal, busca situar teórica e metodologicamente como as tipologias sobre os saberes dos professores foram sendo produzidas e analisa o quadro teórico dos autores Gauthier *et al* (2013) e Tardif *et al* (2014) em diálogo com as percepções que os professores formadores têm sobre os seus saberes e fazeres.

Por fim, as considerações finais recapitulam os eixos de análise e os objetivos elencados para a pesquisa em relação aos resultados encontrados através da construção dos dados.

CAPÍTULO I

O ENCONTRO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

*Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam – Isso é natural.
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural.
A fim de que nada passe por ser imutável.
Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual
Cause inquietação.
(Bertold Brecht)*

Este capítulo tem como objetivo anunciar o encontro com a temática da pesquisa, a construção do problema e os objetivos para os quais ela se justifica. Para tanto, descrevem-se aqui a pertinência da pesquisa, o levantamento bibliográfico das produções que envolvem o tema e a apresentação dos interlocutores teóricos que sustentaram a pesquisa.

1.1 - Situando a problemática da pesquisa

O ensino é considerado um ofício universal, cuja função é indispensável nas sociedades contemporâneas. Contudo, pouco ainda se sabem sobre os fenômenos que lhes são inerentes, sobretudo, no que diz respeito à sua aplicabilidade numa situação concreta escolar (GAUTHIER *et. al.*, 2013; TARDIF *et. al.*, 2014).

Gauthier e colaboradores (2013) propõem uma análise em torno da natureza do ensino, seus componentes, seu funcionamento e seus efeitos a partir de uma questão central: **o que é preciso saber para ensinar?** Tal indagação nos leva à interpretação de que o sujeito que ensina necessita de um repertório especializado de conhecimentos que o oriente na sua prática pedagógica. A isto os estudos coordenados por Gauthier nomeiam

como *knowledge base*, ou seja, todos os saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar.

Ao afirmarmos, então, a existência de um repertório de conhecimentos próprios para realizar o ensino, evidenciamos que ensinar é um ofício que estrutura a atividade docente. Isto rompe a compreensão corriqueira de que o ensino é um ofício sem saberes, bastando simplesmente a existência de talento, do conhecimento do conteúdo, do bom senso, seguir a intuição ou até mesmo ter experiência resultante de sucessivos erros e acertos (GAUTHIER *et. al.*, 2013).

A ação de ensinar constitui-se elemento caracterizador da docência e, por isso, distingue o professor de outros agentes sociais e sujeitos profissionais. A maneira como esta premissa adjetiva-se e/ou objetiva-se depende do contexto situado no qual a docência se insere.

Roldão (2007), também ao discutir a natureza e construção do conhecimento profissional docente, assinala que mesmo que a função da docência seja uma construção sócio histórica, ela se faz estável. Isto é, ensinar é fundamentalmente a especificidade profissional do professor.

Na linha argumentativa desta autora (2007), o ato de ensinar historicamente pode ser concebido por meio de duas perspectivas, a saber, **professorar um saber e fazer outros se apropriarem de um saber**. Entende-se com a primeira perspectiva que ensinar reside na transmissão de um domínio de saberes disciplinares, assumindo o professor a figura central do ensino. Em outras palavras, “ensinar com a [ideia] de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que não o possuíam” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Já à segunda perspectiva, cabe o domínio ampliado de saberes, sem lançar mão dos disciplinares, numa leitura de dupla transitividade. Ou seja, fazer alguém aprender qualquer coisa que se queira ver aprendido por meio da mediação.

O movimento de ensino, construído tanto na perspectiva unilateral (professar um saber) quanto na interação professor-aluno em torno do conhecimento (fazer aprender alguma coisa a alguém), requer assento em uma **base de conhecimento profissional**¹. Essa compreensão de Roldão (2007) a respeito da natureza do ensino vai ao encontro das

¹ É oportuno destacar que vivemos tempos de homogeneização de tudo que refere-se ao ensino. Contudo, Shulman, em seus estudos, opera com esta nomenclatura sem imprimir o significado de padronização, mas de atributos e saberes próprios à objetivação da atividade docente.

ideias desenvolvidas por Gauthier. Segundo a autora, a base de conhecimento profissional implica o domínio de um conhecimento específico legitimado como necessário ao desempenho da atividade docente.

Mizukami (2004), orientada pelos estudos de Shulman a respeito da aprendizagem da docência, define a base de conhecimento profissional docente como:

um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de várias naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Dada à definição desta autora, é sabido que a responsabilidade inicial da construção de uma base de conhecimento profissional para aprender a ensinar, bem como para ensinar a docência, não é exclusividade de uma formação didático-pedagógica, pois ela consiste em conhecimentos de diferentes naturezas que ultrapassam os conhecimentos que residem apenas no campo da Didática. Contudo, é sabido também que, ainda assim, cabe à formação pedagógica uma parcela significativa, e quem sabe primeira, da responsabilidade de atender tal função, haja vista que a compreensão de seu objeto de investimento consiste no processo de ensino-aprendizagem.

Cunha (2010, p. 20), em consonância com esses autores, assinala que a docência se estrutura sobre saberes próprios, inerentes à sua especificidade e às suas finalidades, que denotam à atividade de ensinar o caráter profissional. Tais saberes constituem-se a partir de múltiplas origens e, portanto, são heterogêneos, se “misturam numa amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico”.

Para a autora:

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor (CUNHA, 2010, p. 23).

Shulman (2005), ao realizar estudos sobre a base de conhecimento profissional necessária para o exercício da docência, elenca seis processos comuns ao ato de ensinar

que orientam o professor no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. O autor os categoriza da seguinte maneira:

- (1) **compreensão** dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo através de formas alternativas de lidar com a disciplina;
- (2) **transformação** que pressupõe a avaliação do professor sobre os conteúdos a serem ensinados (*interpretação crítica*), as escolhas didáticas do professor para representar dado conhecimento a um conjunto de estudantes (*representação*), o planejamento da aula e a sua sequência didática (*seleção*) e a adequação do repertório selecionado para aula à cultura do grupo de estudantes (*adaptação*);
- (3) **instrução** do ensino;
- (4) **avaliação** do ensino antes, durante e ao final do processo;
- (5) **reflexão** do professor sobre a sua prática;
- (6) **nova compreensão** do processo desenvolvido de aprender e ensinar.

Os processos acima permitem que o professor desenvolva conhecimentos para a docência que o farão ter aquilo que se espera que ele tenha para ensinar (e ensinar a docência). Isto é, “um repertório profissional que contém categorias de conhecimentos que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos” (MIZUKAMI, 2004, p. 38). Esses conhecimentos podem, então, garantir (1) o entendimento do professor sobre a estrutura da sua disciplina e sobre como ela é organizada cognitivamente por ele (*conhecimento do conteúdo*); (2) a compreensão teórica do universo educacional (*conhecimento pedagógico geral*) e; (3) o tratamento concomitante desses tipos de conhecimentos, tornando-os, assim, um conhecimento próprio da sua alçada (*conhecimento pedagógico do conteúdo*).

O ensino, como defendido brevemente pela literatura apresentada, não toma assento num ofício sem saberes. Antes requer um conjunto de saberes profissionais, (re)examinado permanentemente à luz do contexto real e complexo da sala de aula. Para isso, assumem o protagonismo três substanciais elementos: o **docente** diante de um grupo de **estudantes**, juntos em torno do **conhecimento**.

Esta premissa resulta numa visão do ensino, construída a partir da “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et. al.*, 2013, p. 28). Coloca-se, a partir disso, uma questão bastante relevante sobre a

natureza e o funcionamento do ato de ensinar: **o que é preciso saber para ensinar e ensinar a docência?**

A questão acima e as breves explicações feitas aqui sobre o ensino estruturam o meu interesse de pesquisa. O tema desta investigação se insere no contexto das discussões sobre a docência, enfatizando mais especificamente a docência no ensino superior.

Esta temática tem aderência aos resultados da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), intitulada **“Concepções e Práticas Didáticas de Formadores de Professores”**, e coordenada pela Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz. Tal pesquisa buscou conhecer o professor formador que atua com a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura da UFRJ e analisar as concepções e práticas que fundamentaram o ensino dessa disciplina. Tratou-se, portanto, de um estudo que articulou as dimensões professor formador, currículo e ensino.

Para entender tal problemática, o grupo se mobilizou em torno das seguintes questões: Quem é o professor que está ensinando Didática hoje? O que é ensinado em Didática? Como é ensinado em Didática?

Tomando como pano de fundo a proposição da Didática Fundamental ou Crítica lançada por Candau (1983 *apud* CRUZ e ANDRÉ, 2014), o grupo buscou conhecer o perfil dos professores que ensinam Didática hoje e identificar as concepções que eles têm sobre a docência que desenvolvem e sobre os seus fazeres enquanto formadores de professores.

Os resultados dessa pesquisa apontaram para o enfraquecimento de uma Didática assentada na instrumentalidade, reafirmando, com isso, o tratamento, por parte desses formadores, de uma série de temas pertinentes à formação de professores. Contudo, identificou-se também uma dispersão na concepção de ensinar e aprender, o que implica na dificuldade de defender consistentemente uma Didática Fundamental ou Crítica, cuja intencionalidade primeira recai sobre a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem. Tais resultados ainda evidenciaram a necessidade de ampliar os estudos a respeito da figura do professor formador, seus contextos de atuação, saberes e fazeres.

Tomei, portanto, tais lacunas apresentadas pela pesquisa desenvolvida no GEPED para delinear o meu objeto de pesquisa.

1.2 - Questões e objetivos

À luz do que se fez discutido na seção anterior, o seguinte problema se apresentou e mobilizou esta pesquisa: **que saberes e que fazeres professores formadores² da Faculdade de Educação da UFRJ mobilizam para que seus alunos, futuros professores, saibam ensinar.**

O problema em questão se construiu a partir de duas perguntas que não foram enfrentadas diretamente neste trabalho, mas advêm das análises propositivas de pesquisas já realizadas. Foram elas: quem forma os professores formadores? Quem são esses professores formadores? Tais perguntas mostram-se simples, contudo, ainda carregam consigo a ausência de respostas em função do pouco investimento em pesquisas que se debruçam sobre elas. Para além disso, elas abarcam, a meu ver, três eixos analíticos bastante pertinentes para esta investigação, a saber, (1) **a figura do professor universitário enquanto formador**, (2) **a docência no ensino superior**, e (3) **a base de conhecimento profissional** necessária para ensinar e formar licenciandos em professores.

Ao considerar as perguntas anunciadas acima, é possível compreender mais objetivamente a problemática em torno da **ação de ensinar a docência** como especificidade do papel do professor formador. Isto nos leva às seguintes questões: Esses professores formadores estabelecem quais tipos de relações com o papéis que desenvolvem? Eles se reconhecem como formadores de professores? Eles percebem que, ao atuarem no âmbito da universidade, além de ensinarem estão formando profissionais, no caso em questão, professores? O que é preciso saber e fazer para ser um professor formador de professores?

Diante disso, estabeleci como objetivo central desta pesquisa **investigar a mobilização de saberes e fazeres docentes de professores formadores, da Faculdade de Educação da UFRJ, para formarem professores.**

Para alcançá-lo, fizeram-se necessários os seguintes objetivos específicos:

(1) Conhecer que tipo de relação professores formadores da FE/UFRJ estabelecem com o papel que desempenham na formação de professores;

² Entende-se como professor formador aquele que atua nos cursos de licenciatura e forma estudantes em professores.

(2) Analisar os significados atribuídos à docência por professores formadores da FE/UFRJ no contexto das disciplinas que ministram e do trabalho que desenvolvem;

(3) Analisar saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados por professores formadores da FE/UFRJ no contexto institucional de seu trabalho.

1.3 - Justificativa

Ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica tenho demonstrado interesse nos campos da formação de professores e da didática. Em função disso, investi em estudar o trabalho docente no contexto da educação básica, o que resultou na minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Profissão Docente (GEPROD), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento.

Relativamente à minha participação no GEPROD, cabe destacar que tive oportunidade de participar da pesquisa **“O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira”**, concluída em 2014, que teve como foco o estudo das percepções e dos sentimentos dos professores iniciantes, no que se refere à aprendizagem da profissão, no contexto social e institucional no qual o trabalho docente se insere. Nessa pesquisa pude constatar a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional e a avaliação positiva que a maioria dos professores fez dessa formação.

A partir dos dados construídos ao longo dessa pesquisa, e de minha própria experiência como estudante do curso de Pedagogia, pude observar a importância dos professores formadores para a constituição das identidades profissionais dos licenciandos.

A opção por investigar a docência nos cursos de licenciatura vem da minha experiência como estudante no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. No período da minha formação inicial nesse curso (2010-2014) pude notar como de diferentes modos os saberes e fazeres dos professores formadores foram indispensáveis para a constituição da minha identidade como professora. Por um lado, pude relacionar-me com professores que estabeleciam sentido à docência que desenvolviam e, por isso, valorizavam o *modus operandi* como ensinavam a docência. Por outro, alguns professores não demonstravam essa preocupação e, muitas vezes, o engajamento com a formação de professores, conferindo, com isso, um sentido de inutilidade e pouca articulação das

disciplinas que ministravam.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma Instituição que me formei na graduação, identifiquei uma oportunidade de problematizar a docência desses professores que atuam na Faculdade de Educação e, conseqüentemente, investigar como eles mobilizam a base de conhecimento profissional docente. Assim, pesquisar sobre essa temática não somente responde questões que me inquietavam como estudante de Pedagogia, como também permite avançar as produções do campo da formação de professores, sobretudo, no que refere-se ao trabalho desenvolvido por esses professores formadores na situação concreta de ensino.

Outro aspecto importante que justifica a escolha deste tema reside nas poucas produções em torno da figura do professor formador. Observa-se, a partir de um levantamento de literatura, a lacuna nos estudos desenvolvidos, muito em função do não questionamento da representação social do professor universitário ao longo da história da educação, como também pelo recente investimento em pesquisas que agreguem tais preocupações, o que ainda não permite consolidar um quantitativo expressivo de produções. Os parágrafos que seguem descrevem detalhadamente o movimento de busca que empreendi.

Para realizar o levantamento de literatura, escolhi duas fontes, dentre muitas, para verificar quais trabalhos (teses, dissertações e artigos) foram produzidos no período que corresponde os anos de 2010 a 2015. A escolha apenas desses dois caminhos se deu em função da impossibilidade, tanto temporal quanto de condições humanas, de consultar toda produção socializada nas diversas fontes de consulta. Delimitei, então, a plataforma da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*³, que agrupa trabalhos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, em razão disso, reputa grande valor para o campo científico, e a *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, plataforma responsável por reunir periódicos cadastrados e qualificados das mais diferentes áreas de produção de conhecimento.

A consulta ao banco de teses da CAPES⁴ ocorreu no período de agosto a setembro de 2015. Ao realizá-la, estabeleci três descritores que, a meu ver, relacionam-se ao objeto

³ O Banco de Teses da CAPES disponibilizava na época da consulta apenas trabalhos defendidos entre os anos 2011 e 2012.

⁴ Disponível no site <<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>>.

de estudo e às finalidades da pesquisa. Foram eles: (1) **professor formador**, (2) **docência no ensino superior** e (3) **saberes docentes de professores formadores**.

Ao inserir tais descritores no campo “busca básica”, obtive um universo de 246 trabalhos de teses e dissertações. O descritor **professor formador** retornou o quantitativo de 34 dissertações, sendo 31 na modalidade mestrado acadêmico (MA) e 3 na modalidade mestrado profissional (MP), e 26 teses (DT), totalizando o número de 60 trabalhos. Ao informar o descritor **docência no ensino superior**, encontrei 166 trabalhos, também em sua maioria de mestrado acadêmico (119), em seguida de doutorado (42) e de mestrado profissional (5). Por fim, o descritor **saberes docentes de professores formadores** indicou um quantitativo de produções bastante inferior, se comparado ao quantitativo de produções dos outros dois descritores: 20 trabalhos, sendo 14 dissertações de mestrado acadêmico, cinco de mestrado profissional e apenas uma tese.

Tabela 1 - Indicativo de teses e dissertações por descritores

Descritor	Mestrado acadêmico (MA)	Mestrado profissional (MP)	Doutorado (DT)	Total por descritor
Professor formador	31	3	26	60
Docência no Ensino Superior	119	5	42	166
Saberes docentes de professores formadores	14	5	1	20
Total de trabalhos: 246				

Fonte: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quanto ao indicativo dessas produções vinculadas às áreas de conhecimento, foi possível verificar que elas estão classificadas majoritariamente à área da *Educação* — dos 246 trabalhos, 157 são dessa área. Sequencialmente, às áreas de *Ensino de Ciências e Matemática* (13); *Letras* (5); *Linguística Aplicada* (4); e uma parcela significativa em *outras áreas* (67).

Tabela 2 - Indicativo de teses e dissertações por área de conhecimento

Descritor	Educação	Ensino de Ciência e Matemática	Letras	Linguística Aplicada	Outras áreas	Total por descritor
Professor formador	31	10	3	4	12	60
Docência no Ensino Superior	108	2	1	0	55	166
Saberes docentes de professores formadores	18	1	1	0	0	20
Total por área de conhecimento	157	13	5	4	67	

Fonte: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para selecionar os trabalhos que efetivamente poderiam contribuir para a minha pesquisa, li todos os títulos, para assim separar os que valiam a pena a leitura dos resumos. Foi possível perceber com a leitura preliminar dos títulos dos trabalhos a necessidade de leitura de todos os resumos. Isto se deu em razão de muitos títulos não fazerem equivalência ao que propunham seus respectivos resumos, como também do contrário, muitos resumos não explicarem os seus títulos. Outro aspecto relevante foram as variadas concepções sobre o que é ser um professor formador. Alguns títulos sugeriram que ser professor formador está para além da compreensão de formador de professores em cursos de licenciatura e, portanto, tal concepção inscrevia-se, inclusive, no contexto do trabalho docente desempenhado na educação básica, seja com os estudantes ou assumindo a figura de facilitador da formação continuada. E, por fim, foi identificado um expressivo número de trabalhos sobre a docência no ensino superior em outras áreas, tais como saúde, jurídica, engenharia, administração. Pode-se sugerir, com isso, que a existência de poucos estudos contextualizando o campo da educação, diante de um universo de produções bastante disperso, resida na suposta compreensão de que quem atua nesta área saiba dar conta das complexidades da docência, haja vista o campo a que pertence.

Os aspectos sinalizados acima explicam o porquê de muitos trabalhos, mesmo situados no ensino superior, não relacionarem-se especificamente aos sujeitos desta

pesquisa (professores que lecionam nos cursos licenciatura) e à problemática investida neste projeto (base de conhecimento profissional docente).

Ao finalizar o levantamento de produções na base da CAPES, foi possível selecionar apenas cinco trabalhos, duas teses e três dissertações de MA, que vão ao encontro do objeto de pesquisa e das finalidades as quais a presente pesquisa pretendeu alcançar. Sendo assim, seguem abaixo em quadro demonstrativo:

Tabela 3 - Indicativo de teses e dissertações selecionadas

Título	Nível do curso	Área de conhecimento	Ano
Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada	Mestrado Acadêmico	Educação	2011
O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na Educação Superior	Doutorado	Educação	2011
Saberes Docentes de professores formadores em início de carreira no Ensino Superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI.	Mestrado Acadêmico	Educação	2011
A construção dos saberes docentes por professores formadores	Mestrado Acadêmico	Educação	2012
Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas	Doutorado	Educação	2011

Fonte: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Outro movimento de busca se deu na base da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO)⁵. A partir dos descritores (1) **professor formador**; (2) **docência no ensino superior**; (3) **saberes docentes**; (4) **saberes docentes de formadores**, foram consultados 11 periódicos: Cadernos CEDES; Cadernos de Pesquisa; Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Pro-posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

⁵ Disponível em: <<<http://www.scielo.br/>>>.

Inicialmente, selecionei os itens “periódicos → lista alfabética” para acessar a página de cada periódico. Em seguida, indiquei os descritores no campo correspondente “pesquisa/todos os índices/neste periódico”, que retornaram apenas cinco artigos, dentre eles, três correspondiam ao ano de 2001 e os outros dois, mais recentes, aos anos de 2013 e 2014.

Por considerar o quantitativo inexpressivo, fiz outro movimento de pesquisa, ainda tomando como fonte os periódicos citados acima. Assim, acessei as páginas eletrônicas de todos eles, verifiquei os seus números, no período de 2010-2015, e realizei a leitura dos títulos dos artigos publicados em cada número. Tal consulta acrescentou aos achados iniciais o baixíssimo quantitativo de três artigos, totalizando assim oito artigos que versam sobre os eixos **docência no ensino superior** e **saberes docentes**.

Tabela 4 - Periódicos vinculados à Scielo (2010-2015)

Periódico	Publicação de	Volumes	Números publicados no período	Anos	Artigos selecionados
Cadernos CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade	30-35	14	2010-2015	0
Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas	40-45	19	2010-2015	0
Educação & Realidade	Faculdade de Educação da UFRGS	35-40	21	2010-2015	1
Educação & Sociedade	Centro de Estudos Educação e Sociedade	31-36	24	2010-2015	3
Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação da USP	36-41	21	2010-2015	1
Educação em Revista	Faculdade de Educação da UFMG	26-31	21	2010-2015	1
Educar em Revista	Setor de Educação da UFPR	s/v	28	2010-2015	0
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação CESGRANRIO	18-23	22	2010-2015	0
Pro-posições	Faculdade de Educação da UNICAMP	21-24	10	2010-2013	0
Revista Brasileira de Educação	Editores Autores Associados	15-20	19	2010-2015	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	91-96	18	2010-2015	1
Total de artigos:					8

Fonte: Banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Tabela 5 - Artigos selecionados nos periódicos

Título	Autor(es)	Ano
Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores	Cruz e André	2014
Saberes da docência de professores da educação profissional	Júnior e Gariglio	2014
A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Corrêa e Ribeiro	2013
Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior	Santos	2013
O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo	André <i>et. al.</i>	2010
Professores: entre saberes e práticas	Monteiro	2001
Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa	Borges	2001
Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira	Nunes	2001

Fonte: Banco de dados da Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

Como se pode notar, o volume de poucas produções indica a escassez de espaços de diálogo sobre a docência no ensino superior cujo foco recaia sobre professores formadores, o que reafirma a relevância desta pesquisa para o campo educacional.

1.4 - Pressupostos teóricos

Para além das produções identificadas no levantamento de literatura, que não somente mostram a lacuna na área, mas garantem um retrato da discussão que se apresenta recentemente, indico abaixo os contributos dos autores que fundamentaram teoricamente esta pesquisa.

Retomando os eixos de análise (professor formador; docência no ensino superior; base de conhecimento profissional), cabe destacar que eles se diferenciam no tratamento teórico que deve ser dado a cada um deles. Isto significa dizer, em outras palavras, que a literatura empreendida para discuti-los não necessariamente se configura em um quadro teórico, mas em pressupostos teóricos que orientam a compreensão do temário que aqui se apresenta.

Sendo assim, colocam-se como indispensáveis para a construção do quadro teórico e da contextualização da discussão sobre o tema os seguintes autores: Pimenta e Anastasiou (2014), Almeida (2012), Cunha (2010), Tardif *et. al.* (2014), André *et. al.* (2010) e Gauthier *et. al.* (2013).

1.4.1 - A docência no ensino superior: uma contextualização da área

Nos últimos anos, os estudos sobre a docência no ensino superior têm crescido bastante no Brasil. Isto justifica-se em grande parte pelo deslocamento que a universidade vem sofrendo em torno da tensão que se estabelece entre os saberes pedagógicos e os saberes científicos que constituem a docência universitária.

Para Cunha (2010),

Até há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária, exclusivamente, estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias, forjavam o seu modo de ensinar. A autoridade dos professores era respaldada por uma hierarquia inquestionável nas instituições que, por sua vez, legitimavam a cultura estabelecida (CUNHA, 2010, p.60).

Contudo, com o advento de muitas mudanças que a modernidade trouxe para a sociedade, o papel inquestionável do professor catedrático começou a enfrentar desafios e emergir a necessidade de reconfigurações. Assim, “as exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados” (CUNHA, 2010, p. 66).

Novas exigências são postas ao trabalho dos docentes. É, portanto, nesse contexto complexo, contraditório e de tensões que se faz necessário repensar a identidade do professor que leciona nos espaços da universidade. Para Almeida (2012, p. 33), ser professor neste contexto “requer formação profissional específica para o seu exercício, incessantemente reconfigurado”.

A discussão acerca da docência universitária ainda traz para o bojo das reflexões a ausência de uma formação específica que habilite o docente para desenvolver tal função. Esta é uma contradição fortemente rebatida pela literatura, uma vez que este grupo profissional forma professores para atuarem em três níveis de ensino (educação infantil,

ensino fundamental e ensino médio) que requerem formação específica para desenvolvimento do cargo. Coloca-se, com isso, a seguinte indagação: **Como ensinar a docência sem o devido preparo pedagógico?**

Como consequência, Cunha (2010) afirma que:

Esse não lugar de formação da docência universitária coloca a formação, ao mesmo tempo, em diferentes espaços. O exercício da docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória como aluno e/ou de esquemas prévios e/ou de rotina que se coloca como balizadora de seus fazeres (CUNHA, 2010, p. 83).

Os processos de preparo para a docência universitária são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997, explicitam como deve ser a preparação para a docência no ensino superior. O artigo 66 da referida Lei diz que:

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Art. 66 da LDB 9394/96).

Como sabido, o que prevalecem nesses cursos são a produção de conhecimento e a ênfase quase que exclusiva na pesquisa, rebaixando muitas vezes a preocupação com o preparo pedagógico para o ensino ao estágio em docência, ofertado obrigatoriamente apenas nos programas de mestrado e de doutoramento. Assim, o preparo pedagógico para o ensino acaba por assumir a figura preterida nesses cursos.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, pp. 36 e 41), este é um dos “fatores que põem a formação e o exercício profissional da docência, nas várias modalidades de ensino superior, na ordem do dia da discussão”. Consequentemente, as autoras instigam com as seguintes indagações, que segundo elas estão presentes não somente em pesquisas, como também em proposições de políticas de ensino superior: “o que identifica um professor? E um professor universitário?”. Citando Benedito (1995), Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36) respondem às questões com a seguinte colocação:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina “dos outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 36).

As constatações feitas acima expressam a relevância de reafirmar a necessidade de uma base de conhecimento profissional para exercer a docência. Sendo a docência superior responsável por formar professores para a educação básica, como ela é desenvolvida num contexto em que prevalece a formação dos formadores para a pesquisa? Qual a base de conhecimento profissional para atuar nos cursos de formação de professores e qual a base de conhecimento profissional necessária para ser professor formador?

As questões acima anunciam a complexidade da docência, sobretudo, da docência em nível superior. Tratar deste tema requer lançar mão de um leque extensivo de aspectos que estão na pauta das discussões sobre o ensino e que necessitam ser enfrentados com mais vigor.

1.4.2 - O docente do ensino superior como formador de professores

As pesquisas sobre professores formadores ainda assumem um espaço pequeno no campo educacional. A respeito disso, contei com os esforços já empreendidos por André *et. al.* (2010), cujas pesquisas se debruçaram na figura do professor universitário enquanto formador de professores, para balizarem alguns aspectos da docência hoje.

Concebo, em consonância com a autora citada, que professor formador é o docente que atua no curso de formação de professores e, conseqüentemente, forma licenciandos em professores.

Para André *et. al.* (2010), ainda se sabe muito pouco sobre a figura desse agente e sobre as especificidades do seu trabalho enquanto docente nos cursos de licenciatura. Para tanto, se faz necessário olhar cuidadosamente como esses sujeitos têm exercido a docência, docência esta que escolariza e, mais, outorga licenciandos ao exercício do papel de também ensinar crianças, jovens e adultos. Esta responsabilidade que se coloca na

função do professor formador é extremamente importante e merece ser questionada, refletida e até mesmo refutada.

André *et. al.* (2010) ainda afirma que tornar conhecidas as práticas docentes dos formadores é relevante, pois elas informam e se constituem em uma espécie de modelo para o futuro docente e possibilitam o questionamento do ato de ensinar.

A pesquisa desenvolvida por André *et. al.* (2010) focalizou os principais desafios enfrentados pelos formadores diante das mudanças ocorridas no cenário atual da formação de professores. De acordo com os achados, dois grupos de mudanças são encontradas nos cursos de formação do professorado: a mudança do perfil de licenciandos que ingressam no ensino superior e as novas demandas de trabalho sem um amparo das políticas institucionais para superá-las. Esses resultados informam a necessidade de ampliar as investigações dessa temática de modo a consolidar informações que contribuem diretamente para o desenvolvimento dos processos formativos dos professores, tanto na perspectiva de quem ensina a docência quanto na de quem aprende a ensinar.

À luz de tais pesquisas, é possível perceber os primeiros passos já dados ao encontro do conhecimento do papel que esses professores formadores desempenham e das importantes contribuições que seus saberes e fazeres têm na constituição identitária dos licenciandos.

Cabe, sempre que possível, ressaltar a necessidade de outros empreendimentos que busquem desvelar quem é este sujeito que, diante das inúmeras mudanças na sociedade e na função social de ser professor universitário, atua na formação de professores, com a incumbência principal de dar conta da complexidade de ensinar e tornar um licenciando capaz de fazer o mesmo.

1.4.3 - A construção da base de conhecimento profissional para a docência

Como dito, o ato de ensinar se faz assentado numa base de conhecimento profissional, construída a partir de saberes de diferentes naturezas. Sendo assim, os saberes que os professores produzem e mobilizam para uma situação de ensino possuem diferentes tipologias e classificações conferidas na literatura, ficando tais nomenclaturas

inscritas a partir dos resultados das pesquisas que foram desenvolvidas no correr dos últimos trinta anos.

Para Borges (2001), a diversidade de empreendimentos nessa temática decorre do alargamento de investigações no campo educacional, que evidenciou, com isso, diferentes facetas, características, aspectos, dimensões do ensino e de quem ensina.

Diante disso, escolhi duas sínteses conceituais sobre os saberes e conhecimentos que os professores necessitam e recorrem para ensinar. Fiz isso pela impossibilidade de construir um quadro teórico com tamanha quantidade de informações sobre o assunto, o que demandaria um investimento de análise que não vai ao encontro do objetivo desta pesquisa e do tempo que ela dispôs para ser desenvolvida.

1.4.3.1 - Clermont Gauthier e a defesa de um ofício feito de saberes

Gauthier *et. al.* (2013), em parceria com outros autores, centraliza suas pesquisas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar e, mais especificamente, no conhecimento dos professores. Na perspectiva do autor, pouco ainda se sabe a respeito dos elementos que configuram o ato de ensinar, tornando, com isso, a docência um ofício com pouca reflexão sobre aquilo que a especifica – o ensino. A isto, implicam-se duas problemáticas, a saber: a de um **ofício sem saberes** e a de **saberes sem ofício**.

À primeira, relaciona-se a própria atividade pedagógica que, embora muito antiga, está pouco sistematizada do ponto vista conceitual. Noutras palavras, leva o tratamento do ensino a uma redução apenas do domínio da matéria a ser ensinada, de ter talento, bom senso, agir intuitivamente ou até mesmo possuir experiência por meio da repetição daquilo que se transmite.

Já à segunda, busca-se uma formalização de saberes no contexto universitário que acaba por descolar-se da realidade do magistério, lançar mão da situação concreta do que seja o ensino e conferir o sentido de inutilidade aquilo que poderia referenciar a ação pedagógica. Para Gauthier *et. al.* (2013, p. 28), tal problemática contribui “para deixar o pedagogo sapateando no mais estéril amadorismo”.

Neste sentido, o desafio que se coloca para pensar a atividade docente é romper com essas duas problemáticas. Isto significa defender um ofício desenvolvido por meio de saberes específicos. Nesta concepção, o ensino se objetiva a partir da mobilização de

saberes de diferentes fontes, constituindo um reservatório que auxilia o docente nas respostas às exigências da situação concreta de fazer alguém aprender qualquer coisa que se queira ver aprendida. Isto significa ressignificar o papel do professor a

de um profissional, ou seja, como daquele que, munido de saberes e confrontado a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a uma situação, deve julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER *et. al.*, 2013, p. 331).

Gauthier *et. al.* (2013), então, defende a tese de que o professor ao ensinar precisa recorrer a uma espécie de reservatório de saberes. Ao acioná-lo, será possível então responder às inúmeras complexidades da prática pedagógica.

Sumariamente, o reservatório de saberes se categoriza da seguinte maneira:

Saber disciplinar (a matéria): aqueles produzidos por especialistas nas mais diferentes áreas disciplinares, nos quais o professor recorre para ensinar;

Saber curricular (o programa): aqueles produzidos pelas ciências e transformados pela escola num programa de ensino a ser ensinado aos estudantes;

Saber das ciências da educação: aqueles adquiridos nos processos formativos iniciais e continuados que informam as diferentes facetas sobre a educação, o sistema escolar e a profissão;

Saber da tradição pedagógica (o uso): aqueles relacionados à representação que cada professor tem sobre a educação, sobre a escola e sobre como ser professor;

Saber experiencial (a jurisprudência particular): aqueles da experiência adquirida pelo professor no dia-a-dia da sala de aula;

Saber da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada): aqueles de ordens experienciais que são testados publicamente em pesquisas realizadas no contexto da sala de aula.

1.4.3.2 - Maurice Tardif e a multidimensionalidade de saberes

A segunda contribuição teórica advém da obra nomeada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, de autoria de Tardif. Segundo este autor (2014, p. 54), o professor é um sujeito que sabe alguma coisa e esse saber é um “saber plural, formado de

diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. A partir desta ideia de pluralidade, Tardif discute que a compreensão coerente dessas diferentes tipologias de saberes só é possível quando as associamos à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem com eles. Assim, a relação que os professores estabelecem com os saberes não é instituída exclusivamente pela transmissão dos conhecimentos legitimados. Antes, pela integração de diferentes saberes que intercambiam entre si.

Os saberes docentes podem ser mobilizados, acionados, produzidos e fundamentados a partir do contexto de trabalho e dos processos que envolvem a formação do professor. Eles constituem-se como base para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Tardif *et. al.* (2014) assinala a existência de quatro tipos de saberes:

Saberes da formação profissional: aqueles transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada;

Saberes disciplinares: aqueles reconhecidos pelas comunidades científicas e pertencentes das diferentes áreas do conhecimento. São, portanto, acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade;

Saberes curriculares: aqueles socialmente produzidos e que passam por uma seleção da escola que os transformam em programas escolares nos quais o professor deve aprender e aplicar aos seus alunos;

Saberes experienciais: aqueles que resultam das próprias vivências do professor, sejam individuais e/ou coletivas, para desenvolver o ensino.

É possível depreender que o quadro teórico sobre a base de conhecimento profissional docente permite tratar questões relacionadas aos saberes necessários para ensinar a ensinar, o que serviu de contributo para a discussão que foi tecida na sequência dos capítulos que aqui se apresentam.

CAPÍTULO II

AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade situar o leitor a respeito das escolhas metodológicas para a obtenção e construção dos dados. Também descreve para o leitor informações relativas ao perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa. Para tanto, assumo neste texto o caráter exclusivamente descritivo para informar (1) o campo onde a pesquisa foi realizada, (2) as escolhas metodológicas e o trabalho de campo e (3) as informações que traçam o perfil dos sujeitos⁶.

2.1 - O campo

Para realizar a coleta das informações, escolhi como local a Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ), onde me formei e em razão disso me interessei investigar. Para além disso, outra razão para a escolha do campo reside nas pesquisas que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED) vem desenvolvendo também na FE/UFRJ, com a intenção de construir um banco de dados sobre o curso de Pedagogia e os professores formadores⁷. Nesse sentido, a presente pesquisa faz parte desse contexto.

A FE/UFRJ tem como incumbência formar em nível de graduação e pós-graduação docentes, especialistas e pesquisadores na área da educação. Assim, o *locus* escolhido se adequou às finalidades desta pesquisa uma vez que lá se encontram apenas professores formadores atuando como docentes do ensino superior. Sendo a FE/UFRJ uma unidade que oferece cursos de graduação e de pós-graduação lato e strito sensu,

⁶ Optei neste capítulo pelos dados apresentados tanto em gráfico como em tabela. Essa escolha justifica-se porque utilizei a síntese produzida pelo *software* no qual as informações foram obtidas.

⁷ Destacam-se as pesquisas: Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (em andamento); Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão (dissertação de mestrado de Jules de Oliveira – 2016); A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – 2012-2015 (dissertação de mestrado de Tatiana Pinheiro de Oliveira – 2016); A Didática e o aprendizado da docência no processo de constituição profissional de futuros professores (2009-2012).

delimitei apenas a graduação como foco da pesquisa. Tal escolha se justifica, pois a graduação vai ao encontro da natureza desta pesquisa, ou seja, foca exclusivamente na formação de professores em cursos de licenciatura.

No contexto da graduação, a Faculdade de Educação oferece o curso de Pedagogia e trabalha a formação pedagógica para todos os demais Cursos de Licenciatura da UFRJ. Assim, quinze cursos de licenciatura são atendidos pela FE/UFRJ. São eles: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Enfermagem, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Literatura Brasileira, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Latim, Grego, Russo, Árabe, Hebraico, Japonês), Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Psicologia e Licenciatura em Química.

Cabe destacar que embora a unidade da FE/UFRJ se faça instalada fisicamente no campus Praia Vermelha, os professores formadores também desenvolvem seus trabalhos nas unidades do/a Instituto de Biologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Escola de Belas Artes, Escola de Educação Física e Desportos, Escola de Enfermagem, Instituto de Física, Instituto de Geociências, Instituto de História, Faculdade de Letras, Instituto de Matemática, Escola de Música, Instituto de Psicologia e Instituto de Química. Essas unidades ficam instaladas fisicamente nos *campus* da Cidade Universitária, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) e Instituto de História.

2.2 - Escolhas metodológicas e o trabalho de campo

Considerando o propósito da pesquisa, a investigação se direcionou a um público grande de sujeitos. Em virtude do considerável quantitativo de professores na condição de efetivos no cargo, escolhi como recurso para a coleta das informações a aplicação de um questionário. O uso desta estratégia metodológica mostrou-se adequada, pois objetiva descrever, explicar e explorar características e variáveis de visões representativas de um determinado grupo social (FREITAS, 2000; DUARTE, 2014).

A escolha desse recurso se deu em razão dele também constituir-se em uma técnica de “investigação composta por um número determinado de questões escritas, cuja

finalidade é capturar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” a partir de um contingente volumoso de respondentes (GIL, 1999 *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260).

O questionário (em anexo) conjugou questões abertas e fechadas e era constituído por 53 questões que tiveram como intenção obter informações sobre (1) alguns aspectos socioeconômicos dos participantes, (2) a trajetória de formação escolar e acadêmica, (3) as experiências profissionais, (4) os sentidos atribuídos por eles à docência, incluindo aí os significados atribuídos às disciplinas que ministram, ao trabalho que desenvolvem e aos saberes mobilizados no contexto institucional de trabalho.

O questionário foi enviado a 128 professores⁸, dentre os quais 71 deles concordaram em participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O instrumento foi hospedado em um *software* (SurveyMonkey), que enviou um link aos professores participantes, através do qual poderiam responder ao questionário de modo online. O tempo médio de resposta foi calculado em cerca de 15 a 20 minutos. Contudo, a configuração do instrumento permitiu também que os respondentes pudessem interromper suas respostas e voltar a respondê-las quando desejassem.

O instrumento foi submetido a um pré-teste antes de ser liberado para os respondentes. Este consistiu na aplicação do questionário a seis pesquisadores do GEPED, que observaram e assinalaram a (in)existência de clareza na linguagem e (des)organização das questões. O pré-teste foi realizado em junho de 2016.

A adesão dos 128 professores foi atingida em agosto de 2016, quando encerrei todos os convites por meio de endereço eletrônico. Devido ao baixo retorno das respostas, retomei os contatos, com a intervenção da minha orientadora, no mês de setembro de 2016, quando o questionário foi respondido por um grupo considerável de professores. Dos 128 questionários enviados, 71 foram respondidos⁹ até o dia 30 de setembro de 2016, quando o questionário foi encerrado no software, dando-se início à tabulação das informações obtidas e à produção de uma sinopse.

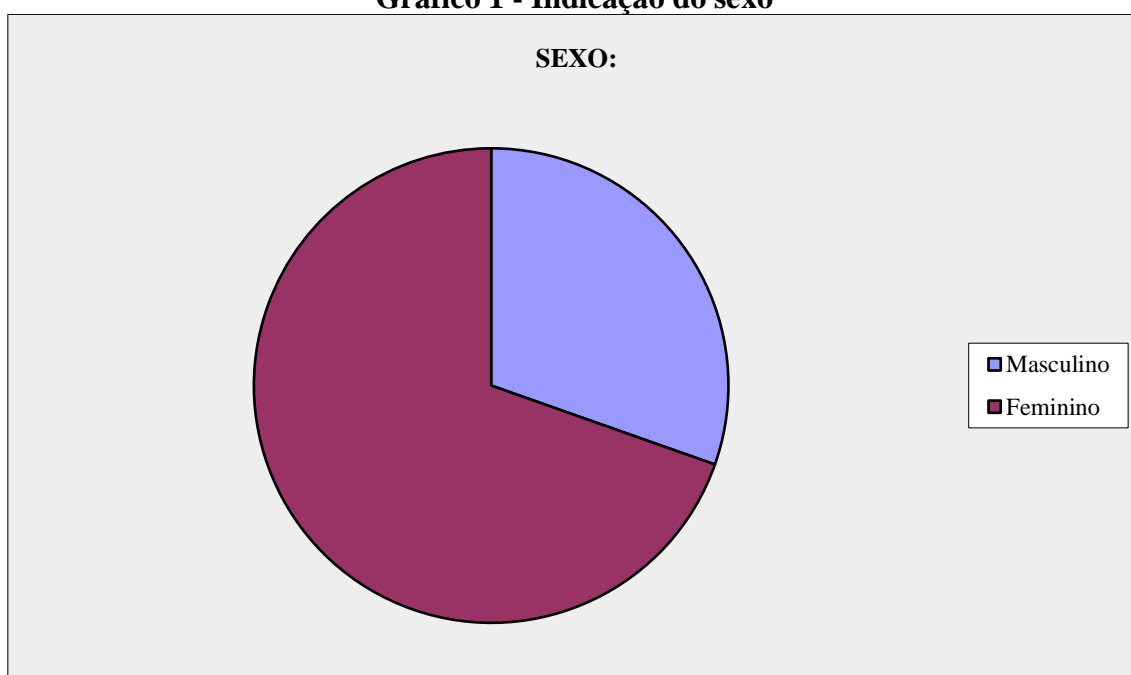
⁸ Trata-se do número de professores efetivos cadastrados no site da Faculdade de Educação.

⁹ Cabe destacar que pela não obrigatoriedade de responder todas as questões do questionário, os respondentes selecionaram aquelas que desejaram. Sendo assim, o quantitativo de resposta para cada questão variou de acordo com o interesse dos sujeitos para respondê-las.

2.3 - Os sujeitos

Considerei como participantes da pesquisa 71 professores efetivos da FE/UFRJ. A maioria é composta por mulheres, o que equivale a 69,57%, e uma parcela de 30,43% por homens. Estes dois grupos pertencem à faixa etária entre 30 e 70 anos, ficando distribuídos do seguinte modo: 18,84% entre 30 a 39 anos, 31,88% entre 40 e 49 anos, 37,78% entre 50 e 59 anos, 11,6% entre 60 e 70 anos.

Gráfico 1 - Indicação do sexo



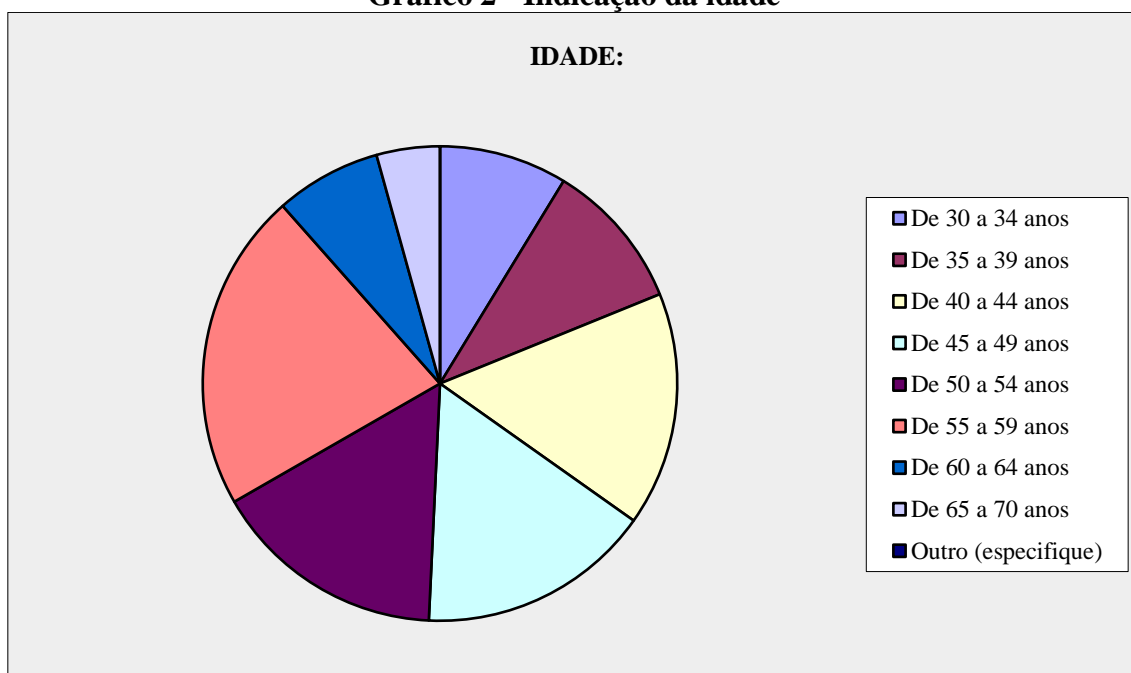
Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 6 - Indicação do sexo

Opções de resposta	Respostas
Masculino	30,43% 21
Feminino	69,57% 48
Total	69

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Gráfico 2 - Indicação da idade



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 7 - Indicação de idade

Opções de resposta	Respostas
De 30 a 34 anos	8,70% 6
De 35 a 39 anos	10,14% 7
De 40 a 44 anos	15,94% 11
De 45 a 49 anos	15,94% 11
De 50 a 54 anos	15,94% 11
De 55 a 59 anos	21,74% 15
De 60 a 64 anos	7,25% 5
De 65 a 70 anos	4,3% 3
Outro (especifique)	0,0% 0
Total	69

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

No que se refere à auto declaração de cor/raça/etnia, o grupo de respondentes é composto majoritariamente por pessoas brancas, sendo esta indicação equivalente a

95,45%. Em seguida, 4,55% informaram ser pardos/as. Houve também 5 respondentes que ignoraram esta questão.

Gráfico 3 - Indicação de cor/raça/etnia



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 8 - Indicação de cor/raça/etnia

Opções de resposta	Respostas	Quantidade
Branco(a)	95,5%	63
Pardo(a)	4,5%	3
Amarelo(a)	0,0%	0
Preto(a)	0,0%	0
Indígena(a)	0,0%	0
Total		66

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Quanto ao estado civil, a representação maior é de 49,28% de respondentes que declaram ser casados/as, seguido de 18,84% de solteiros/as, 17,39% em união estável, 13,04% de divorciados/as e 1,45% de viúvos/as. Houve também dois respondentes que ignoraram esta questão.

Gráfico 4 - Indicação de estado civil



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 9 - Indicação de estado civil

Opções de resposta	Respostas	
Solteiro(a)	18,8%	13
Casado(a)	49,3%	34
Divorciado(a)	13,0%	9
Em união estável	17,4%	12
Viúvo(a)	1,4%	1
Total		69

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Com relação ao local de moradia, verificou-se que um número expressivo de respondentes (58%) reside na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, distribuídos em bairros tais como Catete, Laranjeiras, Copacabana, Humaitá, Gávea, Glória, Jardim Botânico, Leblon, Leme, Flamengo, Botafogo, Ipanema. Outros 19% residem na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nos bairros Tijuca, Grajaú, Vicente de Carvalho, Andaraí, Ilha do Governador, Vila Isabel, Engenho de Dentro, Maracanã. Seguidos igualmente da representação de 8% na zona central do Rio de Janeiro (Santa Teresa, Centro e São Cristóvão) e nas cidades do Leste Fluminense (Niterói e São Gonçalo). Por

fim, um quantitativo de 7% reside na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (Barra da Tijuca).

a) Trajetória de formação escolar e acadêmica

Com relação ao nível máximo de escolaridade dos participantes, 93,94% informaram possuir a formação em nível de doutorado e um grupo de 6,06% informou em nível de mestrado acadêmico.

Gráfico 5 - Grau máximo de escolaridade



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

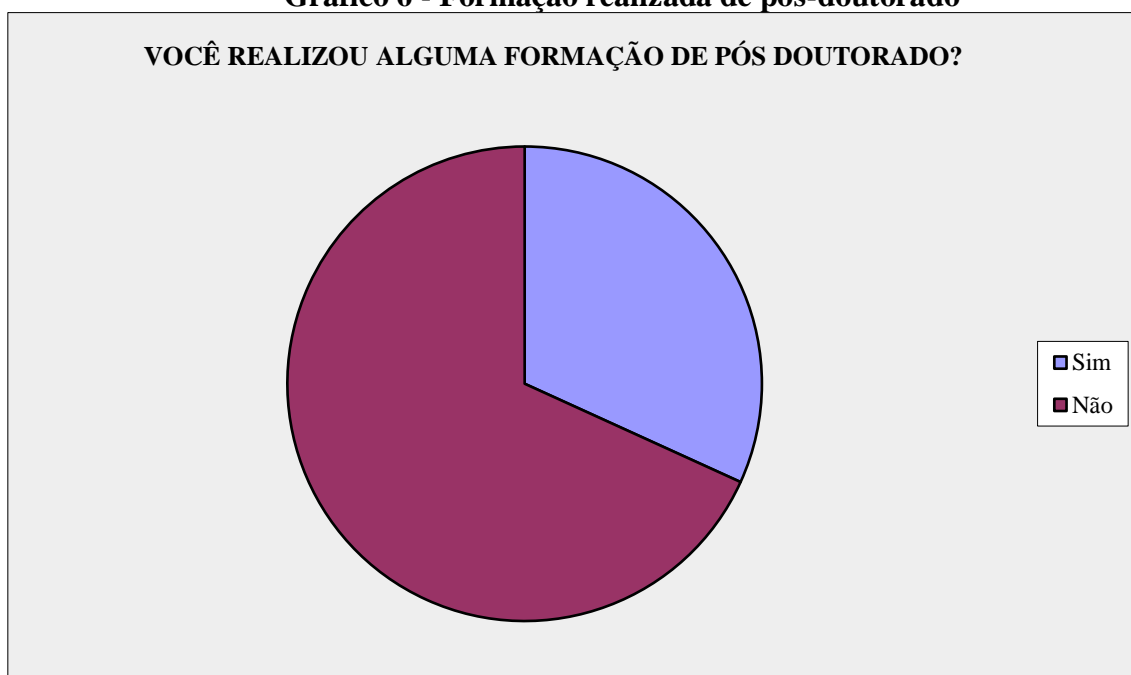
Tabela 10 - Grau máximo de escolaridade

Opções de resposta	Respostas
Ensino Superior – Graduação	0,0% 0
Pós-graduação lato sensu (360 horas)	0,0% 0
Mestrado Acadêmico	6,1% 4
Mestrado Profissional	0,0% 0
Doutorado	93,9% 62
Total	66

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Dentre aqueles que têm título de doutor/a, 31,82% realizaram alguma formação de pós-doutorado, majoritariamente na área de educação, entre os anos de 2008 e 2016 na Fundação Getúlio Vargas e nas universidades do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, UFF), de São Paulo (UNICAMP, USP e PUC-SP), de Minas Gerais (UFMG), de Santa Catarina (UFSC) e nas instituições de ensino superior, sobretudo, nas cidades portuguesas (Lisboa, Porto e Minho) e francesa (Paris). No que se referem aos financiamentos para o pós-doutorado, as principais agências de fomento foram FAPERJ, CNPq e CAPES.

Gráfico 6 - Formação realizada de pós-doutorado



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 11 - Formação realizada de pós-doutorado

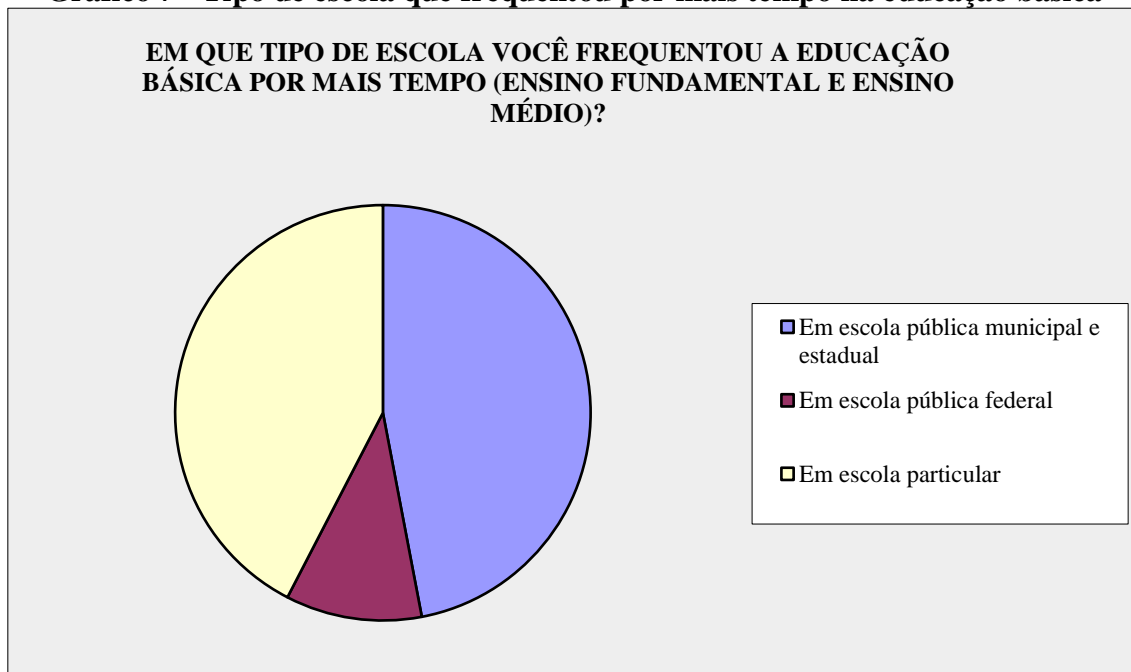
Opções de resposta	Respostas
Sim	31,8% 21
Não	68,2% 45
Total	66

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Quando indagados sobre o tipo de escola onde frequentaram por mais tempo a educação básica, os respondentes informaram a escola pública municipal, estadual

(46,97%) e federal (10,61%). Outro grupo de 42,42% informou ter frequentado por mais tempo a escola particular.

Gráfico 7 - Tipo de escola que frequentou por mais tempo na educação básica



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

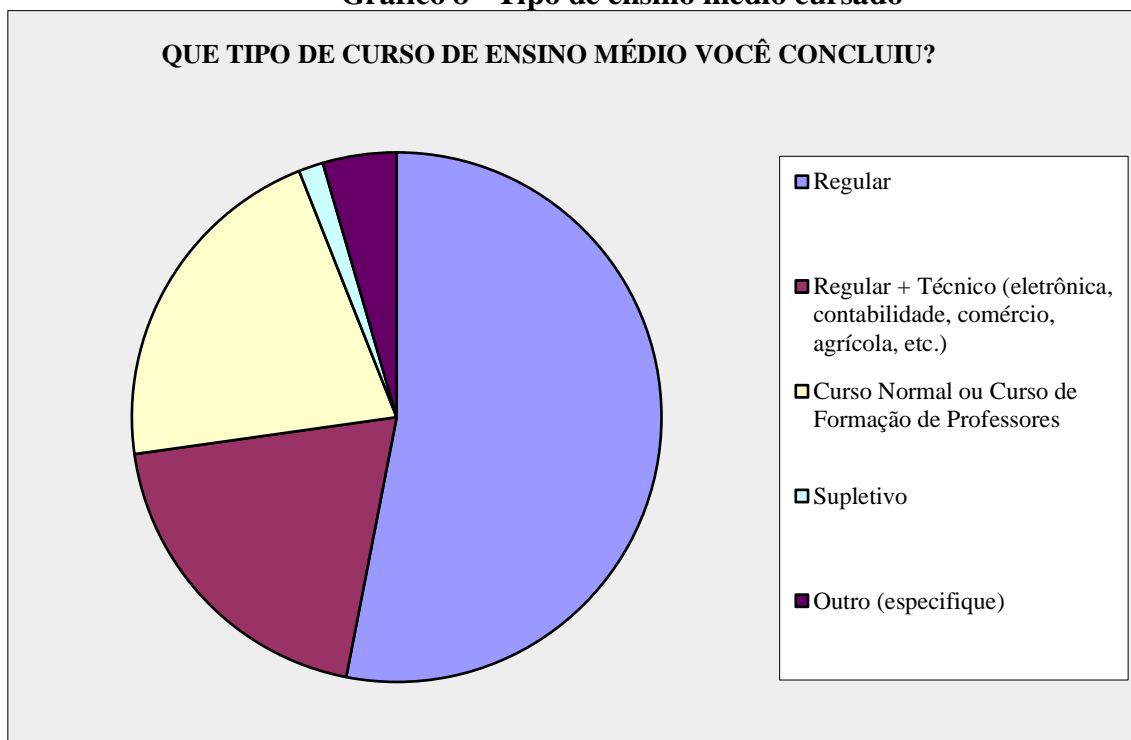
Tabela 12 - Tipo de escola que frequentou por mais tempo na educação básica

Opções de resposta	Respostas
Em escola pública municipal e estadual	47,0% 31
Em escola pública federal	10,6% 7
Em escola particular	42,4% 28
Total	66

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Em relação ao tipo de ensino médio que os professores cursaram, mais da metade (53,03%) cursou o ensino regular, seguido do Curso Normal ou Curso de Formação de Professores (21,21%), Regular + Técnico (19,70%), Supletivo (1,52%). Um quantitativo de 4,55% informou ter cursado outros tipos de ensino médio, tais como regular + profissionalizante, *international baccalaureate* e estudos voltado para a iniciação profissional (vigente a partir da Lei 5692/71).

Gráfico 8 - Tipo de ensino médio cursado



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 13 - Tipo de ensino médio cursado

Opções de resposta	Respostas
Regular	53,0% 35
Regular + Técnico	19,7% 13
Curso Normal ou Curso de Formação de Professores	21,2% 14
Supletivo	1,5% 1
Outro (especifique)	4,5% 3
Total	66

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Quanto à formação em nível de graduação, a maioria dos respondentes informou ter concluído bacharelado combinado à licenciatura e licenciatura nas áreas de Pedagogia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas, Letras, Química, Geografia, Educação Artística, Teologia, Dança e Psicologia. Dentre os cursos informados, houve predomínio em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Alguns respondentes concluíram cursos em outras áreas, como Engenharia, Comunicação Social e Jornalismo.

Em relação ao tipo de instituição em que os professores concluíram o ensino superior, eles responderam que: para o primeiro curso concluído, 61,54% na instituição pública federal, 23,08% na instituição privada, 13,85% na instituição pública estadual e 1,54% na instituição comunitária/filantrópica; para o segundo curso concluído, 52,17% na instituição pública federal, 26,09% na instituição particular e 17,39% na instituição pública estadual; e para o terceiro curso concluído, 66,67% na instituição pública estadual e 33,33% na instituição pública federal.

Tabela 14 - Tipo de instituição que cursou o ensino superior

Tipo de Instituição							
	Pública federal	Pública estadual	Pública municipal	Particular	Comunitária/filantrópica	Não cursei	Total
1º curso	61,54% 40	13,85% 9	0,00% 0	23,08% 15	1,54% 1	0,00% 0	65
2º curso	52,17% 12	17,39% 4	0,00% 0	26,09% 6	0,00% 0	4,35% 1	23
3º curso	33,33% 1	66,67% 2	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	3

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Quanto às modalidades dos cursos concluídos no ensino superior, os respondentes indicaram que: no primeiro curso predominaram igualmente o bacharelado e a licenciatura (40,91% para cada modalidade), seguido do bacharelado combinado à licenciatura (18,18%); no segundo curso predominou a licenciatura (70,37%), seguido do bacharelado (18,52%), bacharelado combinado à licenciatura (7,41%) e 3,70% informaram que os cursos concluídos não se aplicam às modalidades definidas; e no terceiro curso predominou o bacharelado (66,67%), seguido da licenciatura (33,33%).

Tabela 15 - Modalidades dos cursos concluídos no ensino superior

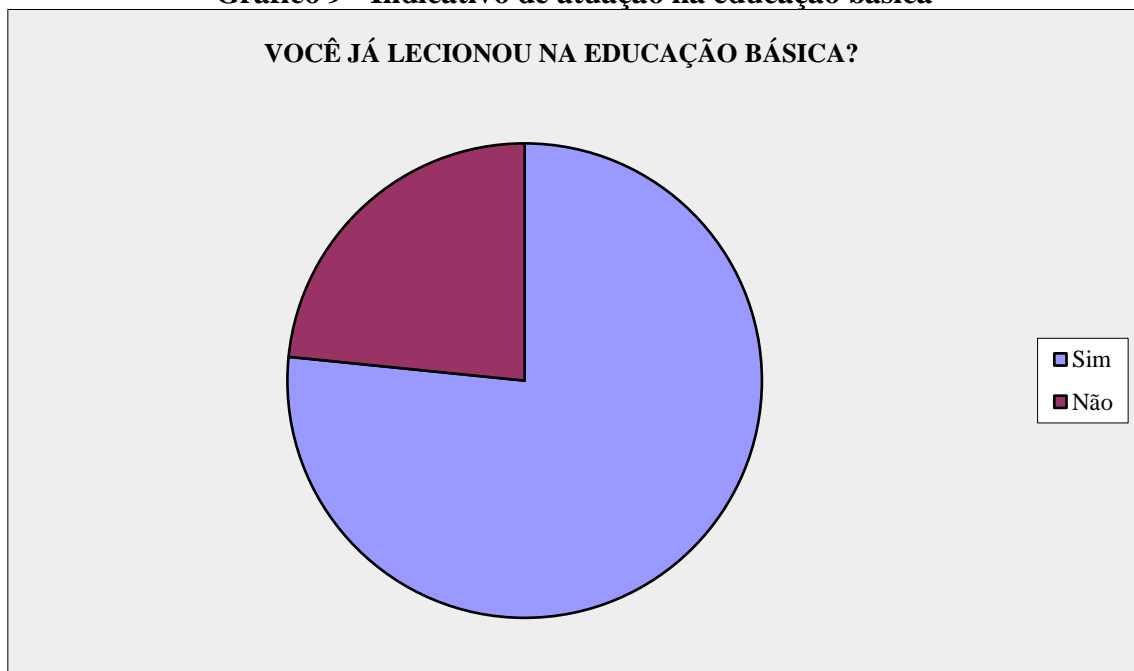
Modalidade do curso						
	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado e Licenciatura	Tecnólogo	Não se aplica	Total
1° Curso	40,91% 27	40,91% 27	18,18% 12	0,00% 0	0,00% 0	66
2° Curso	18,52% 5	70,37% 19	7,41% 2	0,00% 0	3,70% 1	27
3° Curso	66,67% 2	33,33% 1	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	3

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

b) Experiência profissional

Quando indagados se já lecionaram na educação básica, a maioria (76,56%) dos respondentes informou positivamente e um quantitativo de 23,44% não trabalhou neste nível de ensino.

Gráfico 9 - Indicativo de atuação na educação básica



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

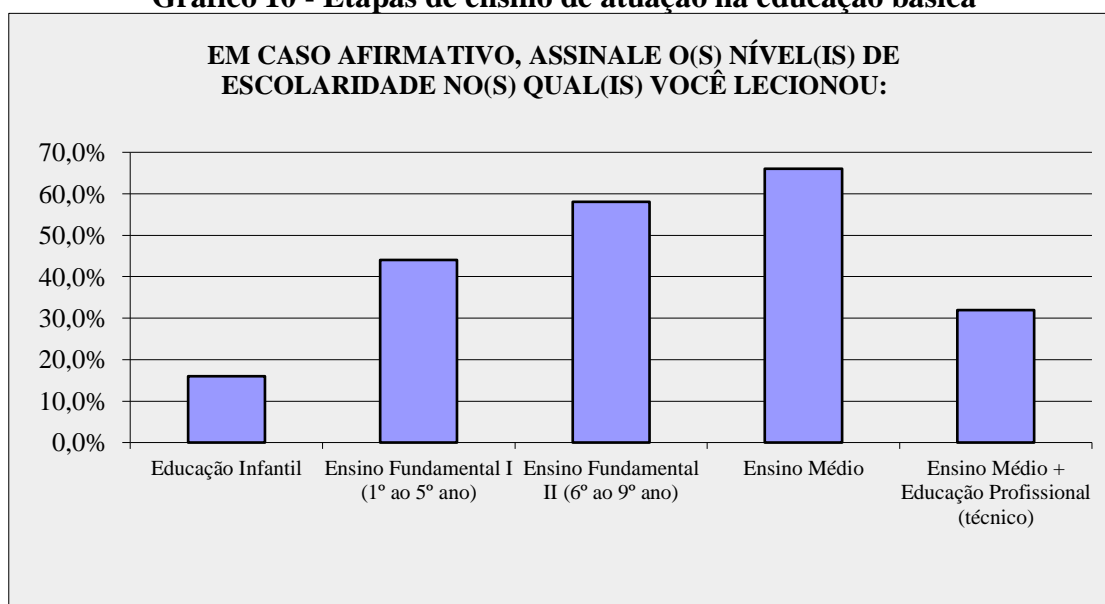
Tabela 16 - Indicativo de atuação na educação básica

Opções de resposta	Respostas	
Sim	76,56%	49
Não	23,44%	64
Total		64

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Dentre aqueles que lecionaram na educação básica, houve o indicativo de atuação em todas as etapas de ensino, predominando a atuação no ensino médio (66%), seguido do ensino fundamental II (58%), ensino fundamental I (44%), ensino médio + profissional (32%) e educação infantil (16%).

Gráfico 10 - Etapas de ensino de atuação na educação básica



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

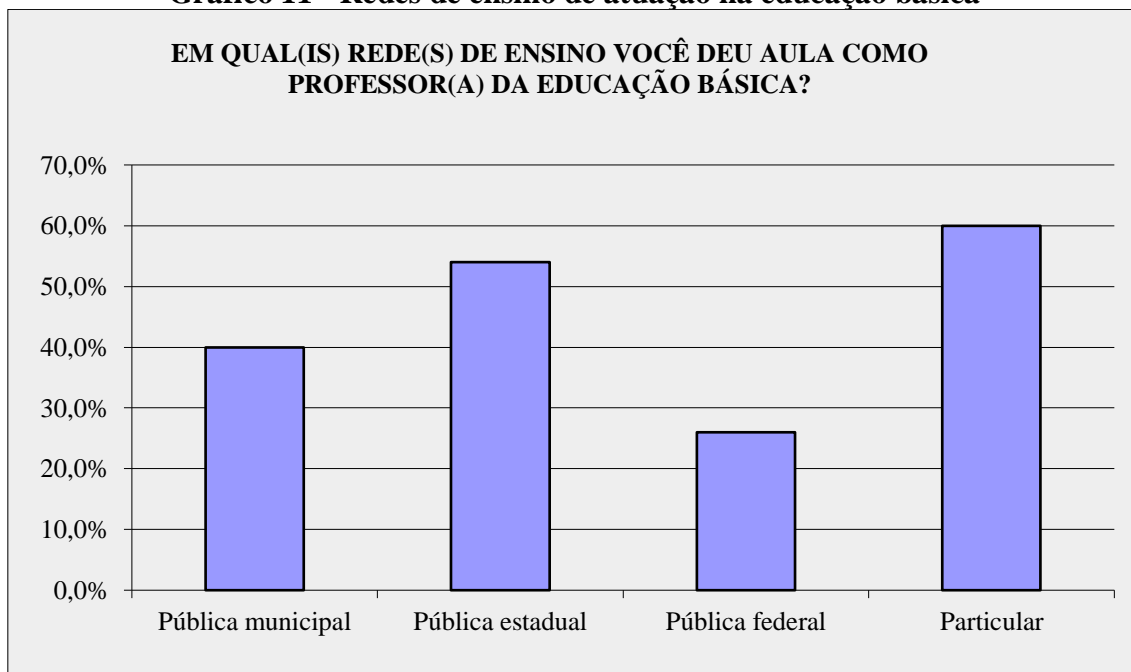
Tabela 17 - Etapas de ensino de atuação na educação básica

Opções de resposta	Respostas	
Educação Infantil	16,00%	8
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	44,00%	22
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	58,00%	29
Ensino Médio	66,00%	33
Ensino Médio + Educação Profissional (técnico)	32,00%	16
Total		50

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Quanto às redes de ensino que os professores atuaram na educação básica, eles informaram ter dado aulas na rede particular (60%), estadual (54%), municipal (40%) e federal (26%).

Gráfico 11 - Redes de ensino de atuação na educação básica



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

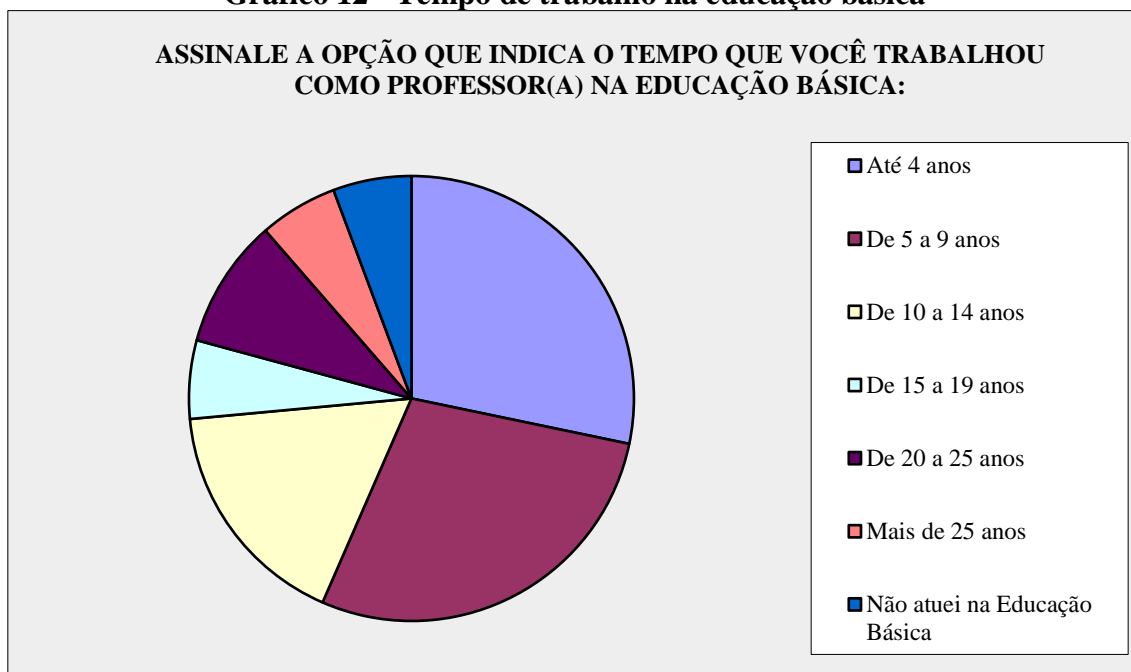
Tabela 18 - Redes de ensino de atuação na educação básica

Opções de resposta	Respostas
Pública municipal	40,0% 20
Pública estadual	54,0% 27
Pública federal	26,0% 13
Particular	60,0% 30
Total	50

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Com relação ao tempo de trabalho na educação básica, 28,30% indicaram ter trabalhado até quatro anos e, de igual modo (28,30%), um grupo trabalhou até nove anos. Na sequência: 16,98% trabalharam entre 10 e 14 anos; 9,43% entre 20 e 25 anos; igualmente 5,66% de 15 a 20 anos e mais de 25 anos. Houve uma parcela de 5,66% que indicou não ter trabalhado na educação básica.

Gráfico 12 - Tempo de trabalho na educação básica



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 19 - Tempo de trabalho na educação básica

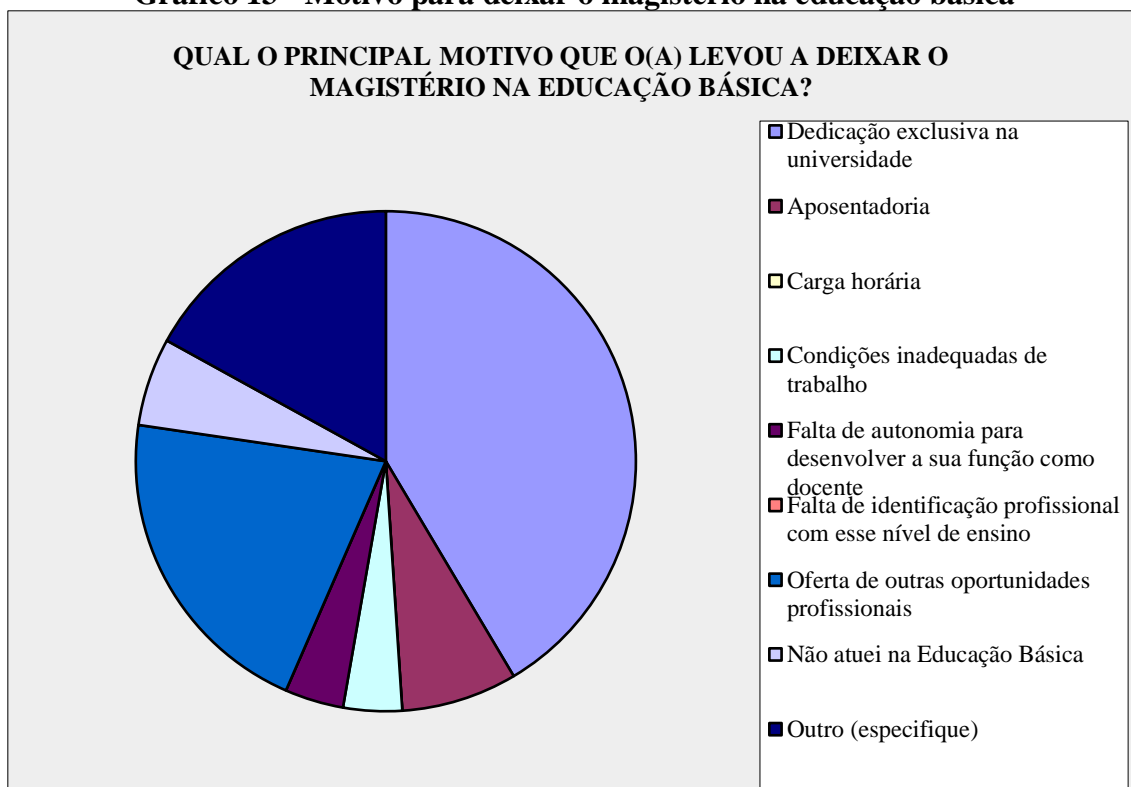
Opções de resposta	Respostas
Até 4 anos	28,3% 15
De 5 a 9 anos	28,3% 15
De 10 a 14 anos	17,0% 9
De 15 a 19 anos	5,7% 3
De 20 a 24 anos	9,4% 5
Mais de 25 anos	5,7% 3
Não atuei na Educação Básica	5,7% 3
Total	53

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Indagados sobre o principal motivo que os levou a deixarem o magistério na educação básica, 41,51% dos professores afirmaram que foi em razão da dedicação exclusiva na universidade. Em segundo lugar, 20,75% indicaram a oferta de outras oportunidades profissionais. Outros motivos assinalados foram: aposentadoria (7,55%), condições inadequadas de trabalho (3,77%) e falta de autonomia para desenvolver o trabalho como professor (3,77%). Houve também a indicação de 16,98% que informaram

deixar a educação básica em função de conseguir outras titulações profissionais (mestrado e doutorado). Ainda, uma parcela de 3,77% indicou não ter atuado na educação básica.

Gráfico 13 - Motivo para deixar o magistério na educação básica



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

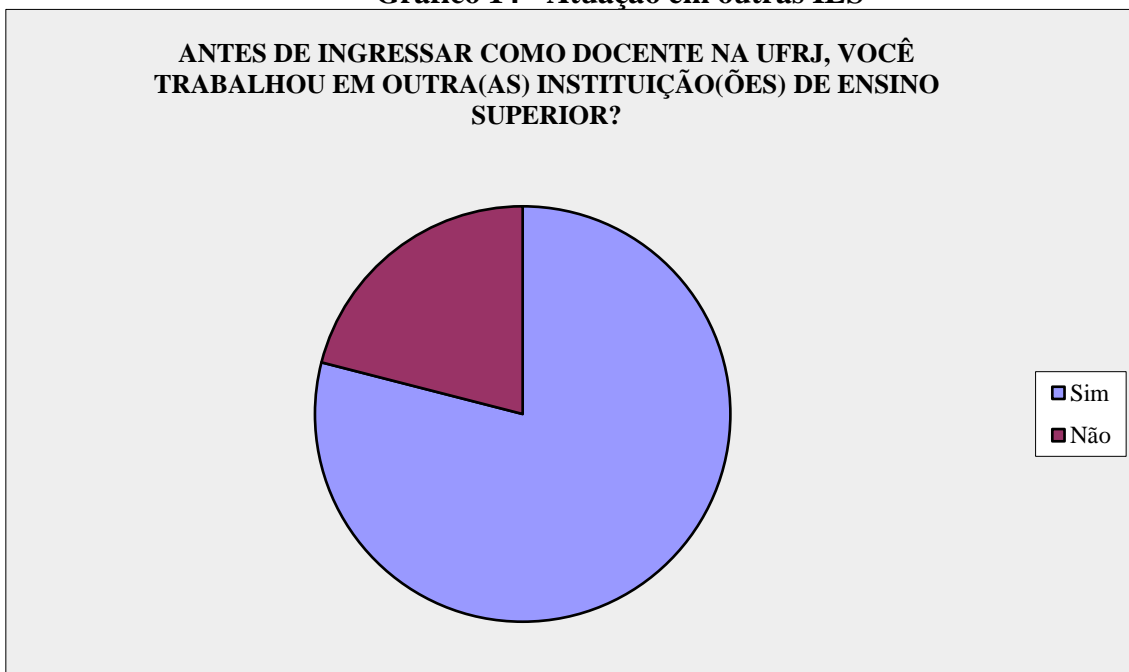
Tabela 20 - Motivo para deixar o magistério na educação básica

Opções de resposta	Resposta
Dedicação exclusiva na universidade	41,5% 22
Aposentadoria	7,5% 4
Carga horária	0,0% 0
Condições inadequadas de trabalho	3,8% 2
Falta de autonomia para desenvolver a sua função como docente	3,8% 2
Falta de identificação profissional com esse nível de ensino	0,00% 0
Oferta de outras oportunidades profissionais	20,8% 11
Não atuei na Educação Básica	5,7% 3
Outro (especifique)	17,0% 9
Total	53

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Com relação à atuação em alguma instituição de ensino superior anterior ao ingresso na UFRJ, a maioria dos respondentes (79,03%) informou positivamente enquanto 20,97% não trabalharam em outra IES.

Gráfico 14 - Atuação em outras IES



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

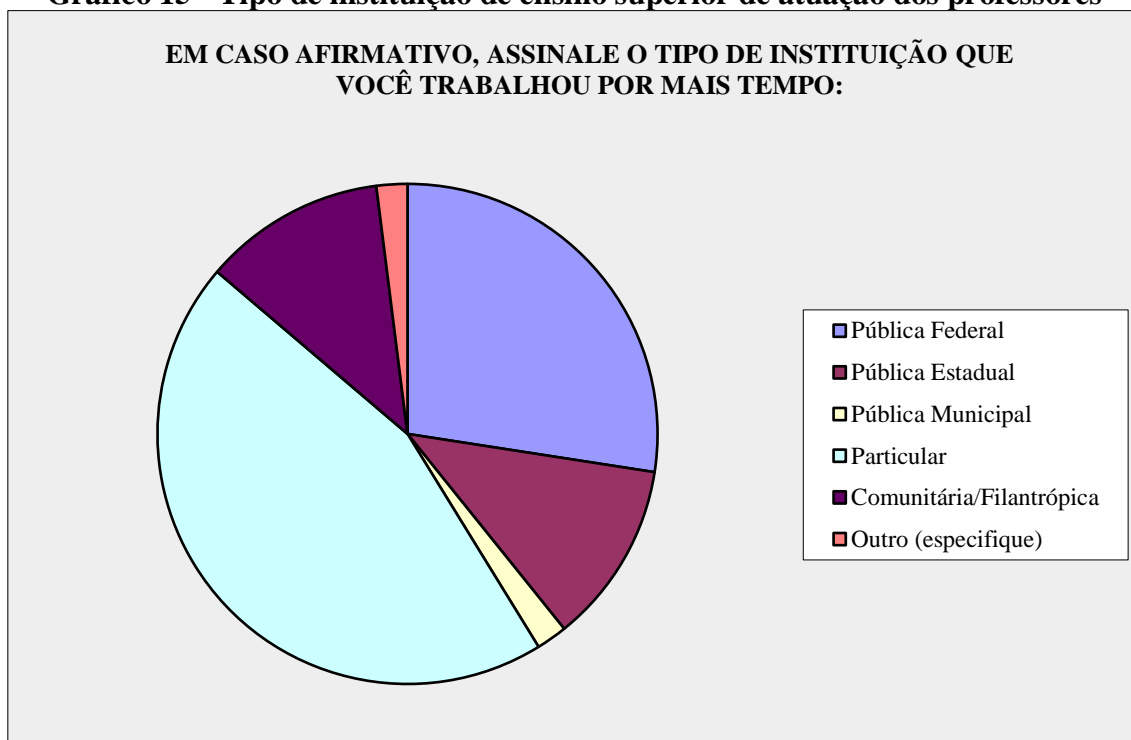
Tabela 21 - Atuação em outras IES

Opções de resposta	Resposta
Sim	79,03% 49
Não	20,97% 13
Total	62

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Dentre aqueles que trabalharam em outra IES, quase metade (45,10%) trabalhou em instituições particulares. Seguidamente, 27,45% trabalharam em instituições públicas federais, 11,76% em instituições públicas estaduais, 11,76% em instituições comunitárias/filantrópicas, 1,96% em instituições públicas municipais. Uma respondente informou ter trabalhado como professora no College de Educação Terciária, em Londres.

Gráfico 15 - Tipo de instituição de ensino superior de atuação dos professores



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 22 - Tipo de instituição de ensino superior de atuação dos professores

Opções de resposta	Respostas
Pública federal	27,5% 14
Pública estadual	11,8% 6
Pública municipal	2,0% 1
Particular	45,1% 23
Comunitária filantrópica	11,8% 6
Outro (especifique)	27,5% 14
Total	51

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Indagados sobre o tempo que os professores trabalham no ensino em outra IES que não seja a UFRJ, 36,54% indicaram ter trabalhado até 4 anos, 26,92% de 5 a 9 anos, 19,23% de 10 a 14 anos, 11,54% de 15 a 19 anos. 5,77% indicaram não ter trabalhado em outra IES. Quanto ao tempo de trabalho na UFRJ, metade (50%) trabalha de 5 a 9 anos, 18,75% até 4 anos, 14,06% de 10 a 14 anos, 9,38% de 15 a 19 anos, 6,25% de 20 a 25 anos e 1,56% mais de 25 anos.

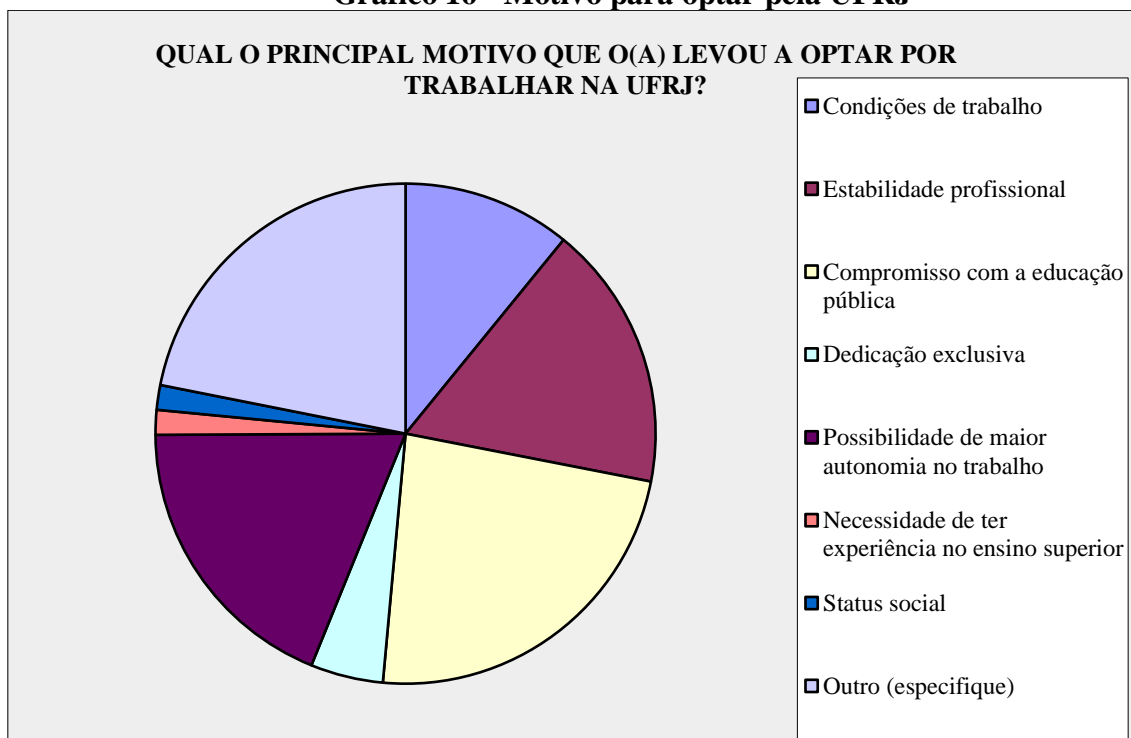
Tabela 23 - Tempo de trabalho em outras IES e na UFRJ

Tempo de serviço								
	Nenhum tempo	Até 4 anos	De 5 a 9 anos	De 10 a 14 anos	De 15 a 19 anos	De 20 a 25 anos	Mais de 25 anos	Total
Em outra IES	5,77% 3	36,54% 19	26,92% 14	19,23% 10	11,54% 6	0,00% 0	0,00% 0	52
Na UFRJ	0,00% 0	18,75% 12	50,00% 32	14,06% 9	9,38% 6	6,25% 4	1,56% 1	64

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Sobre a indicação do principal motivo que levou os professores a optarem por trabalhar na UFRJ, 23,44% afirmaram o compromisso com a educação pública. Em seguida, por motivos relacionados às condições para o desenvolvimento do trabalho, como maior autonomia no trabalho (18,75%), estabilidade profissional (17,19%), condições de trabalho (10,94%), dedicação exclusiva (4,69%). Igualmente (1,56% cada), pelos motivos de necessidade de ter experiência no ensino superior e ter status. Uma parcela de 21,88% indicou outros motivos, dentre as justificativas predominaram a mudança do estado onde residiam e a possibilidade de conjugar a pesquisa ao ensino.

Gráfico 16 - Motivo para optar pela UFRJ



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 24 - Motivos para optar pela UFRJ

Opções de resposta	Respostas	
Condições de trabalho	10,9%	7
Estabilidade profissional	17,19%	11
Compromisso com a educação pública	23,44%	15
Dedicação exclusiva	4,69%	3
Possibilidade de maior autonomia no trabalho	18,75%	12
Necessidade de ter experiência no ensino superior	1,56%	1
Status social	1,56%	1
Outro (especifique)	21,88%	14
Total		64

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

De acordo com os dados que caracterizaram os sujeitos, foi possível destacar três aspectos. O primeiro vai ao encontro de afirmar que tais sujeitos possuem formação necessária para assumirem o cargo de professor de ensino superior, cuja titulação máxima é majoritariamente o doutorado. O segundo aspecto sinaliza que vem crescendo o número de professores que já realizaram ou estão realizando formação de pós-doutorado, movimento que se caracteriza como recente. Por último, o terceiro aspecto informa que esse grupo de sujeitos possui experiência considerável na educação básica, contrariando de algum modo que o perfil de sujeitos que atuam no ensino superior, especificamente na formação de professores, desconhece o chão da escola.

CAPÍTULO III

ENSINAR NA LICENCIATURA: CONCEPÇÕES DOS FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA

A Universidade, com a sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se insere. Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objetos (CORTESÃO, 2000 apud CUNHA, 2010, pp. 29-30)

Este capítulo tem como finalidade discutir os resultados em relação aos dois primeiros objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Como intenção primeira, se pretende com esta parte conhecer que tipo de relação os professores formadores estabelecem com o papel que desempenham na FE/UFRJ. Em diálogo com este objetivo, se pretende também analisar os significados que esses professores atribuem à docência que desenvolvem no contexto de suas disciplinas e no contexto do trabalho na instituição.

Para isso, tomo como referência principal os estudos empreendidos por André *et. al.* (2010), que buscaram compreender o trabalho do professor formador no contexto de mudanças societárias da contemporaneidade. Cabe retomar o que já foi dito sobre esse assunto no primeiro capítulo: a necessidade de pesquisa em torno da figura do professor formador e a reduzida literatura que aborda a temática.

Neste capítulo conjugo, portanto, o relato da pesquisa de André *et. al.* (2010) e o estudo sobre a docência do ensino superior de Pimenta e Anastasiou (2014) às respostas obtidas no questionário aplicado por mim aos participantes. Assim, organizo esta parte do texto em duas seções: (1) a primeira discute algumas das novas exigências postas à universidade e ao trabalho do formador em razão das mudanças societárias. Para tanto, a primeira seção considera a discussão em torno das finalidades da universidade que alteram o ensino, estipulam os modelos universitários existentes e tratam a relação de justaposição das disciplinas; 2) a segunda seção focaliza o professor e o seu ensino e, portanto, apresenta a visão que formadores da FE/UFRJ têm a respeito do papel que

desempenham, incluindo aí o trabalho entre pares, a relação que estabelecem com as disciplinas que ministram, as estratégias de ensino que utilizam e a avaliação que fazem do trabalho que desenvolvem.

A escolha desses dois aspectos em diálogo neste capítulo se justifica, a meu ver, pelo fato de que só é possível compreender mais objetivamente a relação que os professores estabelecem com o papel de formadores se entendermos a conjuntura em que a universidade está inserida. Sabemos que outros aspectos também merecem destaques nesta discussão, como é o caso da trajetória pessoal e profissional dos professores, pois elas ajudam a forjar a visão que eles têm da profissão, do trabalho que desenvolvem, das disciplinas que ministram, do *modus operandi* da universidade em que estão situados, dentre outras tantas razões.

Cabe ainda destacar que não é pretensão deste capítulo fazer uma regressão teórica sobre a história da criação das universidades, tão pouco discutir todas as mudanças que a sociedade sofreu (e vem sofrendo) que impactaram os diferentes modos de organização universitários. O que se pretende neste capítulo é anunciar algumas mudanças societárias, amparada pelas discussões de André *et al* (2010) e Pimenta e Anastasiou (2014), que mudam o projeto de universidade brasileira que temos, pondo destaque aos últimos acontecimentos promovidos pela Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

3.1 - As mudanças na sociedade e os modelos organizacionais da universidade: elementos breves para discussão

Temos vivido tempos de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais que atravessam diversos âmbitos da sociedade, incluindo aí a educação. O trabalho tem sofrido novas configurações na sociedade contemporânea, que incorporam a busca pela informação e conhecimento, instalam tecnologias avançadas e institui um Estado mínimo que reduz a empregabilidade. Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2014), essas mudanças têm permitido notar um afluxo dos profissionais liberais ao exercício da docência no ensino superior, área que, para elas, segue em expansão em função da qualificação desenfreada que o mercado de trabalho impõe como condição de empregabilidade. Nota-se, com isso, um aumento de pessoas exercendo a docência

também para dar conta de atender esse quantitativo elevado de estudantes que buscam a graduação por motivações diversas, muitas vezes, atreladas às necessidades impostas pelas recentes mudanças dessa sociedade contemporânea.

A Universidade, enquanto instituição social, passa a se adaptar às demandas de um mundo globalizado, que incorpora novas tecnologias da informação ao seu funcionamento. Temos também novos arranjos políticos que afetam o modo de organização das universidades e o serviço que elas prestam à comunidade. Como consequência, novas exigências são postas à universidade¹⁰ e ao trabalho do professor, atribuindo a necessidade de rever as finalidades de ensino e funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação – no caso em questão desta pesquisa, a formação de professores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012; GATTI, 2013).

No contexto brasileiro, as universidades federais enfrentam um novo e recente arranjo político, desencadeado por uma política do governo petista, que reestruturou e ampliou o acesso ao ensino superior. Assim, a expansão do ensino superior conta na última década com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI foi instituído no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal Decreto prevê, dentre os seus diversos objetivos, dois principais movimentos: (1) a criação de condições para ampliar o acesso aos cursos de graduação e permanência dos estudantes; (2) a consolidação de políticas educacionais de expansão do ensino público universitário que abarquem a diminuição da taxa de evasão e a ocupação de vagas ociosas (BRASIL, 2007).

Em termos práticos, esse movimento de colocar para dentro da universidade um número ampliado de estudantes impacta diretamente o trabalho do professor e a organização da universidade. No tocante à formação de professores especificamente, a universidade passa a lidar com um novo perfil de estudantes que vem ingressando nas

¹⁰ De acordo com a LDB 9.394/96, as universidades são as instituições que gozam de autonomia didática, administrativa e financeira e desenvolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão. Apesar dessa discussão perpassar outros tipos de instituições de nível superior, como é o caso dos centros universitários, faculdades e institutos superiores, cabe aqui a referência apenas à universidade, por ser esse o campo de análise da pesquisa. Portanto, a argumentação que aqui se apresenta recai apenas sobre ela.

licenciaturas¹¹. Esse perfil não está apenas relacionado à origem social, mas também à faixa-etária, aos níveis de escolaridade muitas vezes precários que apresentam, dentre outras tantas razões.

Na pesquisa coordenada por André *et al* (2010), é possível destacar fortemente a mudança no perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura. Isto gera, no trabalho prático dos formadores com seus estudantes, diversas dificuldades para lidar com jovens que não assimilam as regras de funcionamento da universidade, bem como lidar com estudantes que apresentam níveis de escolaridades precários ao ponto de terem dificuldades para acompanhar a compreensão dos temas que são trabalhados nas disciplinas.

É possível destacar que:

Os depoimentos dos formadores revelam como as transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea vêm afetando o trabalho dos docentes, os alunos que eles buscam formar, suas estratégias e as práticas de ensino. Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho dos formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adequar suas práticas em resposta a esses desafios (ANDRÉ *et al*, 2010, pp. 128-129).

No que se refere à universidade, André *et al* (2010, p.129) ainda pontuam o seguinte:

Observa-se que as instituições universitárias têm dificuldade de lidar com essas novas necessidades de professores e alunos, especialmente pela permanência de formas de organização e de uma cultura institucional que favorecem a fragmentação e o isolamento do trabalho docente.

Ao escrever sobre ser professor universitário no contexto atual brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2014) ponderam que o modelo universitário que temos se organiza a partir de fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês e alemão. Para elas, tais predominâncias são tão instaladas e dominantes que têm impossibilitado a universidade de cumprir o seu papel central: **garantir o processo de construção do conhecimento**. Por outro lado, os modelos que se apresentam na maioria

¹¹ A mudança no perfil de estudantes não é exclusividade das licenciaturas, como pode sugerir a afirmação feita.

das universidades não são passíveis de generalizações. Em outras palavras, há em curso “novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação (que) vêm sendo feitas, ainda que sejam numericamente minoritárias” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, pp. 154-155).

A universidade é, portanto, uma instituição social que demanda compromissos definidos historicamente, mas que em função das alterações ocorridas na sociedade, tem sido confrontada sobre as suas finalidades neste tempo presente.

3.1.1 – As finalidades da universidade

Para Pimenta e Anastasiou (2014, pp. 161-162), a universidade é a instituição da “produção de conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta”. Para tanto, os conhecimentos gerados são produzidos mediante a análise crítica do próprio processo de ensinar e aprender. Sendo assim, dois princípios se colocam na organização e funcionamento da universidade:

1) o de que ela, enquanto instituição democrática, deve expressar e contemplar a diversidade de pensamento;

2) os sujeitos devem ser participantes do processo educativo de qualidade e dos processos decisórios, garantindo o “fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 163).

Sendo assim, o ensino na universidade dever ser, então, configurado pelo processo de busca, de construção da ciência e de crítica à produção desse conhecimento. Para tanto, para as autoras (2014), cabe à universidade:

(1) Propiciar um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que garantam o domínio científico e profissional do campo. Este domínio requer que o ensino se funda de modo crítico, interligado à produção social e histórica da sociedade;

(2) Conduzir o estudante à autonomia na busca de conhecimento;

(3) Levar em consideração o processo de ensino-aprendizagem na atividade de investigação;

(4) Desenvolver a capacidade de refletir;

(5) Trocar a maneira como se transmite os conteúdos pelo processo de investigação;

(6) Incorporar a investigação ao trabalho de ensinar do professor, garantindo, com isso, que o processo de ensino-aprendizagem seja em equipe;

(7) Contextualizar, criar e recriar as situações de aprendizagem;

(8) Valorizar a avaliação como processo que diagnostica mais que como processo que controla;

(9) Conhecer o contexto cultural dos estudantes e identificar aquilo que eles sabem, afim de desenvolver processos de ensino-aprendizagem interativos e participativos.

Assim, essas incumbências à universidade requerem a assimilação de práticas diferentes das tradicionalmente praticadas.

Na docência, enquanto prestador de um serviço à sociedade mediante a sua profissão, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito da sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 165).

Apesar de evidenciar que a universidade é (ou deveria ser) uma instituição social de produção de conhecimento e reflexão dos conhecimentos acumulados historicamente, a literatura tem apontado para uma mudança nas finalidades da universidade no contexto atual. Embasadas pelas ideias de Chauí (1999 e 2001), Pimenta e Anastasiou (2014) assinalam que é possível notar uma ruptura entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as finalidades esperadas por um Estado neoliberalista.

Para elas,

a universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e tornando-se numa entidade administrativa [...]. É regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, não lhe competindo discutir sua existência e sua função social (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 18).

Essa mudança, que passa a universidade de uma instituição social para uma instituição administrativa, é consequência das alterações gerais da sociedade e do Estado.

Alguns modelos, sintetizados por Pimenta e Anastasiou (2014), explicam os papéis pelos quais a universidade se prestou nas últimas cinco décadas, a saber:

(1) **Universidade funcional (anos 70):** valorizada por possibilitar prestígio e ascensão social por meio da graduação universitária e oferecer rápida formação para o mercado de trabalho;

(2) **Universidade dos resultados (anos 80):** ampliou a rede privada de ensino superior e a parceria universidade-empresa, apoiando financiamentos para a pesquisa de acordo com os interesses da parceria;

(3) **Universidade operacional (anos 90):** assumiu o tom administrativo e deixou de se voltar para o mercado de trabalho e para o conhecimento para se voltar para si mesma. Caracterizou-se, portanto, pelos altos índices de produtividade e por estratégias de eficácia organizacional, se desobrigando de priorizar o compromisso com o conhecimento e formação intelectual dos indivíduos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a formação nesse modelo de universidade se resume em transmitir rapidamente os conhecimentos e dar uma habilitação aligeirada para graduados que precisam de inserção no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a universidade está encarregada de tornar a cultura num instrumento a serviço de suas próprias concepções: não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento; administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não inter-relacionando; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 170).

Assim, o método tradicional de ensino acaba por assumir um campo de trabalho que se opõe às características do modelo de instituição social. Isto quer dizer que a universidade nos moldes operacionais não forma para a criação do pensamento, antes “anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUI, 1999, p. 222 *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 170).

Objetivamente, os moldes de universidade operacional se fazem ainda presentes no ensino de graduação à medida que absorvem a força do modelo metodológico tradicional de ensino; privilegiam a visão inquestionável e irrefutável do saber escolar e

da ciência; perpetuam o processo de ensino-aprendizagem protagonizando o professor expositor e secundarizando o aluno passivo que memoriza; atribuem às relações acadêmicas a individualidade, a competitividade e privatização das práticas docentes e discentes.

O processo de ensino-aprendizagem envolve a formação social, moral, cognitiva e afetiva de sujeitos, marcados por um tempo histórico, social e institucional. Noutras palavras, ensinar requer níveis de conhecimentos desiguais que são partilhados no seguinte esquema: **estudantes** e **professores** em torno da produção de **conhecimento**. Esse é um processo que coloca a profissão de professor como uma categoria central da sociedade contemporânea (TARDIF, 2005). Contudo, fazer alguém aprender qualquer coisa que se queira ver aprendida não é processo simples e requer modelos de formação profissional condizentes com as demandas de trabalho.

De acordo com os estudos empreendidos por Gatti (2010), foi possível destacar que a situação da formação inicial no Brasil apresenta currículos fragmentados, cujos conteúdos são trabalhados de forma genérica, dissocia teoria e prática, oferece estágios fictícios e realiza avaliações interna e externa precariamente. As análises realizadas nas pesquisas ainda apontaram para muitas insuficiências, como por exemplo: a dissonância entre a formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos e o conjunto de disciplinas e ementas; a fragmentação, dispersão e desarticulação do conjunto de disciplinas oferecidas pelos cursos; a ausência do currículo da educação básica na formação docente; a pouca clareza nas especificidades dos estágios, ou seja, como ele deve se realizar, ser acompanhado e avaliado, dentre tantas outras.

Considerando o que a literatura vem aqui apontando sobre as finalidades da universidade, o questionário buscou averiguar o grau de importância que os professores atribuem ao trabalho que desenvolvem nos cursos de licenciatura. A meu ver, como os professores avaliam algumas afirmações sobre o seu trabalho é um elemento importante e que vai ao encontro dos aspectos que nos ajudam a analisar as funções da universidade neste tempo presente.

Assim, ao serem indagados sobre algumas afirmações sobre o trabalho que desenvolvem, os professores avaliaram todas como **muito importante**: preparar profissionalmente os licenciandos para lidar com o seu público de atuação (80,95%); promover a formação cultural dos estudantes, diante das mudanças societárias (60,32%);

articular os conhecimentos da(s) disciplina(s) que ministra à realidade das escolas básicas (79,37%); contribuir para a compreensão do estudante sobre as diversas facetas que configuram o cenário educacional (75,81%); o ensino sobre a docência contribui para a construção da identidade profissional do licenciando (71,43%); compreende que a formação de professores requer conhecimentos originados de diferentes naturezas (82,54%).

Tabela 25 - Afirmações sobre o trabalho de formadores de professores

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante	Total
Sinto que sou responsável em preparar profissionalmente o licenciando para ser um professor de crianças, jovens e adultos	80,95% 51	19,05% 12	0,00% 0	0,00% 0	63
Percebo que, diante das mudanças societárias, é de minha incumbência promover também a formação cultural do estudante	60,32% 38	34,92% 22	4,76% 3	0,00% 0	63
Faz parte da minha função articular os conhecimentos da(s) disciplina(s) que ministro à realidade das escolas básicas	79,37% 50	17,46% 11	3,17% 2	0,00% 0	63
Faz parte da minha função tomar conhecimento do currículo dos cursos de formação de professores para viabilizar maior articulação entre as disciplinas que ministro com as demais áreas de conhecimento	49,21% 31	46,03% 29	4,76% 3	0,00% 0	63
É meu papel contribuir para a compreensão do estudante sobre as diversas facetas que configuram o cenário educacional	75,81% 47	22,58% 14	1,61% 1	0,00% 0	63
Sinto que ao ensinar sobre a docência eu contribuo para a constituição da identidade profissional do licenciando	71,43% 45	20,63% 13	6,35% 4	1,59% 1	63
Compreendo que a formação de professores requer conhecimentos originados de diferentes naturezas	82,54% 52	15,87% 10	1,59% 1	0,00% 0	63

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Um dado desta questão, no entanto, se destacou na análise. Ao avaliarem a afirmação *faz parte da minha função tomar conhecimento do currículo dos cursos de formação de professores para viabilizar maior articulação entre as disciplinas que ministro com as demais áreas de conhecimento*, quase a metade dos professores avaliou como muito importante (49,21%) enquanto uma escala equivalente avaliou como

importante (46,03%). Este dado vai ao encontro das questões que buscaram informações sobre a articulação das disciplinas nos e entre os departamentos. Para aproximar tais disciplinas, se faz necessário que os professores tomem conhecimento do currículo de um modo geral e das ementas das disciplinas que são oferecidas nos cursos. Isto muitas vezes não ocorre, pois muitos professores não sabem informações básicas, como os nomes das disciplinas de outras áreas, noção do que propõem as ementas das demais disciplinas, a organização dos cursos de licenciatura, as áreas de atuação dos professores na educação básica – colocando, com isso, em questionamento as respostas dadas por eles às questões que buscaram captar informações relativas à articulação das disciplinas no e entre os departamentos, como demonstra a análise mais a frente do texto.

Sobre isso, cabe destacar que no modelo universitário ainda predomina, ou em alguns casos se fazem presentes, uma problemática importante que impacta o trabalho do professor formador, que é a justaposição e hierarquização de disciplinas e o modelo departamental que estruturam a organização das faculdades.

3.1.2 - A problemática de justaposição de disciplinas no currículo e a organização departamental

As universidades organizam as suas unidades de ensino por departamentos. No caso específico da FE/UFRJ, há três departamentos, a saber, o Departamento de Didática, o Departamento de Fundamentos da Educação e o Departamento de Administração Educacional. Eles se organizam e englobam disciplinas da seguinte maneira:

(1) Departamento de Didática - é o departamento que agrega o maior número de docentes e incorpora principalmente as disciplinas direcionadas às didáticas, às práticas de ensino, ao currículo, à avaliação de ensino, dentre outras que são ofertadas em menor espaço.

(2) Departamento de Fundamentos da Educação - discute, analisa e compreende o contexto dos fundamentos da educação nas áreas da História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia e aborda os métodos e técnicas da pesquisa em educação. Apesar de considerar que todos os professores devem ser pesquisadores, é possível perceber que as disciplinas de pesquisa são prerrogativas apenas desse departamento. Isto gera questionamentos da posição que tais disciplinas e tais

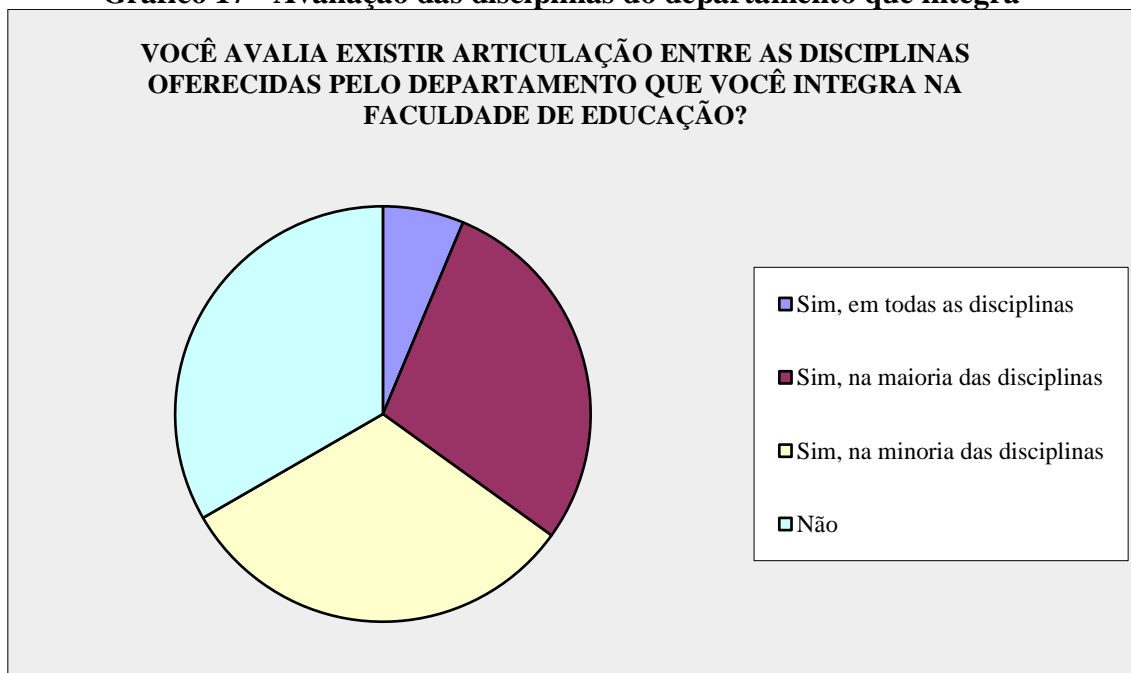
departamentos ocupam no contexto da formação de professores – como é o caso de supor que apenas aqueles que integram o departamento de didática sejam capazes de abordar as técnicas e métodos de ensino, quando na verdade, relacionados ou não, interligados ou não, os departamentos participam do processo de formação inicial do professor.

(3) Departamento de Administração Educacional - abrange as disciplinas que estudam a educação brasileira, as políticas públicas para a educação, a organização do trabalho docente, o funcionamento do sistema educacional brasileiro, dentre outras que são ofertadas esporadicamente como disciplinas optativas (como é o caso dos outros departamentos).

Essa organização departamental que está em curso é consequência da Reforma Universitária de 1968 que aboliu a cátedra e instituiu esse modelo administrativo. Apesar da literatura apontar que essas mudanças trouxeram, no caso aqui da formação de professores, implicações ao trabalho do docente, pois segregam e hierarquizam disciplinas e privatizam práticas pedagógicas, os dados coletados na pesquisa informaram uma avaliação positiva das disciplinas oferecidas pelos departamentos.

Ao indagar os professores sobre **a articulação da(s) disciplina(s) que ministram no departamento que integram**, a avaliação dos formadores indicou que em maior ou menor grau há uma articulação das disciplinas que formam os licenciandos.

Gráfico 17 - Avaliação das disciplinas do departamento que integra



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 26 - Avaliação das disciplinas do departamento que integra

Opções de resposta	Respostas	
Sim, em todas as disciplinas	6,3%	4
Sim, na maioria das disciplinas	28,6%	18
Sim, na minoria das disciplinas	31,7%	20
Não	33,3%	21
Total		63

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Como mostram o gráfico e a tabela, mais de 60% dos professores afirmam existir articulação entre as disciplinas, contrariando a ideia levantada de justaposição nos e entre os departamentos. Contudo, observa-se que um grupo expressivo de 21 professores, ou seja, 33,3% do universo de respondentes, discorda da existência de articulação entre as disciplinas do departamento que integra.

As justificativas para a discordância recaem sobre três fatores.

O primeiro fator se refere a uma postura individualizada de trabalho por parte desses professores, uma vez que não há, pela avaliação que eles fazem, interesse de integrar tais disciplinas. Como se vê nas respostas¹²:

Falta, em geral, uma maior troca de informações entre os professores e um maior intercâmbio entre os professores que lecionam disciplinas com conteúdos inter-relacionados;

Acho que há um potencial previsto nas ementas mas a articulação não se realiza de fato por falta de tempo e interesse dos professores;

Porque eu não me integro;

Falta de interesse de colegas professores em participar de atividades de planejamento interdisciplinar;

Pouco diálogo entre os docentes, pouca parceria, muita vaidade; Com algumas exceções, prevalece o trabalho isolado, sem diálogo entre as disciplinas;

¹² As falas dos sujeitos não estão nomeadas e/ou identificadas, pois a pesquisa considera as percepções de um grupo de pessoas.

Os professores trabalham de maneira isolada e com pouca disposição para essa articulação;
Os professores sequer conseguem se encontrar, que dirá planejar ou conhecerem mutuamente seus trabalhos. Também vejo muita falta de interesse da parte dos colegas.

O segundo fator se refere à organização curricular dos cursos, que em sua essência não promove a integração das disciplinas. A respeito disso, os respondentes apontam:

O currículo é disciplinar e me parece que as articulações são poucas;

Não há um projeto de curso, principalmente nas licenciaturas; Porque não há iniciativas nessa direção. Nem ao menos os programas de cada disciplina são padronizados;

A história dessas disciplinas não considera a sua integração.

O terceiro fator se refere à falta de espaço na universidade para promover o intercâmbio entre as disciplinas que conjuntamente formam os licenciandos. Esse fator, embora pouco destacado se comparado aos outros, demonstra o quanto a universidade tem justaposto disciplinas, departamentos, currículos na formação desses professores. Assim, na perspectiva dos respondentes, há de se perceber que a falta de espaço não permite pensar num trabalho colaborativo e que rompa com essa falta de interesse dos professores em partilhar as suas práticas docentes e os trabalhos que desenvolvem para a formação de seus estudantes – antes ela contribui para um trabalho isolado e vaidoso, como sugerem os professores.

Ao serem também indagados da articulação entre as disciplinas oferecidas pelo departamento que integram e os outros departamentos, a avaliação dos formadores também foi ao encontro de afirmar a existência de integração dessas disciplinas. Como mostram o gráfico e a tabela abaixo, mais da metade dos respondentes (54%), afirmou positivamente.

Gráfico 18 - Avaliação das disciplinas oferecidas entre os departamentos



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 27 - Avaliação das disciplinas oferecidas entre os departamentos

Opções de respostas	Resposta	
Sim, em todas as disciplinas	6,3%	4
Sim, na maioria das disciplinas	17,5%	11
Sim, na minoria das disciplinas	30,2%	19
Não	46,0%	29
Total		63

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Assim como nos dados que indagaram essa questão dentro do departamento, neste caso também aparece um grupo com pouca discrepância quantitativa, cerca de 46%, que nega a existência de integração das disciplinas entre os departamentos. As justificativas para a ausência de integração acabam sendo sinalizadas pelos mesmos fatores que os respondentes avaliam as disciplinas dos seus departamentos. Acrescidas a essas justificativas, os sujeitos colocam um aspecto importante para análise, que é, para além da falta de integração entre as disciplinas, o desconhecimento sobre as atividades desenvolvidas nos outros departamentos em função da universidade se constituir de modo

compartimentado. Isto gera, na concepção dos respondentes, um trabalho motivado por interesses individuais e reforça, na visão de alguns deles, a desnecessidade de articulação.

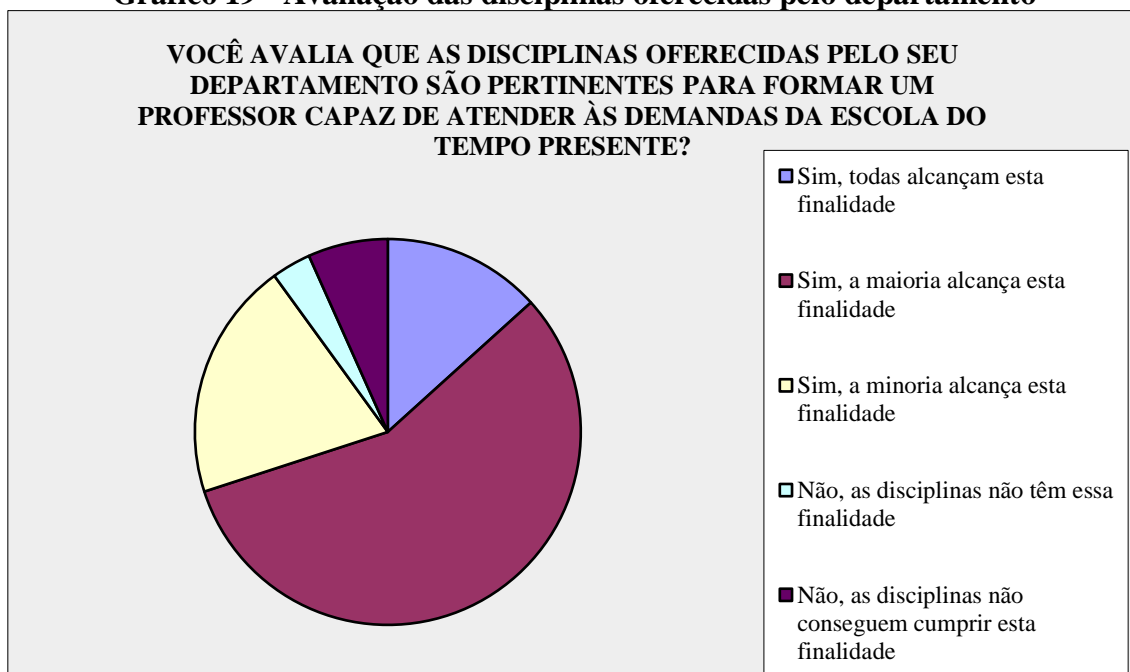
Ao analisar as respostas para essas duas questões, que contrariam o que a literatura aponta sobre a justaposição de disciplinas nos cursos de graduação, é possível levantar uma suposição de uma outra interpretação para tais respostas que vão de encontro às afirmações feitas pelos formadores. Sem pretensão de lançar qualquer juízo de valor, é sabido que a pesquisa trata diretamente com professores pesquisadores, o que gera determinada perspicácia nas respostas às questões que indiretamente colocam o formador em confronto com uma avaliação do próprio trabalho. Outro ponto importante é o de que esta pesquisa trabalha com percepções de sujeitos sobre determinados assuntos, que estão diretamente ligados à maneira que eles se constituem como formadores. Sendo assim, embora os dados apontem para uma integração praticamente generalizada das disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação da UFRJ, a meu ver, isso não acontece desse modo tão expressivo como permitem pensar os sujeitos envolvidos.

Levando em consideração as mudanças já informadas no perfil de estudantes que ingressam no ensino superior, e também dos professores universitários que atuam no ensino superior, bem como as necessidades postas sobretudo à escola básica onde o trabalho docente se efetiva, torna-se necessário repensar esse modelo de organização que, ao fragmentar o currículo que forma professores, torna o trabalho docente isolado, desarticulado, distante muitas vezes do diálogo que permite problematizar diversas questões sobre a formação de professores.

Outro aspecto importante é pensar as disciplinas ofertadas com a função de considerar as mudanças da escola básica, impactadas também por uma conjuntura macro de sociedade. Sobre isso, busquei indagar **como os professores avaliam as disciplinas que seus departamentos ofertam** em função da pertinência que elas abarcam para atender às demandas da escola básica neste tempo presente.

As respostas dos professores indicaram que as disciplinas alcançam a finalidade de formar professores para as necessidades deste tempo presente e para as urgências da escola básica. O gráfico e a tabela mostram os dados:

Gráfico 19 - Avaliação das disciplinas oferecidas pelo departamento



Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Tabela 28 - Avaliação das disciplinas oferecidas pelo departamento

Opções de respostas	Respostas
Sim, todas alcançam esta finalidade	13,3% 8
Sim, a maioria alcança esta finalidade	56,7% 34
Sim, a minoria alcança esta finalidade	20,0% 12
Não, as disciplinas não têm essa finalidade	3,3% 2
Não, as disciplinas não conseguem cumprir esta finalidade	6,7% 4
Total	60

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Um pequeno percentual de 10% dos respondentes nega que as disciplinas de seus departamentos ou têm essa finalidade ou conseguem cumprir essa finalidade. Para eles, isto se dá em função de dois motivos: (1) os estudantes das licenciaturas sinalizam distanciamento do que é oferecido na formação com aquilo que de fato acontece nas escolas; (2) as ementas das disciplinas são desatualizadas e não acompanham as mudanças que a educação básica vem enfrentando. Embora em menor representatividade que as questões anteriores, é possível voltar para a discussão da organização curricular

dos cursos de formação de professores como elemento relevante para se pensar também o trabalho dos professores formadores.

Em consonância com o que se faz discutido até aqui e das percepções dos formadores a respeito dos aspectos destacados na primeira seção, a próxima seção se dedica a análise das concepções que formadores têm sobre o papel que desempenham e do trabalho que desenvolvem na universidade.

3.2 - O professor formador e o seu ensino

Esta seção focaliza o professor formador e o seu ensino. Sendo assim, elenca como aspectos para discussão (1) as concepções dos professores sobre o seu papel na formação de professores; (2) as relações estabelecidas com as disciplinas que ministram; (3) as estratégias de ensino que utilizam; (4) o trabalho entre pares; (5) a avaliação do trabalho desenvolvido como formadores de professores.

3.2.1 - Concepções dos professores sobre o seu papel na formação de professores

O professor de ensino superior que atua nos cursos de licenciatura tem como incumbência formar licenciandos em professores. Essa atribuição requer destreza nos conhecimentos da área que ele faz parte, mas também, e sobretudo, formação pedagógica para ensinar a ensinar. A respeito disso, observa-se que são poucas as discussões em torno da formação do formador de professores, sendo esse assunto silenciado por muito tempo e somente recentemente explorado por alguns autores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012) em virtude das demandas da universidade, da escola básica e da educação de modo geral.

Como formar licenciandos para a educação básica com um arcabouço pedagógico suficiente para dar conta das demandas de aprendizagem por aqueles que não possuem formação pedagógica para tal? Exercer a docência na educação básica requer obrigatoriamente formação pedagógica para isso. Contudo, normalmente essa formação é mediada por quem não passou por formação parecida para exercer a sua docência no ensino superior. Considerando o caso específico da FE/UFRJ, a maioria dos professores que está lá assumindo a função de formadores passou pela educação básica como

docentes, o que supõe que isto dê a eles algum conhecimento sobre o chão da escola. Contudo, as mudanças na sociedade são cada vez mais frequentes e conseqüentemente as demandas da escola também, o que faz com que a experiência que esses formadores têm da escola nem sempre sirva de apoio para todos os contextos e situações escolares. Essas palavras expressam a urgente necessidade da formação do formador caminhar junto com as mudanças que a universidade e a escola vêm atravessando.

Como consequência do pouco investimento que se tem do papel do professor formador, se torna difícil definir quais conhecimentos profissionais, saberes e fazeres são necessários para ensinar sobre a docência, haja vista que poucas são as sistematizações sobre esse assunto. A respeito disso e dentro das limitações de produção teórica existentes, busquei indagar **as concepções que os formadores têm da docência que desenvolvem**. Assim, as partes que seguem analisam os dados referentes às concepções que os professores têm da docência e do trabalho que desenvolvem na FE/UFRJ.

De acordo com os dados obtidos no questionário, identifiquei que os professores se percebem como formadores, visto que ao serem indagados se se consideravam formadores de professores, todos os respondentes informaram positivamente. Em consonância com a definição de André *et al* (2010), formador é o professor que forma licenciandos em professores.

A seguir, perguntei o porquê deles se identificarem como formadores. Foi possível destacar que a recorrência das respostas recaiu na justificativa de ser formador porque **dá aula em uma licenciatura**, como se vê nas respostas:

Porque leciono as disciplinas Didática das Ciências Sociais e Prática de Ensino;

Porque leciono a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais;

Porque o meu trabalho como professora dos cursos de licenciatura;

Além de minha docência ser inserida numa Licenciatura (Pedagogia), meu trabalho de Extensão é todo dedicado à Formação de Professores;

Porque dou aula na graduação;

Porque trabalho justamente na formação de professores de química!;

Pois atuo em uma licenciatura e qualquer professor de uma licenciatura - com noção de sua função - tem esse papel;

Pela vinculação à Faculdade de Educação e pelo perfil do nosso curso e dos nossos/as alunos/as;

Meus alunos são licenciandos;

Licenciandos em Pedagogia são meus alunos;

*Porque atuo diretamente na formação de professores;
Porque trabalho no curso de Pedagogia;*

Porque trabalho como docente na Faculdade de Educação em cursos de licenciatura e de pós-graduação. Se na pós, minha função reside na formação de pesquisadores, na graduação, no contexto específico dos cursos de licenciatura, minha função reside na formação docente;

Leciono em um curso que prepara professores, logo, sou formadora de professores;

*Por minha atuação nos cursos de pedagogia e licenciaturas;
Trabalho na licenciatura.*

Essa visão de docência pode ser interpretada através da defesa de Roldão (2007) de que o que especifica a docência é o ensino. Contudo, que tipo de ensino estamos defendendo? Aquele que professa um saber? Ou aquele que media a construção de um saber? Dar aula em uma licenciatura, ao meu ver, não parece ser suficiente para um professor se considerar um formador. Esta afirmação perigosamente pode nos fazer esbarrar noutra interpretação muito corriqueira de que para ensinar basta o domínio da matéria a ser ensinada, discurso muito disseminado no magistério.

Nesse sentido, é necessário que se investigue as concepções que o professor formador tem a respeito da docência, pois tão importante quanto os conteúdos trabalhados na aula que se dá na licenciatura, são as formas de trabalhá-los e os valores atribuídos a eles uma vez que esse movimento serve de modelo para o licenciando (ANDRÉ *et al*, 2010).

Para além das afirmações dadas pelos respondentes, que vão ao encontro da compreensão do papel de formador está atrelado ao ensino em uma licenciatura, outras justificativas para essa questão também foram representadas, o que sugerem para a discussão alguns eixos analíticos: (1) o formador, a especificidade da sua disciplina e a formação de professores; (2) o formador e a ação de ensinar; (3) o formador e a produção de conhecimento sobre a formação de professores; (4) o formador e o compromisso político com a formação de professores.

O primeiro eixo que podemos extrair dos dados se relaciona **ao formador, à especificidade da sua disciplina e à formação de professores**. De acordo com alguns sujeitos, para além do seu ensino está situado em uma licenciatura e, em razão disso, o colocarem na condição de formadores, a natureza da sua disciplina concorre para a formação profissional do docente. Isto confirma a ideia de que formar professores não é oferecer qualquer tipo de conhecimento acerca de qualquer assunto, mas mediar através de conhecimentos específicos e abordados pelas disciplinas que compõem o currículo da formação de professores a formação profissional dos licenciandos. Como se vê nas respostas:

Relação da natureza da disciplina que ministra com a formação de professores;

Em razão do campo de atuação formar professores;

O segundo eixo diz respeito **ao formador e à ação de ensinar**. É possível depreender com as respostas que seguem que ser formador de professores se constitui através do ensino, elemento que especifica a docência, e que forma profissionalmente os licenciandos. Nesta concepção, é, portanto, através do ensino do formador que os estudantes compreendem aspectos da educação de modo geral, das suas áreas de atuação, da escola e de elementos da docência.

Possibilita ao licenciando compreender a função social e importância da escola;

Pelo gosto e bem estar em desenvolver o ensino;

Constituir-se enquanto mediador de saberes que são explorados em sala de aula;

Reflexão constante da relação que o professor estabelece com o saber;

A docência é cerne da profissão do professor;

Oferece aos alunos possibilidades de reflexão e problematização sobre as realidades da educação básica;

Contribui para reflexão e construção de saberes necessários à prática docente e ao desenvolvimento do pensamento científico;

Articula os contextos onde o trabalho docente se efetiva aos contextos de formação.

O terceiro eixo considera **o formador e o seu compromisso político com a formação de professores** como elemento que justifica a condição de um professor ser formador.

Pelo comprometimento com a formação do licenciando;

A função do professor é ser formador.

O quarto eixo se justifica pela ideia de que para ser formador é necessário a **produção de conhecimentos sobre a formação de professores**. Noutras palavras, que quem forme professores ofereça a construção de um arcabouço de conhecimentos específicos à educação e ao segmento de ensino para o qual o licenciando está sendo habilitado.

Constrói saberes e fazeres para e com professores da educação básica;

Pela responsabilidade em construir saberes para a docência.

As justificativas que sustentam a defesa dos professores em se assumirem como formadores nos fornecem alternativas para entendermos uma afirmação importante do trabalho docente na licenciatura: **o professor formador contribui para a constituição identitária do licenciando**. Sendo assim, apesar do conhecimento do conteúdo se constituir como base fundamental da docência, não basta apenas saber dar aula para

ensinar a docência, mas é necessário que quem forma professores promova uma prática docente articulada com as demandas da educação básica; permita ao licenciando condições profissionais para atuar com o público de sujeitos para o qual está sendo formado; ofereça uma formação que incorpore as diferentes facetas do sistema educacional; mobilize diferentes saberes para realizar o ensino, dentre muitas razões que envolvem este campo de atuação e que de algum modo foram sinalizadas nas respostas sinalizadas (ANDRÉ *et al*, 2010).

É possível destacar que as respostas dadas pelos formadores sobre o porquê deles se considerarem formadores também vão ao encontro dos modelos de universidade defendidos por Pimenta e Anastasiou (2014). Segundo essas autoras, é necessário que a universidade se revista de diversos elementos em prol da busca pela ciência e crítica à produção do conhecimento.

3.2.2 - Quais relações estabelecem com as disciplinas quem ministram?

Ao considerar as disciplinas que ministram, os professores atribuíram um grau de importância que melhor descreveriam **o lugar de tais disciplinas na formação de professores**. Assim, houve concordância plena nos aspectos que assinalam que as disciplinas “favorecem a compreensão do funcionamento do sistema educacional, e/ou da função social da escola, e/ou do processo de ensino-aprendizagem” (77,78%); “contribuem para a construção dos fundamentos necessários ao exercício da docência” (87,30%); “contribuem para oferecer um currículo mais consistente e pertinente aos cursos de licenciatura” (68,25%).

Os professores concordaram parcialmente com as atribuições de que as disciplinas que ministram “ensinam o que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento” (54,84%) e “ocupam espaço preterido se comparada(as) às demais disciplina(as) do currículo” (41,94%), tal como é possível notar na tabela a seguir.

Essas afirmações podem nos sugerir destacar dois pontos. O primeiro ponto, relacionado à incumbência da disciplina ensinar o que o professor precisa saber e saber fazer para ensinar os seus estudantes, pode fazer referência ao lugar que a disciplina ocupa no currículo ou à sua natureza. É possível depreender, hipoteticamente, que muitas

disciplinas são vistas sem a finalidade de ensinar elementos da docência pela natureza que possuem, ficando muitas vezes as disciplinas do departamento de Didática, por exemplo, no encargo disso. O segundo ponto, referente ao espaço preterido que algumas disciplinas ocupam, também retoma a discussão departamental, que elege algumas disciplinas como responsáveis pela formação dos professores enquanto colocam outras como coadjuvantes nesse processo. Nesse caso, isso contribui para permitir o que vem sendo discutido sobre a fragmentação e desarticulação dos currículos que formam professores.

Tabela 29 - O lugar das disciplinas na formação de professores

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo	Total
Favorece(m) a compreensão do funcionamento do sistema educacional, e/ou da função social da escola, e/ou do processo de ensino-aprendizagem	77,78% 49	22,22% 14	0,00% 0	63
Contribui(em) para a construção dos fundamentos necessários ao exercício da docência	87,30% 55	11,11% 7	1,59% 1	63
Ensina(m) o que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento	32,26% 20	54,84% 34	12,90% 8	62
Contribui(em) para oferecer um currículo mais consistente e pertinentes aos cursos de licenciatura	68,25% 43	26,98% 17	4,76% 3	63
Ocupa(m) espaço preterido se comparada(s) às demais disciplinas do currículo	20,97% 13	41,94% 26	37,10% 23	62

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

3.2.3 - Quais estratégias de ensino utilizam?

Ao serem indagados sobre o grau de **frequência com que utilizam determinadas estratégias de ensino**, os professores indicaram usar **sempre** discussão de texto (93,65%), atividades em grupo (61,90%), exposição feita pelos alunos (58,06%), atividades individuais (49,21%), prova (44,44%), relatórios (40%) e **às vezes** estudos dirigidos (57,14%), dinâmicas de grupo (45,16%), pesquisa de campo (41,27%), seminário (34,92%), resumos de textos e/ou livros (32,26%). Os professores também indicaram três estratégias de ensino que **nunca utilizam**, são elas mapa conceitual

(53,23%), portfólios (58,06%) e painel integrado (48,33%), como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 30 - Estratégias de ensino que os formadores utilizam

	Sempre	Às vezes	Raramente	Não utilizo	Total
Estudos dirigidos	17,46% 11	57,14% 36	14,29% 9	11,11% 7	63
Painel integrado	0,00% 0	28,33% 17	23,33% 14	48,33% 29	60
Discussão de texto	93,65% 59	6,35% 4	0,00% 0	0,00% 0	63
Seminário	28,57% 18	34,92% 22	15,87% 10	20,63% 13	63
Prova	44,44% 28	26,98% 17	19,05% 12	9,52% 6	63
Pesquisa de campo	36,51% 23	41,27% 26	12,70% 8	9,52% 6	63
Exposição feita pelos estudantes	58,06% 36	24,19% 15	8,06% 5	9,68% 6	62
Atividades em grupo	61,90% 39	34,92% 22	0,00% 0	3,17% 2	63
Portfólio	12,90% 8	3,23% 2	25,81% 16	58,06% 36	62
Relatórios	40,00% 24	23,33% 14	13,33% 8	23,33% 14	60
Mapa conceitual	6,45% 4	17,74% 11	22,58% 14	53,23% 33	62
Fichamento	4,76% 3	28,57% 18	26,98% 17	39,68% 25	63
Dinâmicas em grupo	27,42% 17	45,16% 28	12,90% 8	14,52% 9	62
Resumo de texto e/ou livro	14,52% 9	32,26% 20	25,81% 16	27,42% 17	62
Atividades individuais	49,21% 31	38,10% 24	9,52% 6	3,17% 2	62

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

3.2.4 - Como se dá o trabalho entre pares?

No que se refere à frequência com que os professores desenvolvem parceria com seus pares, obtive dois grupos de respostas que se opõem. Isto é, 46,03% informaram que raramente desenvolvem parceria com seus pares, enquanto um percentual aproximado de 41,27% informou que frequentemente desenvolve parceria com os seus pares. Houve também um indicativo de 11,11% que sempre desenvolve parceria com seus pares e uma minoria (1,59%) que nunca.

Tabela 31 - Existência de parceria entre pares

Opções de resposta	Respostas
Sempre	11,11% 7
Frequentemente	41,27% 26
Raramente	46,03% 29
Nunca	1,59% 1
Total	63

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

Quanto à frequência que o trabalho do professor é compartilhado com os pares, do seu próprio departamento ou não, pouco mais da metade (50,79%) raramente o faz, enquanto 36,51% frequentemente o fazem, 9,52% sempre o fazem e 3,17% nunca o fazem.

Tabela 32 - Frequência do trabalho entre pares

Opções de resposta	Respostas
Sempre	9,52% 6
Frequentemente	36,51% 23
Raramente	50,79% 32
Nunca	3,17% 2
Total	63

Fonte: Banco de dados do questionário (2016).

As respostas dadas à essas perguntas voltam ao questionamento feito a afirmação de existência de articulação entre as disciplinas do departamento que os professores integram ou entre os outros departamentos. Se há de fato articulação das disciplinas, como

que ela se operacionaliza sem que o trabalho dos professores com seus pares seja partilhado, colaborativo, desprivatizado, como sugerem os dados acima?

3.2.5 - Como avaliam o trabalho enquanto formadores de professores?

Ao avaliarem o trabalho que vêm desenvolvendo como formadores de professores no contexto das licenciaturas da Faculdade de Educação da UFRJ, os respondentes fazem uma avaliação positiva e destacam diferentes aspectos que contribuem para a docência que desenvolvem.

Um primeiro aspecto que os formadores ressaltam reside no compromisso profissional, político e ético que têm com as atividades que desenvolvem e com o projeto de universidade que almejam. As falas dos respondentes vão ao encontro de reafirmar a importância de um envolvimento comprometido com as questões inerentes à formação de professores. Apesar das falas que seguem serem muitas e longas, elas se referem ao discutido. Assim, faço uso de todas, dada a importância que cada uma exprime.

Busco criar e ampliar espaços de formação na área com a qual trabalho, a Educação Infantil, seja na qualificação dos espaços de estágio, na pesquisa e na extensão. Também, qualificar a experiência com os alunos, seja no ensino, com o PIBID e outros programas de bolsa (PIBEX, monitoria, PIBIC). Busco também integrar os professores do campo da Educação Infantil entre si e eles com outros de áreas afins.

Procuro dar o melhor de mim para formar meu aluno em sala de aula, mas articular minhas atividades de ensino com os projetos que desenvolvo no LabES.

Dedico-me exclusiva e integralmente ao trabalho docente na FE como potencial formadora de professores educadores. Faço-o com a maior seriedade possível, com auto exigência e exigência profissional frente às diversas atividades que compõem o meu fazer docente. Sinto-me diariamente gratificada com o trabalho que realizo e plenamente motivada com os desafios político-pedagógicos que demandam respostas da Faculdade de Educação da maior universidade federal do país.

Os professores formadores de outros mestres têm a profissão marcada pelo compromisso educativo, o trabalho com o conhecimento, a capacidade de reflexão e o trabalho em grupo. A promoção do desenvolvimento profissional implica entendê-lo

como processo organizado, sistemático, intencional, institucionalizado e assumido de modo coletivo. Creio que estou sempre buscando essa partilha de saberes e sabores com meus alunos e futuros professores, sem o que meu trabalho seria estéril.

Avalio como o trabalho possível. Considerando que minha área de pesquisa é a formação de professores, tenho por princípio investir em processos formativos nas diferentes frentes de minha atuação - ensino, pesquisa, gestão, extensão e, especialmente, no PIBID/CAPEES. Procuo ter sempre em mente minha condição de formadora em todas as atividades, com forte apelo na graduação e no PIBID, como já mencionei. Avalio continuamente e escuto com muita atenção o que os alunos dizem sobre meu modo de ensinar e de orientar sobre a docência para aperfeiçoar continuamente a minha condição de formadora. Desejo que meus alunos, orientandos, bolsistas e colegas pensem na sua própria docência a partir das situações que protagonizamos em torno dela. Isso não significa dizer que desejo ser referência, parâmetro ou modelo; desejo ser formadora, uma condição continuamente em problematização para mim.

Eu avalio o meu trabalho como comprometido com a formação crítica, engajada e qualificada, mas sei que os limites institucionais, aliados aos limites sociais dos próprios alunos restringem bastante os resultados.

Avalio de forma positiva, pois procuro me atualizar quanto à produção na área e conhecer os perfis das turmas, suas experiências discentes, para melhor atuar junto às suas necessidades e potencialidades.

Acredito cumprir relativamente o papel de levar o aluno a refletir sobre a possibilidade de tomar sua formação como responsabilidade própria e de a partir daí tomar iniciativas no sentido de promover sua autoformação. Me esforço para desempenhar um papel eminentemente emancipatório.

Faço o meu melhor e o que acredito ser o melhor para os meus licenciandos.

Considero que tenho obtido êxito em formar professores e professoras comprometidos/as com a educação pública, de qualidade e inclusiva.

Entendo a educação como sendo uma prática social multidimensionada e procuro sempre desenvolver no meu trabalho a dimensão política da educação junto aos alunos.

Sou muito feliz em meu trabalho e busco oferecer o meu melhor. Avalio como um trabalho muito importante de qualidade para a formação dos futuros professores. Poderíamos ter mais estratégia de colaboração e trabalho conjunto.

Contudo, quando os professores se referem ao trabalho coletivo na universidade, essa avaliação positiva é relativizada. Segundo os respondentes, o trabalho na universidade se dá de modo solitário, individualizado ou de pouca partilha. Tais dados vão de encontro à avaliação que eles fazem da existência de articulação entre as disciplinas que ministram e, conseqüentemente, do trabalho que desenvolvem.

É um trabalho solitário, que seria muito melhor aproveitado se fosse pensado coletivamente, junto aos outros professores da mesma área. Mesmo assim, procuro fazer o possível para articular teorias à prática profissional daqueles que estão se formando na área de educação.

Enfim, são muitos desafios e falta um planejamento mais coletivo do trabalho de formação, a perspectiva mais clara de qual docente/gestor da Educação Básica queremos formar.

Gosto de que faço mas tenho clareza que preciso estar sempre estudando e aprendendo com diferentes espaços e sujeitos. Percebo que é um trabalho relativamente solitário, dada as muitas exigências a serem cumpridas na carreira docente e a conseqüente falta de tempo para construção de espaços coletivos de trabalho.

Um trabalho solitário, fora a interlocução com alguns professores da área de sociologia.

Eu me considero dedicado e envolvido com a formação de professores, não só por conta das disciplinas que ministro, mas por um compromisso político e pelo que entendo como importância da docência dentro de um determinado projeto de sociedade.

Sou plenamente feliz e me sinto realizada com o meu trabalho, mas pouco relativizada com o trabalho coletivo. Acho que avancei nas parcerias com outros colegas do meu departamento mas entre os departamentos acho que ainda temos muito o que caminhar.

Outro aspecto que causa insatisfação na avaliação dos formadores recai sobre a infraestrutura da universidade que, na perspectiva deles, serve como interveniente dificultador para o desenvolvimento do trabalho.

No âmbito acadêmico, bom. Em termos de condições de trabalho, ruim.

Oscilo entre satisfatório e muito bom, dadas as condições de trabalho, que são extremamente precárias, sobretudo a ausência, dispersão e precariedade dos espaços e instrumentos de trabalho e a dificuldade financeira crescente para realização de atividades.

Bom. Limitado pelas condições materiais de trabalho.

Acho um bom trabalho, muito condicionado pela situação material que atravessa a faculdade e curricular do curso, além das limitações logísticas e de sobrevivência particulares, que limitam a minha atuação.

Bom. Caso tivéssemos melhores condições físicas e lugar para ficarmos e estudarmos haveria certamente uma troca significativa e criativa, mas como estamos desde 2009, sem qualquer condição de ficarmos no campus, somos horistas que sobrevivemos o quanto podemos.

Falta infraestrutura adequada para que o desenvolvimento do meu trabalho. A descentralização das aulas em vários campi da UFRJ também é fator de dispersão.

Um outro aspecto que os formadores destacam como positivo à avaliação que fazem do trabalho se dá a partir do feedback dos estudantes em relação à atuação dos docentes. Para os professores, o retorno dos estudantes os ajudam a ter um panorama sobre como o trabalho tem sido desenvolvido.

Creio que o trabalho apresenta impactos positivos, evidenciados nos desempenhos discentes, nas homenagens que deles recebo também.

Eu gosto muito de meu trabalho, e a partir do feedback dos alunos, acredito estar contribuindo para uma formação mais humanizada.

Minha avaliação é muito satisfatória, em especial porque tenho esse retorno dos meus estudantes e ex estudantes.

Tive uma experiência muito importante - especialmente para minha própria formação profissional. Com relação aos alunos, além de um semestre bastante agradável, recebi muitos retornos positivos de suas partes. Espero, de fato, ter podido contribuir neste sentido.

Pela avaliação que recebo dos alunos, e que faço semestralmente, devo ser muito boa. De minha parte, dou o meu melhor, sempre replanejando e criando novos materiais de exposição, atualizando textos, 'inventando' atividades, etc.

Tenho tido um retorno muito positivo de todos os meus alunos.

A partir do que se fez discutido neste capítulo, as mudanças na sociedade atravessaram a universidade e, com isso, geraram diferentes modelos organizacionais para o ensino universitário e também para o papel desenvolvido pelo professor. No caso específico do Brasil, nos defrontamos com a política de ampliação de vagas no acesso ao ensino superior, difundida pelo REUNI. Tais mudanças em curso demonstram a necessidade de problematizarmos o ensino superior que temos hoje e, conseqüentemente, que tipo de docência tem sido assegurada especificamente na formação de professores.

Com isso, há recorrentes e urgentes questões a serem consideradas na formação de professores como a discussão sobre o currículo, a organização das faculdades de educação, a aproximação da universidade com a escola básica, a inserção dos professores, dentre tantos outros assuntos. Porém, de algum modo essas questões precisam ser enfrentadas focalizando a figura do formador que diretamente participa do processo de formação de quem vai atuar na escola, da formulação e da interpretação do currículo, da (in)visibilidade que a escola básica tem na universidade, etc. Para além disso, o modo como o professor se relaciona com a universidade forja diretamente a sua concepção sobre a docência e determina o trabalho desenvolvido por ele. Nesse interim, foram focalizados os aspectos que nesta parte se fizeram discutidos de modo inesgotável, mas com a intenção primeira de poder fazer tais problemáticas avançarem no campo.

CAPÍTULO IV

A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES FORMADORES

Entrar numa sala de aula e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar, marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la, suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

(TARDIF e LESSARD, 2005, p. 277)

Este capítulo vai ao encontro do que propõe o terceiro objetivo desta pesquisa, que é o de analisar saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados por professores formadores da FE/UFRJ no contexto institucional de seu trabalho. Para tanto, discute a relação que os professores formadores estabelecem com os saberes que ensinam.

O capítulo foi sistematizado em três seções: a primeira seção se dedica à contextualização teórica e metodológica nas quais as diferentes tipologias e classificações dos saberes dos professores foram sendo produzidas. Conta especificamente com a contribuição teórica advinda dos resultados das pesquisas de doutoramento das autoras Monteiro (2001) e Borges (2001), que situam essas questões no âmbito internacional, e de Nunes (2001), que discute essas questões situadas no campo brasileiro da formação de professores. As produções referenciadas compuseram um Dossiê da Revista Educação & Sociedade que abordou sobre os saberes dos docentes e sua formação. A segunda seção discute as sínteses conceituais de Gauthier *et al* (2013) e Tardif *et al* (2014) sobre os conceitos de reservatório de saberes do professor. Por última, a terceira seção apresenta os dados que foram construídos com base nas informações capturadas pelo questionário, no que tange à concepção de docência dos professores formadores investigados.

Cabe destacar que, apesar da existência de outros autores que discutem o tema, analisarei a base de conhecimento profissional docente a partir do quadro teórico estabelecido por Gauthier *et al* (2013) e Tardif *et al* (2014). Tal seleção recaiu sobre esses

autores, dada a importância de suas obras para a afirmação da categoria saber docente, além da impossibilidade de operar com toda a gama de sínteses conceituais disponíveis, o que demandaria uma envergadura grande de esforços analíticos para o tempo que uma pesquisa de mestrado dispõe para ser feita.

4.1 - Os contextos dos estudos sobre os saberes dos professores

A atividade docente se constitui e se especifica pela relação que o professor estabelece com os saberes que ensina. Apesar disto ser fundamental para a constituição da identidade profissional docente¹³, ainda é insuficiente a quantidade de pesquisas que se voltam para o estudo do processo no qual o professor transforma o seu saber em conteúdo de instrução, principalmente quando se trata do professor que ensina no ensino superior.

Monteiro (2001) destaca que apesar do avanço na compreensão do que é específico na ação docente, ainda é possível perceber pouco investimento para entender como os professores se relacionam com os seus saberes – o que demanda esforços coletivos e individuais de especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

O avanço das pesquisas sobre essa questão muito foi influenciado pelo movimento de profissionalização do ensino, decorrido nas décadas de 1980 e 1990, que buscou se atentar para o conhecimento dos professores face a um repertório de conhecimentos e para a legitimidade da profissão (NUNES, 2001).

Por muito tempo a relação do professor com o saber foi estudada pela ótica da racionalidade técnica que, “buscando a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2001, p.122). Noutras palavras, o professor seria o profissional habilitado para adequar o saber científico em conteúdo a ser aprendido pelos estudantes. Tal concepção nega, então, a subjetividade do professor e a sua capacidade de participação na construção desse conhecimento.

¹³ Entende-se como identidade profissional docente o conjunto de características, experiências e posições de sujeitos atribuída, e autoatribuída, por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em situações educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. In: Dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO).

Nos últimos quarenta anos, esforços têm sido empreendidos para enfrentar alguns pontos incipientes dessa prerrogativa sustentada pela racionalidade técnica. Borges (2001), ao escrever sobre as diferentes tipologias e classificações para a base de conhecimento profissional docente no campo da pesquisa, assinala que a década de 1980 foi sustentada por diferentes concepções e orientações acerca dos saberes dos professores – o que invariavelmente possibilitou diferentes conceitos e metodologias para as pesquisas sobre o ensino e sobre quem ensina. Por outro lado, essa variedade também permitiu estabelecer classificações, agrupamentos e tipologias, como é o caso em questão das sínteses elaboradas por Borges (2001), Monteiro (2001), Nunes (2001) e tantos outros autores do Dossiê citado que ancora parte deste capítulo.

Para a autora:

As diferentes tipologias e classificações dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas. A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos (BORGES, 2001, p. 60).

Os estudos sobre os saberes docentes se iniciaram na década de 1980, nos Estados Unidos, à luz das críticas que vinham sendo feitas ao preparo de professores nas universidades e à educação estadunidense. À época, o autor Lee Shulman investiu no programa conhecido como *knowledge base*, que se tornou referência para as reformas educativas americanas ao longo da década de 1990. Tal investimento, na perspectiva de Borges (2001), o colocou como uma das principais referências no estudo sobre os saberes dos professores, como também o tornou uma importante influência nos campos científico-acadêmico e político educacional.

Shulman (1986 *apud* BORGES, 2001) analisou cinco programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência, a saber: (1) as pesquisas processo-produto, que conjugavam a performance do professor ao desempenho do estudante; (2) o programa *Academic learning time*, que relacionava a performance do professor ao tempo de aprendizagem do estudante; (3) o programa sobre a cognição dos estudantes, também

vinculado às ações do professor; (4) o *Classroom ecology*, que examinava as ações reflexivas do professor e do estudante para se esclarecer aspectos do pensamento desses agentes; (5) o programa sobre a cognição dos professores, que examinava as reflexões do professor sobre as suas ações.

As análises desses programas apontaram para a ausência de esclarecimentos acerca da compreensão cognitiva que os professores tinham sobre os conteúdos que ensinavam e da relação que estabeleciam entre esses conteúdos e o ensino fornecido aos seus estudantes.

Para preencher as lacunas encontradas nesses cinco programas, Shulman (1986 *apud* BORGES, 2001) propôs um sexto programa que consistiu em investigar três conhecimentos que os professores possuem: (1) *subject knowledge matter* (o conteúdo da matéria a ser ensinada); (2) *pedagogical knowledge matter* (o conhecimento pedagógico da matéria); (3) *curricular knowledge* (o conhecimento curricular).

Através da análise desses programas, Shulman consolidou, então, a corrente *knowledge base*, cuja premissa recai sobre a “compreensão da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc” (BORGES, 2001, p. 66). O estudo da cognição coloca, então, o professor como sujeito ativo das ações de ensino e o afasta da posição de mero aplicador do ensino.

Monteiro (2001) assinala que o paradigma vigente da racionalidade técnica, que nega a subjetividade do professor como participante do processo educativo, passou a ser problematizado por especialistas da área. Assim, esforços têm sido empreendidos para refinar o instrumental teórico que responde às questões sobre os saberes dos professores e sua produção na (e para a) situação concreta de ensino.

Haja vista que a profissão docente é carregada pelas relações humanas, que prevê professor-estudante em torno da produção de conhecimento, encarar o saber dos professores como mera adequação e aplicabilidade dos conhecimentos originados por outras pessoas e/ou por outras fontes não se faz uma defesa suficiente para o ensino e para quem ensina. Nesse sentido, as pesquisas têm se alargado e focalizado a figura do professor, suas crenças, concepções e destrezas para o ato de ensinar – o que deu destaque ao aspecto relacional da profissão. Outra dimensão que ganhou força foi a dimensão

prática de quem ensina, considerando com isso que a atividade docente cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que são adquiridos através da prática docente (BORGES, 2001; MONTEIRO, 2001).

Nesse contexto, foi criada a categoria de análise nomeada como “saber docente” que procura dar conta de compreender aquilo que é complexo e específico do saber que é originado no e para o contexto da prática docente e da profissão. Para Monteiro, esta categoria nos permite

(...) focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Diferente do que propõe a racionalidade técnica, isto é, uma relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e prática em sala de aula, a compreensão do saber docente permite pensar que

o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1995 *apud* MONTEIRO, 2001, p. 129).

No cenário internacional, a categoria saber docente é um desdobramento da preocupação com o processo de constituição do conhecimento escolar. Essa necessidade de estudo advém da proposta da Nova Sociologia da Educação, que buscou, dentre outras vertentes, sistematizar o conhecimento escolar. No contexto desses estudos, então, é focalizado o movimento de transposição didática – que é a passagem, nas palavras de Monteiro (2001), do saber sábio, de referência para o saber ensinado. Assim, a transposição didática não é mera simplificação ou distorção do conhecimento de referência operacionalizado pelo professor. Antes, ela é

um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição

didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria (CHEVALLARD, 1991, *apud* MONTEIRO, 2001, p.126).

Ainda referenciando Chevallard (1991 *apud* MONTEIRO, 2001), Monteiro destaca que diferentemente do que pode sugerir, a transposição didática não é feita pelos professores, antes eles trabalham na transposição didática já realizada por aqueles que transformam o saber sábio em saber ensinado, como técnicos e especialistas.

As proposições feitas pelos diversos estudos sobre o conhecimento escolar contribuem para o entendimento de aspectos do saber docente. É possível depreender que a questão da constituição do conhecimento escolar é complexa e, portanto, envolve diferentes facetas e abordagens.

Retomando à categoria de saber docente, alguns autores têm se debruçado sobre essa questão e ancoram as produções do campo. Objetivamente, encontramos na literatura as contribuições de Schön (1995) e Gómez (1995) sobre formar professores como profissionais reflexivos, de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sobre os professores diante do saber, de Perrenoud (1999) sobre as competências próprias para o ensino – todos referenciados por Monteiro (2001).

No contexto brasileiro, mais especificamente no campo da formação de professores, os estudos dos saberes dos professores surgem das produções internacionais, cuja abordagem teórico-metodológica recai sobre “dar voz ao professor” a partir da análise das suas trajetórias e histórias de vida. Esta abordagem surge para se opor aos estudos anteriores que reduziam o professor a mero aplicador de técnicas e saberes originados por outros e separava o eu profissional do eu pessoal (NUNES, 2001). Assim, esse movimento protagonizou o professor, levando em consideração que seu modo de vida pessoal está conjuntamente atrelado ao modo de vida profissional. Citando Nóvoa (1995), Nunes (2001) destaca que o interesse por tratar as questões do professor como pessoa produziu outro tipo de conhecimento mais aproximado das realidades educativas e do cotidiano dos docentes.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de

analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001, p. 29).

No Brasil, o campo da formação de professores atravessou as décadas com uma virada nos interesses sobre os saberes que eram próprios dos docentes. Este movimento se deu integrado às demandas da sociedade, que inicialmente, na década de 1960, buscou a compreensão quase que exclusiva dos saberes específicos que os professores tinham das disciplinas que ministravam. A seguir, na década de 1970, passou o interesse para os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, colocando o domínio dos conteúdos em modo secundário. Já na década de 1980, o discurso se voltou para a dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica do docente. Na década de 1990, a busca por novos enfoques e paradigmas deu lugar para o interesse de se compreender a prática docente e os saberes dos professores. Apesar desse enfoque, os anos subsequentes não garantiram uma significativa expansão das pesquisas sobre o assunto, como é possível identificar na escassez de produção do campo. Contudo, é importante destacar que muitos desses assuntos, até então fora do foco, tomaram relevância nas discussões sobre a profissão do professor, sua identidade, profissionalidade e tem contribuído para alimentar as análises que têm sido feitas a respeito da formação de professores e do trabalho docente (NUNES, 2001).

Nesse contexto, a década de 1990 serviu para alargar no Brasil as investigações sobre os saberes dos professores. Os trabalhos internacionais de Schön em torno da figura do professor reflexivo serviram como fio condutor dessa tendência, bem como a produção pioneira de Tardif, Lessard e Lahaye ganhou repercussão (NUNES, 2001).

Dada esta breve contextualização, a próxima seção discute as diferentes classificações, tipologias e abordagens sobre a base de conhecimento profissional docente propostas por Gauthier *et al* (2013) e Tardif *et al* (2014).

4.2 - A base de conhecimento profissional para docência

Como se tem feito discutido neste trabalho, o ensino especifica a atividade docente (ROLDÃO, 2007). Apesar da tendência de professar um saber, através da transmissão, prevalecer no ensino, é sabido que ensinar requer conhecimentos de

diferentes naturezas. Esta seção discute os saberes docentes ancorados pela ideia de pluralidade que eles sugerem.

Os saberes docentes possuem organizações e classificações diversas, o que demonstra a complexa tarefa de estabelecer uma tipologia precisa que contemple todas as variáveis envolvidas neste campo de discussão. Sendo assim, inicialmente, vou tratar de apresentar separadamente as sínteses conceituais de Gauthier *et al* (2013), *Por uma teoria da pedagogia*, e Tardif *et al* (2014), *Saberes docentes e formação profissional*, para melhor organização das ideias. Em seguida, vou tecer um diálogo entre os dados que constroem informações relativas aos significados atribuídos pelos professores pesquisados à docência que desenvolvem, no contexto institucional de trabalho, e as categorizações dos autores.

4.2.1 - A proposição de um reservatório de conhecimentos necessários para o ensino

A pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à Pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (GAUTHIER et al, 2013, p. 19).

A obra intitulada “Por uma teoria da pedagogia”, organizada por Gauthier *et al* (2013), visa contribuir com o avanço da problemática sobre o saber docente, no caso em questão do autor: **o reservatório de conhecimentos necessários para o ensino**. O livro é o relato de um projeto de pesquisa norte-americano desenvolvido nas salas de aula, na década de 1970, que buscou identificar um *corpus* de conhecimentos acumulados em relação aos saberes dos professores a fim de sistematizar essas informações no quadro teórico que conhecemos hoje.

Gauthier *et al* (2013) opera com a ideia inicial de que o ensino é um ofício universal que tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas. Ensinar tem sido, portanto, um ofício estável, contudo, a compreensão da identidade profissional de quem ensina ainda se faz pouco definida.

Apesar da consciência da abrangência que esta ideia tem para o campo educacional, pouco se sabe sobre os fenômenos que são próprios ao ato de ensinar e sobre

os conhecimentos que os professores necessitam para desenvolvê-lo. Assim, definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar parece ser uma questão que mobiliza os pesquisadores em educação.

Para Gauthier *et al* (2013), o conhecimento desses elementos permite tornar o professor alguém que exerça o seu ofício com destreza. Para tanto, é necessário sempre voltar ao questionamento central: **o que é preciso saber para ensinar?**

Gauthier *et al* (2013) tece a sua argumentação a partir de três concepções que prevalecem e explicam como se objetiva o ensino, a saber: (1) um ofício sem saberes; (2) saberes sem ofício; (3) um ofício feito de saberes.

4.2.1.1 - Um ofício sem saberes

A primeira concepção, a de um **ofício sem saberes**, mantém o ensino sem uma definição conceitual. Enquanto outros ofícios têm estabelecido um repertório de saberes que os explicam, definem e instrumentalizam, a docência ainda tarda a refletir sobre o que a especifica, se mantendo, nas palavras do autor, no erro de tratar o ensino com certa espécie de cegueira conceitual (GAUTHIER *et al*, 2013).

O ensino assentado em um ofício sem saberes definidos prevê algumas perspectivas que direcionam a docência para um caráter não profissional, isto é, para ensinar basta que a pessoa possua: (1) o domínio da matéria a ser ensinada; (2) talento para o ensino; (3) bom senso; (4) capacidade de seguir a intuição; (5) experiência; (6) e cultura.

À primeira perspectiva – a meu ver, mais difundida no imaginário que se tem de quem ensina – cabe apenas fazer a transmissão de um conteúdo a um grupo de alunos, pois o que conta unicamente é dominar a disciplina que ensina. Isto rompe com a defesa de que ~~para~~ ensinar requer o tratamento sistematizado e planejado do conteúdo. Também ignora o que vem sendo discutido ao longo deste trabalho: o ensino numa perspectiva de mediação. Isto, conseqüentemente, não se faz pela transmissão, antes pela interação professor-aluno em torno da produção de conhecimento (GAUTHIER *et al*, 2013; ROLDÃO, 2007).

Com as leituras que são feitas das produções em torno da docência no ensino superior, muitas críticas rebatem justamente esta ideia do ensino assentado

exclusivamente no domínio da matéria a ser ensinada – presentes, em muitos casos, nos cursos de licenciatura que deveriam garantir o contato com as diferentes abordagens de ensino. Nas palavras de Gauthier *et al* (2013, p. 20), “quem ensina, no entanto, sabe muito bem que, para fazê-lo, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina, sabe que deve também planejar, organizar, avaliar (...)”.

O autor ainda destaca que:

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir a atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários (GAUTHIER *et al*, 2013, pp. 20-21)

A segunda perspectiva vai ao encontro da lógica de que para ensinar basta ter talento. Apesar de considerar o talento um elemento importante, Gauthier *et al* (2013) afirma que o exercício da docência requer trabalho e reflexão e que limitar a realização de um ofício tão complexo às pessoas que apenas possuem talento seria reduzir esta atividade. Não obstante, “falar de exercício, trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre a sua própria ação a fim de fortalecer o talento (p. 21).

A terceira perspectiva pressupõe que para ensinar é necessário bom senso. A isto se acrescenta o discurso de que não há o que possa ser aprendido no ensino, antes, qualquer um que dê indícios que tenha bom senso é capaz de se sair bem-sucedido. Assim, a crítica que se faz a este discurso é que ele reforça a ideia de inexistência de um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários à prática docente. Gauthier *et al* (2013) ainda afirma que essa perspectiva trabalha com a defesa de que o discernimento não precisa de conhecimentos para se apoiar, antes ele se torna uma lógica formal sem nenhum conteúdo.

A quarta perspectiva recai sobre a capacidade do professor agir intuitivamente para ensinar. Essa ideia remonta ao ponto de vista da psicologia humanista que sustenta o argumento de que podemos reencontrar a nossa natureza profunda através do sobrenatural. De acordo com Gauthier *et al* (2013), tratar o ensino a partir desta ótica impede que ele seja refletido continuamente e também exclui a possibilidade de estabelecer saberes necessários para que ele seja objetivado. Nas palavras desse autor:

O desvelamento desses saberes necessários ao ofício de professor não se faz recorrendo ao nosso íntimo que, numa certa medida, nada mais é do que o reflexo de ideias preconcebidas. É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 23).

A quinta perspectiva trata da experiência. Muito propagada nos discursos de quem pratica a docência ou opina sobre ela, essa perspectiva advoga que ensinar se aprende na prática resultante de consecutivos erros e acertos, idas e vindas. O saber experiencial ocupa uma dimensão importante do ensino, contudo, ele não pode representar a totalidade do saber do docente. Para Gauthier *et al* (2013), a experiência precisa ser alimentada, orientada por um conhecimento mais formal que ajude o professor a interpretar o que acontece na situação concreta de ensino e resolvê-lo. O autor ainda assinala que não é possível que a prática docente seja constituída apenas pela experiência, pois isso seria colocá-la sob o risco de “deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos” (p. 24).

A sexta perspectiva entende que a base do ensino seja a cultura. Nela, um professor considerado culto bastaria para garantir a aprendizagem dos alunos. Uma vez conhecedor de grandes clássicos, o professor se tornaria referencial e conseqüentemente alcançaria o status de alguém que ensina bem. Tal como outras perspectivas apresentadas nessa concepção de ensino, a cultura por si só não garante o exercício que se espera da docência. O saber cultural é elemento essencial na prática docente, porém, tomá-lo com exclusividade, na visão de Gauthier *et al* (2013), contribui para manter o ensino na ignorância.

É possível depreender que tais perspectivas, se elencadas de modo isolado, perdem a sua utilidade, pois não possibilitam a construção de um reservatório de saberes. Pelo contrário, nesses moldes elas vêm contribuindo para impedir que alcancemos um estatuto profissional da docência – o que reafirma a ideia de que qualquer pessoa, instruída ou não, com formação específica ou não, seja capaz de desenvolver o ensino.

4.2.1.2 - Saberes sem ofício

Esta concepção faz o movimento oposto ao da primeira. Nela, a tendência recai sobre uma formalização reduzida do ensino ao ponto de simplificar a sua complexidade e deslocar a sua correspondência com a realidade. No primeiro caso, há a compreensão de um ofício sem saberes pedagógicos e se aceita que os saberes sejam sem intercâmbio entre si. Já neste, os saberes são reduzidos provocando o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino.

Esta concepção se inspirou nas experiências behavioristas, que levaram pouco em conta a ideia de um professor real diante de um grupo de alunos. Outra influência foi a psicologia humanista que não considerou suficientemente as consequências concretas para o professor a partir daquilo que os alunos necessitam e se interessam. Os saberes sem ofício também creditaram na tradição piagetiana ao corresponder o ensino, que é simultâneo e coletivo, à uma relação clínica que pressupõe uma única pessoa (GAUTHIER *et al*, 2013).

Para Gauthier:

Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Foi um inábil projeto dos professores das faculdades de educação (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 26).

O movimento de formalização da atividade docente se ancorou nas experiências da psicologia. O objetivo era tornar a Pedagogia uma ciência, assim como a Psicologia já era considerada. Assim, as descobertas no campo da ciência pura seriam diretamente aplicadas na prática docente. Nesta compreensão, isso tornaria a ação do pedagogo precisa, pois ela estaria fundamentada numa ciência pura. Noutras palavras, o pedagogo se tornaria um aplicador de soluções preestabelecidas cientificamente às situações encontradas no ato de ensino.

Como consequência, duas implicações se fizeram postas. O ideal de criar uma pedagogia científica enfraqueceu ao longo dos anos em função das críticas direcionadas à racionalidade técnica, que não considerava de modo suficiente as complexidades e as

inúmeras dimensões objetivas da situação concreta de ensino. O fracasso desse ideal também contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente à medida que reforçou nos professores “a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso etc” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 27).

A ideia de propor uma versão científica reducionista para as questões do ensino negou, nesta concepção, a complexidade real da sala de aula e impediu o surgimento de um reservatório de saberes que orientassem a ação dos professores. Para Gauthier *et al* (2013), esse movimento de sair de um ofício sem saberes para alcançar o estatuto de saberes sem ofício se tornou uma tentativa de escapar de um mal para cair em outro. Assim, o desafio que a profissionalização coloca ao campo do ensino exige que essas duas concepções sejam evitadas.

4.2.1.3 - Um ofício feito de saberes

Esta é uma concepção que sustenta a tese defendida por Gauthier: **a necessidade de que o ofício formalize uma gama de saberes que oriente a prática docente**. Para o autor (2013, p. 25), “devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe”.

Nesta concepção, vários são os saberes que o professor recorre para ensinar, formando, com isso, um reservatório no qual ele se abastece para dar conta das complexidades da tarefa de fazer alguém aprender qualquer coisa que se queira ver aprendida.

Este reservatório de saberes se constitui por saberes de diferentes naturezas que devem ser examinados com o objetivo de dar sentido à ação docente. Gauthier *et al* (2013) categoriza a existência de seis saberes que compõem o reservatório dos professores. São eles: (1) saber disciplinar; (2) saber curricular; (3) saber das ciências da educação; (4) saber da tradição pedagógica; (5) saber experiencial; (6) saber da ação pedagógica.

O **saber disciplinar** (a matéria) se refere aquele que é produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas científicas do conhecimento. Retomando

Monteiro (2001), o saber disciplinar é o saber sábio, produzido por pesquisadores, transformado em conhecimento escolar que está disponível para a sociedade e está integrado à universidade através das disciplinas. Assim, o professor que recorre a esse saber não participa do seu processo de produção, mas ao operar com ele deve no mínimo dominá-lo.

O **saber curricular** (o programa) corresponde à seleção de programas escolares que a escola, enquanto instituição, elege como programa de ensino a ser direcionado aos estudantes. Assim como o saber disciplinar, o saber curricular não é produzido pelos professores, mas por funcionários do Estado ou especialistas nas diferentes áreas que compõem o currículo escolar.

O **saber das ciências da educação** diz respeito aos conhecimentos profissionais adquiridos pelos professores no contexto da formação pré-serviço e/ou continuada. Esse saber não está relacionado com a ação pedagógica; ele serve como pano de fundo para aspectos da profissão e informa aos professores as diferentes facetas da sua atividade docente e até mesmo da educação em geral.

O **saber da tradição pedagógica** (o uso) se refere aquele relacionado à representação que cada professor constrói sobre a educação, sobre a escola e sobre como ser professor. Esses conhecimentos são geralmente adquiridos em situações anteriores à entrada no magistério, à escolha pela profissão e ao ingresso na formação inicial.

O **saber experiencial** (a jurisprudência particular) é aquele adquirido pelo professor individualmente no dia-a-dia da sala de aula. Para Gauthier *et al* (2013), a experiência vivida pelo professor é coisa pessoal, privada e se limita ao espaço da sala de aula, o que resulta nos truques, nas estratégias e maneiras de fazer. Um limite possível para o saber adquirido pela experiência é o fato dele ser produzido, em certa medida, sem levar em consideração pressupostos que são formulados cientificamente.

O **saber da ação pedagógica** (a jurisprudência validada) é aquele advindo da experiência dos professores que, testado cientificamente pelas pesquisas realizadas na sala de aula, se torna público. Assim, os julgamentos que os professores fazem desse saber que produzem do dia-a-dia podem ser comparados, analisados, e partilhados como regras de ação para outros professores. Segundo Gauthier *et al* (2013), o saber da ação pedagógica é, no reservatório dos professores, o menos utilizado em razão de que os professores vivem isolados no próprio universo das suas experiências, o que dificulta que

elas sejam desprivatizadas¹⁴. Por outro lado, o autor considera que esse saber é o mais necessário no movimento de profissionalização, pois subsidia a constituição da identidade profissional docente.

(...) para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 34).

O reservatório de saberes proposto por Gauthier *et al* (2013) se insere em um movimento de pesquisa sobre o ensino que busca a compreensão da sua natureza, seus componentes, seu funcionamento e seus efeitos. O foco das análises propositivas do autor recai mais investidamente sobre o saber da ação pedagógica que, segundo ele, se apresenta como estanque se comparado aos demais saberes que os professores mobilizam, mas que paradoxalmente é o saber mais importante para o desafio da profissionalização docente.

De acordo com Borges (2001), Gauthier apresenta um trabalho ambicioso de síntese, pois não apenas apresenta um *corpus* de pesquisas realizadas na sala de aula como também mostra os conhecimentos dos professores que foram extraídos dessas pesquisas. Contudo, a autora tece críticas sobre a possibilidade de abstração que esses estudos sugerem, à medida que acabam por se constituir em discursos, dos e entre os pesquisadores, que se distanciam da realidade dos docentes. Outro ponto de crítica da autora se refere às tipologias propostas por Gauthier que, segundo ela, pouco se relacionam com os critérios estabelecidos pelos pesquisadores que estão na base dos dados de suas sínteses. Apesar disso, os estudos sobre o reservatório de saberes docentes têm no campo do ensino uma envergadura importante, seja no contexto internacional ou seja aqui no Brasil. Gauthier é um nome importante para entendermos os engendramentos do reservatório de saberes, pois além de focalizar os saberes dos professores traz uma análise importante sobre o ensino enquanto elemento que especifica a docência.

¹⁴ A desprivatização da prática é termo usado por Cochran-Smith (2012) e significa interromper o ensino como um ato privado.

4.2.2 - O saber docente no contexto de trabalho

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc (TARDIF et al, 2014, p. 11).

A obra “Saberes docentes e formação profissional”, organizada por Maurice Tardif, reúne oito ensaios sobre uma pesquisa que buscou compreender os saberes que alicerçam o trabalho e a formação do professor da educação básica. Os ensaios são compostos por sínteses teóricas e empíricas sobre o trabalho do professor e envolvem a análise da natureza dos saberes que os professores mobilizam no contexto institucional de trabalho.

Tardif *et al* (2014) assinala que a questão do saber docente não pode ser desvinculada das outras dimensões do ensino e do estudo do trabalho que os professores realizam diariamente. Para ele, não é possível falar de saber docente sem relacioná-lo com os elementos constitutivos do trabalho do professor, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF *et al*, 2014, p. 11).

O saber docente ao mesmo tempo que é social, pois ele não depende somente dos professores para existir, é também individual porque pressupõe atores empenhados em uma prática. Assim, a construção do saber dos professores leva em consideração as condições concretas do trabalho, bem como as experiências pessoais dos professores no exercício da função. Sobre isso, Tardif *et al* (2014) alerta para o risco de tratarmos essa interface (social e individual) de modo excludente e recairmos na exaltação de um em detrimento do outro. Tais riscos são nomeados pelo autor como mentalismo e sociologismo.

O mentalismo consiste em reduzir o saber exclusivamente em representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, ou seja, em processos mentais que se assentam na atividade cognitiva dos indivíduos.

O sociologismo consiste em eliminar a contribuição que os atores sociais têm na construção do saber, tratando-o como uma produção social externa à escola e independente do contexto de trabalho dos professores.

Segundo o autor:

No sociologismo, o saber real dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua inteligibilidade para o pesquisador (que invoca então realidades sociais como explicação), ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação (TARDIF *et al*, 2014, p. 15).

A natureza do saber dos professores deve ser atrelada à relação que o docente estabelece com o cotidiano do seu trabalho. Para isso, ele pensa, faz e diz ancorado nos aspectos sociais e individuais que constituem a sua prática docente.

Tardif *et al* (2014) elenca cinco justificativas que explicam o porquê do saber se constituir como social. Para ele, o saber docente assim se faz, pois (1) é partilhado por pessoas que trabalham numa mesma organização e estão sujeitas a uma situação coletiva de trabalho mais ou menos parecida; (2) a sua posse e utilização passam pela chancela das instituições socialmente valorizadas – como a universidade, a administração escolar, o sindicato, as associações profissionais, os grupos científicos, o Ministério da Educação; (3) os seus objetos são propriamente sociais, isto é, o professor trabalha por meio da relação entre/com sujeitos que se transformam através da instrução; (4) o currículo, os programas de ensino, as disciplinas, as práticas didático-pedagógicas, os métodos e técnicas de ensino são resultados da evolução do tempo e das mudanças sociais; (5) ele se incorpora no contexto da socialização profissional onde sofre constantes modificações e adaptações em função do desenvolvimento profissional docente – que permite ao professor viver diferentes etapas da sua carreira.

4.2.2.1 - Os fios condutores para a produção e mobilização do saber docente

À luz da interface social e individual que o saber docente assume, Tardif *et al* (2014) elenca três fios condutores que possibilitam compreender a sua natureza. O saber dos professores se constitui, na argumentação do autor, por meio da relação direta que ele tem com o trabalho docente, do caráter de diversidade e pluralidade que assume e do contexto temporal em que se situa.

O primeiro fio condutor é a relação íntima do saber docente com o contexto de trabalho. Assim, o saber docente só pode ser mobilizado porque existe uma prática

docente que se operacionaliza enquanto o professor atua. Propriamente nas palavras de Tardif *et al* (2014, p. 17), “o saber está a serviço do trabalho” – o que confere à relação que o professor estabelece com ele um caráter para além das questões cognitivas, como sugere o mentalismo, mediada por princípios que instrumentalizam o professor para enfrentar as situações cotidianas da escola.

Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez (...). Em segundo lugar ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho (TARDIF *et al*, 2014, p.17).

O segundo fio condutor é a dimensão de pluralidade e diversidade que o saber docente assume. Para ensinar, o professor recorre aos conhecimentos oriundos de diferentes naturezas para responder à complexidade do ensino. Em consonância com as ideias de Gauthier *et al* (2013), Tardif *et al* (2014) assinala que o saber dos professores se faz plural, compósito, heterogêneo porque envolve, no contexto situado de trabalho, conhecimentos e um saber-fazer que vêm de diferentes naturezas e fontes, sejam estas provenientes da família, da trajetória escolar e acadêmica, dos elementos formais que organizam a educação, da relação com os seus pares, da formação pré-serviço e/ou continuada, dentre outras. Assim, o saber docente se constitui a partir da confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores que participam do cotidiano dessas instituições, bem como das universidades que formam esses atores.

O terceiro fio condutor é o caráter de temporalidade em que o saber docente está situado. Ele assim se faz, pois é produzido em um contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Segundo Tardif *et al* (2014, p. 20), “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Isto se faz porque os docentes estão em contato com o ensino, antes mesmo de se assumirem como professores. Afinal, a profissão de professor é a única que permite que o sujeito vivencie o seu local de trabalho, neste caso como estudante, mas podendo, ainda assim, observar muitas práticas docentes. Para Tardif *et al* (2014), isso é altamente formador porque dá ao professor a possibilidade de adquirir crenças, valores,

representações, certezas e atribuir significados sobre a docência. Em suma, os professores aprendem como é o ensino antes mesmo de começarem a ensinar em função das suas histórias escolares. Essa temporalidade não se restringe à trajetória escolar, antes acontece também no desenvolvimento da carreira e marca a aquisição de saberes profissionais dos professores.

Considerando que o saber dos professores provém de diferentes naturezas e está situado no contexto de trabalho pela temporalidade, os estudos de Tardif *et al* (2014) vêm ao encontro de tentar perceber como se dá a relação que os professores estabelecem com o saber social que ensinam e a natureza desse saber. Noutras palavras, **em como os professores amalgamam esse saber no contexto de trabalho.**

4.2.2.2 - As categorias de saberes dos professores

Assim como em Gauthier *et al* (2013), Tardif *et al* (2014) elenca algumas categorias para explicar como o saber docente é produzido e mobilizado pelos professores. A sua síntese, em certa medida, introduz um elemento importante para as discussões acerca do trabalho docente, que é o contexto de trabalho do professor – local onde ele objetivamente se efetiva. Assim, o saber dos professores pode ser mobilizado, acionado, produzido e fundamentado a partir do contexto de trabalho e dos processos que envolvem a formação do professor. Ele se constitui, então, como suporte para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula, assumindo, com isso, uma perspectiva multidimensional.

Tardif *et al* (2014) descreve o saber dos professores em quatro categorias. São elas: (1) o saber que provém da formação profissional; (2) o saber disciplinar; (3) o saber curricular; (4) o saber da experiência.

a) O saber que provém da formação profissional

O saber que provém da formação profissional (ciências da educação e da ideologia pedagógica) é aquele baseado nas ciências aplicadas à educação (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História etc) e que é transmitido aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada a fim de produzir conhecimentos profissionais. Nesta

categoria, o professor e o ensino se constituem como objetos de estudo para as ciências humanas e para as ciências da educação, que não apenas procuram produzir conhecimentos para os professores, mas incorporá-los na prática docente.

Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo (TARDIF *et al*, 2014, p. 37).

O saber voltado para a formação profissional envolve, então, conhecimentos de natureza técnica e pedagógica que são transmitidos e trabalhados pelas instituições de formação. Apesar dos conhecimentos pedagógicos integralizarem também os sistemas de ensino e aprendizagem, os conhecimentos técnicos acabam por alcançar um status mais privilegiado, sobretudo quando se trata das universidades. No âmbito da docência no ensino superior, os conhecimentos técnicos ganham força em função da máxima de que “quem domina o saber da sua área de referência está apto para o ensino”, excluindo uma compreensão mais lúcida dos elementos que compõem o ensino e de que ensinar pressupõe o intercâmbio de saberes de outras naturezas.

b) O saber disciplinar

O saber disciplinar é aquele reconhecido pelas comunidades científicas e pertence as diferentes áreas do conhecimento – como as linguagens, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas. É, portanto, o saber de referência, administrado pela comunidade científica, acumulado e valorizado pela sociedade ao longo da história da humanidade. O saber disciplinar é selecionado por especialista da área a que pertence e ofertado em forma de disciplinas, universitárias e escolares, pelas instituições educacionais.

Assim como em Gauthier *et al* (2013), o saber disciplinar não é produzido pelos professores, que apenas recorrem a ele para o ensino. No caso em questão dos professores universitários que se envolvem diretamente com a pesquisa acadêmica e, em razão disso, alimentam o saber de suas áreas de referência, essa argumentação proposta por Gauthier *et al* (2013) e Tardif *et al* (2014) deve ser relativizada. Na relação que os professores

formadores estabelecem com o ensino na licenciatura, cujo o preparo é fundamentalmente pedagógico, é possível identificar um tratamento desse saber já transposto em conteúdo escolar (universitário). Contudo, a meu ver, não é possível deslocar a figura do professor pesquisador que produz o saber da sua área de referência da figura do professor formador de professores. Portanto, considerando a categoria universitária em que se enquadram os professores formadores, eles participam, em certa medida, das etapas que explicam a natureza do saber disciplinar: produzem o conhecimento de referência; selecionam enquanto comunidade científica os conteúdos ensináveis na escola e na universidade; chancelam tais conteúdos e disciplinas por assumirem o lugar de membros da universidade; realizam enquanto especialistas de sua área de referência a transposição didática. Sendo assim, os estudos de Gauthier e Tardif esbarram em alguns limites por se tratarem de pesquisas que, em sua essência, estão direcionadas aos professores da educação básica – o que não invalida a importante e necessária contribuição de suas pesquisas e das sistematizações teóricas que dispõem.

c) O saber curricular

O saber curricular é aquele socialmente produzido e que passa por uma seleção da escola que o transforma em programas escolares, isto é, saber disciplinar, no qual o professor deve aprender objetivos, métodos e conteúdos que organizam o seu trabalho e aquilo que deve ensinar aos alunos.

Para Tardif *et al* (2014), o saber disciplinar e o saber curricular que os professores possuem e transmitem são saberes docentes exteriores à prática docente, que não são próprios dos professores, pois a sua seleção acontece por outros sujeitos que não sejam os docentes.

Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF *et al*, 2014, pp. 40-41).

Outro aspecto destacado pelo autor é que esses três primeiros saberes se incorporam à prática docente sem serem, com isso, produzidos ou legitimados por ela. Para o autor (2014, p. 40), “a relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber (...)”.

d) O saber da experiência

O saber da experiência é aquele que resulta das próprias vivências do professor, sejam individuais e/ou coletivas, na sua relação com o seu trabalho, com os alunos e pares da profissão. Noutras palavras, é o saber proveniente das experiências do professor para desenvolver o ensino. Nas palavras de Tardif *et al* (2014, p. 39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Apesar de fixar que os saberes da formação profissional, disciplinar e curricular estão relacionados ao saber-fazer dos professores, Tardif *et al* (2014) assinala que o saber da experiência assume uma posição de destaque se comparados aos demais. Isto se dá porque os demais saberes são produzidos externamente, o que gera a falta de controle de sua produção e circulação por parte de quem os utilizam – no caso em questão, os professores. Tardif *et al* (2014), então, destaca uma valorização do saber da experiência, pois ele permite que os professores mantenham o controle tanto da sua produção quanto da sua objetivação. É possível compreender a defesa do autor a partir desta citação, que apesar de longa é bastante explicativa:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF *et al*, 2014, p. 49).

A pesquisa em torno do saber dos professores que Tardif *et al* (2014) relata permite depreender que o ato de ensinar assume uma dimensão mais ampla das habilidades, competências e atitudes dos docentes. Assim, privilegiou na argumentação do autor não somente tratar os saberes cuja natureza é formal – como é o caso dos saberes da formação profissional, disciplinar e curricular –, mas também aqueles conhecimentos que englobam diferentes fenômenos que se relacionam com o trabalho do professor. Segundo Tardif *et al* (2014, p. 61), “(esses conhecimentos) não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação (...)”.

O saber profissional dos professores se constitui em uma amálgama de diversos saberes – cuja origem provém de diferentes fontes – que são mobilizados de acordo com as demandas da atividade profissional do docente. Sendo assim, Tardif *et al* (2014) propõe um modelo tipológico que identifica e classifica os saberes dos professores como tentativa de dar conta do pluralismo que tais saberes apresentam. Como se vê:

Saberes pessoais dos professores: a família, o ambiente de vida, a educação primária – se integram pela história de vida e pela socialização primária;

Saberes advindos da formação profissional para a docência: os espaços de formação de professores, os estágios, os cursos de aperfeiçoamento – se integram pela formação profissional e pela socialização profissional nas instituições que formam professores;

Saberes advindos dos programas e livros didáticos: a utilização das ferramentas do professor, como livros didáticos, programas, cadernos de atividades, fichas, dentre outras – se integram pela utilização das ferramentas e sua adaptação às tarefas;

Saberes advindos da experiência adquirida na profissão, na sala de aula e na escola: a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência entre pares – se integram pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Os saberes profissionais podem ser adquiridos tanto a partir das experiências do presente quanto daquelas que já passaram. Os conhecimentos adquiridos na vida pessoal, na vida familiar e na trajetória escolar também são contributos para forjar a identidade profissional docente. Por isso, para o autor, eles são decisivos e caracterizam a temporalidade dos saberes dos professores.

Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIF *et al.*, 2014, p. 69).

Apoiada no exposto nestas duas primeiras seções, a próxima seção tece diálogo entre os dados e o quadro teórico sobre os saberes dos professores.

4.3 - Os saberes dos formadores para a docência no ensino superior: que concepções têm os professores?

Um professor trabalha, portanto, com e sobre humanos. (...) O essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e dos alunos, e todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo (TARDIF e LESSARD, 2005, pp. 69 e 277).

A epígrafe que inicia esta seção faz referência a um aspecto importante dos estudos empreendidos por Tardif em parceria com Lessard (2005): ensinar, enquanto ação substancial da docência, é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. O ensino é uma atividade cujo objeto de trabalho é humano e, portanto, transforma quem assume o papel de ensinante como quem assume o papel de aprendiz, juntos no processo de ensinagem¹⁵. Sendo, então, esta premissa elemento central do trabalho docente, quais são os saberes e atributos que um professor deve ter para ensinar? E mais, para ensinar a ensinar?

Esta seção tem como finalidade dar luz as respostas que obtive dessas perguntas.

Ao serem indagados sobre os saberes e atributos necessários para ser um professor formador, toda a sorte de respostas foi lançada pelos respondentes, que de algum modo consideraram a base de conhecimento profissional para realizar a docência e explicitaram que o ensino mobiliza diferentes saberes.

¹⁵ “Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 205).

A respeito dos **saberes necessários para ser um professor formador**, foi possível identificar que os professores sinalizaram com maior recorrência os saberes que vão ao encontro daqueles que Gauthier *et al* (2013) e Tardif *et al* (2014) categorizam como saber das ciências da educação e saber da formação profissional. Dentre essas respostas, foi possível encontrar quatro eixos que se correlacionam aos saberes citados e privilegiam os conhecimentos que servem de referência para o entendimento de aspectos inerentes à profissão e ao ensino. Tais conhecimentos permitem compor o que os autores em questão consideram como conhecimentos da formação profissional. Sendo assim, a construção dos dados permite elencar os seguintes eixos: conhecimentos didático-pedagógicos, conhecimentos sobre a educação, conhecimentos sobre a profissão e as modalidades de ensino e conhecimentos sobre os estudos que sustentam o trabalho pedagógico do professor.

O primeiro eixo se refere aos **conhecimentos didático-pedagógicos** para o ensino. Segundo os respondentes, para ser um formador de professores é necessário que quem forme um licenciando compreenda o campo da didática e suas vertentes. A importância que os formadores dão a esses conhecimentos é relevante, dado o que a literatura, explorada neste texto, vem informando sobre a falta de formação específica dos docentes do ensino superior e a inexperience com os conhecimentos didático-pedagógicos para ensinar e ensinar a ensinar. Sendo assim, foi possível destacar sobre esse eixo as respostas que seguem:

Conhecer a produção de estudos sobre a formação de professores, didática e currículo;

Ter boa formação didático-pedagógico;

Conhecimentos das discussões sobre a didática;

Conhecimento didático-pedagógico para intervir no cotidiano escolar;

Conhecimentos didáticos sobre os conteúdos específicos das disciplinas em que formam os futuros professores;

Conhecimentos pedagógicos sobre o ofício de professor (Psicologia e Filosofia da educação);

Entender o caráter situado do ensino;

Saberes pedagógicos;

Conhecimento pedagógico;

Mobilizar saberes pedagógicos;

Metodologia de ensino focada no aluno.

O segundo eixo se refere aos **conhecimentos sobre a educação**, considerando aí os aspectos políticos, econômicos, históricos que este campo engloba. Este é um eixo que vai ao encontro das respostas dadas pelos formadores às finalidades das disciplinas que ministram. Sendo tais disciplinas responsáveis, na defesa desses professores, por favorecerem a compreensão do funcionamento do sistema educacional, se torna necessário que quem as ministre tenha os conhecimentos sobre o campo da educação. Assim, para os respondentes, os conhecimentos sobre a educação os permitem:

Estar a par da conjuntura política, econômica e educacional;

Conhecer os estudos e reflexões sobre a realidade educacional e da escola;

Conhecer a realidade escolar brasileira;

Possuir conhecimentos sobre a política educacional;

Ter uma visão geral do contexto educacional brasileiro;

Ter uma visão histórico-crítica da educação;

Conhecer o sistema de ensino do país.

O terceiro eixo se refere aos **conhecimentos sobre a profissão e as modalidades de ensino** para as quais os formadores estão formando os seus licenciandos para atuarem. Segundo os respondentes, para formar professores é necessário saber aspectos referentes à profissão. Esta perspectiva vai ao encontro da crítica que Gauthier *et al* (2013) faz ao ofício sem saberes, que diante do esvaziamento dos conhecimentos que se tem da profissão, poucas são as sistematizações sobre o que a especifica. Outra interpretação possível é a de que diante dos diferentes esforços que o movimento de profissionalização vem realizando, estabelecer uma especialização de saberes sobre a ocupação docente se

torna um dos elementos que coloca o magistério no caminho de um estatuto mais profissional e instrumentaliza o formador ao formar quem vai também compor esta categoria de trabalho (LUDKE e BOING, 2004). Nesse sentido, as respostas informam que se faz necessário:

Conhecer a profissão docente na educação básica;

Conhecer a etapa da educação básica para a qual está formando o professor;

Conhecer o cenário da educação e dos diversos segmentos e modalidades de ensino;

Conhecer processos e relações que constituem as políticas que sustentam, promovem ou obstaculizam a profissão docente;

Conhecer a realidade da escola.

O quarto eixo se refere aos **conhecimentos sobre os estudos que sustentam o trabalho pedagógico do professor**, focalizados pelas áreas da Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, História, Currículo, Didática.

Ter domínio dos referenciais teóricos que sustentam o trabalho pedagógico na área que forma o licenciando;

Conhecer o campo de estudos e pesquisas da área das disciplinas que leciona;

*Ter consciência da dimensão política da educação;
Compreender o sistema de educação brasileiro;*

Visão geral das questões que permeiam a educação.

Considerando o que vem sendo discutido sobre a docência no ensino superior, é possível perceber no contexto da FE/UFRJ um movimento de mudança de destaque dos saberes que os professores recorrem para o ensino. Para André *et al* (2010), isso se dá pelo esforço dos formadores em repensar seus saberes e suas práticas diante das novas exigências postas à formação de professores e a condição docente. Enquanto a literatura (ALMEIDA, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014) aponta a dificuldade dos professores universitários romperem com a relação exclusiva com o saber disciplinar para

ensinar, temos aqui um destaque aos saberes das ciências da educação e da formação profissional – o que não significa que isso prevaleça em outros contextos.

O saber das ciências da educação permite fornecer ao professor noções sobre a estrutura e o funcionamento do sistema educacional e escolar, sobre a profissão docente, sobre o desenvolvimento biológico e cognitivo do estudante, dentre outras questões específicas da profissão. Este tipo de saber contribui, então, para que o professor adquira os elementos que o constitui enquanto profissional – o que rompe com a ideia de que para ser professor basta saber a área de referência deslocada do contexto situado no qual ela será instruída (GAUTHIER *et al*, 2013).

Dada a importância de uma formação profissional especializada para adquirir o saber das ciências da educação, é necessário retomar a discussão sobre a falta de formação pedagógica que professores universitários têm para o ensino (ALMEIDA, 2012). Pela sua ausência, a compreensão que os professores têm sobre aquilo que engloba as ciências da educação, muitas vezes, é resultante: das pesquisas que eles realizam apenas no contexto de trabalho na universidade, que preveem (ou deveriam prever) objetos de estudos ligados ao campo educacional; da experiência enquanto professores da educação básica; ou da formação em nível de graduação, caso sejam oriundos dos cursos de licenciatura, que incorporam nos seus currículos preparo pedagógico dos professores. Como sabido, a formação para a docência no ensino superior se dá em nível de pós-graduação. Apesar dos currículos abrangerem discussões sobre a conjuntura educacional, a meu ver, me parecem insuficientes diante das complexidades do campo.

O saber disciplinar, responsável por informar ao professor os conhecimentos gerados em sua área de referência, marcou também recorrência nas respostas dos professores. Para os respondentes, o saber disciplinar é necessário para ser um professor formador porque ele permite dominar a área de referência e conhecer tecnicamente os conteúdos específicos da disciplina que ministra. As respostas dos formadores, então, concorrem para ressaltar esses dois aspectos do saber disciplinar, tal como se pode notar a seguir:

Domínio do conteúdo;

Domínio da ciência de referência;

Ter boa formação específica;

Conhecimentos técnicos sobre os conteúdos específicos das disciplinas em que formam os futuros professores;

Domínio dos conteúdos ministrados;

Saberes de sua área;

Domínio do conhecimento da área;

Conhecer os conteúdos;

Ter uma formação científica sólida;

Valorizar a sua disciplina no contexto escolar;

Conhecer o conteúdo a ser trabalhado através das disciplinas;

Domínio do conteúdo;

Dominar a sua área de conhecimento;

Grande aprofundamento e domínio da sua área de conhecimento;

Conhecimento do conteúdo;

Conhecer a fundo sua disciplina;

Ter conhecimento;

Mobilizar saberes disciplinares;

Apresentar com profundidade os conteúdos.

Isto significa que para ser professor formador é necessário que haja o domínio da matéria a ser ensinada, o que se espera que um professor, seja ele formador ou não, realmente tenha. A crítica que se faz sobre esse saber é dar a ele exclusividade no ato de ensinar. Como destaca Gauthier *et al* (2013, p. 20), “pensar que ensinar consiste apenas em transmitir o conteúdo a um grupo de estudantes é reduzir uma atividade complexa”.

Outro saber em destaque pelos professores foi o saber da experiência. De acordo com as respostas, a experiência na educação básica permite aproximar o ensino na formação de professores com as reais necessidades da escola. Como pode ser visto nas respostas abaixo, para os professores formadores esta é uma dimensão do saber docente bastante relevante para formar licenciandos que irão atuar nesse nível de ensino.

Deve ter experiência de trabalho com a educação básica;

Ter experiência com a educação básica, seja como professor ou gestor;

Fazer exposição oral ou escrita da experiência;

Experiência com a educação básica;

Experiencia na educação básica;

Domínio da prática;

Ter experiência;

Mobilizar os saberes da experiência;

Ter experiência na educação básica;

Experiência de docência na educação básica.

Uma possível interpretação para os professores formadores terem indicado com recorrência a experiência na educação básica reside na importância que eles reputam à contribuição da própria trajetória profissional no processo de formar professores. De acordo com os dados, do universo de sujeitos da pesquisa, cerca de mais de $\frac{3}{4}$ dos sujeitos (76,56%) têm experiência com a educação básica, com indicativo de atuação em todas as etapas de ensino. Assim, conhecer o chão da escola nos permite caminhar para uma formação docente mais aproximada do contexto de prática que os licenciandos atuarão enquanto professores.

Outra dimensão que o questionário buscou informações foi referente aos **atributos necessários para ser um formador de professores**. A respeito disso, os respondentes assinalaram com uma frequência disparada dos demais dados manter uma relação de diálogo entre os professores e os estudantes. Dentre as respostas, se destacaram respostas como *capacidade ilimitada de diálogo, saber ouvir os formandos de modo que a formação se construa no diálogo, ser aberto ao diálogo, acreditar no diálogo entre os sujeitos que participam do processo de ensino aprendizagem, saber dialogar com os alunos, etc.*

Tais respostas vão ao encontro daquilo que Tardif *et al* (2014) diz sobre as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores, que servem como elementos

constitutivos dos conhecimentos profissionais para a docência. Segundo o autor (2014), as fontes de aquisição de saberes não necessariamente são formais, contudo, contribuem de modo equivalente com a experiência que o professor adquire na sua relação com o trabalho. Sendo assim, as análises desses dados depreendem que a relação de diálogo que os professores destacam como importante no processo de formação dos licenciandos permite apontar para uma concepção de ensino assentada na mediação e evidenciar o caráter interativo da docência. Apesar da forte valorização do domínio da matéria a ser ensinada, este não deveria, na concepção dos sujeitos, se objetivar por meio da transmissão centralizada pelo professor, mas através do diálogo, que se constitui elemento mediador da produção de conhecimento (ROLDÃO, 2007; TARDIF e LESSARD, 2005).

Os respondentes indicaram também como atributos para ser um professor formador características que explicam a dimensão pessoal da docência. Destacaram-se respostas como *amar ao que faz, ter alegria, ser bem humorado, possuir tolerância, ser competente, se mostrar organizado, gostar de gente, ser honesto*, dentre outras características. Essas respostas apontam para a necessidade de considerar as subjetividades dos professores na relação que eles estabelecem com o ensino – impossíveis de serem separadas do sujeito profissional. Noutras palavras, o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

A partir do que se fez discutido neste capítulo, é possível depreender que a proposição de saberes específicos como condutores da ação de ensinar permite a compreensão de alguns aspectos, tais como: (1) identificar quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as habilidades, acionados e mobilizados no contexto de trabalho, isto é, na situação concreta de ensino onde efetivamente as tarefas docentes se realizam; (2) conhecer a natureza social dos saberes que envolvem a atividade profissional de ser docente; (3) entender como esses saberes são adquiridos pelos professores, quais sentidos eles estabelecem entre cada um deles e o valor que atribuem ao acioná-los.

Tratar a categorização de saberes docentes requer o entendimento que as sistematizações propostas tanto por Gauthier *et al* (2013) quanto por Tardif *et al* (2014) não se voltam para determinados professores que atuem em determinado nível de ensino – embora seus estudos tenham ocorrido nas salas de aula da educação básica. O ensino, elemento que especifica a função docente, está presente em todas as etapas e modalidades da educação. Portanto, lanço mão dessa perspectiva considerando que focar os saberes

dos professores seja de tamanha importância para compreendermos os conhecimentos teórico-práticos que, amalgamados, envolvem a especificidade de realizar a docência, seja para ensinar na educação básica, seja para ensinar no ensino superior.

Sendo assim, é importante pensar a base de conhecimento profissional não apenas para quem ensina, mas para quem também ensina a docência e cujo foco das investigações ainda é muito incipiente.

A discussão em torno dos saberes docentes, como dito no início deste capítulo, ganhou espaço nas investigações e tem sido um contributo para pensarmos a formação de professores. A construção de um repertório de conhecimentos próprios para a docência possibilita caminharmos, ainda que a passos lentos, em direção à profissionalização e ao alcance de um estatuto profissional que garanta conhecimentos específicos provenientes dos processos formativos, sejam eles iniciados nos espaços escolares e/ou universitários ou no contexto da sala de aula, lugar no qual a docência de fato se efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido focalizou a base de conhecimento profissional destacando a problemática da ação de ensinar sobre a docência. Buscou-se com isso fazer avançar as produções que têm considerado a figura do professor formador, que como bem enfatizado ao longo do texto, têm nos últimos anos ganhado lentamente espaço investigativo.

Como relatado nas justificativas para a escolha deste tema de pesquisa, a minha intenção de estudar sobre os professores formadores me mobilizou ainda enquanto estudante de Pedagogia. Os caminhos percorridos no trabalho de campo e na análise dos dados puderam me fazer compreender aspectos importantes da docência que forjam a identidade profissional de quem cursa a licenciatura. Apesar de sentir que fui muito bem preparada pela FE/UFRJ para ser pedagoga, percebia que de algum modo muitos professores conferiam um sentido à docência que não firmava uma postura de formador, embora estivessem formando professores. Essa motivação pessoal teve acolhimento no GEPED em razão do grupo estar em um movimento de pesquisa do professor formador e da formação de professores no campo específico da Didática. Este é um aspecto a ser destacado, pois vai ao encontro de tentar responder às inúmeras críticas que a literatura vem informando sobre os poucos investimentos nesse campo.

Desse modo, minha intenção com esta pesquisa foi promover um debate em torno da questão: **o que é preciso saber para ensinar a ensinar?** Para tanto, longe de ser uma pesquisa prescritiva, o foco do estudo recaiu sobre as percepções que os professores formadores têm a respeito de quais seriam os **saberes e fazeres mobilizados para que seus alunos, futuros professores, saibam ensinar**. Para compreender o problema que orientou esta pesquisa, foram necessários alguns objetivos que abarcaram três eixos investigativos: (1) a docência no ensino superior; (2) o professor enquanto formador de professores (3) a base de conhecimento profissional para a docência.

A respeito da **docência no ensino superior**, há empreendimentos em torno de destacar a importância da preparação política, científica e, sobretudo, pedagógica dos docentes que atuam na graduação, tendo em vista as mudanças da universidade e das demandas que à ela são atribuídas atualmente. A expansão do ensino superior exige também o aumento de docentes e estudantes e gera com isso a preocupação com a

formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários, bem como o modo didático-pedagógico de objetivar a docência.

Quanto à **figura do professor formador**, poucas são as investigações sobre esse sujeito, contudo, muitas são as interpelações que têm sido feitas a respeito do trabalho que desenvolvem, sobretudo, em razão da compreensão de que eles participam diretamente do processo de constituição identitária dos professores da educação básica.

No que diz respeito à **base de conhecimento profissional docente**, é sabido que ela é heterogênea e consiste em conhecimentos oriundos de múltiplas origens, o que a coloca como elemento constitutivo da condição profissional do professor e desfaz a ideia bastante difundida de que o ensino pode ser realizado por qualquer pessoa que possua o domínio da matéria a ser ensinada.

Buscando **conhecer que tipo de relação professores formadores da FE/UFRJ estabelecem com o papel que desempenham na formação de professores**, foi possível identificar que os formadores se reconhecem nessa função majoritariamente pela relação de trabalho se constituir em uma licenciatura. Por outro lado, há também nesse contexto quem defenda a ideia de formador de professores pela natureza da disciplina que ministra contribuir para a formação profissional dos estudantes, pela razão do ensino ser o que justifica a função como docente, pelo compromisso político com o campo da formação de professores e pela incumbência de oferecer ao estudante saberes específicos que o licencie realizar a docência.

Ao **analisar os significados atribuídos à docência por professores formadores da FE/UFRJ no contexto das disciplinas que ministram e do trabalho que desenvolvem**, foi possível depreender que os professores formadores consideram de algum modo que as disciplinas que ministram favorecem a compreensão do funcionamento do sistema educacional, contribuem para fundamentos necessários ao exercício da docência e oferecem subsídios para um currículo mais consistente e pertinente nos cursos de licenciatura. Isto se dá porque, na percepção desses sujeitos, as suas disciplinas estão em articulação com as demais disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura, favorecendo, com isso, uma formação que atende às demandas e exigências da escola básica neste tempo presente.

Para **analisar saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados por professores formadores da FE/UFRJ no contexto institucional de seu trabalho**

busquei indagá-los sobre os saberes e atributos necessários para ser um formador de professores. A análise permitiu depreender que os professores fazem referência de modos distintos à base de conhecimento profissional docente, o que sugere um importante avanço na crítica que se faz à docência no ensino superior assentada na concepção de um ofício feito por meio de professar um saber. Destacaram-se os saberes provenientes das ciências da educação, os saberes das áreas de referência (disciplinares) e os saberes experienciais como necessários para formar professores. A respeito dos atributos que os professores formadores elencaram como necessários para formar os licenciandos, tiveram destaques aqueles que fazem referência ao caráter pessoal da docência.

Diante do que se fez exposto neste trabalho, percebe-se no contexto do campo pesquisado um diferencial do que os autores que estudam a docência no ensino superior tratados aqui relatam: a necessidade de formação pedagógica para ocupar a função de professor universitário. O perfil dos sujeitos investigados informa formações acadêmicas distintas, contudo, aponta para uma experiência significativa desses sujeitos com a escola básica, o que sugere que eles façam correlações desse campo de atuação com o campo de formação.

No tocante à formação de professores, ainda urge a necessidade de que o trabalho docente na escola seja o elemento central de análise da formação inicial. Tão importante quanto estudar esse sujeito que atua e contribui para a formação de professores, é considerar a escola o principal assunto dessa formação. Em consonância com as ideias de Tardif e Lessard (2005), ao tratarem dos elementos constitutivos da docência, defendo que é necessário que os estudos empreendidos sobre a docência, a formação de professores e a educação de modo geral saiam das abstrações, das teorizações entre pesquisadores e das prescrições e passem a considerar fenômenos concretos que são exigidos por este tempo presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ M. et. al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan.-abr. 2010.

ARANTES, A. P. P. Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente/SP, 2011. Disponível em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=273

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XII, n° 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL, Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. *Diário Oficial da República Federativa*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. 2012. In: Kappa Delta pi Record, july-sept, 2012 (p. 108-122).

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 2, p.319-334, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58620/61687>

CUNHA, M. I. da C. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: SP. Junqueira & Marin Editores, 2010.

CRUZ, G. B da; ANDRÉ, M. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar em Revista**. Belo Horizonte, n. 24, pp. 213-225, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=46>

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, pp. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>

_____, B. A. Formação de professores no Brasil características e problemas In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, J. M. **Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão**. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, T. P. de. **A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – 2012-2015**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

JUNIOR; G. S. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, pp. 871-892, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/04.pdf>

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, pp. 33-49, 2004.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, ano XII, nº 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>.

NUNES, J. D. dos S. Saberes Docentes de professores formadores em início de carreira no Ensino Superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina/PI, 2011. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20Joquebede.pdf>.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, ano XII, nº 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pp. jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.

SANTOS, F. K. S. dos. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, pp. 915-929, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/12.pdf>.

SANTOS, F. K. S. dos. O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na Educação Superior. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza/CE, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3163/1/2011_Tese_FKSSA.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Espanha, v. 9, n. 2, pp. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

SOUZA, C. E. S. Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2011. Disponível em: http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4117

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991

TEIXEIRA, F. C. A construção dos saberes docentes por professores formadores. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2012. Disponível em: <http://alexandria.cpd.ufv.br:8000/teses/educacao/2012/242889f.pdf>.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

The image shows a browser window displaying a SurveyMonkey survey preview. The browser's address bar shows the URL: pt.surveymonkey.com/r/Preview/?sm=2DjcXc2NGfpKhXSpGyaCsaH_2FSTS1mL2GSLTej2O3EAWbVlcRy68yff6bPl1MSk5L. The SurveyMonkey logo is in the top left, and the text "VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE" is in the top right. The main content area has a dark header with the following text: "UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO", "Centro de Filosofia e Ciências Humanas", "Faculdade de Educação", "Programa de Pós-Graduação em Educação", and "GEPED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores". Below this is a progress bar showing "1 / 5" and "20%". The survey title is "CONCEPÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENTENDENDO SABERES E FAZERES A PARTIR DA BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL". The survey text begins with "Estimado(a) professor(a),". The text continues: "Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) nesta pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida pela estudante Jéssica Valentim Santos e orientada pela Profª Drª Giseli Barreto da Cruz. Tal pesquisa objetiva investigar a mobilização de saberes e fazeres docentes de professores formadores, da Faculdade de Educação da UFRJ, para formarem licenciandos em professores. Como procedimentos metodológicos para a coleta das informações, serão empregados a aplicação deste questionário e futuramente a realização de entrevistas. A sua participação no desenvolvimento desta pesquisa está prevista para os meses de junho a setembro de 2016. Não haverão custos financeiros para você em quaisquer etapas da pesquisa. A qualquer momento você poderá desautorizar a pesquisadora de fazer uso das informações coletadas, sem prejuízo pessoal de qualquer ordem." The bottom of the screen shows a Windows taskbar with the search bar "Pergunte-me alguma coisa", several application icons, and system tray information: "POR 01:11", "PTB 06/04/2017".

SurveyMonkey® VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
GEPED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores

1 / 5 20%

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
ENTENDENDO SABERES E FAZERES A PARTIR DA BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

Estimado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) nesta pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida pela estudante Jéssica Valentim Santos e orientada pela Profª Drª Giseli Barreto da Cruz. Tal pesquisa objetiva investigar a mobilização de saberes e fazeres docentes de professores formadores, da Faculdade de Educação da UFRJ, para formarem licenciandos em professores. Como procedimentos metodológicos para a coleta das informações, serão empregados a aplicação deste questionário e futuramente a realização de entrevistas. A sua participação no desenvolvimento desta pesquisa está prevista para os meses de junho a setembro de 2016. Não haverão custos financeiros para você em quaisquer etapas da pesquisa. A qualquer momento você poderá desautorizar a pesquisadora de fazer uso das informações coletadas, sem prejuízo pessoal de qualquer ordem.

Computador Pastilhado Telefone

Pergunte-me alguma coisa

POR 01:11
PTB 06/04/2017

[SURVEY PREVIEW MOE X +]
SurveyMonkey Inc. [US] pt.surveymonkey.com/r/Preview/?sm=2DjcXc2NGfpKhXSpGyaCsaH_2FST51mL2GSLtEj2O3EAWbvlcRy68yff6bPI1MSk5L

SurveyMonkey® VISUALIZAÇÃO PRÉVIA E TESTE

INFORMAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A):

Este questionário está dividido em quatro eixos que capturarão informações relativas: (1) ao perfil dos professores; (2) à trajetória de formação; (3) à experiência profissional e (4) aos significados atribuídos pelos professores à docência que desenvolvem no contexto institucional de trabalho da UFRJ.

As respostas dadas não necessitarão de identificação e todas as informações contidas neste questionário serão de caráter inteiramente confidencial, cujo acesso à elas está restrito a mim, pesquisadora responsável, e à orientadora da pesquisa.

Desde já, conto com o seu interesse e colaboração. Agradeço imensamente a sua participação nesta primeira etapa da pesquisa!

Atenciosamente,
Jéssica Valentim Santos

*** 1. Você autoriza o uso das respostas informadas neste questionário para o desenvolvimento da pesquisa?**

Sim

Não

Próx.

Computador Pastilhado Telefone

Pergunte-me alguma coisa

POR 01:12
PTB 06/04/2017

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A)

I – INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

1) SEXO:

- (A) Feminino
- (B) Masculino

2) IDADE:

- (A) De 30 a 34 anos
- (B) De 35 a 39 anos
- (C) De 40 a 44 anos
- (D) De 45 a 49 anos
- (E) De 50 a 54 anos
- (F) De 55 a 59 anos
- (G) De 60 a 64 anos
- (H) De 65 a 70 anos
- (I) Outro. Especificar: _____

3) COMO VOCÊ SE AUTO-DECLARA (cor/raça/etnia):

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Amarelo(a)
- (D) Preto(a)
- (E) Indígena

4) ESTADO CIVIL:

- (A) Solteiro(a)
- (B) Casado(a)
- (C) Divorciado(a)
- (D) Em união estável
- (E) Viúvo(a)

5) EM QUE CIDADE E BAIRRO VOCÊ RESIDE?

II- TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

6) ASSINALE A OPÇÃO QUE MELHOR DESCREVE O SEU GRAU MÁXIMO DE ESCOLARIDADE:

- (A) Ensino Superior - Graduação
- (B) Pós-graduação lato sensu (mínimo 360 horas)
- (C) Mestrado Acadêmico
- (D) Mestrado Profissional
- (E) Doutorado

7) VOCÊ REALIZOU ALGUMA FORMAÇÃO DE PÓS DOUTORADO?

- (A) Sim
- (B) Não

8) EM CASO AFIRMATIVO, INFORME ANO, INSTITUIÇÃO, SUPERVISÃO E FOMENTO DE ATÉ TRÊS FORMAÇÕES DE PÓS DOUTORADO QUE VOCÊ REALIZOU:

9) EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ FREQUENTOU A EDUCAÇÃO BÁSICA POR MAIS TEMPO (ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO)?

- (A) Em escola pública municipal e estadual
- (B) Em escola pública federal
- (C) Em escola particular

10) QUE TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO VOCÊ CONCLUIU?

- (A) Regular
- (B) Regular + Técnico (eletrônica, contabilidade, comércio, agrícola, etc.)
- (C) Curso Normal ou Curso de Formação de Professores
- (D) Supletivo
- (E) Outro curso. Especificar: _____

11) QUAL(IS) O(S) CURSO(S) DE GRADUAÇÃO VOCÊ CONCLUIU?

12) EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ CONCLUIU A SUA GRADUAÇÃO?

1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO
(A) Pública federal (B) Pública estadual (C) Pública municipal (D) Particular (E) Comunit/filantrópica (F) Outra. Especificar:	(A) Pública federal (B) Pública estadual (C) Pública municipal (D) Particular (E) Comunit/filantrópica (F) Outra. Especificar: (H) Não cursei	(A) Pública federal (B) Pública estadual (C) Pública municipal (D) Particular (E) Comunit/filantrópica (F) Outra. Especificar: (H) Não cursei

13) INDIQUE A(S) MODALIDADE(S) DO CURSO QUE VOCÊ CONCLUIU NA GRADUAÇÃO:

1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO
(A) Bacharelado (B) Licenciatura (C) Bacharelado e Licenciatura (D) Tecnólogo	(A) Bacharelado (B) Licenciatura (C) Bacharelado e Licenciatura (D) Tecnólogo	(A) Bacharelado (B) Licenciatura (C) Bacharelado e Licenciatura (D) Tecnólogo

III- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

14) VOCÊ JÁ LECIONOU NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

- (A) Sim
- (B) Não

15) EM CASO AFIRMATIVO, ASSINALE O(S) NÍVEL(IS) DE ESCOLARIDADE NO(S) QUAL(IS) VOCÊ LECIONOU:

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- (C) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- (D) Ensino Médio
- (F) Ensino Médio + Educação Profissional (técnico)

16) EM QUAL(IS) REDE(S) DE ENSINO VOCÊ DEU AULA COMO PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

- (A) Pública municipal
- (B) Pública estadual
- (C) Pública federal
- (D) Particular

17) ASSINALE A OPÇÃO QUE INDICA O TEMPO QUE VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

- (A) Até 4 anos
- (B) De 5 a 9 anos
- (C) De 10 a 14 anos
- (D) De 15 a 19 anos
- (E) De 20 a 25 anos
- (F) Mais de 25 anos

18) QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O(A) LEVOU A DEIXAR O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

- (A) Dedicção exclusiva na universidade
- (B) Aposentadoria
- (C) Carga horária
- (D) Condições inadequadas de trabalho

- (E) Falta de autonomia para desenvolver a sua função como docente
- (F) Falta de identificação profissional com esse nível de ensino
- (G) Oferta de outras oportunidades profissionais
- (H) Outro. Especifique: _____

19) ANTES DE INGRESSAR COMO DOCENTE NA UFRJ, VOCÊ TRABALHOU EM OUTRA(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) DE ENSINO SUPERIOR?

- (A) Sim
- (B) Não

20) EM CASO AFIRMATIVO, ASSINALE O TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE VOCÊ TRABALHOU POR MAIS TEMPO:

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Pública municipal
- (D) Particular
- (E) Comunitária/filantrópica
- (F) Outra. Especificar: _____

21) ASSINALE A OPÇÃO QUE INDICA O TEMPO QUE VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NO ENSINO SUPERIOR:

	Nenhum tempo	Até 4 anos	De 5 a 9 anos	De 10 a 14 anos	De 15 a 19 anos	De 20 a 25 anos	Mais de 25 anos
Em outra/as IES	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
Na UFRJ		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

22) QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O(A) LEVOU A OPTAR POR TRABALHAR NA UFRJ?

- (A) Condições de trabalho
- (B) Estabilidade profissional
- (C) Compromisso com a educação pública
- (D) Dedicção exclusiva
- (E) Possibilidade de maior autonomia no trabalho
- (F) Necessidade de ter experiência no ensino superior
- (G) Status social
- (H) Outro. Especificar _____

23) QUAL O DEPARTAMENTO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO VOCÊ ESTÁ VINCULADO(A)?

- (A) EDA - Administração Educacional
- (B) EDD - Didática
- (C) EDF - Fundamentos da Educação

24) DENTRE AS DISCIPLINAS QUE A FACULDADE DE EDUCAÇÃO OFERECE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, INDIQUE, POR ORDEM DE FREQUÊNCIA, ATÉ TRÊS DISCIPLINAS QUE VOCÊ MAIS LECIONA:

25) ALÉM DA FUNÇÃO DE DOCENTE, VOCÊ JÁ EXERCEU ALGUM CARGO DE ADMINISTRAÇÃO NO ÂMBITO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO?

- (A) Sim
- (B) Não

26) EM CASO AFIRMATIVO, ASSINALE TODAS AS FUNÇÕES EXERCIDAS:

- (A) Direção
- (B) Vice-direção
- (C) Chefia de Departamento
- (D) Coordenação de Programa de Graduação em Educação
- (E) Coordenação de Licenciatura
- (F) Coordenação de Pedagogia
- (G) Coordenação de Extensão
- (H) Coordenação de Estágio
- (I) Coordenação de Programa de Bolsas e Monitoria
- (J) Coordenação do PPGE (Pós-graduação stricto sensu)
- (K) Coordenação do PPGE (Pós-graduação lato sensu)
- (L) Outra. Especifique: _____

27) VOCÊ INTEGRA/INTEGROU A CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO?

- (A) Sim
- (B) Não

28) EM CASO AFIRMATIVO, PORQUE É OU FOI MEMBRO DA CONGREGAÇÃO:

- (A) Diretor(a)
- (B) Vice-diretor(a)
- (C) Professor(a) Titular e contratado(a) de categoria equivalente
- (D) Representante dos Professores Associados e contratados de categoria equivalente
- (E) Representante dos Professores Adjuntos e contratados de categoria equivalente
- (F) Representante dos Professores Assistentes e Auxiliares e contratados de categoria equivalente
- (G) Representante dos Docentes Livres
- (H) Professor(a) Emérito(a)
- (I) Chefia de Departamento
- (J) Coordenação

29) VOCÊ COORDENA OU INTEGRA ALGUM GRUPO DE PESQUISA?

- (A) Sim, coordeno
- (B) Sim, integro
- (C) Não

30) EM CASO AFIRMATIVO, DESCREVA COMO SE OBJETIVA O PROJETO DE PESQUISA NO QUAL VOCÊ COORDENA E/OU INTEGRA.

31) VOCÊ COORDENA OU INTEGRA ALGUM PROJETO E/OU PROGRAMA E/OU CURSO DE EXTENSÃO?

- (A) Sim, coordeno
- (B) Sim, integro
- (C) Não

32) EM CASO AFIRMATIVO, DESCREVA COMO SE OBJETIVA O PROJETO E/OU O PROGRAMA DE EXTENSÃO E A SUA RELAÇÃO COM ELE(ES) ENQUANTO COORDENADOR(A) OU INTEGRANTE:

33) ALÉM DA GRADUAÇÃO, VOCÊ ATUA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UFRJ?

- (A) Sim
- (B) Não

34) EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE QUAIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO VOCÊ ATUA:

35) ALÉM DA GRADUAÇÃO, VOCÊ ATUA OU ATUOU NO CESPEB (Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica)?

- (A) Sim
- (B) Não

IV- CONCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

36) VOCÊ SE IDENTIFICA COMO UM FORMADOR(A) DE PROFESSORES?

- (A) Sim
- (B) Não

37) POR QUÊ?

38) ASSINALE O GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ ATRIBUI ÀS SEGUINTE AFIRMAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) NOS CURSOS DE LICENCIATURA:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
Sinto que sou responsável em preparar profissionalmente o licenciando para ser um professor de crianças, jovens e adultos	(A)	(B)	(C)	(D)
Percebo que, diante das mudanças societárias, é de minha incumbência promover também a formação cultural do estudante	(A)	(B)	(C)	(D)
Faz parte da minha função articular os conhecimentos da(s) disciplina(s) que ministro à realidade das escolas básicas	(A)	(B)	(C)	(D)
Faz parte da minha função tomar conhecimento do currículo dos cursos de formação de professores para viabilizar maior articulação entre as disciplinas que ministro com as demais áreas de conhecimento	(A)	(B)	(C)	(D)
É meu papel contribuir para a compreensão do estudante sobre as diversas facetas que configuram o cenário educacional	(A)	(B)	(C)	(D)
Sinto que ao ensinar sobre a docência eu contribuo para a construção da identidade profissional do licenciando	(A)	(B)	(C)	(D)
Compreendo que a formação de professores requer conhecimentos originados de diferentes naturezas	(A)	(B)	(C)	(D)

39) CONSIDERANDO A(S) DISCIPLINA/AS QUE VOCÊ MINISTRA, ASSINALE O GRAU DE CONCORDÂNCIA QUE MELHOR REPRESENTA O LUGAR DESSA(S) DISCIPLINA(S) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não Concordo
Favorece(m) a compreensão do funcionamento do sistema educacional, e/ou da função social da escola, e/ou do processo de ensino-aprendizagem	(A)	(B)	(C)
Contribui(em) para a construção dos fundamentos necessários ao exercício da docência	(A)	(B)	(C)
Ensina(m) o que um professor precisar saber e saber fazer para ensinar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento	(A)	(B)	(C)
Contribui(em) para oferecer um currículo mais consistente e pertinente aos cursos de licenciatura	(A)	(B)	(C)
Ocupa(m) espaço preterido se comparada/as às demais disciplina/as do currículo	(A)	(B)	(C)

40) QUAIS OS ATRIBUTOS E SABERES VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIO PARA UM(A) PROFESSOR(A) SER UM FORMADOR DE PROFESSORES?

41) ASSINALE O GRAU DE FREQUÊNCIA QUE VOCÊ UTILIZA AS SEGUINTESTRATÉGIAS DE ENSINO NAS SUAS AULAS:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Não utilizo
Estudos dirigidos	(A)	(B)	(C)	(D)
Painel integrado	(A)	(B)	(C)	(D)
Discussão de textos	(A)	(B)	(C)	(D)
Seminário	(A)	(B)	(C)	(D)
Prova	(A)	(B)	(C)	(D)
Pesquisa de campo	(A)	(B)	(C)	(D)
Exposição feita pelos estudantes	(A)	(B)	(C)	(D)
Atividades em grupo	(A)	(B)	(C)	(D)
Portfólios	(A)	(B)	(C)	(D)
Relatórios	(A)	(B)	(C)	(D)
Mapa conceitual	(A)	(B)	(C)	(D)
Fichamento	(A)	(B)	(C)	(D)
Dinâmicas de grupo	(A)	(B)	(C)	(D)
Resumos de textos e/ou livros	(A)	(B)	(C)	(D)
Atividades individuais	(A)	(B)	(C)	(D)

42) VOCÊ AVALIA EXISTIR ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS OFERECIDAS PELO DEPARTAMENTO QUE VOCÊ INTEGRA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO?

- (A) Sim, em todas as disciplinas
- (B) Sim, na maioria das disciplinas
- (C) Sim, na minoria das disciplinas
- (D) Não

43) EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?

44) VOCÊ AVALIA EXISTIR ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS OFERECIDAS PELO SEU DEPARTAMENTO COM AS DISCIPLINAS OFERTADAS PELOS OUTROS DEPARTAMENTOS?

- (A) Sim, em todas as disciplinas
- (B) Sim, na maioria das disciplinas
- (C) Sim, na minoria das disciplinas
- (D) Não

45) EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?

46) VOCÊ AVALIA QUE AS DISCIPLINAS OFERECIDAS PELO SEU DEPARTAMENTO SÃO PERTINENTES PARA FORMAR UM PROFESSOR CAPAZ DE ATENDER ÀS DEMANDAS DA ESCOLA DO TEMPO PRESENTE?

- (A) Sim, todas alcançam esta finalidade
- (B) Sim, a maioria alcança esta finalidade
- (C) Sim, a minoria alcança esta finalidade
- (D) Não, as disciplinas não têm essa finalidade
- (E) Não, as disciplinas não conseguem cumprir esta finalidade

47) EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?

48) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FREQUENTA AS REUNIÕES DO SEU DEPARTAMENTO?

- (A) Sempre
- (B) Às vezes
- (C) Raramente

49) VOCÊ CONSIDERA QUE AS REUNIÕES DO SEU DEPARTAMENTO (Marque quantas alternativas você julgar necessárias):

- (A) Proporcionam espaço/tempo de reflexão coletiva sobre o cotidiano da FE
- (B) Promovem estudos e partilhas de experiências advindas das práticas docentes
- (C) Constituem-se como espaços de planejamento coletivo do trabalho pedagógico
- (D) São espaços de tomadas de decisões
- (E) São, meramente, espaços para informes e reclamações
- (F) Constituem tempos livres para os professores, sem coordenação das atividades por parte da chefia

50) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PLANEJA E/OU DESENVOLVE ATIVIDADES EM PARCERIA COM SEUS PARES?

- (A) Sempre
- (B) Frequentemente
- (C) Raramente
- (D) Nunca

51) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTILHA O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) COM OS SEUS PARES, SEJAM ELES DO PRÓPRIO DEPARTAMENTO OU DE OUTROS DEPARTAMENTOS?

- (A) Sempre
- (B) Frequentemente
- (C) Raramente
- (D) Nunca

52) DE MODO GERAL, COMO VOCÊ AVALIA O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR FORMADOR NO CONTEXTO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ?

APÊNDICE 3 – SINOPSE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Esta parte informa as respostas obtidas através da aplicação do questionário aos professores formadores. Como já mencionado, o instrumento teve 53 questões, abertas e fechadas, subdivididas em quatro eixos: 1) informações socioeconômicas; 2) trajetória escolar e acadêmica; 3) experiência profissional; 4) concepções sobre a docência no ensino superior. O link para acesso ao *software* do questionário foi enviado a 128 professores, dentre os quais obtive retorno de 71 (cerca de 55% do total).

Segue, então, descrição dos dados e apresentação dos gráficos e tabelas.

2.1 - Informações socioeconômicas

No total de 71 professores que responderam ao questionário, a maioria é composta por mulheres, o que equivale a 69,57%, e uma parcela de 30,43% por homens. Estes dois grupos pertencem à faixa etária entre 30 e 70 anos, ficando distribuídos do seguinte modo: 18,84% entre 30 a 39 anos, 31,88% entre 40 e 49 anos, 37,78% entre 50 e 59 anos, 11,6% entre 60 e 70 anos.

Gráfico 1 - Indicação do sexo

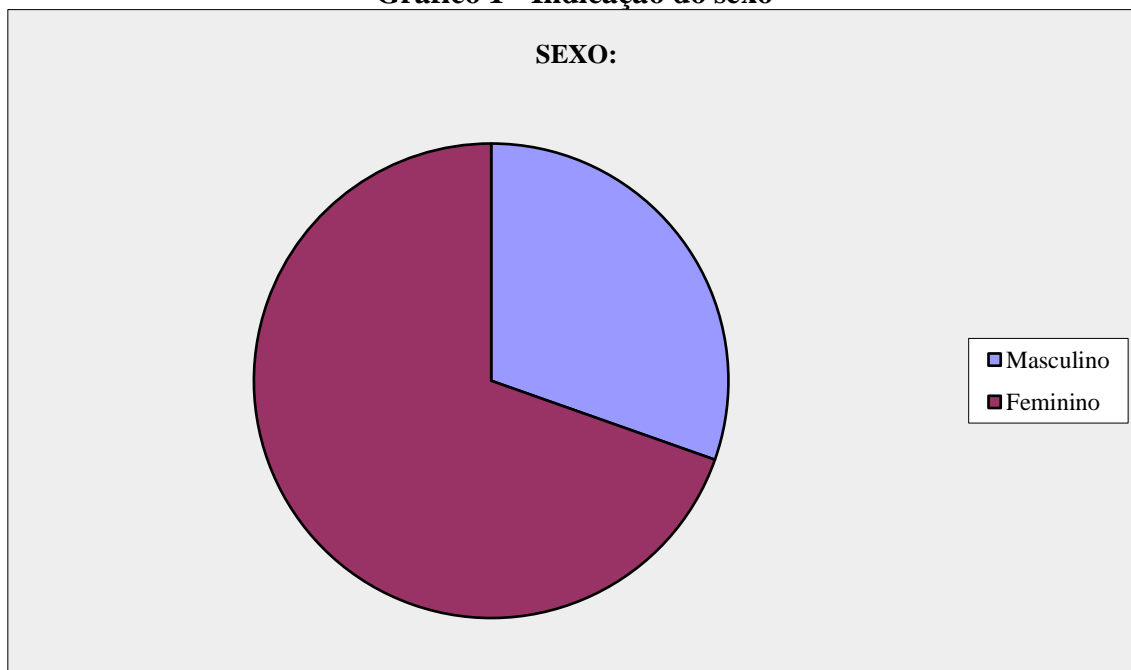


Tabela 1 - Indicação do sexo

Opções de resposta	Respostas	
Masculino	30,43%	21
Feminino	69,57%	48
Total		

Gráfico 2 - Indicação da idade

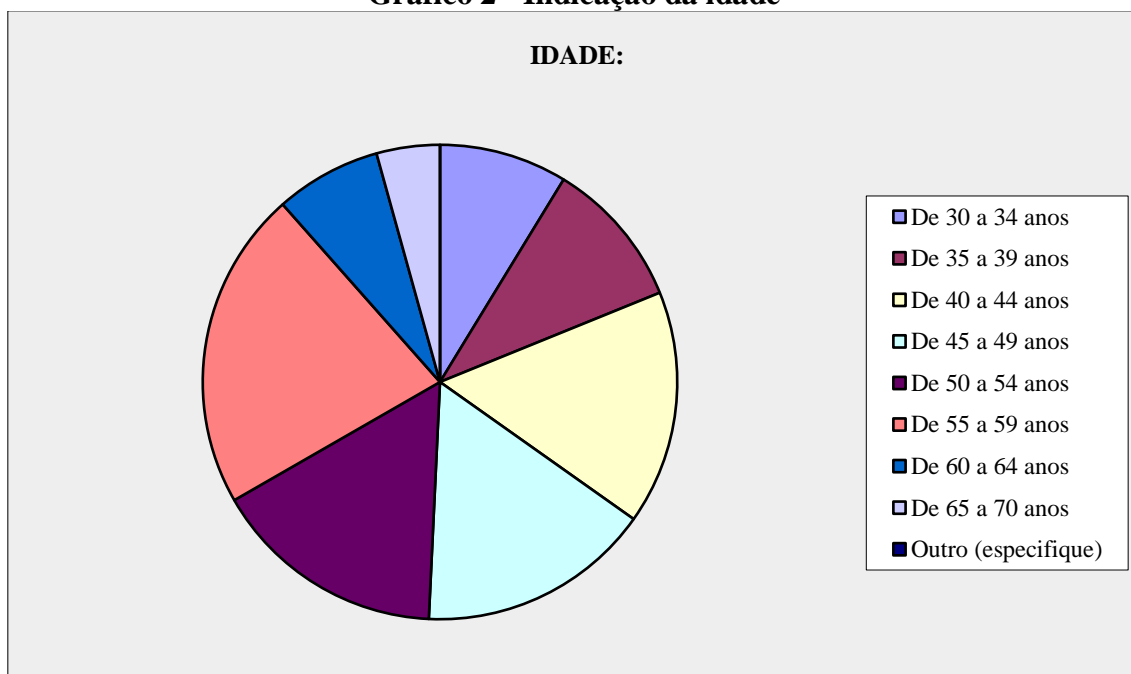


Tabela 2 - Indicação de idade

Opções de resposta	Respostas	
De 30 a 34 anos	8,70%	6
De 35 a 39 anos	10,14%	7
De 40 a 44 anos	15,94%	11
De 45 a 49 anos	15,94%	11
De 50 a 54 anos	15,94%	11
De 55 a 59 anos	21,74%	15
De 60 a 64 anos	7,25%	5
De 65 a 70 anos	4,3%	3
Outro (especifique)	0,0%	0
Total		69

No que se refere à auto declaração de cor/raça/etnia, o grupo de respondentes é composto majoritariamente por pessoas brancas, sendo esta indicação equivalente a 95,45%. Em seguida, 4,55% informaram ser pardos/as. Houve também 5 respondentes que ignoraram esta questão.

Gráfico 3 - Indicação de cor/raça/etnia



Tabela 3 - Indicação de cor/raça/etnia

Opções de resposta	Respostas
Branco(a)	95,5% 63
Pardo(a)	4,5% 3
Amarelo(a)	0,0% 0
Preto(a)	0,0% 0
Indígena(a)	0,0% 0
Total	66

Quanto ao estado civil, a representação maior é de 49,28% de respondentes que declaram ser casados/as, seguido de 18,84% de solteiros/as, 17,39% em união estável, 13,04% de divorciados/as e 1,45% de viúvos/as. Houve também 2 respondentes que ignoraram esta questão.

Gráfico 4 - Indicação de estado civil

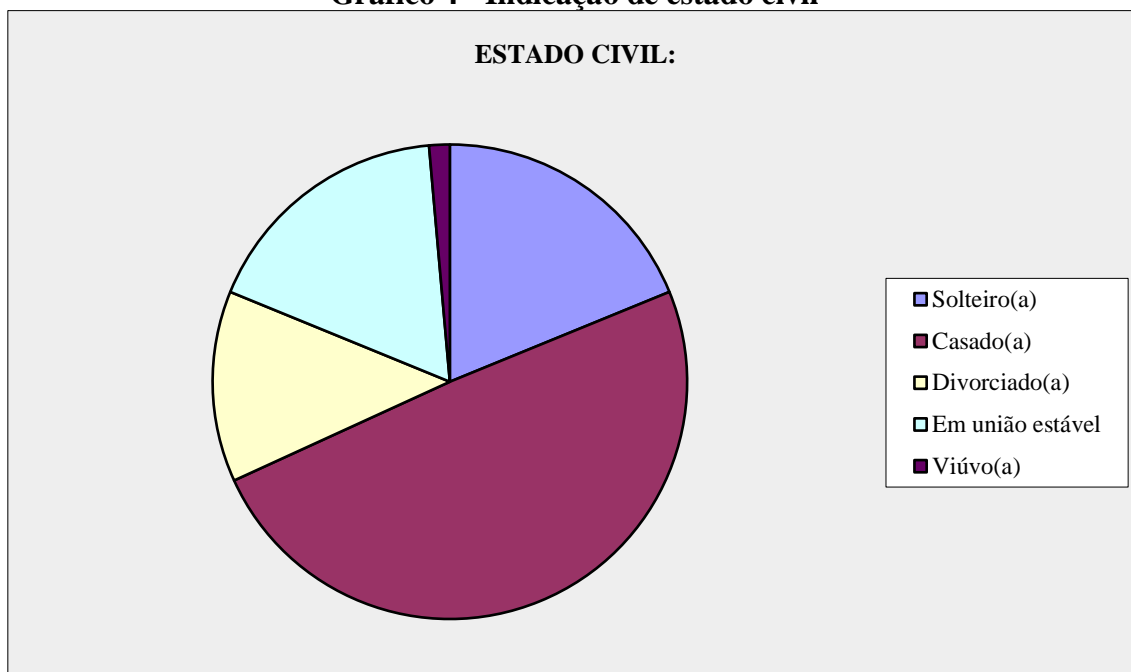


Tabela 4 - Indicação de estado civil

Opções de resposta	Respostas	
Solteiro(a)	18,8%	13
Casado(a)	49,3%	34
Divorciado(a)	13,0%	9
Em união estável	17,4%	12
Viúvo(a)	1,4%	1
Total		69

Com relação ao local de moradia, verificou-se que um número expressivo de respondentes (58%) reside na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, distribuídos em bairros tais como Catete, Laranjeiras, Copacabana, Humaitá, Gávea, Glória, Jardim Botânico, Leblon, Leme, Flamengo, Botafogo, Ipanema. Outros 19% residem na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nos bairros Tijuca, Grajaú, Vicente de Carvalho, Andaraí, Ilha do Governador, Vila Isabel, Engenho de Dentro, Maracanã. Seguidos igualmente da representação de 8% na zona central do Rio de Janeiro (Santa Teresa, Centro e São Cristóvão) e nas cidades do Leste Fluminense (Centro de Niterói, São Gonçalo, Icaraí e Gragoatá). Por fim, um quantitativo de 7% reside na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (Barra da Tijuca).

2.2 - Trajetória de formação escolar e acadêmica

Com relação ao nível máximo de escolaridade dos participantes, 93,94% informaram possuir a formação em nível de doutorado e um grupo de 6,06% informou em nível de mestrado acadêmico.

Gráfico 5 - Grau máximo de escolaridade

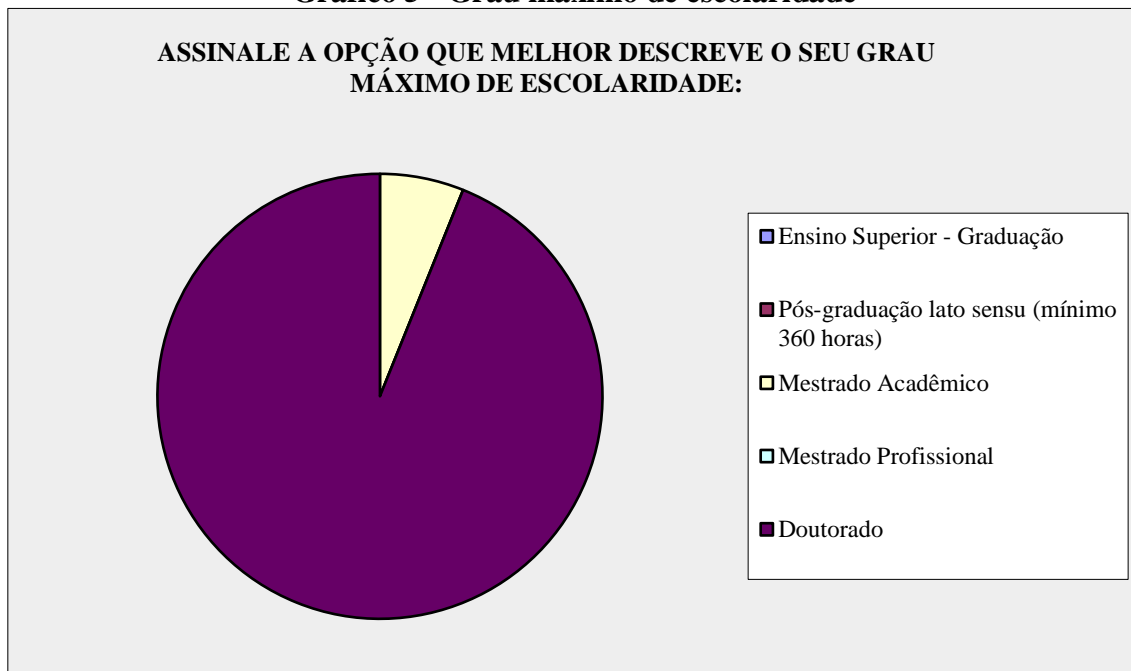


Tabela 5 - Grau máximo de escolaridade

Opções de resposta	Respostas
Ensino Superior – Graduação	0,0% / 0
Pós-graduação lato sensu (360 horas)	0,0% / 0
Mestrado Acadêmico	6,1% / 4
Mestrado Profissional	0,0% / 0
Doutorado	93,9% / 62
Total	66

Dentre aqueles que têm título de doutor/a, 31,82% realizaram alguma formação de pós-doutorado, majoritariamente na área de educação, entre os anos de 2008 e 2016 nas universidades do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, UFF) e na Fundação Getúlio Vargas, de São Paulo (UNICAMP, USP e PUC-SP), de Minas Gerais (UFMG), de Santa Catarina

(UFSC) e nas instituições de ensino superior, sobretudo, nas cidades portuguesas (Lisboa, Porto e Minho) e francesa (Paris). No que se referem aos financiamentos para o pós-doutorado, as principais agências de fomento foram FAPERJ, CNPq e CAPES.

Gráfico 6 - Formação realizada de pós-doutorado

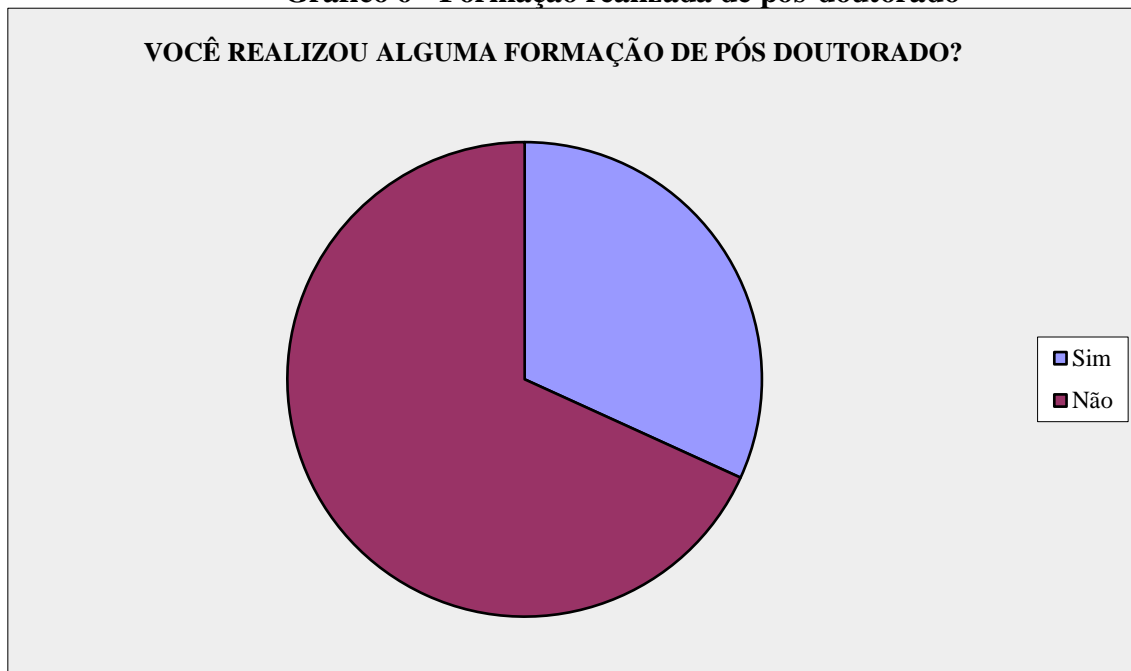


Tabela 6 - Formação realizada de pós-doutorado

Opções de resposta	Respostas
Sim	31,8% 21
Não	68,2% 45
Total	66

Quando indagados sobre o tipo de escola onde frequentaram por mais tempo a educação básica, os respondentes informaram a escola pública municipal, estadual (46,97%) e federal (10,61%). Outro grupo de 42,42% informou ter frequentado por mais tempo a escola particular.

Gráfico 7 - Tipo de escola que frequentou por mais tempo na educação básica

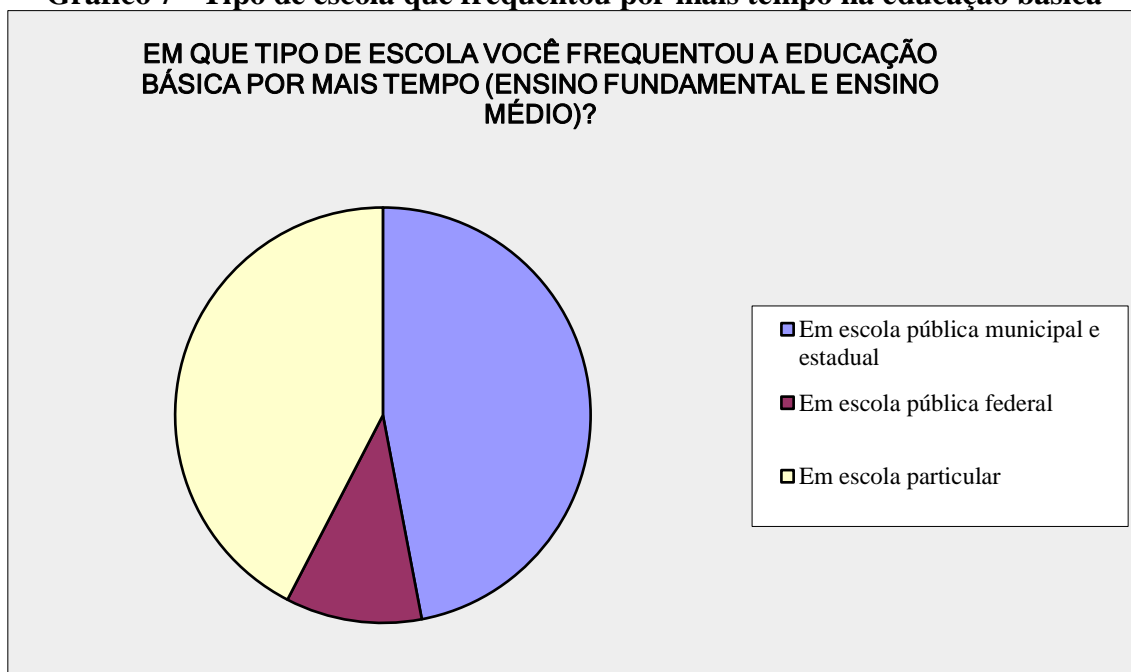


Tabela 7 - Tipo de escola que frequentou por mais tempo na educação básica

Opções de resposta	Respostas	
Em escola pública municipal e estadual	47,0%	31
Em escola pública federal	10,6%	7
Em escola particular	42,4%	28
Total		66

Em relação ao tipo de ensino médio que os professores cursaram, mais da metade (53,03%) cursou o ensino regular, seguido do Curso Normal ou Curso de Formação de Professores (21,21%), Regular + Técnico (19,70%), Supletivo (1,52%). Um quantitativo de 4,55% informou ter cursado outros tipos de ensino médio, tais como regular + profissionalizante, *international baccalaureate* e estudos voltado para a iniciação profissional (vigente a partir da Lei 5692/71).

Gráfico 8 - Tipo de ensino médio cursado

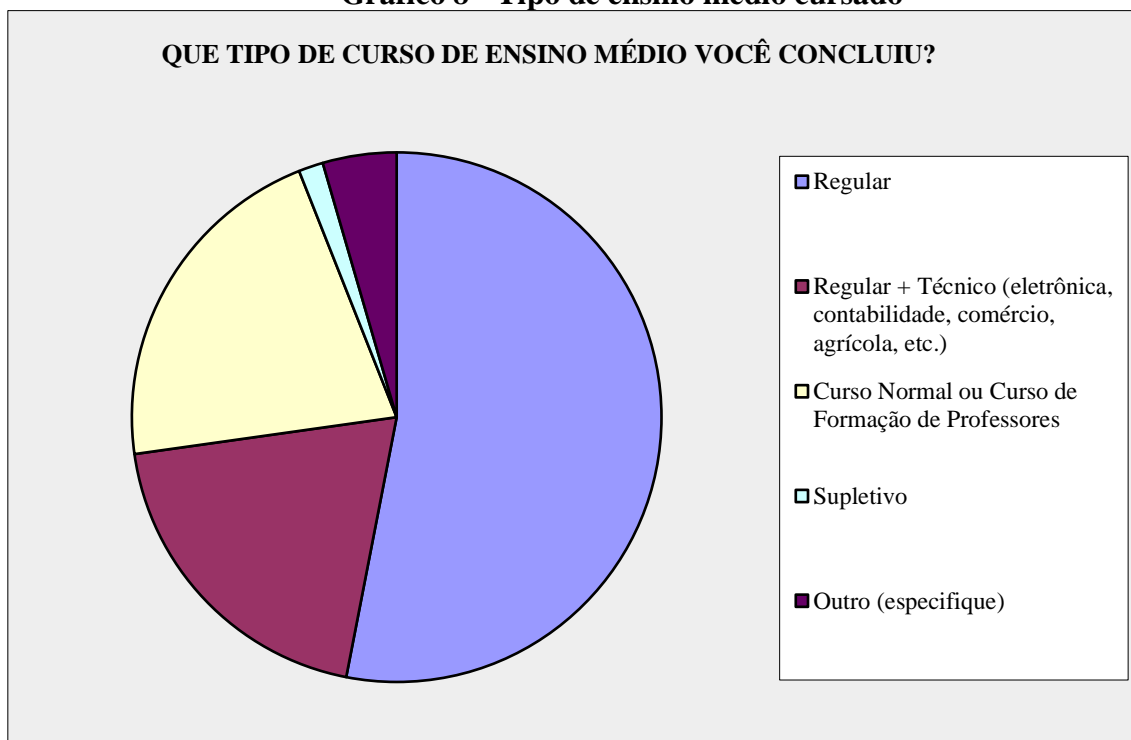


Tabela 8 - Tipo de ensino médio cursado

Opções de resposta	Respostas
Regular	53,0% 35
Regular + Técnico	19,7% 13
Curso Normal ou Curso de Formação de Professores	21,2% 14
Supletivo	1,5% 1
Outro (especifique)	4,5% 3
Total	66

Quanto à formação em nível de graduação, a maioria dos respondentes informou ter concluído bacharelado combinado à licenciatura e licenciatura nas áreas de Pedagogia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas, Letras, Química, Geografia, Educação Artística, Teologia, Dança e Psicologia. Dentre os cursos informados, houveram predomínio em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Alguns respondentes concluíram cursos em outras áreas, como Engenharia, Comunicação Social e Jornalismo.

Em relação ao tipo de instituição que os professores concluíram o ensino superior, eles responderam que: para o primeiro curso concluído, 61,54% na instituição pública

federal, 23,08% na instituição privada, 13,85% na instituição pública estadual e 1,54% na instituição comunitária/filantrópica; para o segundo curso concluído, 52,17% na instituição pública federal, 26,09% na instituição particular e 17,39% na instituição pública estadual; e para o terceiro curso concluído, 66,67% na instituição pública estadual e 33,33% na instituição pública federal.

Tabela 9 - Tipo de instituição que cursou o ensino superior

Tipo de Instituição							
	Pública federal	Pública estadual	Pública municipal	Particular	Comunitária/filantrópica	Não cursei	Total
1º curso	61,54% 40	13,85% 9	0,00% 0	23,08% 15	1,54% 1	0,00% 0	65
2º curso	52,17% 12	17,39% 4	0,00% 0	26,09% 6	0,00% 0	4,35% 1	23
3º curso	33,33% 1	66,67% 2	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	3

Quanto às modalidades dos cursos concluídos no ensino superior, os respondentes indicaram que: no primeiro curso predominaram igualmente o bacharelado e a licenciatura (40,91% para cada modalidade), seguido do bacharelado combinado à licenciatura (18,18%); no segundo curso predominou a licenciatura (70,37%), seguido do bacharelado (18,52%), bacharelado combinado à licenciatura (7,41%) e 3,70% informaram que os cursos concluídos não se aplicam às modalidades definidas; e no terceiro curso predominou o bacharelado (66,67%), seguido da licenciatura (33,33%).

Tabela 10 - Modalidades dos cursos concluídos no ensino superior

Modalidade do Curso						
	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado e Licenciatura	Tecnólogo	Não se aplica	Total
1º curso	40,91% 27	40,91% 27	18,18% 12	0,00% 0	0,00% 0	66
2º curso	18,52% 5	70,37% 19	7,41% 2	0,00% 0	3,70% 1	27
3º curso	66,67% 2	33,33% 1	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	3

2.3 - Experiência profissional

Quando indagados se já lecionaram na educação básica, a maioria (76,56%) dos respondentes informou positivamente e um quantitativo de 23,44% não trabalhou neste nível de ensino.

Gráfico 9 - Indicativo de atuação na educação básica

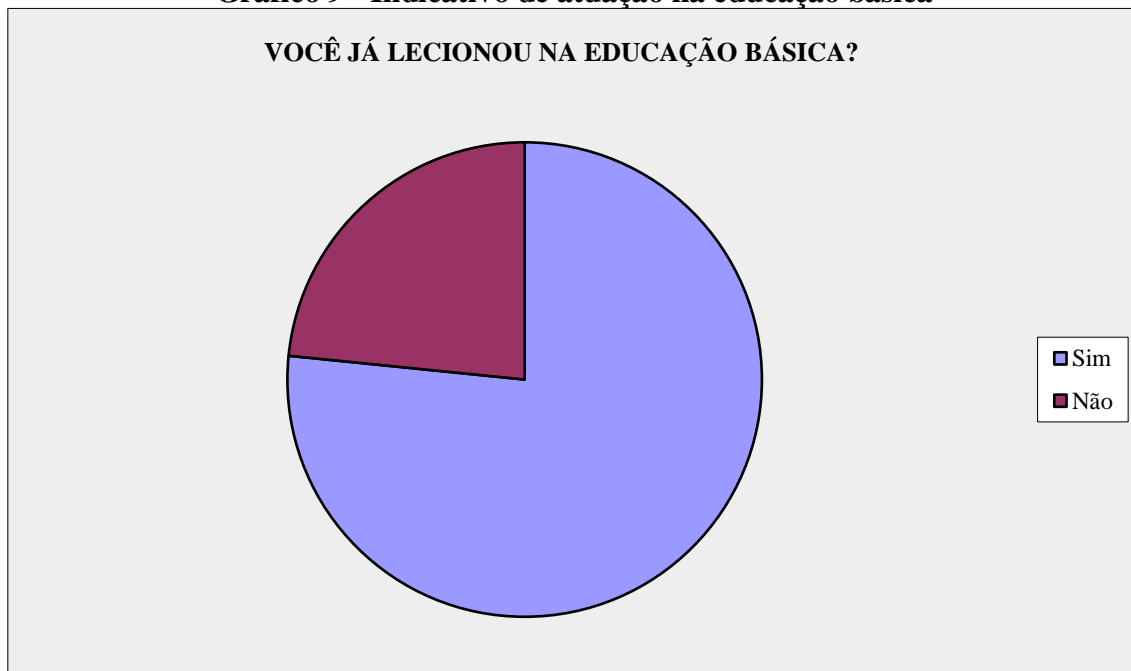


Tabela 11 - Indicativo de atuação na educação básica

Opções de resposta	Respostas
Sim	76,56% 49
Não	23,44% 64
Total	64

Dentre aqueles que lecionaram na educação básica, houve o indicativo de atuação em todas as etapas de ensino, predominando a atuação no ensino médio (66%), seguido do ensino fundamental II (58%), ensino fundamental I (44%), ensino médio + profissional (32%) e educação infantil (16%).

Gráfico 10 - Etapas de ensino de atuação na educação básica

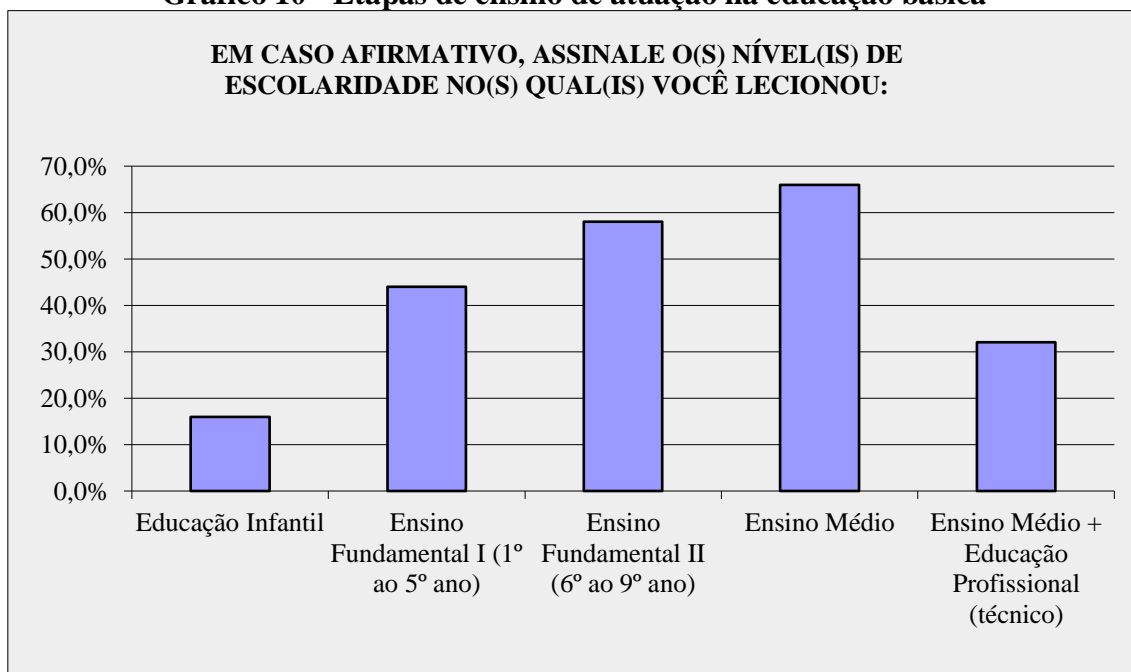


Tabela 12 - Etapas de ensino de atuação na educação básica

Opções de resposta	Respostas
Educação Infantil	16,00% 8
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	44,00% 22
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	58,00% 29
Ensino Médio	66,00% 33
Ensino Médio + Educação Profissional (técnico)	32,00% 16
Total	50

Quanto às redes de ensino que os professores atuaram na educação básica, eles informaram ter dado aulas na rede particular (60%), estadual (54%), municipal (40%) e federal (26%).

Gráfico 11 - Redes de ensino de atuação na educação básica

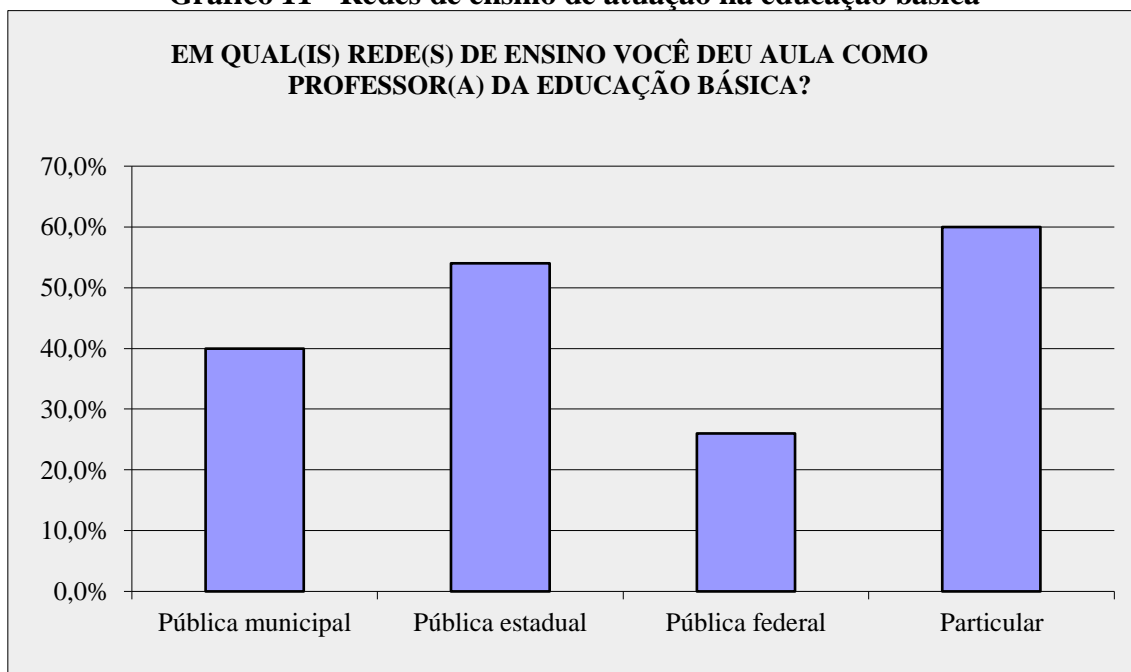


Tabela 13 - Redes de ensino de atuação na educação básica

Opções de resposta	Respostas	
Pública municipal	40,0%	20
Pública estadual	54,0%	27
Pública federal	26,0%	13
Particular	60,0%	30
Total		50

Com relação ao tempo de trabalho na educação básica, 28,30% indicaram ter trabalhado até 4 anos e, de igual modo (28,30%), um grupo trabalhou até 9 anos. Na sequência: 16,98% trabalharam entre 10 e 14 anos; 9,43% entre 20 e 25 anos; igualmente 5,66% de 15 a 20 anos e mais de 25 anos. Houve uma parcela de 5,66% que indicou não ter trabalhado na educação básica.

Gráfico 12 - Tempo de trabalho na educação básica

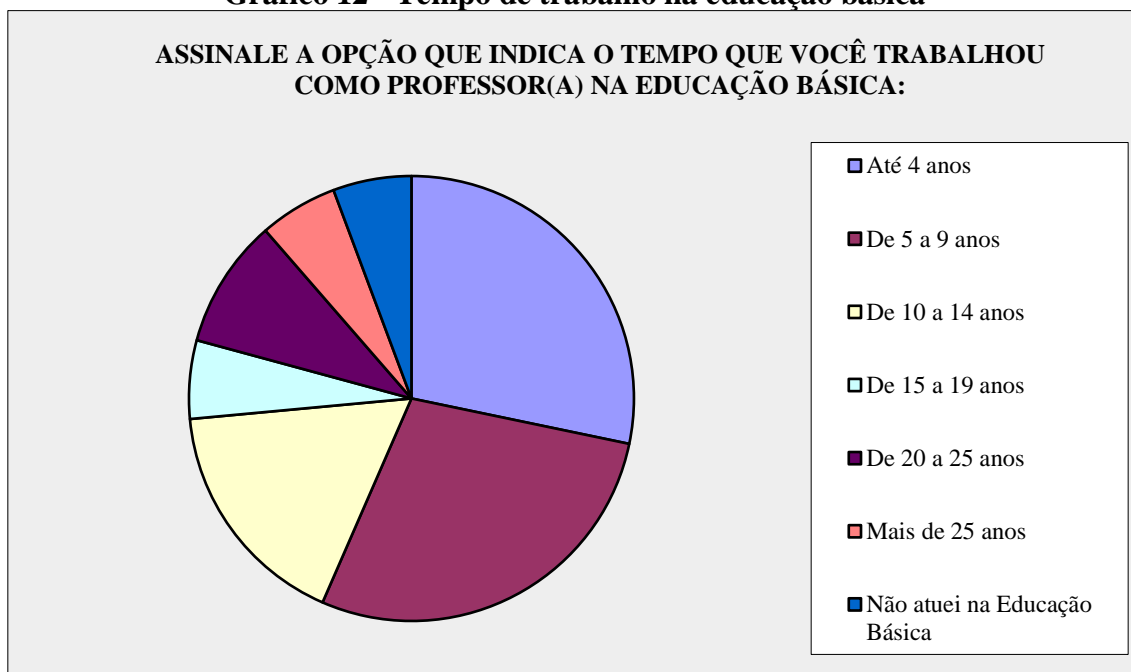


Tabela 14 - Tempo de trabalho na educação básica

Opções de resposta	Respostas	Quantidade
Até 4 anos	28,3%	15
De 5 a 9 anos	28,3%	15
De 10 a 14 anos	17,0%	9
De 15 a 19 anos	5,7%	3
De 20 a 24 anos	9,4%	5
Mais de 25 anos	5,7%	3
Não atuei na Educação Básica	5,7%	3
Total		53

Indagados sobre o principal motivo que os levou a deixarem o magistério na educação básica, 41,51% dos professores afirmaram que foi em razão da dedicação exclusiva na universidade. Em segundo lugar, 20,75% indicaram a oferta de outras oportunidades profissionais. Outros motivos assinalados foram: aposentadoria (7,55%), condições inadequadas de trabalho (3,77%) e falta de autonomia para desenvolver o trabalho como professor (3,77%). Houve também a indicação de 16,98% que informaram deixar a educação básica em função de conseguir outras titulações profissionais (mestrado e doutorado). Ainda, uma parcela de 3,77% indicou não ter atuado na educação básica.

Gráfico 13 - Motivo para deixar o magistério na educação básica

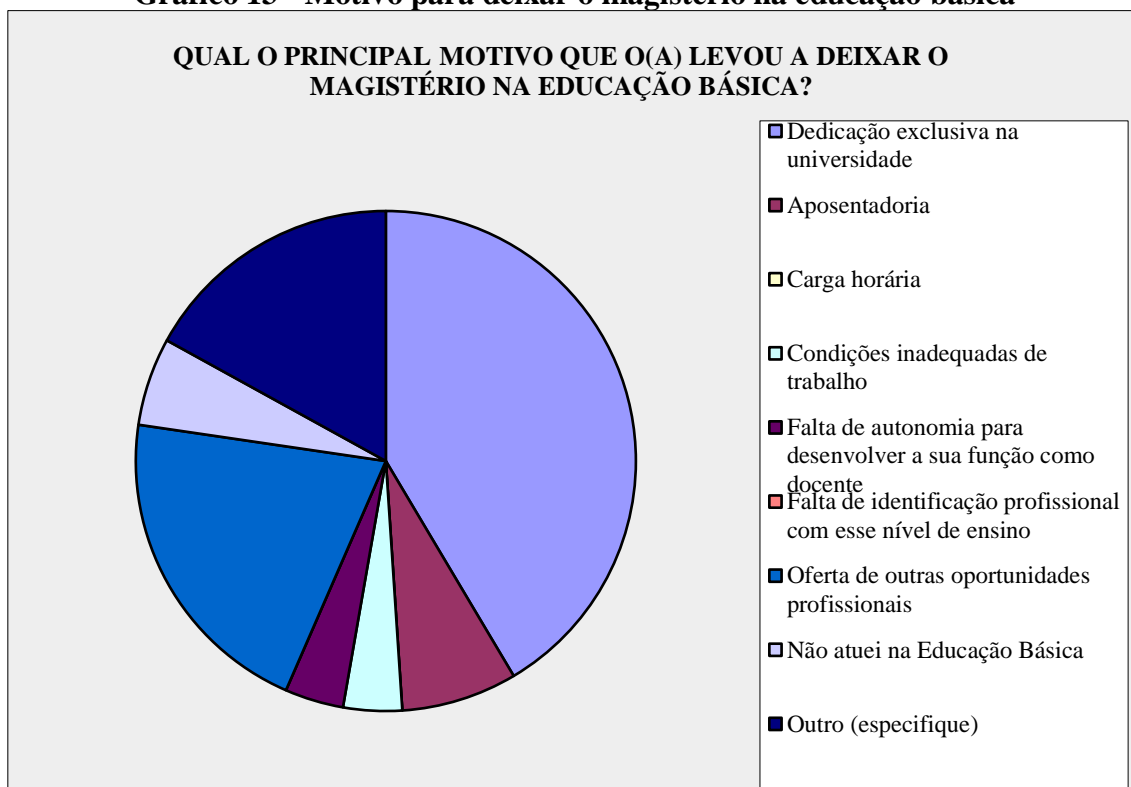


Tabela 15 - Motivo para deixar o magistério na educação básica

Opções de resposta	Resposta
Dedicação exclusiva na universidade	41,5% 22
Aposentadoria	7,5% 4
Carga horária	0,0% 0
Condições inadequadas de trabalho	3,8% 2
Falta de autonomia para desenvolver a sua função como docente	3,8% 2
Falta de identificação profissional com esse nível de ensino	0,00% 0
Oferta de outras oportunidades profissionais	20,8% 11
Não atuei na Educação Básica	5,7% 3
Outro (especifique)	17,0% 9
Total	53

Com relação à atuação em alguma instituição de ensino superior anterior ao ingresso na UFRJ, a maioria dos respondentes (79,03%) informou positivamente enquanto 20,97% não trabalharam em outra IES.

Gráfico 14 - Atuação em outras IES



Tabela 16 - Atuação em outras IES

Opções de resposta	Resposta
Sim	79,03% 49
Não	20,97% 13
Total	62

Dentre aqueles que trabalharam em outra IES, quase metade (45,10%) trabalhou em instituições particulares. Seguidamente, 27,45% trabalharam em instituições públicas federais, 11,76% em instituições públicas estaduais, 11,76% em instituições comunitárias/filantrópicas, 1,96% em instituições públicas municipais. Uma respondente informou ter trabalhado como professora no College de Educação Terciária, em Londres

Gráfico 15 - Tipo de instituição de ensino superior de atuação dos professores

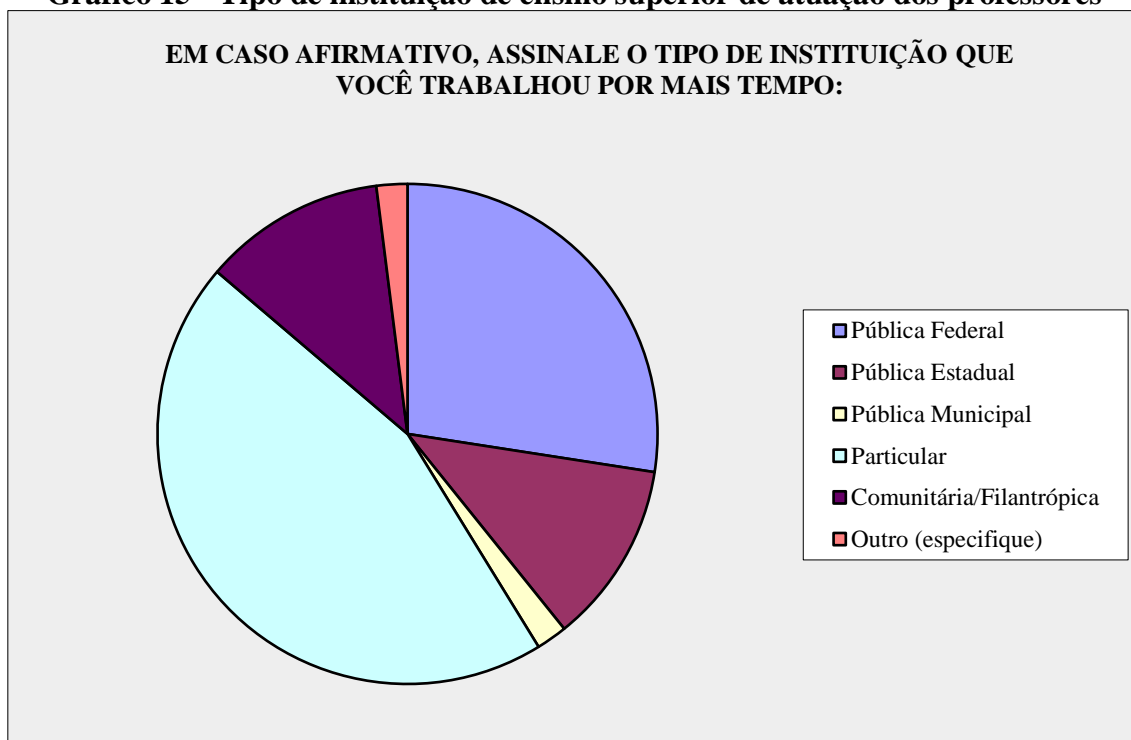


Tabela 17 - Tipo de instituição de ensino superior de atuação dos professores

Opções de resposta	Respostas	
Pública federal	27,5%	14
Pública estadual	11,8%	6
Pública municipal	2,0%	1
Particular	45,1%	23
Comunitária filantrópica	11,8%	6
Outro (especifique)	27,5%	14
Total		51

Indagados sobre o tempo que os professores trabalham no ensino em outra IES que não seja a UFRJ, 36,54% indicaram ter trabalhado até 4 anos, 26,92% de 5 a 9 anos, 19,23% de 10 a 14 anos, 11,54% de 15 a 19 anos. 5,77% indicaram não ter trabalhado em outra IES. Quanto ao tempo de trabalho na UFRJ, metade (50%) trabalha de 5 a 9 anos, 18,75% até 4 anos, 14,06% de 10 a 14 anos, 9,38% de 15 a 19 anos, 6,25% de 20 a 25 anos e 1,56% mais de 25 anos.

Tabela 18 - Tempo de trabalho em outras IES e na UFRJ

Tempo de serviço								
	Nenhum tempo	Até 4 anos	De a 9 anos	De 10 a 14 anos	De 15 a 19 anos	De 20 a 25 anos	Mais de 25 anos	Total
Em outra IES	5,77% 3	36,54% 19	26,92% 14	19,23% 10	11,54% 6	0,00% 0	0,00% 0	52
Na UFRJ	0,00% 0	18,75% 12	50,00% 32	14,06% 9	9,38% 6	6,25% 4	1,56% 1	64

Sobre a indicação do principal motivo que levou os professores a optarem por trabalhar na UFRJ, 23,44% afirmaram o compromisso com a educação pública. Em seguida, por motivos relacionados às condições para o desenvolvimento do trabalho, como maior autonomia no trabalho (18,75%), estabilidade profissional (17,19%), condições de trabalho (10,94%), dedicação exclusiva (4,69%). Igualmente (1,56% cada), pelos motivos de necessidade de ter experiência no ensino superior e ter status. Uma parcela de 21,88% indicou outros motivos, dentre as justificativas predominaram a mudança do estado onde residiam e a possibilidade de conjugar a pesquisa ao ensino.

Gráfico 16 - Motivo para optar pela UFRJ

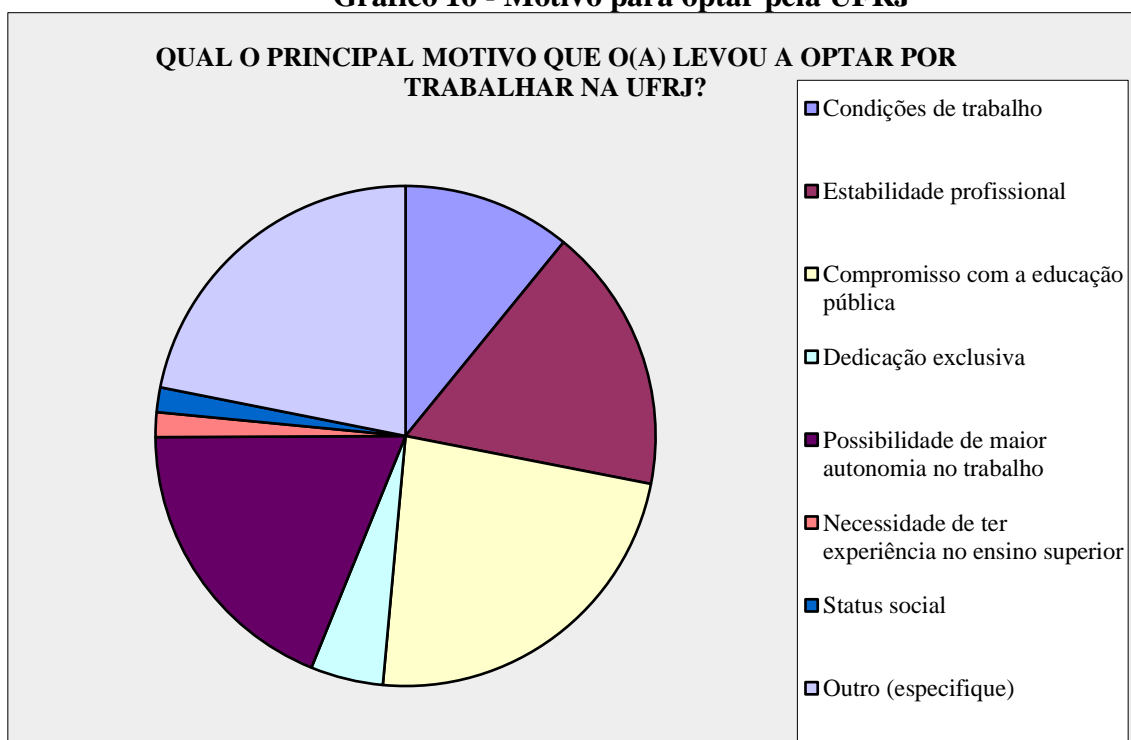


Tabela 19 - Motivos para optar pela UFRJ

Opções de resposta	Respostas
Condições de trabalho	10,9% 7
Estabilidade profissional	17,19% 11
Compromisso com a educação pública	23,44% 15
Dedicação exclusiva	4,69% 3
Possibilidade de maior autonomia no trabalho	18,75% 12
Necessidade de ter experiência no ensino superior	1,56% 1
Status social	1,56% 1
Outro (especifique)	21,88% 14
Total	64

Do total de respondentes, metade (50%) vincula-se ao Departamento de Didática, enquanto 35,94% ao Departamento de Fundamentos da Educação e 14,06% ao Departamento de Administração Educacional.

Gráfico 17 - Departamento que integra

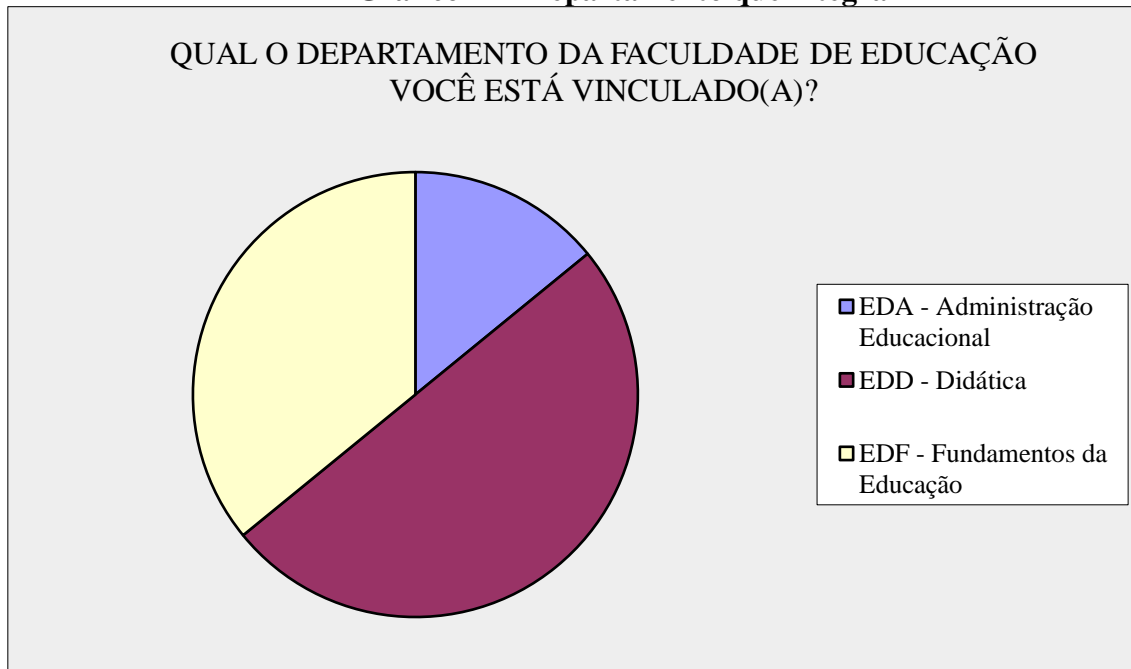


Tabela 20 - Departamento que integra

Opções de resposta	Respostas	
EDA – Administração Educacional	14,06%	9
EDD – Didática	50,00%	32
EDF – Fundamentos da Educação	35,94%	23
Total		64

Dentre as disciplinas que a Faculdade de Educação oferece nos cursos de graduação, as que mais são lecionadas pelos respondentes são: Fundamentos Sociológicos da Educação, Sociologia da Educação Brasileira, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Questões Atuais de Filosofia da Educação, Imaginário Social e Educação, Educação e Trabalho, Prática de Ensino na Educação Infantil, Concepções e Práticas da Educação Infantil, Práticas Educacionais na Creche, Didática Especial de Educação Física, Prática de Ensino de Educação Física, Didática e Prática de Ensino de Ciências Sociais, Didática Especial de Matemática, Prática de Ensino Estágio Supervisionado de Matemática, Pesquisa em Educação, Metodologia da Pesquisa, Multiculturalismo na Educação, Prática de Ensino das Séries Iniciais, Múltiplas Linguagens na Alfabetização de Jovens e Adultos, Didática, Didática Especial de História, Prática de Ensino de História, Didática das Ciências Sociais, Currículo, Didática da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil, Estágio Supervisionado de Filosofia, Didática de Filosofia, Questões Éticas em Educação, Filosofia da Educação, Formação Estética, Artística e Cultural na Licenciatura, Prática de Ensino de Português, Educação e Comunicação, Fundamentos de Educação Especial, Psicologia da Educação, Didática Especial da Química, Prática de Ensino de Química, Didática para o Ensino de Ciências, Filosofia da Educação Contemporânea, Didática Especial da Língua Portuguesa/Literatura, Prática de Ensino de Língua Portuguesa/Literatura, Educação Brasileira, História da Educação Brasileira, Didática das Ciências, Didática Especial das Ciências, Profissão Docente, Metodologias de Pesquisa em Educação, Introdução ao Pensamento Científico em Educação, Didática de Inglês, Prática de Ensino de Português/Inglês, Didática e Prática de Ensino em Ciências Biológicas, Didática das Ciências da Natureza, Linguagem Corporal na Educação, Educação e Movimentos Sociais, Psicopedagogia, Psicanálise e Educação, Alfabetização e Letramento, Estatística Aplicada à Educação, Questões Atuais da Sociologia da

Educação Brasileira, Política Pública Educacional, Didática de Geografia, Didática Especial de Educação Artística, Prática de Ensino de Educação Artística, Pedagogia Empresarial, Políticas Públicas e Educação, Educação Comparada, Educação e Etnia, Prática-Magistério das Disciplinas Pedagógicas, Marxismo e Educação, Prática em Política e Administração Educacional, Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais, Projetos Pedagógicos, Inclusão em Educação, Tecnologias e Educação, Antropologia na Educação, Jogos e Brincadeiras, Psicologia do Desenvolvimento, Educação Ambiental.

Além da função de docente, 60,32% dos respondentes afirmaram ter exercido outras funções administrativas no âmbito da Faculdade de Educação, enquanto 39,68% não ocuparam outras funções além da docência.

Gráfico 18 - Indicativo de cargo administrativo exercido na FE

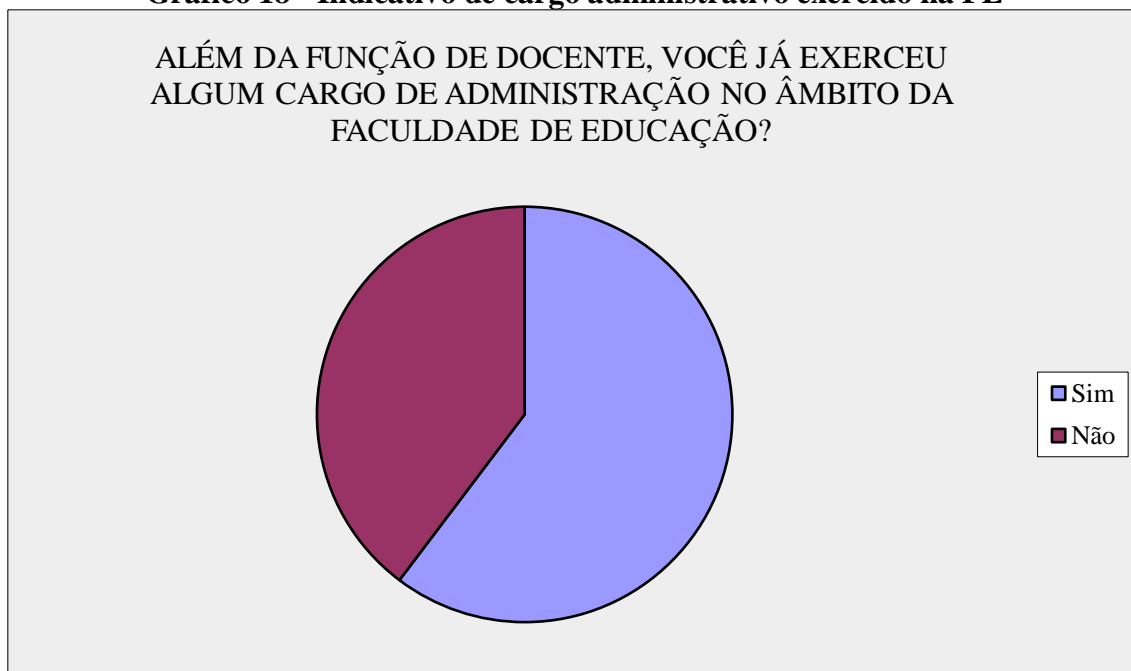


Tabela 21 - Indicativo de cargo administrativo exercido na FE

Opções de resposta	Respostas
Sim	60,3% 38
Não	39,7% 25
Total	63

Dentre aqueles que afirmaram positivamente, as funções exercidas foram: Chefia de Departamento (36,59%), Vice-direção (12,20%), Coordenação de Pedagogia

(12,20%), Coordenação de Licenciatura (9,76%), Coordenação de Programa de Bolsas e Monitoria (9,76%), Direção (7,32%), Coordenação de Extensão (7,32%), Coordenação de Estágio (7,32%), Coordenação do PPGE Lato Senso (7,32%), Coordenação do PPGE Stricto Senso (4,88%). Um grupo considerável de respondentes (43,90%) informou outros motivos, dentre os quais prevaleceram participação como membro do COAA, coordenação do CFCH, chefias adjuntas e chefias substitutas.

Gráfico 19 - Funções administrativas exercidas na FE

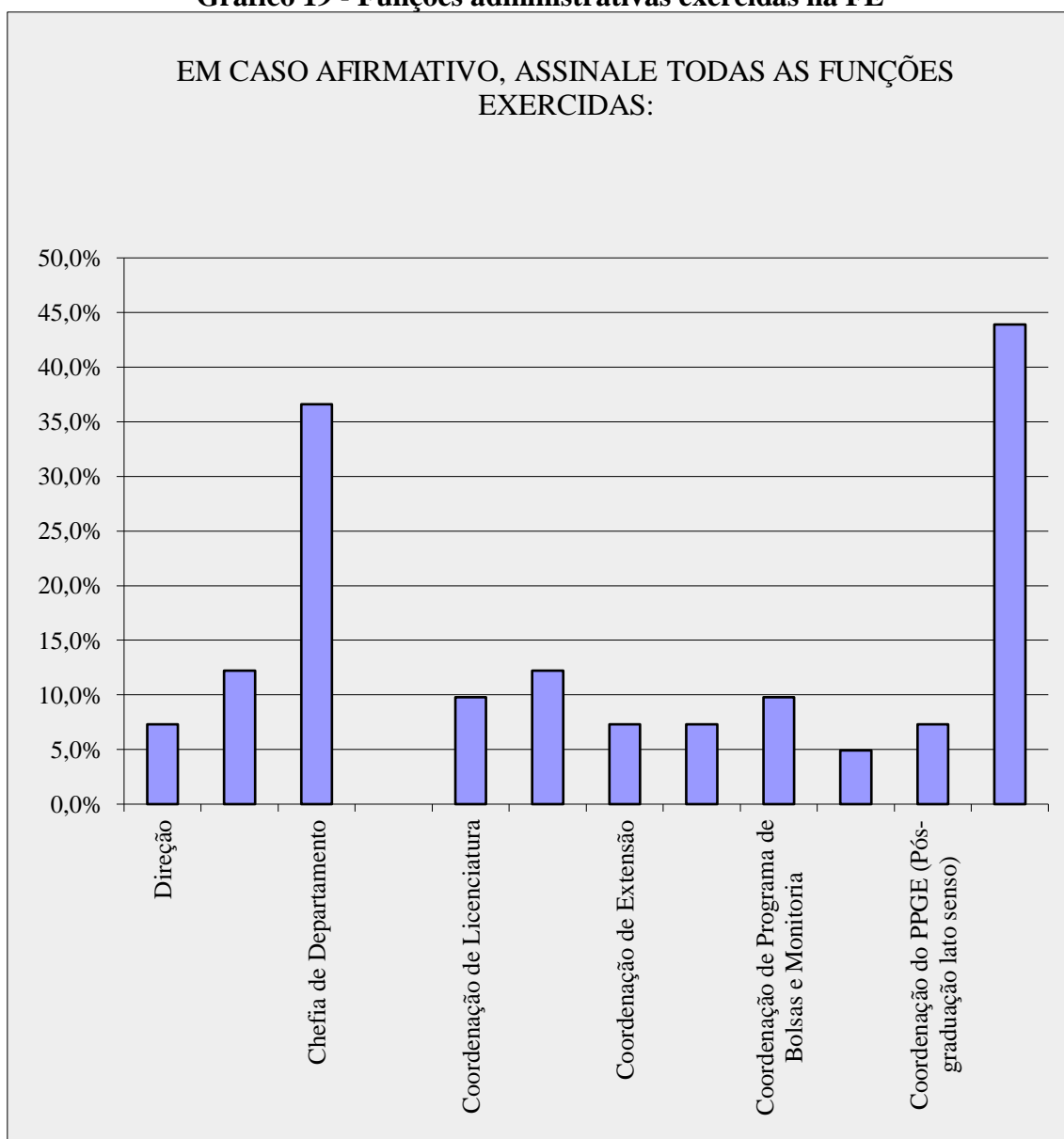


Tabela 22 - Funções administrativas exercidas na FE

Opções de resposta	Respostas	
Direção	7,3%	3
Vice-direção	12,2%	5
Chefia de Departamento	36,6%	15
Coordenação de Programa de Graduação em Educação	0,0%	0
Coordenação de Licenciatura	9,8%	4
Coordenação de Pedagogia	12,2%	5
Coordenação de Extensão	7,3%	3
Coordenação de Estágio	7,3%	3
Coordenação de Programa de Bolsas e Monitoria	9,8%	4
Coordenação do PPGE (Pós-graduação stricto sensu)	4,9%	2
Coordenação do PPGE (Pós-graduação lato sensu)	7,3%	3
Outro (especifique)	43,9%	18
Total		41

Quanto à participação na Congregação da Faculdade de Educação, um pouco mais da metade (53,85%) informou já ter integrado a Congregação, enquanto 46,15% informaram não ter integrado.

Gráfico 20 - Participação na Congregação

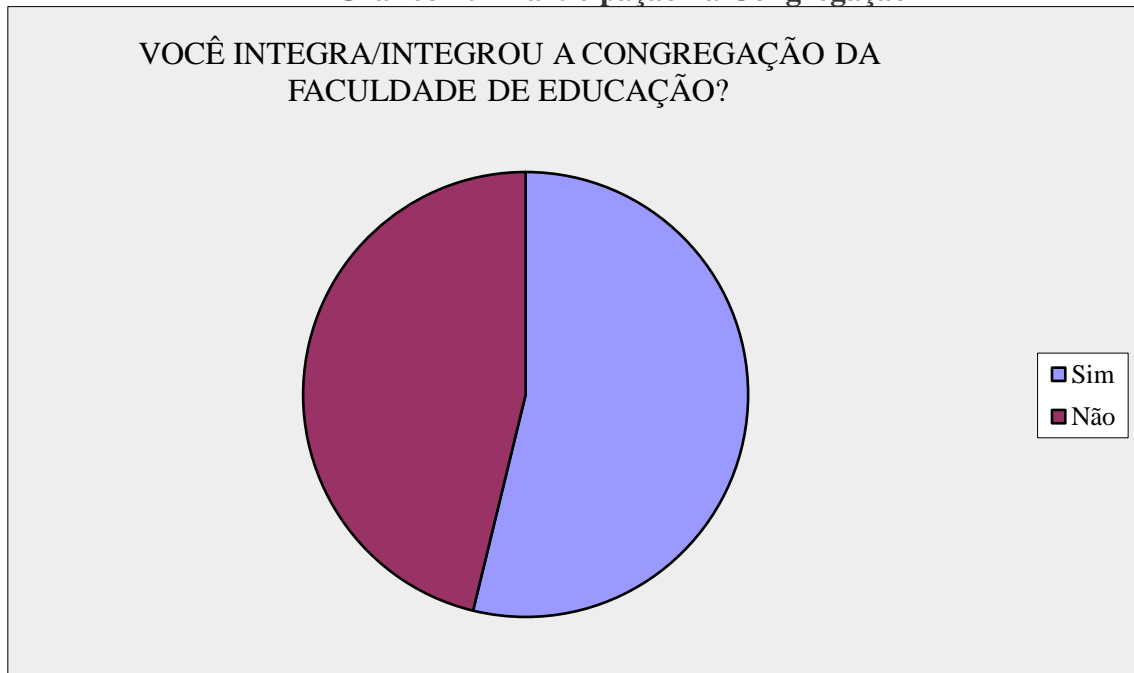


Tabela 23 - Participação na Congregação

Opções de resposta	Resposta
Sim	53,8% 35
Não	46,2% 30
Total	65

Dos que informaram positivamente, assim o fizeram porque ocuparam a função de: Chefia de Departamento (45,45%), Representante dos Professores Adjuntos e contratados de categoria equivalente (30,30%), Representante dos Professores Assistentes e Auxiliares e contratados de categoria equivalente (21,21%), Coordenação (21,21%), Vice-direção (12,12%), Direção (9,09%), Representante dos Professores Associados e contratados de categoria equivalente (9,09%), Professor(a) Titular e contratado(a) de categoria equivalente (6,06%), Professor(a) Emérito(a) (3,03%).

Gráfico 21 - Funções administrativas exercidas para ser membro da Congregação

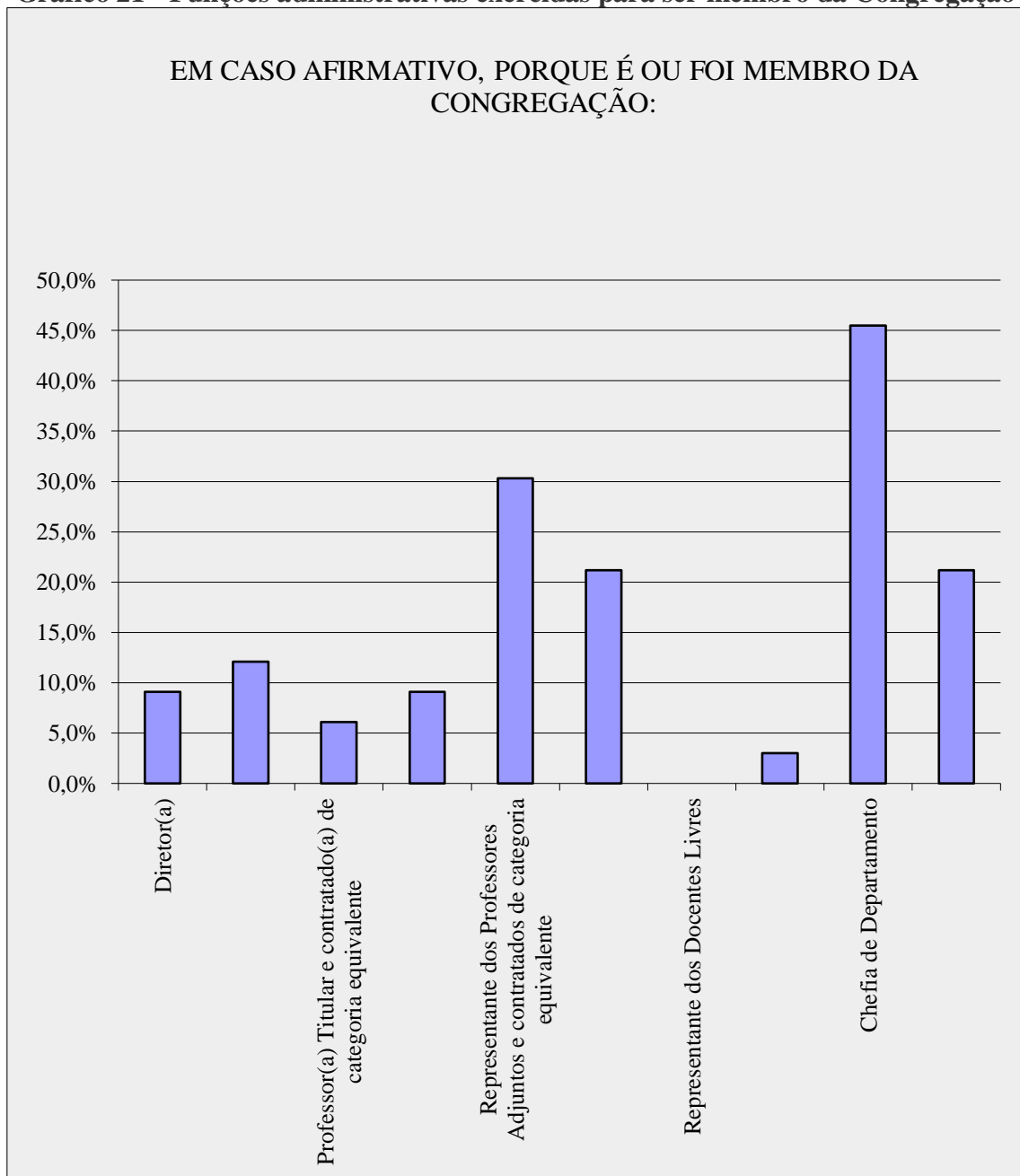


Tabela 24 - Funções administrativas exercidas para ser membro da Congregação

Opções de respostas	Respostas	
Diretor(a)	9,09%	3
Vice-diretor(a)	12,12%	4
Professor(a) titular e contratado(a) de categoria	6,06%	2
Representante dos professores associados e contratados de categoria equivalente	9,09%	3
Representante dos professores adjuntos e contratados de categoria equivalente	30,30%	10
Representantes dos professores assistentes e auxiliares e contratados de categoria equivalente	21,21%	7
Representantes dos docentes livres	0,00%	0
Professor(a) Emérito(a)	3,03%	1
Chefia de departamento	45,45%	15
Coordenação	21,21%	7
Total		33

Indagados se coordenam ou participam de algum grupo de pesquisa, 59,38% afirmaram coordenar e 46,88% participam de algum grupo de pesquisa. Um pequeno quantitativo de 4,69% não coordena e nem participa de grupo de pesquisa.

Gráfico 22 - Indicativo de coordenação ou integração em grupo de pesquisa

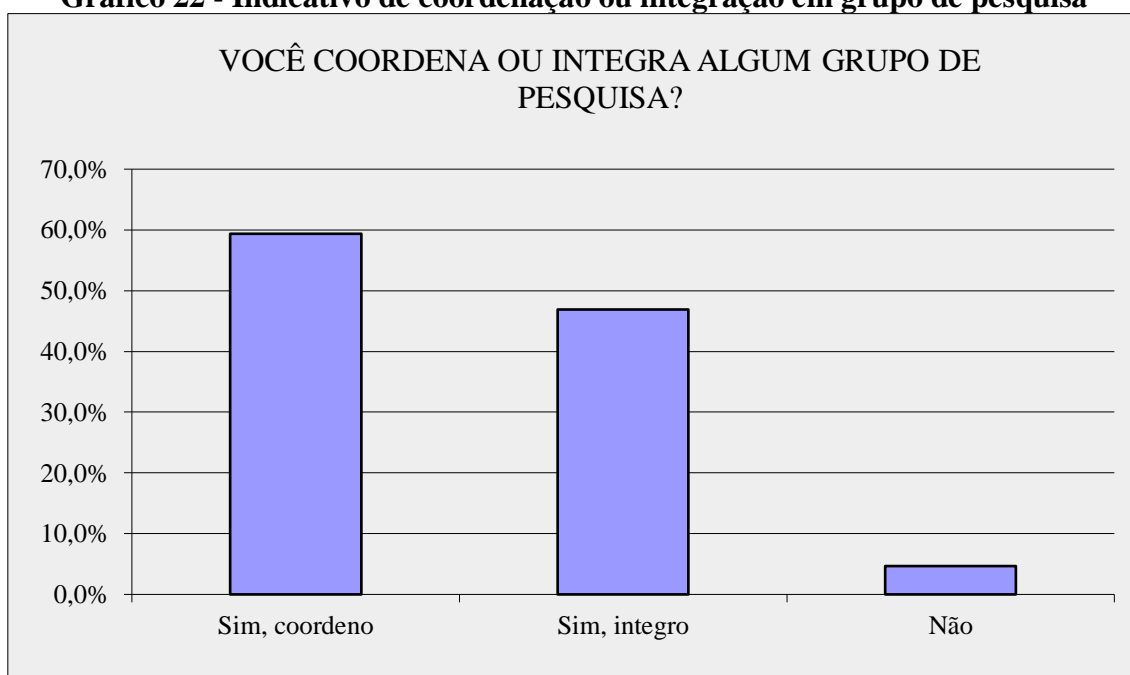


Tabela 25 - Indicativo de coordenação ou integração em grupo de pesquisa

Opções de resposta	Resposta
Sim, coordeno	59,4% 38
Sim, integro	46,9% 30
Não	4,7% 3
Total	71

Dentre aqueles que integram um grupo de pesquisa, os principais temas que desenvolvem são: Inserção profissional dos diplomados da área de educação no Brasil; A importância da alteridade tendo como base a fenomenologia; Apresentação e reflexões de práticas docentes na educação infantil; A educação do corpo em instituições escolares; Ensino de Sociologia; Investigação e análise de estratégias de formação docente para o ensino de matemática; Análise de currículos multiculturais em experiências e na produção do conhecimento; Reeducação das relações étnico raciais e suas configurações para o currículo de História; A escrita docente realizada em contextos de formação inicial e continuada; O impacto de uma cultura da imagem sobre a educação formal a partir de categorias de Walter Benjamin; Educação de surdos; Diálogos interculturais disponíveis e possíveis em atos de currículo em ensino de História; Os valores éticos/morais que balizam a visão de mundo de estudantes de Pedagogia; História e Memória da Educação

Fluminense; Os intelectuais negros e os projetos de escolarização na cidade do Rio de Janeiro (11889-1906); Educação literária; História da escolarização da população no Rio de Janeiro; Análise das políticas públicas sobre trabalho e Formação docente; Investigações conceituais acerca da relação entre educação e arte; Discursos e práticas que estão sendo produzidos na contemporaneidade sobre o trabalho da educação; O papel da Universidade na construção de currículos multiculturalmente orientados de formação docente; Apoio de grupo interdisciplinar da UFRJ ao interesse pela ciência junto a alunos de uma escola municipal de Ensino Fundamental na Ilha do Fundão; Estudo e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas; Debates sobre o ensino da leitura e da escrita entre licenciandos de Pedagogia, professores dos anos iniciais e docentes da FE/UFRJ; O cotidiano da geografia escolar no Rio de Janeiro; Saberes relacionados com o ensino da escrita e a formação dos seus professores; Gestão escolar, políticas públicas em educação e formação de profissionais da educação; História do Esporte e do Lazer; Educação do Corpo; Políticas públicas de educação brasileira referendada na teoria social crítica; Professores em meio a processos de acentuada mudança – social, política e cultural; Concepções e práticas didáticas de egressos dos cursos de licenciatura da UFRJ que são também iniciantes como professores em uma rede pública de ensino; Análise e acompanhamento das políticas de ação afirmativa e estratégias de democratização da educação superior; Características de alguns cursos de pedagogia em universidades do Rio de Janeiro; Formação de força de trabalho em educação profissional e a estrutura ocupacional de emprego; Oportunidades Educacionais; Planejamento escolar; Acervo documental sobre a educação brasileira; A formação e o trabalho de professores nos sistemas público de ensino; Métodos e estratégias para o ensino de matemática entre Brasil e Finlândia; Análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro; Escolarização de atletas; Educação do corpo em instituições escolares; A criatividade e a educação na questão da docência criativa e em projetos de extensão e formação continuada; Estudos sócio-históricos sobre os materiais didáticos que são expressões dos currículos de Ciências e Biologia nas escolas do Rio de Janeiro; O conhecimento histórico escolar produzido em aulas de História na educação básica e os saberes docentes relacionados ao ensino desta disciplina na produção focalizada; Políticas voltadas para a inserção profissional e a formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Políticas públicas de educação ambiental.

Indagados se coordenam ou integram algum projeto, curso ou projeto de extensão, 44,54% dos professores informaram que não, enquanto 55,56% integram ou coordenam.

Gráfico 23 - Indicativo de coordenação ou integração em programa e/ou cursos de extensão

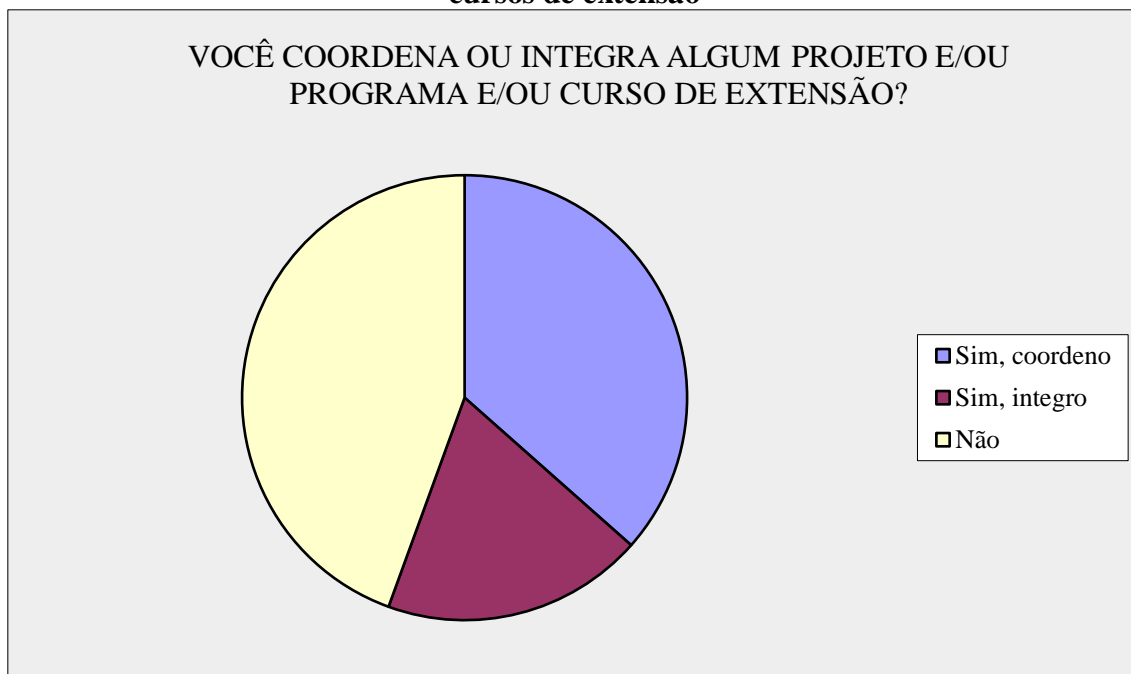


Tabela 26 - Indicativo de coordenação ou integração em projeto e/ou curso de extensão

Opções de resposta	Resposta	
Sim, coordeno	36,5%	23
Sim, integro	19,0%	12
Não	44,4%	28
Total		63

Dentre os que participam de algum modo, os temas que circulam em torno dos programas, cursos e projetos de extensão são: Especialização em ensino de Sociologia a professores da Educação Básica; Propostas e práticas pedagógicas para a formação de professores de educação infantil; Encontros Interativos em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, junto a crianças e jovens com dificuldades de alfabetização; Atividades que visam a integração e permanência do estudante de origem popular na universidade; Encontros de Professores Alfabetizadores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita;

Metodologias que usem e reflitam sobre o uso de imagem na educação contemporânea; Idiomas para servidores públicos; Planejamento escolar com professoras de vários municípios de redes públicas; Produção de material didático destinado a professores e alunos da Educação básica; Interferências provenientes do campo da arte na formação básica; Formação de Professores, infância, adolescência e mal-estar na escolarização; Políticas educacionais brasileiras; Divulgação de ações formativas em Artes e Desenho; Formação de gestores escolares e coordenadores pedagógicas de redes de educação pública no estado do RJ; Vestibular popular; Consulta pública de documentos históricos ligados à história da educação, em geral, e da UFRJ, em particular; Fórum de discussão sobre temas atinentes ao exercício profissional do pedagogo; Investigação a escola, seus sujeitos e práticas por meio do estágio supervisionado; Formação de professores na cidade do Rio de Janeiro em perspectiva histórica; Programa de formação de gestores educacionais, em compreensão de dados educacionais; Debate das políticas educacionais que legislam sobre o trabalho e a formação inicial e continuada de professores; Formação de gestores da rede municipal do Rio de Janeiro para o uso de indicadores educacionais; Produção de materiais didáticos para o ensino de Ciências e Biologia com professores da Escola Básica.

Além da graduação, 43,75% dos professores atuam no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFRJ, enquanto 56,25% atuam somente na graduação.

Gráfico 24 - Indicativo de atuação no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu

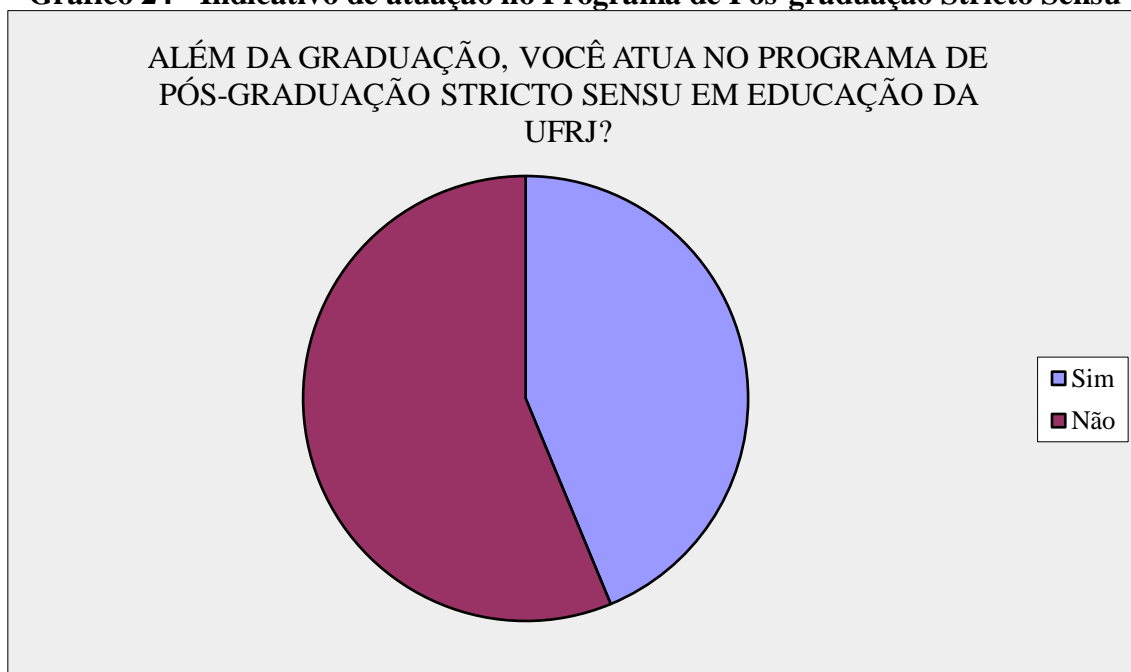


Tabela 27 - Indicativo de atuação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu

Opções de resposta	Resposta
Sim	43,8% 28
Não	56,3% 36
Total	64

Dentre os que afirmaram, para além do PPGE, alguns professores atuam no PEMAT (Instituto de Matemática), Programa de Mestrado Profissional de História, Programa de Pós-Graduação de Filosofia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, todos na UFRJ. Dois respondentes também informaram atuar em outras instituições, no Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - Gestão Escolar, da FFP/UERJ São Gonçalo.

Além dos programas stricto sensu, 58,46% afirmaram atuar no Curso de Especialização Saberes e Prática da Educação Básica (CESPEB), ofertado aos professores da educação básica das redes públicas do Rio de Janeiro.

GRÁFICO 25 – Indicativo de atuação no CESPEB

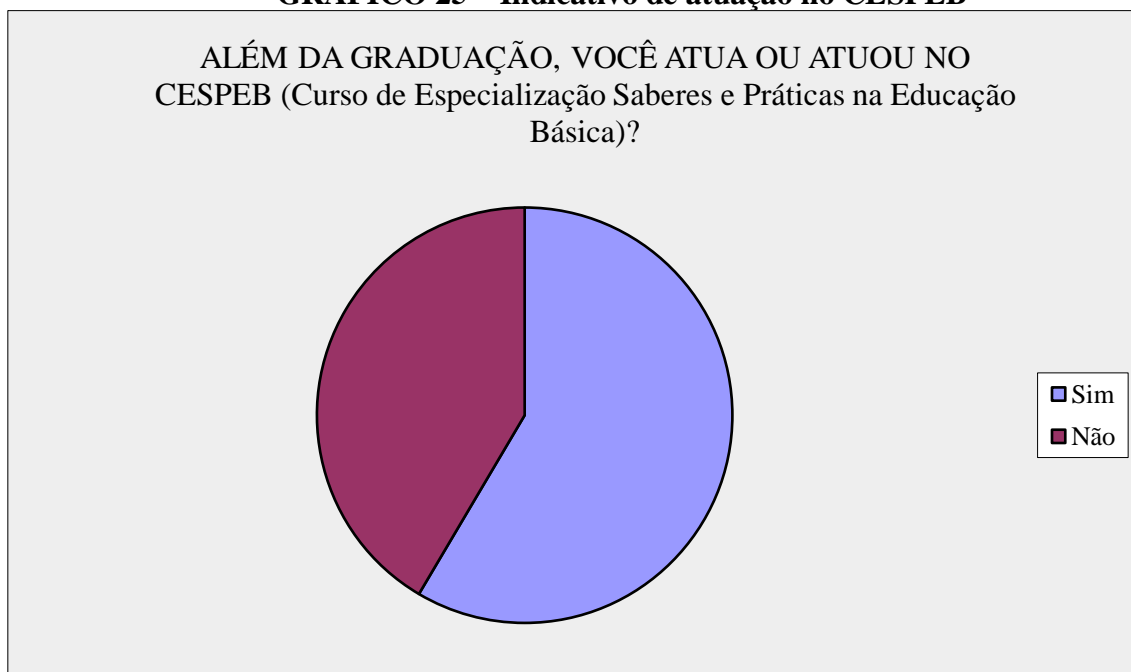


Tabela 28 - Indicativo de atuação no CESPEB

Opções de resposta	Resposta
Sim	58,5% 38
Não	41,5% 27
Total	65

2.4 - Concepções sobre a docência

No que refere-se à identificação dos respondentes como professores formadores, todos (100%) afirmaram positivamente que se reconhecem como formador de professores.

Gráfico 26 - Identificação com a condição de professor formador

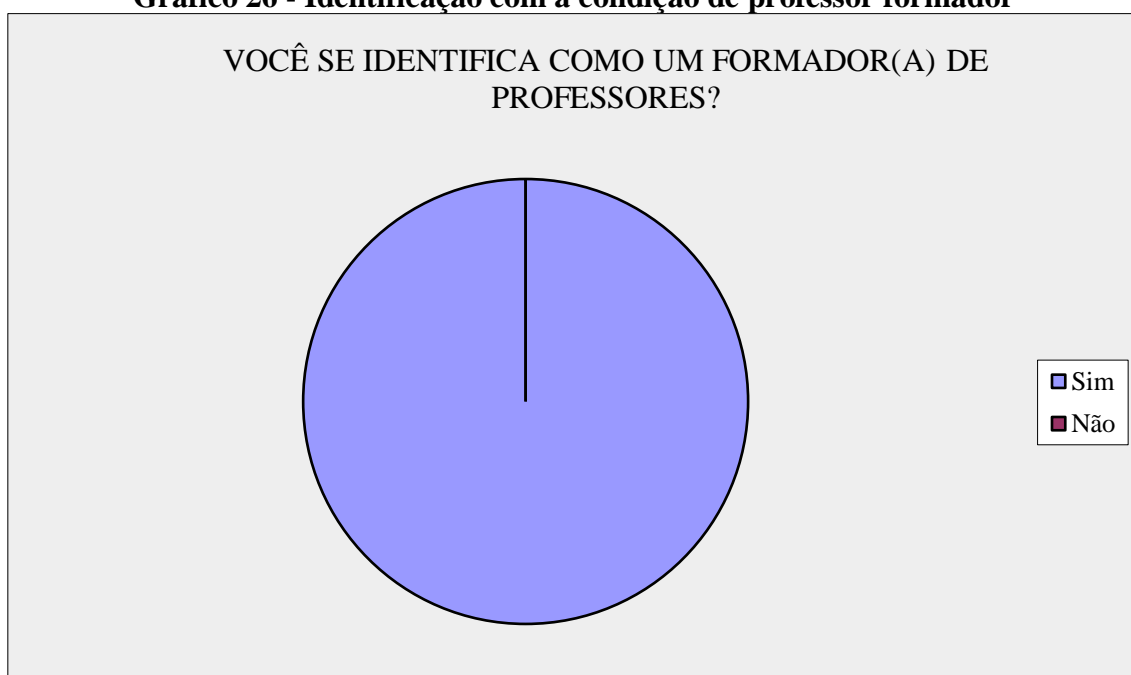


Tabela 29 - Identificação com a condição de formador

Opções de resposta	Resposta
Sim	100,0% 63
Não	0,00% 0
Total	63

Tal afirmação justificou-se por meio das seguintes respostas: relação da natureza da disciplina que ministra com a formação de professores; as ações de ensino, pesquisa e extensão concorrem para a qualificação do licenciando; constituir-se enquanto mediador de saberes que são explorados em sala de aula; a função do professor é ser formador; em razão do campo de atuação formar professores; reflexão constante da relação que o professor estabelece com o saber; a docência é cerne da profissão do professor; oferece aos alunos possibilidades de reflexão e problematização sobre as realidades da educação básica; contribui para reflexão e construção de saberes necessários à prática docente e ao desenvolvimento do pensamento científico; constrói saberes e fazeres para e com professores da educação básica; pelo comprometimento com a formação do licenciando; possibilita ao licenciando compreender a função social e importância da escola; pelo gosto e bem estar em desenvolver o ensino; pela responsabilidade em construir saberes para a docência; articula os contextos onde o trabalho docente se efetiva aos contextos de

formação. Cabe destacar que a resposta mais recorrente residiu na justificativa de se reconhecer como professor formador apenas pelo fato de dar aula em uma licenciatura.

No que dizem respeito às afirmações sobre o trabalho como professor nos cursos de licenciatura, os respondentes atribuíram como muito importante o sentimento de responsabilidade em preparar os licenciandos para serem professores de crianças, jovens e adultos (80,93%); a incumbência de promover a formação cultural do estudante (60,32%); a função de articular os conhecimentos da/s disciplina/s que ministra à realidade das escolas básicas (79,37%); a responsabilidade de contribuir para a compreensão do estudante sobre as diversas facetas que configuram o cenário educacional (75,81%); a função de desenvolver um ensino sobre a docência que contribua para a construção da identidade profissional do licenciando (71,43%); o reconhecimento de que a formação de professores requer conhecimentos originados de diferentes naturezas (82,54%). Os respondentes também atribuíram como importante tomar conhecimento do currículo dos cursos de formação de professores para viabilizar maior articulação entre as disciplinas que ministram com as demais áreas de conhecimento (46,03%).

Gráfico 27 - Afirmações sobre o trabalho como professor na licenciatura

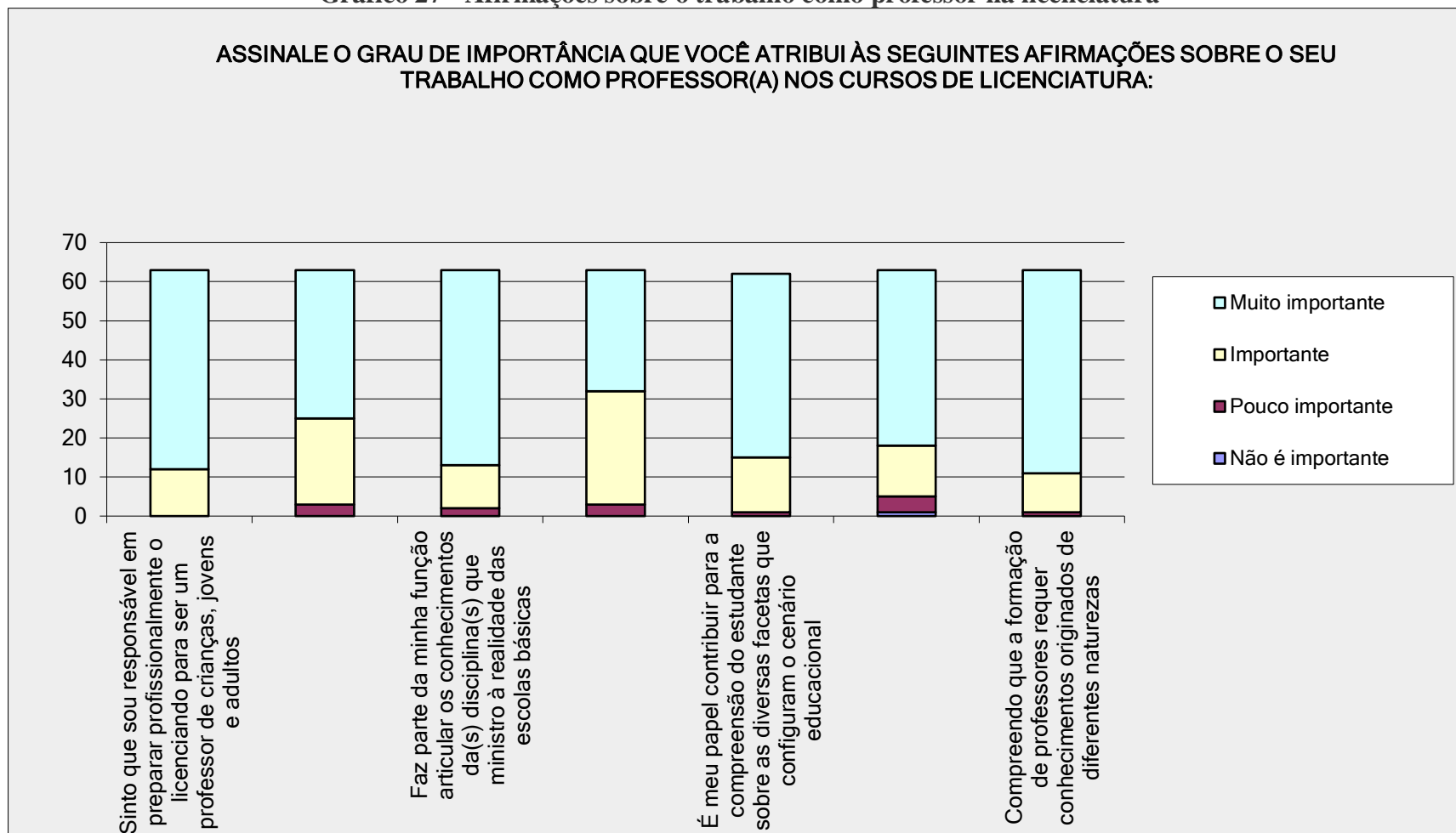


Tabela 30 - Afirmações sobre o trabalho de formadores de professores

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante	Total
Sinto que sou responsável em preparar profissionalmente o licenciando para ser um professor de crianças, jovens e adultos	80,95% 51	19,05% 12	0,00% 0	0,00% 0	63
Percebo que, diante das mudanças societárias, é de minha incumbência promover também a formação cultural do estudante	60,32% 38	34,92% 22	4,76% 3	0,00% 0	63
Faz parte da minha função articular os conhecimentos da(s) disciplina(s) que ministro à realidade das escolas básicas	79,37% 50	17,46% 11	3,17% 2	0,00% 0	63
Faz parte da minha função tomar conhecimento do currículo dos cursos de formação de professores para viabilizar maior articulação entre as disciplinas que ministro com as demais áreas de conhecimento	49,21% 31	46,03% 29	4,76% 3	0,00% 0	63
É meu papel contribuir para a compreensão do estudante sobre as diversas facetas que configuram o cenário educacional	75,81% 47	22,58% 14	1,61% 1	0,00% 0	63
Sinto que ao ensinar sobre a docência eu contribuo para a constituição da identidade profissional do licenciando	71,43% 45	20,63% 13	6,35% 4	1,59% 1	63
Compreendo que a formação de professores requer conhecimentos originados de diferentes naturezas	82,54% 52	15,87% 10	1,59% 1	0,00% 0	63

Ao considerar as disciplinas que ministram, os professores atribuíram um grau de importância que melhor descreviam o lugar de tais disciplinas na formação de professores. Assim, houve concordância plena nos aspectos que assinalam que as disciplinas “favorecem a compreensão do funcionamento do sistema educacional, e/ou da

função social da escola, e/ou do processo de ensino-aprendizagem” (77,78%); “contribuem para a construção dos fundamentos necessários ao exercício da docência” (87,30%); “contribuem para oferecer um currículo mais consistente e pertinente aos cursos de licenciatura” (68,25%). Os professores concordaram parcialmente com as atribuições de que as disciplinas que ministram “ensinam o que um professor precisar saber e saber fazer para ensinar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento” (54,84%) e “ocupam espaço preterido se comparada/as às demais disciplina/as do currículo” (41,94%).

GRÁFICO 28 - Grau de concordância com o lugar das disciplinas ministradas na formação de professores

CONSIDERANDO A(S) DISCIPLINA/AS QUE VOCÊ MINISTRA, ASSINALE O GRAU DE CONCORDÂNCIA QUE MELHOR REPRESENTA O LUGAR DESSA(S) DISCIPLINA(S) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

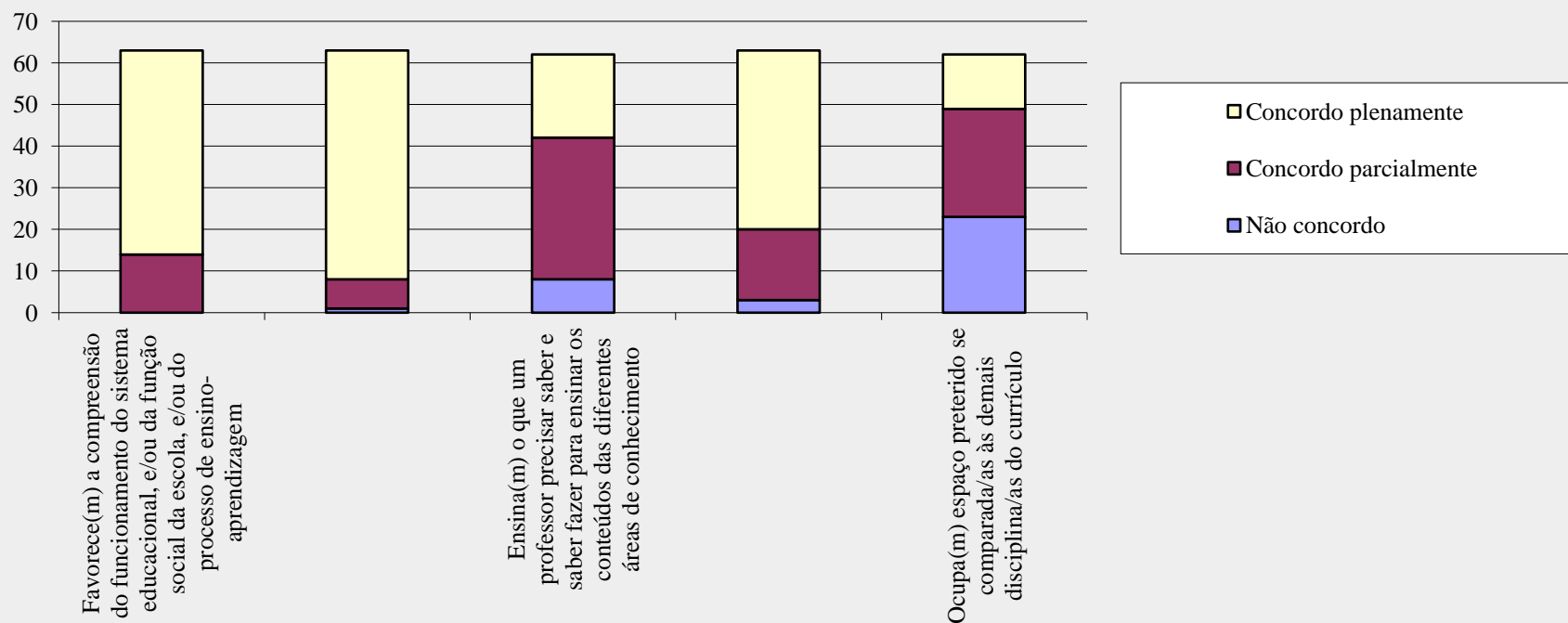


Tabela 31 - O lugar das disciplinas na formação de professores

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo	Total
Favorece(m) a compreensão do funcionamento do sistema educacional, e/ou da função social da escola, e/ou do processo de ensino-aprendizagem	77,78% 49	22,22% 14	0,00% 0	63
Contribui(em) para a construção dos fundamentos necessários ao exercício da docência	87,30% 55	11,11% 7	1,59% 1	63
Ensina(m) o que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento	32,26% 20	54,84% 34	12,90% 8	62
Contribui(em) para oferecer um currículo mais consistente e pertinentes aos cursos de licenciatura	68,25% 43	26,98% 17	4,76% 3	63
Ocupa(m) espaço preterido se comparada(s) às demais disciplinas do currículo	20,97% 13	41,94% 26	37,10% 23	62

Com relação aos atributos e saberes que os professores julgam necessários para ser professor formador, destacaram-se as seguintes afirmações: possuir experiência na educação básica; conhecer a etapa para a qual forma o licenciando; promover articulações entre teoria e prática; ter domínio da ciência de referência que ensina; conhecer o contexto educacional brasileiro; compartilhar de bom humor e ter gosto para o ensino; conhecer a realidade dos alunos; mobilizar diferentes saberes para o processo de ensinar e aprender.

Ao serem indagados sobre o grau de frequência que utilizam as estratégias de ensino, os professores indicaram usar **sempre** discussão de texto (93,65%), atividades em grupo (61,90%), exposição feita pelos alunos (58,06%), atividades individuais (49,21%), prova (44,44%), relatórios (40%) e **às vezes** estudos dirigidos (57,14%), dinâmicas de grupo (45,16%), pesquisa de campo (41,27%), seminário (34,92%), resumos de textos e/ou livros (32,26%). Os professores também indicaram três estratégias de ensino que **nunca utilizam**, são elas mapa conceitual (53,23%), portfólios (58,06%) e painel integrado (48,33%).

GRÁFICO 29 - Estratégias de ensino utilizadas

ASSINALE O GRAU DE FREQUÊNCIA QUE VOCÊ UTILIZA AS SEGUINTE ESTRATÉGIAS DE ENSINO NAS SUAS AULAS:

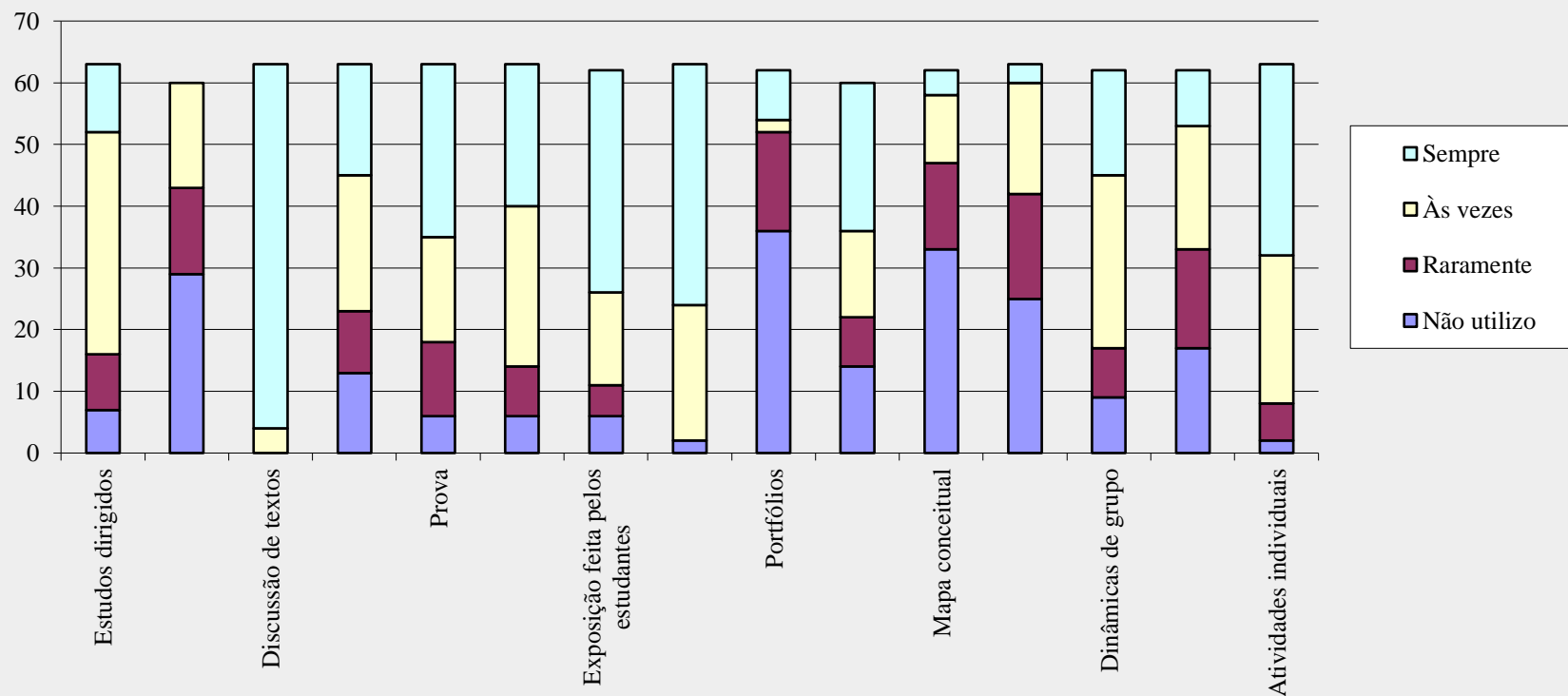


Tabela 32 - Estratégias de ensino que os formadores utilizam

	Sempre	Às vezes	Raramente	Não utilizo	Total
Estudos dirigidos	17,46% 11	57,14% 36	14,29% 9	11,11% 7	63
Painel integrado	0,00% 0	28,33% 17	23,33% 14	48,33% 29	60
Discussão de texto	93,65% 59	6,35% 4	0,00% 0	0,00% 0	63
Seminário	28,57% 18	34,92% 22	15,87% 10	20,63% 13	63
Prova	44,44% 28	26,98% 17	19,05% 12	9,52% 6	63
Pesquisa de campo	36,51% 23	41,27% 26	12,70% 8	9,52% 6	63
Exposição feita pelos estudantes	58,06% 36	24,19% 15	8,06% 5	9,68% 6	62
Atividades em grupo	61,90% 39	34,92% 22	0,00% 0	3,17% 2	63
Portfólio	12,90% 8	3,23% 2	25,81% 16	58,06% 36	62
Relatórios	40,00% 24	23,33% 14	13,33% 8	23,33% 14	60
Mapa conceitual	6,45% 4	17,74% 11	22,58% 14	53,23% 33	62
Fichamento	4,76% 3	28,57% 18	26,98% 17	39,68% 25	63
Dinâmicas em grupo	27,42% 17	45,16% 28	12,90% 8	14,52% 9	62
Resumo de texto e/ou livro	14,52% 9	32,26% 20	25,81% 16	27,42% 17	62
Atividades individuais	49,21% 31	38,10% 24	9,52% 6	3,17% 2	62

Ao avaliarem a articulação entre as disciplinas do departamento que integram, os respondentes dividiram quase que igualmente as suas opiniões – sendo 33,33% discordantes da existência dessa articulação, 31,75% que afirmaram existir articulação na minoria das disciplinas e 28,57% na maioria das disciplinas. Um percentual pequeno de 6,35% afirmou existir articulação em todas as disciplinas. No caso da discordância, as

justificativas deram o retorno da existência de pouco diálogo e partilha entre os professores que ministram as disciplinas, bem como a organização de um currículo bastante disciplinar e que não sugere a integração dos conteúdos, mas estimula o trabalho individualista.

Gráfico 30 – Articulação entre as disciplinas do departamento

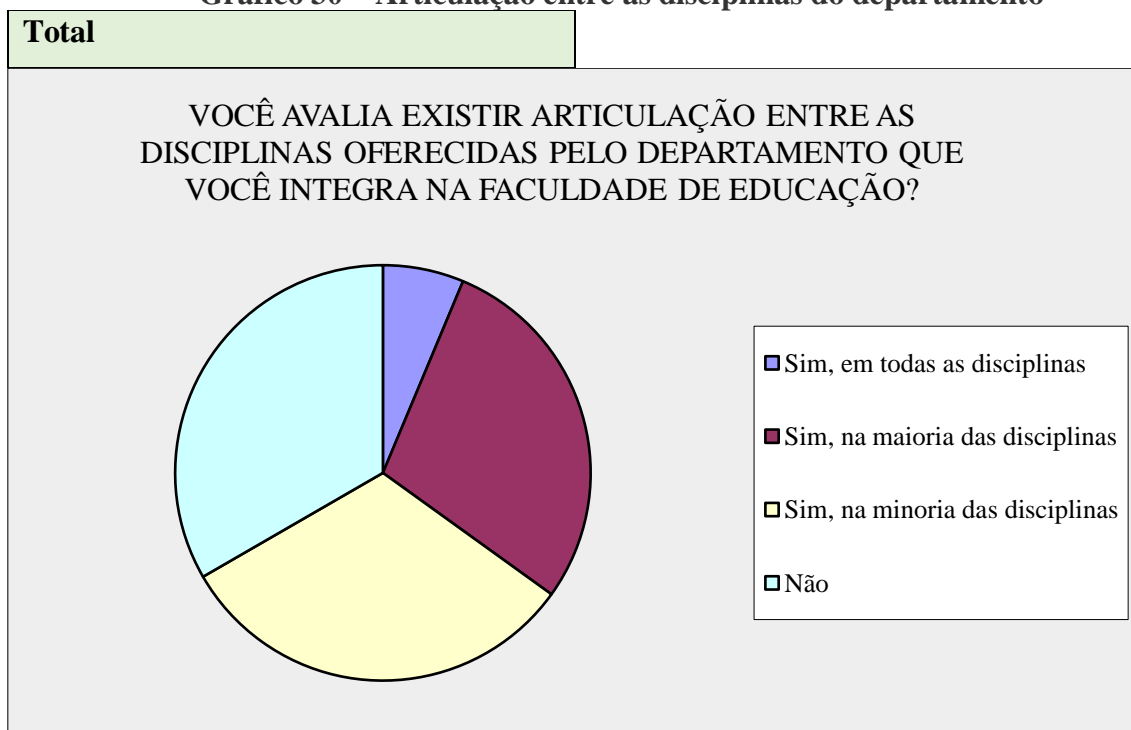


Tabela 33 - Avaliação das disciplinas do departamento que integra

Opções de resposta	Respostas	
Sim, em todas as disciplinas	6,3%	4
Sim, na maioria das disciplinas	28,6%	18
Sim, na minoria das disciplinas	31,7%	20
Não	33,3%	21
Total		63

Ao avaliarem a articulação das disciplinas do departamento que integram aos demais departamentos da Faculdade de Educação, os professores mantiveram o julgamento que fizeram na questão anterior. Ou seja, quase a metade (46,03%) discordou da afirmação de que exista articulação das disciplinas entre os departamentos, 30,16% concordaram que a minoria das disciplinas se articulam, 17,46% concordaram que a

maioria das disciplinas se articulam e 6,35% concordaram que todas as disciplinas se articulam. Do mesmo modo, os respondentes justificaram a inexistência de articulação interdepartamental em razão da pouca troca entre pares, da falta de esclarecimento de outras vertentes do currículo das licenciaturas que os formadores atuam, do desinteresse de fazer esse trabalho de partilha, da falta de espaço para encontros interdepartamentais que discutam as questões pedagógicas da formação de professores.

GRÁFICO 31 - Articulação das disciplinas entre os departamentos

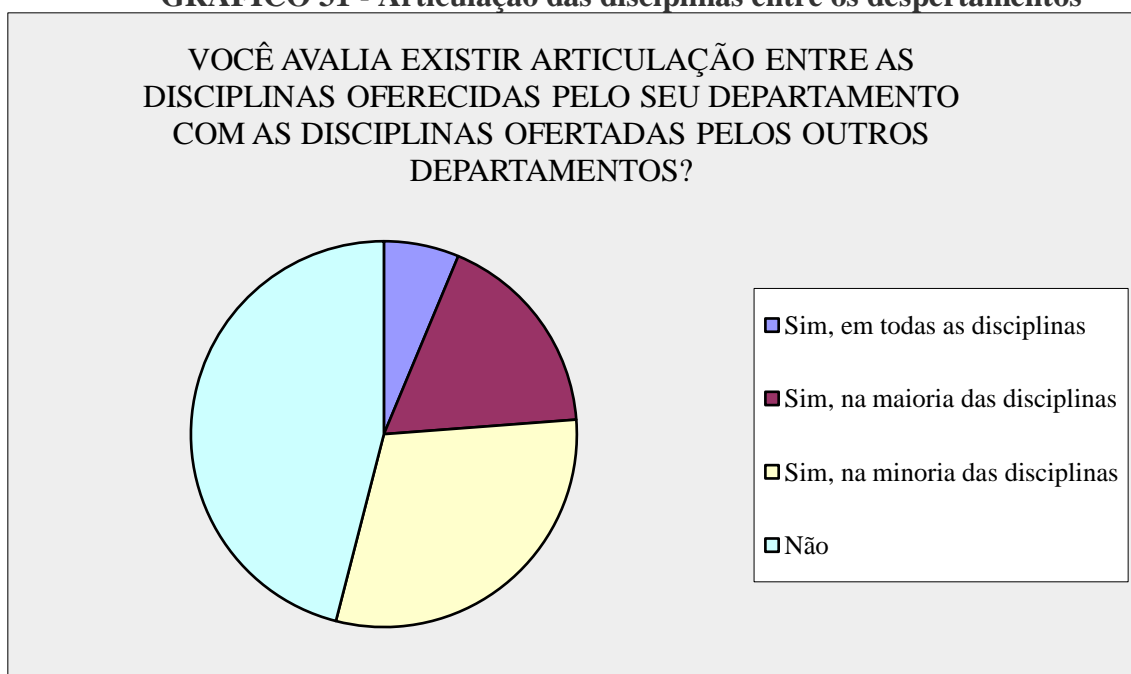


Tabela 34 - Avaliação das disciplinas oferecidas entre os departamentos

Opções de respostas	Resposta	Quantidade
Sim, em todas as disciplinas	6,3%	4
Sim, na maioria das disciplinas	17,5%	11
Sim, na minoria das disciplinas	30,2%	19
Não	46,0%	29
Total		63

Ao avaliarem a pertinência das disciplinas ofertadas pelo departamento que integram, mais da metade (56,67%) afirmou que a maioria das disciplinas são capazes de atender às demandas da escola do tempo presente. Seguido de 20% que concordam que a minoria alcançam esta finalidade e 13,33% que concordam que todas as disciplinas

alcançam esta finalidade. Duas parcelas pequenas discordaram desta afirmativa, sendo 6,67% que afirmaram que as disciplinas não conseguem cumprir a finalidade de atender às demandas da escola do tempo presente e 3,33% que afirmaram que as disciplinas não têm essa finalidade.

GRÁFICO 32 - Pertinência da oferta das disciplinas para as demandas da escola

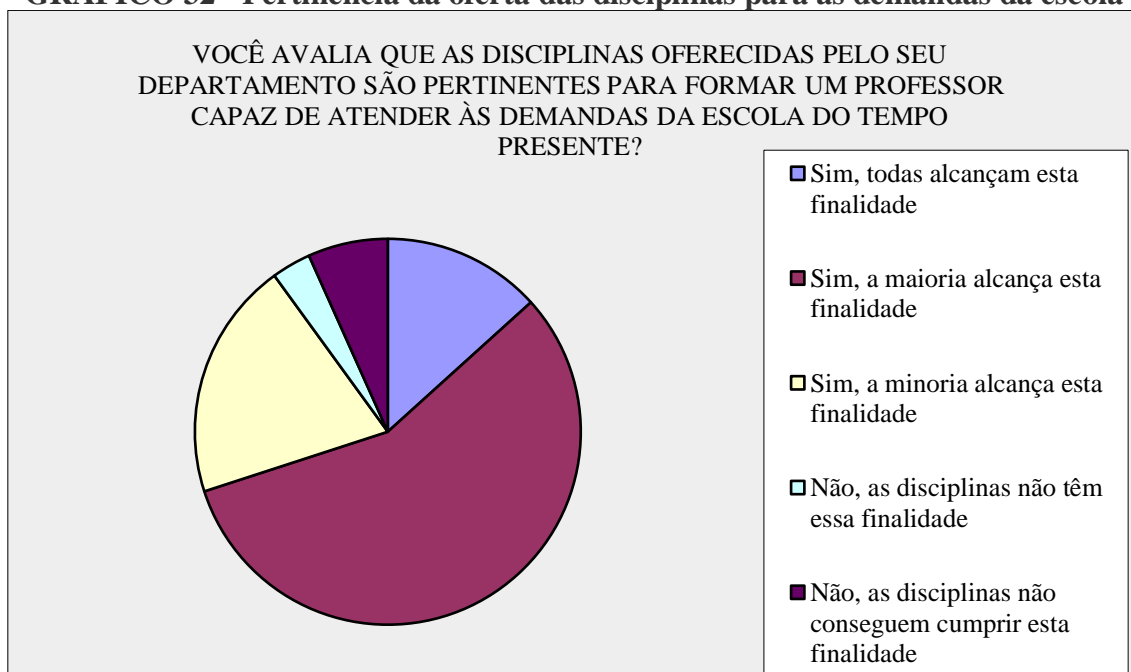


Tabela 35 - Avaliação das disciplinas oferecidas pelo departamento

Opções de respostas	Respostas
Sim, todas alcançam esta finalidade	13,3% 8
Sim, a maioria alcança esta finalidade	56,7% 34
Sim, a minoria alcança esta finalidade	20,0% 12
Não, as disciplinas não têm essa finalidade	3,3% 2
Não, as disciplinas não conseguem cumprir esta finalidade	6,7% 4
Total	60

Tais discordâncias justificaram-se por três motivos recorrentes: ainda forma-se o licenciando para um tipo de escola defasada; a formação de professores não contempla ou contempla pouco algumas disciplinas que visariam contribuir para demandas recentes da escola; e a organização das ementas e disciplinas que se distanciam do chão da escola.

Com relação à frequência que os professores frequentam às reuniões departamentais, eles informaram estar sempre presentes (85,71%) e às vezes presentes (14,29%).

Gráfico 33 - Frequência nas reuniões departamentais



Tabela 36 - Frequência nas reuniões departamentais

Opções de resposta	Respostas
Sempre	85,71% 54
Às vezes	14,29% 9
Raramente	0,00% 0
Total	63

Os respondentes consideraram que as reuniões departamentais constituem-se em espaços para informes e deliberações acadêmicas (83,87%), para tomada de decisões (79,03%) e proporcionam espaço/tempo de reflexão sobre o cotidiano da FE (53,23%). Um quantitativo baixo de 12,90% considerou que as reuniões promovem estudos e partilhas de experiências advindas das práticas docentes e 11,29% que elas constituem-se em espaços para planejamento coletivo do trabalho pedagógico.

Gráfico 34 - Avaliação das reuniões departamentais

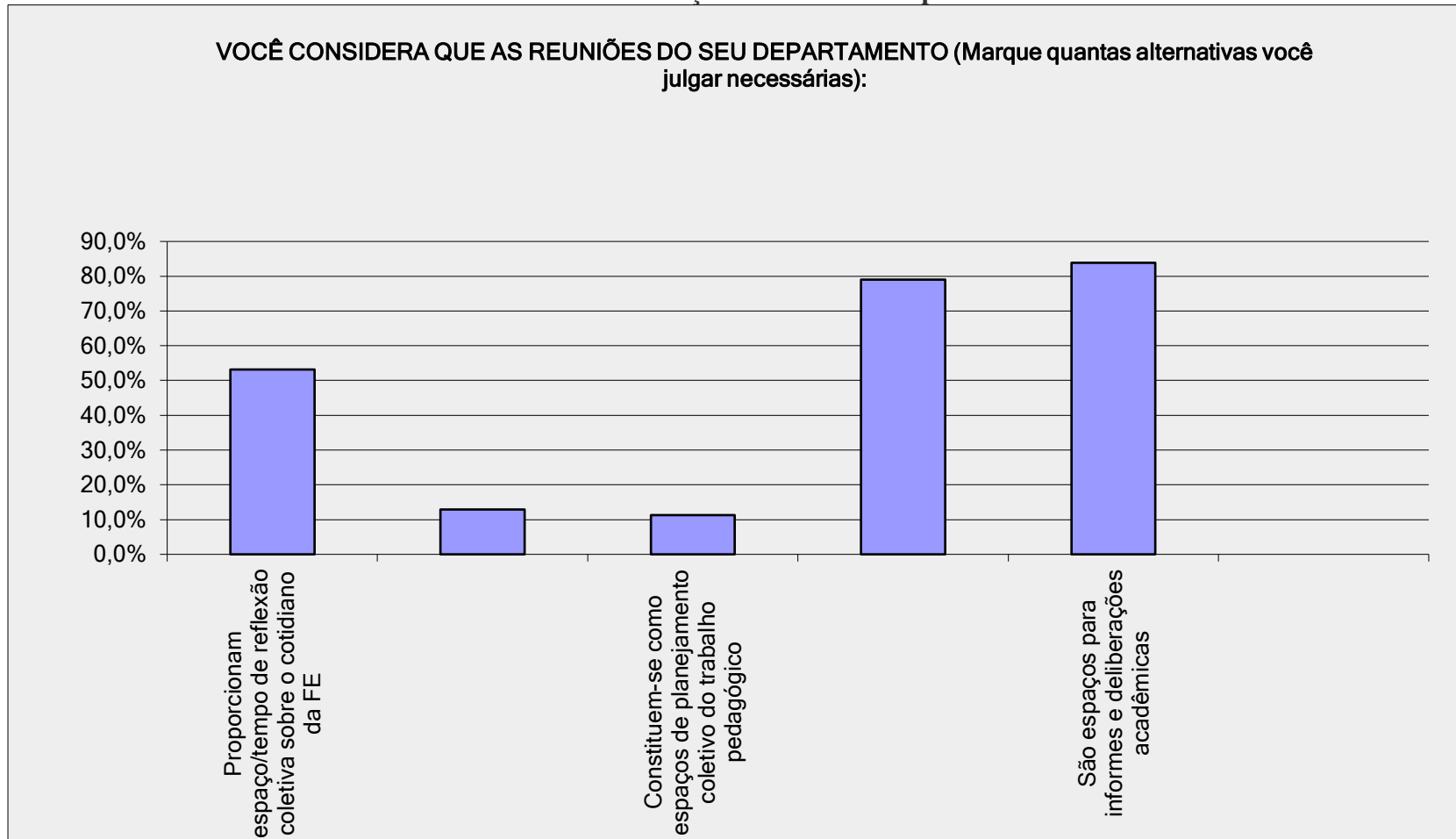


Tabela 37 - Avaliação das reuniões departamentais

Opções de resposta	Respostas
Proporcionam espaço/tempo de reflexão coletiva sobre o cotidiano da FE	52,23% 33
Promovem estudos e partilhas de experiências advindas das práticas docentes	12,90% 8
Constituem-se como espaços de planejamento coletivo do trabalho pedagógico	11,29% 7
São espaços de tomadas de decisões	79,03% 49
São espaços para informes e deliberações acadêmicas	83,87% 52
Constituem tempos livres para os professores, sem coordenação das atividades por parte da chefia	0,00% 0
Total	62

No que refere-se à frequência que os professores desenvolve parceria com seus pares, obtive dois grupos de respostas que se opõem. Isto é, 46,03% informaram que raramente desenvolve parceria com seus pares, enquanto um percentual aproximado de 41,27% informou que frequentemente desenvolve parceria com os seus pares. Houve também um indicativo de 11,11% que sempre desenvolve parceria com seus pares e uma minoria (1,59%) que nunca.

GRÁFICO 35 - Parceria do trabalho entre pares

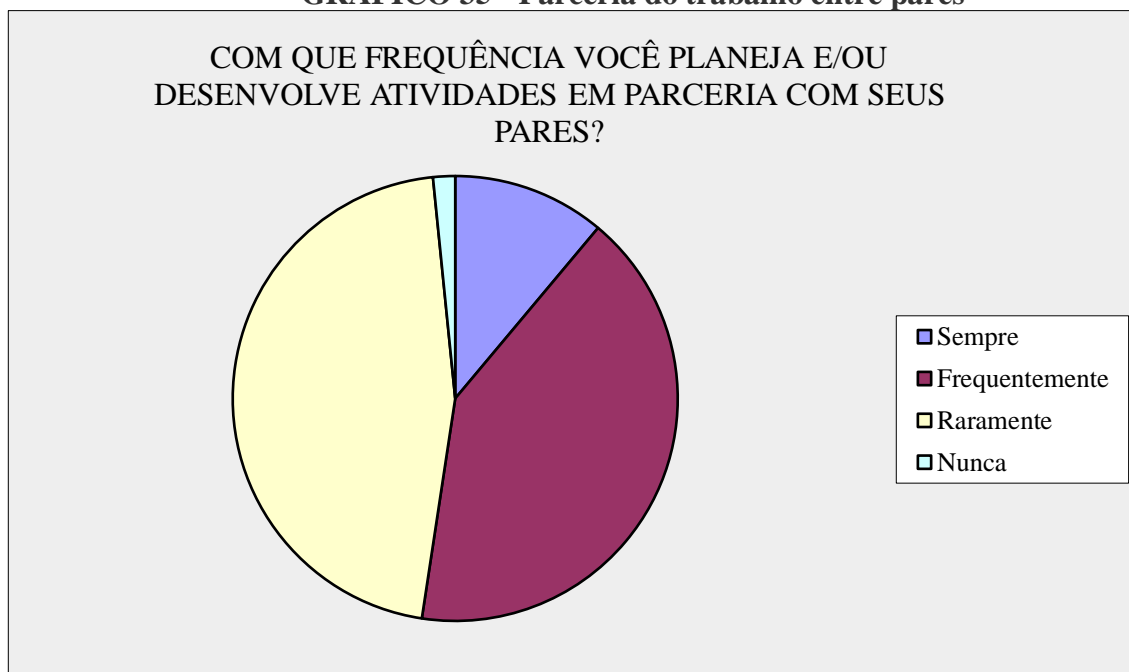


Tabela 38 - Parceria do trabalho entre pares

Opções de resposta	Respostas
Sempre	11,11% 7
Frequentemente	41,27% 26
Às vezes	46,03% 29
Raramente	1,59%% 1
Total	63

Quanto à frequência que o trabalho do professor é compartilhado com os pares, do seu próprio departamento ou não, pouco mais da metade (50,79%) raramente o faz, enquanto 36,51% frequentemente o fazem, 9,52% sempre o fazem e 3,17% nunca o fazem.

GRÁFICO 36 - Partilha do trabalho entre pares

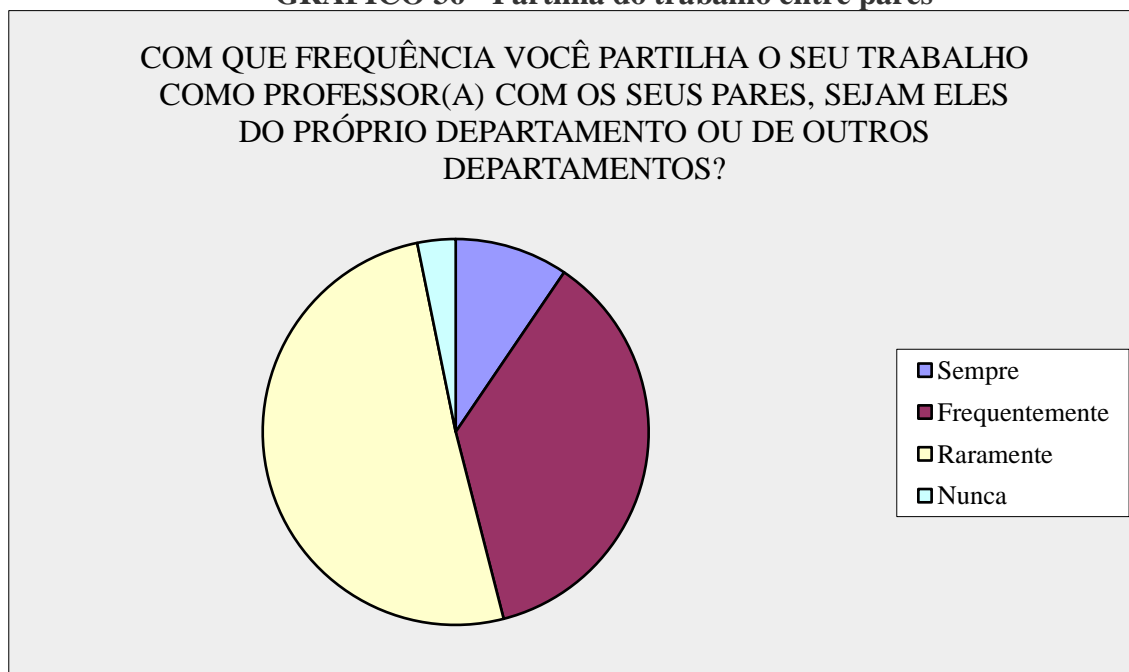


Tabela 39 - Partilha do trabalho entre pares

Opções de resposta	Respostas
Sempre	9,52% 6
Frequentemente	36,51% 23
Às vezes	50,79% 32
Raramente	3,17% 2
Total	63

Ao avaliarem o trabalho que vêm desenvolvendo como formadores de professores no contexto das licenciaturas da Faculdade de Educação da UFRJ, os respondentes fazem uma avaliação positiva e ressaltam que se apoiam no feedback positivo dos estudantes para fazê-la. Eles também ressaltam o compromisso com que desenvolve as suas atividades docentes e com a formação de professores. Contudo, informam com recorrência dois intervenientes que dificultam a objetivação do trabalho que desenvolvem, sobressaindo as condições precárias de trabalho e o sentimento de agir solitariamente e sem espaços para planejamento coletivo.