

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Contribuições do Mestrado em Educação para a
Formação de professores universitários bacharéis**

Marcos Gonçalves da Silva

Santos

2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Contribuições do Mestrado em Educação para a
Formação de professores universitários bacharéis**

Marcos Gonçalves da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Mazzilli.

Santos

2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SibiU

S586c SILVA, Marcos Gonçalves da
 Contribuições do Mestrado em Educação para a Formação de
professores universitários bacharéis
 [s.n.] 2008.
 108 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de
Santos, Programa em Educação)

I. SILVA, Marcos. II. Contribuições do Mestrado em Educação para a
Formação de professores universitários bacharéis.

CDU 37(043.3)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

Dedicatória

Para Miguel Sebastião da Silva (*in memoriam*),

Pelo Pai que foi durante a vida e pelo amor e carinho que sempre me dedicou e me fizeram chegar até aqui com passos firmes e conscientes do papel no qual estou inserido.

Para Antônia Gonçalves da Silva

Pela pessoa que é, esta realmente é a Mãe que auxilia, dá amor, carinho, e tem, apesar de seu pouco conhecimento acadêmico, uma bagagem imensa de vida e através de seus sábios ensinamentos, soube conduzir-me em meus desafios para que valorizasse tudo que conquistei até aqui, com sacrifício e dignidade. Só tenho a agradecer por ter a senhora, Minha Mãe, tão amada, por perto em todas as horas de minha vida.

Agradecimentos

Agradeço à minha família que, está presente em todas as horas, e sempre torceu pelo meu sucesso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sueli Mazzilli, pela competência, perspicácia e dedicação durante meu percurso no mestrado e pelo auxílio prestado para que pudesse galgar os degraus do caminho científico e descobrir com firmeza, consciência e seriedade como deve ser a pesquisa científica.

Às professoras do Programa de Mestrado em Educação pela grande contribuição na minha formação e por despertar em mim, inquietações para buscar uma Educação mais humana e qualitativa a todos.

Às professoras que compuseram a Banca Examinadora, Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto e Profa. Dra. Regina C. Habib W. Padilha pela contribuição ao presente texto.

À Joelma e Máisa, minhas queridas amigas, que acompanharam de perto minha trajetória, pelo incentivo, apoio e pelas contribuições durante esse percurso.

Ao Rafael, por suas valiosas contribuições e dedicação que me dispensou e por estar sempre pronto a ajudar.

A todos os meus amigos, que entenderam a minha ausência e sempre torceram pelo meu sucesso.

À Rita Alves, da Diretoria de Ensino de São Vicente, pelo apoio e compreensão nas horas difíceis.

Às funcionárias da secretaria do mestrado, em especial à Ana Lúcia e Irismar pela dedicação, simpatia e presteza com que sempre me atenderam.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli Mazzilli (orientadora) - UNISANTOS

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto - UNISANTOS

Profa. Dra. Regina C. Habib W. Padilha - UNICENTRO

RESUMO

O reconhecimento da insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional de professores trouxe como consequência a propagação de cursos de formação continuada de diferentes naturezas, organizados por diferentes grupos e abrangendo uma grande diversidade de temas. Uma das questões que foi se ressaltando, na medida em que estudos aprofundavam este tema, foi a superação da crença, amplamente difundida, de que o domínio de um conteúdo específico bastava para saber ensiná-lo. Particularmente no ensino superior, o reconhecimento da necessidade de associar conhecimentos educacionais e pedagógicos para qualificar o trabalho docente tem levado professores bacharéis a buscar esta formação em cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, como espaços que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da Educação superior. Embora seja significativo o contingente desses profissionais, pouco ainda se tem investigado sobre as contribuições efetivas desses estudos para a qualificação dos professores que recorrem a esta formação. Com base nessas premissas, esta investigação tem por objetivo conhecer e analisar as contribuições de processos formativos realizados por professores bacharéis em Programas de Pós-Graduação em Educação, para o trabalho docente desses profissionais. Para tanto, busca identificar as necessidades formativas de professores universitários bacharéis com base na produção teórica existente sobre a temática e nos depoimentos de bacharéis que atuam como professores universitários, discutir aspectos da história da Pós-Graduação no Brasil e analisar a legislação e objetivos da Pós-Graduação em Educação, e, por fim, discutir questões relativas às políticas institucionais de capacitação de docentes para o ensino superior. A pesquisa de campo foi realizada com três professores universitários, bacharéis em Enfermagem, Comunicação Social/Jornalismo e Medicina e com formação em Programas de Mestrado em Educação. Como principal procedimento de pesquisa foi adotado a realização de entrevista estruturada, dividida em três blocos: no bloco A as perguntas versam sobre os dados pessoais, profissionais e formação acadêmica com início e término do curso de Graduação e Pós-Graduação, o bloco B trata das motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação; e o bloco C investiga as repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional do entrevistado. Ao final deste estudo é possível afirmar que, para os professores sujeitos desta pesquisa, a formação adquirida no Mestrado em Educação contribuiu significativamente para qualificar o trabalho acadêmico, confirmando a importância da pesquisa em Educação para a prática docente. Com isto, pode-se concluir que a formação de professores universitários não se resume ao mero oferecimento de disciplinas, como ocorre, via de regra, em cursos de licenciatura ou de especialização (*lato sensu*), mas sim através da formação do pesquisador, capaz de problematizar o conhecimento em sua utilização na prática social.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência no ensino superior; Professor universitário bacharel; Pós-Graduação em Educação.

ABSTRACT

The recognition of the insufficiency of the initial formation for the professional development of professors brought as consequence the propagation of courses of continued formation of different natures, organized for different groups and enclosing a great diversity of subjects. One of the questions that were if standing out, in the measure that studies were profunded about this subject, was the overcoming of the belief, widely spread out, of that the domain of a specific content was enough to know to teach it. Particularly in superior education, the recognition of the necessity to associate educational and pedagogical knowledge to characterize the teaching work has taken bachelors professors to search this formation in courses for Masters and Doctors in Education, as spaces that characterize the citizens to dispute/to even so keep the condition of professor of the superior Education. Although it is significant the contingent of these professionals, little still has been investigated on the contributions effective of these studies for the qualification of the professors who appeal to this formation. On the basis of these premises, this inquiry has for objective to know and to analyze the contributions of formative processes carried through by bachelors professors in Programs of Post-Graduation in Education, for the teaching work of these professionals. For in such a way, it searches to identify to the formative necessities of bachelors university professors on the basis of the existing theoretical production on the thematic one and in the depositions of bachelors that act as university professors, to argue aspects of the history of Post-Graduation in Brazil and to analyze the legislation and objectives of Post-Graduation in Education, and, finally, to argue relative questions to the institutional politics of qualification of professors for superior Education. The field research was carried through with three university bachelors professors in Nursing, Social Communication/Journalism and Medicine and with formation in Programs for Master in Education. As main procedure of research was adopted the accomplishment of structuralized interview, divided in three blocks: in the block A, the questions turn on the personal details, professional and academic formation with beginning and ending of the course of Graduation and Post-Graduation; block B deals with the motivations and expectations in relation to the course for Master in Education; and block C investigates the repercussions of the course for Master in Education in the professional performance of the interviewer. In the end of this study it is possible to affirm that, for the professors citizens of this research, the formation acquired in the course for Master in Education contributed significantly to characterize the academic work, confirming the importance of the research in Education for the practical professor. With this, it can be concluded that the formation of university professors if does not summarize to offer simply disciplines, as it occurs, usually, in specialization or teaching work courses (*lato sensu*), but through the formation of the researcher, capable to render the knowledge in its practical use in the social one.

Key words: Formation of professors; Teaching work in superior Education; University professor bachelor; Post-Graduation in Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO: LUGAR DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	14
1.1 - Universidade e Aprendizagem: interesses diferentes	15
1.2 - A criação da Pós-Graduação no Brasil	19
1.3 - A Pós-Graduação em Educação	25
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS ELEMENTOS	32
2.1 - Formação e Função do Professor: diferentes aspectos	34
2.2 - A Reflexividade: uma perspectiva na formação docente	42
2.3 - Formação para a Docência no Ensino Superior	49
2.4 - Licenciatura e Bacharelado: saberes pedagógicos necessários ao professor do ensino superior	58
CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DE BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR	69
3.1 - Caracterização dos sujeitos	72
3.2 - Motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação	73
3.3 - Repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional	79
3.4 - Finalizando...	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

O percurso da minha vida acadêmica começou em 1989 ao ingressar no curso de Letras da Universidade Católica de Santos - Unisantos realizando um sonho que vinha lá da infância e concluído em 1994.

Depois de passar pelas teorias, o meu maior desejo era poder aplicá-las na prática da sala de aula, no intuito de proporcionar aos meus alunos um conhecimento necessário e produtivo, para que pudessem se apropriar dele e utilizá-lo durante suas vidas, embora, muitas vezes, percebi a dificuldade de relacionar a teoria aprendida com a realidade em que me encontrava, além das limitações minhas e de meus aprendizes, que tornavam as dificuldades mais aparentes.

Passado um tempo, resolvi novamente ampliar os conhecimentos para atingir não só uma melhor posição profissional, mas também em busca de satisfação pessoal e com isso, iniciei um curso de complementação pedagógica na Faculdade Don Domenico de 2002 a 2004 para entender mais e melhor as teorias da Educação.

Cada vez mais mergulhado nas teorias sobre formação do educador passei a refletir sobre o meu papel na Educação, o que devo fazer e como agir para que meus alunos tenham não só um conhecimento acadêmico, mas também se tornem pessoas melhores, podendo transformar até o meio em que vivem e para tanto, estou certo de que as ações, muitas vezes, valem muito mais do que palavras.

O conhecimento profissional não se resume apenas em conhecer o conteúdo. Saber a realidade que o cerca, usufruir desse conhecimento de forma responsável, significativa e reflexiva, possibilita que o profissional se torne útil à comunidade e na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Nas reflexões ao longo do caminho, tomei consciência da carência de uma formação profissional de qualidade, que acredito estar não só na formação inicial docente como também na formação continuada do professor e, dentro dessa perspectiva, da Formação do Educador.

Este percurso me conduziu a buscar o Mestrado em Educação e integrar o grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Sueli Mazzilli, “Pedagogia universitária: Pós-Graduação em educação como lugar de formação de professores”, vinculado ao projeto “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional”, coordenado pela professora doutora Maria Isabel da Cunha, na Unisinos, investigando as repercussões dos processos formativos realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação na qualificação de professores e gestores da Educação básica e de professores universitários licenciados e bacharéis.

A estrutura acadêmica universitária está organizada em dois tipos de cursos: as licenciaturas e os bacharelados. Os cursos de licenciatura visam preparar para o trabalho docente nas diferentes áreas de conhecimento, níveis e modalidades de ensino. Já os cursos de formação de bacharéis habilitam o portador do diploma a exercer profissões de nível superior para a atuação em setores específicos do mercado. Ocorre que estes profissionais também podem ingressar na carreira do magistério superior, sem ter tido oportunidade, em seu processo de formação, de apropriar-se de conhecimentos educacionais e pedagógicos que qualificam o trabalho do professor. Desta forma, o professor universitário bacharel pode ser portador de um profundo conhecimento da sua área de atuação e de rica experiência de exercício profissional, que o prepara para a atuação no ensino superior e ligado a este fato, há, também, a inquestionável atração desses

profissionais pelo ensino superior, o que traz *status* social e financeiro perante seus pares, mas sem o conhecimento pedagógico que a profissão docente exige. Esta situação tem levado professores universitários bacharéis a buscar aprimoramento no campo pedagógico em cursos que podem contribuir para a obtenção de conhecimentos aos quais não tiveram acesso durante sua formação inicial. Uma das frentes que vem sendo cada vez mais procuradas por estes profissionais, visando qualificação para a docência no ensino superior, são os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

Via de regra, a tendência é que os profissionais busquem Programas de Pós-Graduação em suas áreas específicas de formação, o que instigou-me a perguntar: o que leva um professor bacharel a optar por um Mestrado em Educação? Quais as repercussões desta opção para o trabalho docente?

Buscando na literatura estudos sobre o tema, encontramos em pesquisadores como Maurice Tardif, Maria Isabel da Cunha, Sueli Mazzilli, Selma Garrido Pimenta, entre outros, fundamentos que justificam e alicerçam estudos neste campo.

Com base nestas premissas, esta pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar as contribuições de processos formativos realizados por professores bacharéis em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, para o trabalho docente desses profissionais.

Para desenvolvimento do estudo, são adotados os princípios da pesquisa qualitativa, no intuito de apreender e analisar os dados em seu contexto e circunstâncias, como socialmente produzidos. Trata-se de um estudo exploratório para o qual estão sendo tomados como sujeitos da pesquisa três professores universitários bacharéis, a saber: um professor bacharel em Enfermagem que atua

em uma universidade no interior do Estado de São Paulo e os outros bacharéis, formados em Jornalismo/Comunicação Social e Medicina, ambos lecionando em universidades da Baixada Santista.

Os dados foram obtidos através de entrevistas orientadas pelas seguintes questões: o que lhe motivou a fazer um Mestrado em Educação? Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas? Em que o Mestrado em Educação contribuiu para seu desempenho profissional? Que opinião têm seus pares profissionais em relação à sua escolha pelo Mestrado em Educação?

O capítulo 1 analisa os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação como *locus* de formação de professores para a atuação no ensino superior, contextualizando a criação desses cursos no histórico da universidade brasileira.

O capítulo 2 reúne elementos sobre a questão da formação de professores que permitam circunstanciar as necessidades formativas de professores universitários para o exercício do trabalho docente, destacando os caminhos formativos em cursos de licenciatura e bacharelado.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos, que evidenciam que a formação adquirida no Mestrado em Educação contribuiu significativamente para qualificar o trabalho acadêmico dos professores bacharéis entrevistados, confirmando a importância da pesquisa em Educação para a prática docente no ensino superior.

CAPÍTULO 1 - A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO: LUGAR DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Considerando o objetivo deste estudo, o presente capítulo tem por objetivo analisar os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação como *locus* de formação de professores para a atuação no ensino superior.

A história da universidade no Brasil tem início com a criação de cursos superiores destinados a formar quadros de servidores para o Estado, ainda no período colonial e a primeira instituição denominada universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920 com a junção de três faculdades que ofereciam os cursos de Direito, de Medicina e de Politécnica.

Com a Revolução de 1930 e as reformas de Francisco Campos em 1931, o regime universitário no Brasil foi criado pelo decreto 19.851 em 11 de abril de 1931 o Estatuto das Universidades brasileiras, que estabelecia as normas de organização das universidades no Brasil.

Os cursos, nessa época, aconteciam apenas em nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos próprios professores da universidade ocorria de forma espontânea, num processo de destaque do aluno recém formado na graduação ou convite de algum docente responsável pelas cadeiras nas diversas disciplinas.

O graduado que se destacava nos estudos recebia o convite para participar das atividades disciplinares como auxiliar ou assistente do professor galgando os degraus da regência da cadeira de alguma disciplina atuando como livre docente e posteriormente alcançando o grau de catedrático.

A formação docente acontecia em serviço, ou seja, na prática e muitas vezes, o aperfeiçoamento de estudos acontecia fora do país, em universidades estrangeiras, e mais tarde, através da concessão de bolsas de estudo para formação de doutor.

Ao mesmo tempo, houve a contratação de professores estrangeiros, em especial oriundos da Europa, que em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo constituíram o quadro inicial de docentes da universidade. Nesse contexto, os Estatutos e Regimentos que regiam as universidades passaram a impor critérios para obtenção de título de doutor como a elaboração e defesa pública de tese avaliada por uma banca examinadora composta por membros da administração superior da universidade juntamente com o orientador presidindo a banca. Isso ocorreu até a década de 1960.

1.1 - Universidade e Aprendizagem: interesses diferentes

No ensino superior incidem as repercussões decorrentes das mudanças no modo de organização social.

As mudanças decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo, implantado nas sociedades globalizadas, que se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação, vêm imprimindo novas formas de trabalho nessas sociedades, graças às tecnologias microeletrônicas que se aperfeiçoam em ritmo acelerado. Essas mudanças conjunturais, no entanto, não alteram aquilo que é o fator estrutural decisivo a definir os limites do trabalho numa sociedade capitalista: a divisão entre capital e trabalho como categorias distintas. Mudam as formas, mas permanecem os mesmos padrões de distribuição das riquezas produzidas e a mesma lógica da estrutura de poder (MAZZILLI, 2005, p.145).

No ensino superior, as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo, refletem essas novas orientações do modelo econômico, submetendo-o às regras de instituições financeiras internacionais, que interferem de forma significativa no trabalho docente de cada instituição.

As reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições (MAZZILLI, 2005, p. 145).

A universidade deve refletir o quadro social de cada época no desenvolvimento de suas atribuições. Ao citar Boaventura (1991), Mazzilli (2005) explica sobre a constituição da universidade, enquanto instituição social e revela que esse fato, através de agendas temáticas influencia no quadro em que a sociedade está inserida.

Mesmo quando travestida sob a capa da neutralidade científica e acadêmica, a universidade sempre cumpre um papel político na manutenção ou na transformação do projeto global da sociedade, assumindo e desempenhando diferentes papéis de acordo com o momento histórico e a correlação entre as diferentes forças sociais (MAZZILLI, 2005, p. 146).

As contradições existentes na própria universidade, no entanto, fruto dos diferentes interesses acerca do papel social da universidade, são geradoras de movimento.

Como organismo socialmente constituído, que reproduz a sociedade na qual está inscrita, a universidade abriga também em si os germes das contradições geradas na e pela própria sociedade, no confronto entre as diferentes perspectivas e interesses que permeiam o todo social (MAZZILLI, 2005, p.147).

Fruto dessas contradições, a Educação brasileira viu incorporado um novo modelo de organização, a partir da aprovação da:

(...) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 que, em consonância com as orientações de organismos externos, possibilita a implantação de um modelo de educação regulamentado pelos interesses e demandas do mercado e cria uma nova figura na educação superior brasileira: os centros universitários, que podem prescindir da pesquisa, valendo-se apenas do ensino (MAZZILLI, 2005, p.148).

Em contraposição a uma formação acadêmica pautada pela associação entre ensino, pesquisa e extensão, as instituições de ensino superior orientadas por este novo modelo podem organizar-se apenas através do ensino, para atender as demandas do mercado e com custos reduzidos em relação às universidades.

Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também, entre outros, os interesses do setor privado, posto que este modelo de instituição representa grande redução nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições. Do ponto de vista da legislação, portanto, convive-se no Brasil com dois modelos de instituições de Ensino Superior: as Universidades que devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os Centros Universitários, que podem formar seus alunos apenas através do ensino (MAZZILLI, 2005, p. 148).

Dentro de uma perspectiva ideológica de universidade, por seu aspecto plural na produção do conhecimento e voltada a benefícios para a coletividade, para Saviani, N.:

(...) a universidade cumpre papel indispensável na produção e na difusão do conhecimento nesses campos. Daí a necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão – esta entendida como ampliação das possibilidades de acesso da população aos conhecimentos produzidos, dispostos sob a forma de serviços à sociedade e amplamente debatidos com os diversos segmentos sociais, o que tem, também, como resultante, a realimentação da pesquisa. A universidade é, portanto, o verdadeiro *locus* do ensino superior.(SAVIANI, N., 2006, p. 74)

Apesar de todo o avanço rumo a uma concepção de universidade socialmente referenciada, conquistado quando da elaboração da Carta Constitucional Brasileira em 1988, a possibilidade de existência de instituições de ensino superior exercendo-se apenas através do ensino, criada pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, permitiu o surgimento de um grande número de instituições particulares que, mesmo oportunizando o acesso à população, não representam significativamente o verdadeiro papel da universidade numa sociedade democrática. E aquelas que se orientam pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão esbarram na restrição de verbas públicas (SAVIANI, N., 2006).

Analisando os diversos modelos de instituições de ensino superior e de organização dos cursos oferecidos, de acordo com interesses institucionais e de mercado, é possível situar, a necessidade de formação pedagógica para o trabalho docente, especialmente nos cursos de bacharelado, uma lacuna na formação de

bacharéis que optam pela carreira acadêmica. Este fato vem intensificando a busca desses profissionais por Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

1.2 - A criação da Pós-Graduação no Brasil

A criação de um sistema de Pós-Graduação no Brasil, ocorrida entre os anos de 1965 e 1970, expectativa que já vinha sendo há muito pleiteada pela comunidade acadêmica, insere-se no conjunto de mudanças promovidas pelo governo militar à época, com o intuito de criar um sistema capaz de preparar quadros especializados e qualificados para o modelo de desenvolvimento pretendido. “Os novos tempos exigiriam uma estrutura específica de Pós-Graduação que garantisse essa qualificação em nível e escala muito maiores e comportasse formas mais simples e eficientes de avaliação e controle”. (SGUISSARDI, 2006, p. 57). Aliada a este intento, a expansão do ensino superior pretendida (e que se deu via crescimento da rede privada) demandava qualificação de professores universitários.

Antes que tivéssemos Mestrados e Doutorados oferecidos no Brasil, a titulação de doutores, via de regra, envolvia profissionais ou instituições estrangeiras: ou bem os professores universitários buscavam a titulação no exterior, caso de muitos doutores da primeira geração, ou eram contratados pesquisadores estrangeiros para implantar a pesquisa em nossas universidades. (BIANCHETTI e MACHADO, 2006, p. 146)

Desde o início deste processo, coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como agência estatal, as atribuições de avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de Pós-

Graduação, além da função de validação dos diplomas por eles emitidos. O primeiro modelo de avaliação foi implantado em 1976 e era realizado através de “visita de comissões de consultores aos Programas, para aferir seu funcionamento e assessorá-los nas ações de aperfeiçoamento”. (SGUISSARDI, 2006, p. 63).

As atribuições da Capes sofreram modificações, passando por diferentes fases quanto ao modo de conceber o papel da Pós-Graduação no Brasil e de estruturar-se para desempenhar suas funções. A mais profunda mudança, no entanto, deu-se nos anos de 1996/1998, quando ocorre a transição do paradigma centrado na formação para a docência no ensino superior para o atual, que tem como meta formar pesquisadores. (MAZZILLI, 2008)

Esta mudança foi acompanhada da instauração de um novo sistema de avaliação da Pós-Graduação, que culminou, na prática, estabelecendo as formas de organização e funcionamento dos Programas. (KUENZER e MORAES, 2005).

É inegável que o Brasil conta hoje com um sistema de Pós-Graduação organicamente estruturado, com um sistema de avaliação e recursos de socialização de produções e resultados como poucos países possuem. Alguns pontos, porém, merecem ser examinados.

Newton Sucupira, autor do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, discorreu sobre o conceito de Pós-Graduação e, nesse mesmo ano, foi criado o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil destinado à formação de Mestres pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O Parecer 77, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, do mesmo autor do Parecer 977/65, versava sobre a regulamentação da implantação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, possibilitando, nesse mesmo ano, o estabelecimento do

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo este o início da inserção dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no sistema universitário.

A Pós-Graduação *stricto sensu* teve início com doutores formados no exterior ou formados pelo processo de Doutorado direto previsto em Estatutos e Regimentos das universidades.

Em 1965, a PUC do Rio de Janeiro e de São Paulo já ofereciam cursos de Mestrado e, a partir deste período, várias universidades deram início a programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

A fase de implantação atinge o seu ápice nos dois anos seguintes. Com efeito, em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o Mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem seqüência em 1973 com o Mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subseqüentes. Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de Doutorado num claro indício de que se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação em Educação em nosso país (SAVIANI, 2002, p.05).

Em 1976 iniciam-se cursos de doutoramento, já apontando a solidificação dos cursos de Mestrado. Neste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, ao mesmo tempo em que implantava o primeiro modelo de avaliação da Pós-Graduação, conforme citado anteriormente, instituiu o

Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudo a estudantes de Mestrado e Doutorado nos grandes centros de Pós-Graduação do Brasil, disponibilizando condições à realização dos cursos e formando professores pesquisadores para atuarem nas instituições já vinculadas. Um financiamento, no entanto, que não respondia às demandas do momento.

Em número de alunos, os programas de Mestrado tiveram em 1981, em relação a 1977, um aumento expressivo de matrícula de ordem de 158%. Já o número de bolsistas, no mesmo período, cresceu apenas 29% (GATTI, 1983, p.10).

Durante a década de 1970 haviam sido criados novos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em vários estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará, Paraíba, Espírito Santo e Rio Grande do Norte e Pernambuco. Já no início da década 1980, em que se verifica o auge da fixação destes Programas, não houve o surgimento de novos cursos de Mestrado, somente em 1984 que há a retomada dos programas, dos quais doze deles receberam o reconhecimento da CAPES. Atualmente, para proceder ao reconhecimento de cursos neste nível de ensino, a CAPES orienta-se pelo Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.

O inciso XXIV do Artigo 22 da Constituição Federal de 1988 determina que a União deve *legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. O princípio da garantia de qualidade nos cursos de Mestrado e Doutorado encontra fundamento legal no artigo 206, inciso VIII, juntamente com o artigo 209, ambos da Constituição Federal de 1988, sendo que este último trata da avaliação da qualidade da educação nacional, por parte do poder público, sobre os cursos e, além disso, a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96 em seu artigo 3º, inciso IX, também regulamenta a *garantia de padrão de qualidade como princípio do ensino*.

Sobre as competências de cada órgão público, a LDB nº. 9.394/96, pelo seu artigo 8º afirma que cabe à União, estabelecer, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino integrando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. À CAPES, como órgão ligado ao Ministério da Educação, são atribuídas as funções de normatização, controle, avaliação e financiamento dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

De acordo com os ideais de implantação sobre a avaliação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, a CAPES proporcionou benefícios aparentes quanto ao processo de acesso e qualificação dos mesmos.

A implementação gradativa do sistema de avaliação proporcionaria, de imediato, dois resultados: 1 – acompanhar a evolução da pós-graduação brasileira e, através de um conjunto de critérios, avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação; e 2 – facultar a elaboração de mecanismos mais adequados de apoio institucional, ou seja, subsidiar a agência na alocação dos recursos destinados a bolsas de estudo e auxílios institucionais (BARROS, 1998, p. 156).

Os Programas foram criados tendo como referência estrutural o modelo norte-americano, que objetivava a formação de pesquisadores, e trouxeram ao nosso país uma concentração efetiva de pesquisadores preocupados com a melhoria nos cursos de Mestrado e Doutorado.

1.3 - A Pós-Graduação em Educação

Em 1976 foi fundada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), como sociedade civil e sem fins lucrativos, tendo com os diversos programas de Pós-Graduação em Educação uma sociedade institucional e em professores, pesquisadores e estudantes dos cursos *stricto sensu*, uma sociedade individual, tornando-se a mais importante referência da pesquisa em Educação no Brasil. Tal solidificação como instituição civil e independente ocorreu a partir de 1979 com a sociedade firmada entre os programas e os demais envolvidos no processo educacional (ANPEd, 2008).

Na busca pela consolidação e fortalecimento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e da pesquisa em Educação, a ANPEd, tem reconhecimento nacional e internacional por promover o debate e a socialização das questões científicas e políticas que envolvem o tema.

Desde sua fundação, a ANPEd busca fortalecer a Educação pública e gratuita, tendo exercido importante papel na elaboração da Constituição da República de 1988 ao afirmar a Educação dentre os direitos sociais, como direito civil, direito público subjetivo, direito político, estendendo esta participação também em todo o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, pautando sua intervenção na luta por uma formação profissional de qualidade em nível superior para a atuação de docente na Educação básica (CURY, 2008).

Segundo Cury (2008), os cursos e programas reconhecidos e credenciados pela CAPES durante esses anos:

[...] passou de 27 cursos de Mestrado em 1984, para 86 Mestrados em 2007. E, de 7 cursos de Doutorado, em 1982, para 38 Doutorados em 2007, em 88 programas (50 de Mestrado, 2 de Doutorado e 36 de Mestrado e Doutorado). (CURY, 2008, p. 163)

Entre 1973 e 2006, foram titulados no Brasil 19.410 mestres e 3.369 doutores em Educação sendo que, atualmente, a media é de 1.800 mestres e 400 doutores titulados ao ano (CURY, 2008).

Já com a atualização feita pela CAPES, hoje são reconhecidos 128 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, com 88 cursos de Mestrado e 40 de Doutorado.

O quadro a seguir mostra os Programas de Pós-Graduação que integram a área de Ciências Humanas e permite verificar que a área de Educação é a que apresenta maior número de Programas de Mestrado e Doutorado no país.

Mestrados/Doutorados Reconhecidos

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS									
ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
ANTROPOLOGIA	16	4	0	1	11	27	15	11	1
ARQUEOLOGIA	2	1	0	0	1	3	2	1	0
CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	22	10	0	1	11	33	21	11	1
EDUCAÇÃO	88	48	0	0	40	128	88	40	0
FILOSOFIA	35	22	1	0	12	47	34	13	0
GEOGRAFIA	38	21	0	0	17	55	38	17	0
HISTÓRIA	53	29	0	1	23	76	52	23	1
PSICOLOGIA	60	25	1	0	34	94	59	35	0
SOCIOLOGIA	43	13	2	2	26	69	39	28	2
TEOLOGIA	14	6	0	1	7	21	13	7	1
Brasil:	371	179	4	6	182	553	361	186	6

Fonte: Ministério da Educação. Data Atualização: 30/05/2008

LEGENDA

Cursos:

M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Programas:

M/D - Mestrado Acadêmico / Doutorado,
M/F - Mestrado Acadêmico / Mestrado Profissional,
D/F - Doutorado / Mestrado Profissional,
M/D/F - Mestrado Acadêmico / Doutorado / Mestrado Profissional.

Uma das possíveis explicações para a ampliação desses programas foi o reconhecimento da pesquisa como instrumento privilegiado de ensino e de aprendizagem que trouxe, como decorrência, a busca por aprender a pesquisar como um dos imperativos no campo de formação de professores nas últimas décadas, resultando, entre outros motivos, no aumento da procura, por parte dos professores, por cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Embora a tendência predominante seja a busca de cursos relacionados à área de conhecimento que o professor ensina, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação passaram a ser reconhecidos como espaços privilegiados para a formação do trabalho docente. Atualmente, o que se constata é um significativo número de professores com formação em diferentes áreas de conhecimento, em sua maioria professores universitários, que recorrem a estes Programas em busca de aprofundamento de estudos sobre seu ofício.

Esta perspectiva pode ser explicada a partir do conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Garcia (1998) que trata da constituição do pensar e agir profissional de professores. Para avaliar as repercussões de processos formativos o autor propõe que as situações identificadas pelos professores como inovadoras sejam analisadas a partir de critérios como: descrições simples de situações; explicação utilizando somente a tradição ou as preferências pessoais; explicação de práticas bem sucedidas mediante conceitos pedagógicos; explicação utilizando princípios pedagógicos e o contexto. Complementando esta abordagem, estão

sendo também adotados os conceitos de saberes da docência formulados por Tardif (2000), que os concebe como pluralismo epistemológico, uma vez que para o exercício do trabalho docente o professor se vale não só dos conhecimentos decorrentes de cursos de formação, mas também de um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14).

Este enunciado permite acompanhar a hipótese que orienta este estudo, de que os professores bacharéis, ao buscarem formação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação já trazem conhecimentos adquiridos ao longo de sua história de vida que se constituem também em saberes da docência, a serem incorporados aos novos conhecimentos que poderá adquirir. Ou seja, estes professores, embora sem formação educacional e pedagógica, são já produtores de saberes como constituintes da docência: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência, que são tomados como suporte para a formação em nível pós-graduado.

Os saberes das disciplinas representam o conhecimento que o professor deve ter de sua área de atuação envolvendo e aliando os saberes à vivência do aluno inserindo-o na realidade do seu meio social e desenvolvendo no mesmo um olhar crítico e consciente da importância no mundo e preocupado com o coletivo.

Os saberes curriculares refletem o tipo de cidadão que estamos formando, voltado à coletividade, que saiba desenvolver habilidades nas quais poderá progredir, auxiliar e transformar seu contexto social agindo de forma crítica sobre as diferentes situações que venham a surgir durante sua vida.

Os saberes da experiência permitem que o professor, através de sua experiência, traga para sua prática conhecimentos adquiridos ao longo de seu percurso e aplicáveis em seu trabalho docente.

Para tanto, os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação têm fundamental importância na formação docente desses profissionais atuantes na Educação superior com sua constante relação entre as teorias educacionais às atividades práticas do professor.

A pesquisa em Educação, em sentido estrito, deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através de estudos anteriores, mas que transcendam o conhecimento estruturado sob forma de senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa (FRANCO, 2005, p. 45).

Devido à complexidade que envolve o processo educativo, a análise sobre a prática docente torna-se uma atividade em constante transformação, ao mesmo tempo em que é única para cada situação de aprendizagem.

A pesquisa sobre a práxis educativa carrega diversas peculiaridades, pois seu objeto de estudo é multidimensional, é mutante, assaz complexo, e ainda, o caráter sócio-histórico inerente às práticas, faz com que, cada situação seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizadas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2005, p. 45).

Mesmo diante de toda essa complexidade que envolve o tema, as pesquisas em Educação devem ser direcionadas a teorias educacionais que representem, de forma compatível, as expectativas que o tema sugere, com suas pesquisas pautadas em conhecimentos científicos que prezem pelo rigor da cientificidade que o tema exige, como argumenta Franco (2005).

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS ELEMENTOS

Busca-se neste capítulo reunir elementos sobre a questão da formação de professores que permitam circunstanciar as necessidades formativas de professores universitários para o exercício do trabalho docente, considerando que o objetivo deste estudo é conhecer e analisar as contribuições de processos formativos realizados por professores bacharéis em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, para o trabalho docente desses profissionais.

A Educação, como instrumento de formação social, adquire contornos de acordo com a visão social de cada época. No período de colonização do Brasil, a Igreja teve a tarefa pedagógica de catequizar/civilizar os povos nativos para aceitação da cultura e submissão aos interesses dos colonizadores.

A partir da segunda metade do século XIX, pós Revolução Industrial, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita marcando o século XX pela tendência do Estado em assumir a responsabilidade pela Educação, uma vez que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a Educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela Educação do povo.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos, tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo, bem como outros problemas, tais como: exclusão, problemas de linguagem, vocabulário, habilidades verbais, relações de raça, Educação e mobilidade social, estrutura social da escola, custo da Educação, demanda de profissionais entre outros e dar uma melhor

qualificação para o trabalho e desenvolvimento social a um máximo de pessoas (GOUVEIA, 1971).

Atualmente acompanhamos mudanças de paradigma no sistema educacional, buscando aproximação entre Educação e desenvolvimento, sob orientação dos interesses econômicos, marcadas pela desobrigação do Estado com a Educação e pela valorização do mercado como orientador dos rumos da formação da população.

Os efeitos da globalização vêm sendo objeto de pesquisas no campo da Educação e o que se constata é que as escolas, em sua estrutura e relações pedagógicas, acabam por ensinar habilidades relacionadas à obediência e submissão à autoridade, movimento acompanhado de denúncias de forças contra-hegemônicas de que estes sistemas de ensino estariam preparando a juventude para assumir as regras do jogo de um modelo de sociedade, de produção e de relações de trabalho no qual a maioria das pessoas não pode intervir e decidir (MARTINS, 2002).

Na década de 1980, o Banco Mundial desenvolveu políticas que, a título de combate à pobreza, intensificaram a concentração de poder, localismo e regionalismo, resultando em aumento da desigualdade social (MELLO, 1993). Este processo foi acompanhado de reações que repercutiram na década seguinte:

Algumas reformas realizadas nos anos 1990 vêm tentando recuperar a função política da educação como fonte de mobilidade social e de nivelção social e podem ser denominadas de reformas por razões de equidade social (MARTINS, 2002, p.109).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96, no entanto, a política educacional brasileira passou a adotar padrões de pensamentos internacionais introduzindo sistemas de avaliações somativas, flexibilidade curricular e de organização administrativa e financeira, que baseada numa suposta autonomia das escolas, fizeram prevalecer a qualidade sobre a quantidade. Esse quadro levou ao surgimento de importantes análises críticas sobre os efeitos dessas iniciativas para a Educação.

2.1 - Formação e Função do Professor: diferentes aspectos

A trajetória da pesquisa em Educação, para Severino (2002), abrange três grandes movimentos. Primeiro, o movimento filiado ao paradigma moderno da ciência; o segundo decorrente da impropriedade do reducionismo naturalista e, terceiro, o neoceticismo na perspectiva arqueo-genealógica da pós-modernidade.

Se anteriormente a pesquisa em Educação desenvolvia-se de uma forma ampliada e não aprofundada, atualmente os enfoques são mais centralizados e têm como aporte o arcabouço teórico, outras áreas das Ciências Humanas como Sociologia, História, Filosofia e Lingüística, que têm como objeto de estudos a prática educativa, possibilitando conhecimento mais aprofundado da realidade educacional.

No Brasil os investimentos para as pesquisas educacionais provêm, predominantemente, do setor público.

Apesar de muitos campos de pesquisa terem sido beneficiados por órgãos governamentais (CNPq, FAPESP, CAPES), a Educação não tem recebido o apoio

merecido pelos mesmos, dificultando assim a elaboração de pesquisas consistentes na área educacional.

Os problemas decorrentes de uma sociedade capitalista num mundo globalizado, onde o imediatismo se faz presente, exige que, cada vez mais, a pesquisa em Educação aprimore seus métodos para que o resultado final reflita a realidade dos fatos e que possa através destes resultados transformar uma sociedade, tornando-a apta a interagir de forma coerente e dentro do contexto social em que está inserida.

Para conquistar a qualidade na Educação, a preocupação com uma formação docente capaz de lidar com as diversidades que a atualidade impõe é necessária, assim, Pérez Gómez (2000) destaca que a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento devem acompanhar e debater as características que configuram um tipo de professor capaz de responder às exigências de ensino e currículo.

As perspectivas ideológicas de concepção de docência, segundo Kirk (*apud* PÉREZ GÓMEZ, 2000), podem ser assim classificadas: na perspectiva tradicional, o ensino é tratado como uma atividade artesanal, que necessita de uma aptidão para ser executada, portanto, concebe o professor como um artesão. Na perspectiva técnica, o ensino é visto como a transmissão de uma ciência a ser aplicada e o docente, um técnico habilitado para tal execução. Outra é a perspectiva radical, na qual o ensino é entendido como uma atividade crítica e o docente é visto como um profissional autônomo que investiga, valendo-se da reflexão sobre a prática.

Para Gómez (2000), no entanto, a classificação apresentada por Kirk demonstra uma simplicidade exacerbada e despreza importantes conceitos sobre a cultura profissional do professor e dos programas de formação, que não podem ser

resumidos às três perspectivas propostas pelo autor. Neste sentido, estabelece uma outra classificação que envolve, de forma mais complexa, estudos sobre a formação docente e para isso, apresenta outras perspectivas básicas para complementar tais conceitos.

Na perspectiva acadêmica, a formação do professor é ressaltada no fato de que o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou.

O docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir.

Dentro dessa perspectiva, é necessário diferenciar dois enfoques extremos entre os quais se encontram distintas posições intermediárias: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo.

O enfoque enciclopédico propõe a formação do professor como um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico. Quanto mais conhecimento possua, melhor poderá desenvolver sua função de transmissão. Nesta perspectiva, confunde-se o docente com o especialista nas diferentes disciplinas, não distinguindo com clareza entre saber e saber ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente. O conhecimento do professor é concebido mais como uma acumulação dos produtos da ciência e da cultura do que com a compreensão racional dos processos de investigação, e sua tarefa docente como a exposição clara e ordenada dos componentes fundamentais das disciplinas do saber.

O enfoque compreensivo visa à prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, que é concebido como um intelectual

que põe o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. Isso deve ocorrer principalmente como processo de investigação e descoberta, e o professor não pode ser visto como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende a forma histórica e evolutiva os processos de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica. Não se pode apresentar o conteúdo das diferentes disciplinas como corpos estáticos de princípios e fatos interconectados. O professor deve ter um conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção.

A perspectiva técnica se propõe dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval de atividade artesanal. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. É o que Schön (*apud* PIMENTA, 2005) denomina como racionalidade técnica, herdada do Positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século, na qual fomos educados e socializados, e que ainda perdura na maioria dos profissionais e dos docentes, em particular. O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, embora não necessite chegar ao conhecimento científico, deve dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele.

Na perspectiva da epistemologia da prática, o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo

contexto. Por isso, o professor deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experimental e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula.

A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola.

Na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre a partir de uma atuação reflexiva.

O enfoque dessa perspectiva é desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária e para isso, a escola e a Educação do professor são elementos cruciais no processo de realização dessa sociedade almejada.

O ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia é, mais claramente, uma arte na qual as idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. Sendo assim, nesse enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica.

Além de questões relacionadas às diferentes concepções de docência, um outro aspecto que vem sendo considerado em estudos sobre formação de

professores é o campo que toma os ciclos da vida humana como objeto de análise, o que, segundo Huberman (1995) revela que na literatura reconheceu-se um fator de desenvolvimento profissional de natureza mais filosófica.

Nos anos 60, verificava-se uma quase ausência de estudos sobre a carreira dos professores. A partir da investigação de Peterson, realizada em 1964, estes estudos desenvolveram-se consideravelmente ao longo da década seguinte em vários países. Importante fonte foi, a partir de 1970, constituída pelos estudos da série “Life Span Developmental Psychology” que integraram progressivamente conceitualizações e dados empíricos provenientes de disciplinas diversas: a Biologia, a História, a Sociologia, a Fisiologia, e, sobretudo, as subdisciplinas da Psicologia.

Sobre o ciclo de vida dos professores, Huberman (1995) aponta que, na literatura consagrada a este assunto, consegue-se delimitar uma série de “seqüências” ou de “maxiciclos”, que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. A partir disso, tem-se as seqüências “de exploração” e “de estabilização”, que supostamente se verificam no início de uma carreira.

Conforme o autor, o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Nesse estudo foram analisados apenas professores do ensino secundário, isto é, pessoas que não tinham responsabilidade no setor administrativo.

Autores como Huberman (1995), Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) referem-se a estágios de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto da “sobrevivência” traduz o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade

da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e distantes, dificuldades com alunos que criam problemas e material didático inadequado.

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite sustentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com um só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que já têm muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais).

A estabilização no ensino trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Com efeito, “escolher” significa “eliminar outras possibilidades”.

As fases da docência do professor de nível secundário são para alguns a carreira passada de forma lúcida e coerente, para outros, cheia de frustrações ao longo do percurso.

No meio da carreira, entre 35 e os 50 anos ou entre o 15º e o 25º anos de ensino, a questão explicitamente posta pelas pessoas entrevistadas, de acordo com

o autor, consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, “durante o pouco tempo em que isso ainda é possível”.

O período mais acentuado da crise, segundo Prick (*apud* HUBERMAN, 1995), nos homens, começa aos 36 anos e pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. Para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho.

Segundo Huberman (1995), pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas, muito freqüentemente, chega-se lá na seqüência de uma fase de questionamento. Os professores do grupo etário dos 45-55 anos começam lamentar o período de “ativismo”. Com efeito, estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula.

Haveria, segundo o autor, fases, transições e crises atravessando a carreira do ensino e afetando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes. As seqüências da vida seriam assim predeterminadas e invariáveis em um modelo ontogênico, que não é considerado válido. A idade não determina condutas psicológicas ou sociais, não é um fator “de causalidade”. Por outro lado, há uma infinidade de fatores de natureza não maturacionista que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida de tal modo que uma “seqüência” ou uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho, resultando na existência, num mesmo grupo, de indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também zonas de

diferença. E este é também um fator a ser considerado para analisar o desenvolvimento profissional de professores.

2.2 - A Reflexividade: uma perspectiva na formação docente

Utilizar o conceito de reflexividade é uma forma de analisar a própria formação docente, visando ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Importante contribuição para este enfoque de análise é a formulação de Schön para o que denominou de epistemologia da práxis, movimento de reflexão vai do prático ao reflexivo.

Atualmente, a busca pelo modelo de reflexividade na formação de profissionais da Educação, está pautada no modelo crítico-reflexivo que se contrapõe ao modelo de professor-técnico, que visa apenas a reprodução e transmissão de conhecimentos e informações a partir de determinações de ordens superiores independentemente da vontade do professor (FRANCO, 2005).

A constituição da reflexividade denota-se no saber-fazer do professor, este vinculado a reflexão sobre a prática e num dado contexto histórico aliando assim, a pesquisa educacional e a ação do professor. No entanto, a compreensão sobre a construção do conhecimento dos professores como prático-reflexivos necessita de muitos estudos, que devem se basear por pesquisas de qualidade sempre apoiadas em referenciais teóricos comprometidos com a formação docente.

A mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente deverá ser a base da nova epistemologia da prática, uma vez que o professor só pode constituir seu saber-fazer, a partir de seu fazer refletido e contextualizado historicamente.

Assim, há muito a se compreender sobre a construção do conhecimento dos professores como práticos reflexivos; será preciso que um trabalho rigoroso, metódico, científico, acompanhe, reflita e incremente os novos saberes que estão sendo agora vislumbrados (FRANCO, 2005, p. 44).

As pesquisas sobre a ação reflexiva do professor devem seguir na direção da exigência científica e coerente com pressupostos teóricos que permeiam a pesquisa em Educação, não cabendo, apesar das dificuldades encontradas ao longo do processo investigativo, utilizar formas superficiais de análise ocasionando a fragilidade da pesquisa científica (FRANCO, 2005).

Segundo Ghedin (2005), é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que permita ao professor compreender as razões de sua ação social, estabelecendo um movimento que, partindo da epistemologia da prática, tenha como ponto de chegada o movimento intelectual do professor a conduzi-lo à autonomia emancipadora da reflexão crítica, que depende da inserção num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula.

Para Pimenta (2005) o saber docente não é formado apenas da prática, deve ser fundamentado pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois desenvolve nos sujeitos diversos pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Nesse aspecto, Ghedin (2005), afirma que todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Parte-se do princípio que todo ser

humano é dotado de reflexividade, mas nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível.

Corroborando com as idéias de Ghedin (2005), Libâneo (2005) entende que a “reflexão é uma característica dos seres racionais conscientes, todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos”, então, entendamos a reflexividade como uma auto-análise sobre nossas próprias ações, e que isso pode ocorrer conosco ou com os outros.

O problema de formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da Educação e, sim, em quais os pressupostos que possibilitam e tornam possíveis uma proposta válida em detrimento e em oposição à outra (GHEDIN, 2005).

Com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto (GHEDIN, 2005).

Para Ghedin (2005) a alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. É na prática reflexiva (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2005).

Os estudos de Ghedin (2005) afirmam que os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio das contradições presentes na sociedade e por esta razão, muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula.

No intuito de novas perspectivas para a Educação, Ghedin (2005), afirma que a reflexão crítica há de ser uma atividade pública, também, que esse processo permitiria aos professores avançar num processo de transformação como intelectuais críticos. Isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições.

Também, a teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação que levam a cabo os grupos sociais. Isto quer dizer que a teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe (GHEDIN, 2005).

Com isso, o autor nos mostra que as experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos. O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos.

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo (GHEDIN, 2005).

Compreender o fazer humano não é uma tarefa fácil numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica por sua utilidade. Por isso mesmo, a compreensão supõe uma reflexão analítica, crítico-criativa que possa, a partir do fazer-ser pedagógico, superar os enganos cognitivos que dificultam o conhecimento de nossas próprias práticas (GHEDIN, 2005).

Para o autor, o ato de conhecer torna-se uma habilidade de captar as coisas e os seres no seu processo dinâmico de manifestação radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência de vida. As confirmações que buscamos nas outras reflexões (teorias e pensamentos), por mais que pareça ecletismo, são uma tentativa de não nos isolar na auto-afirmação da opinião pessoal.

Não há conhecimento pronto e acabado do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução.

Nesse sentido, buscamos também as contribuições de Pimenta (2005), que analisa as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos professor reflexivo e professor pesquisador no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990 e a sua influência em pesquisas e nos discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros.

A autora baseia-se na fundamentação teórica de Schön, apontando seus desdobramentos conceituais na área de formação de professores em diferentes autores e países e as principais críticas a partir de diferentes perspectivas teóricas e de pesquisa empírica realizada por ela.

Outro fato citado pela autora foi a crítica à apropriação generalizada dos conceitos, discute bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de

formação de professores no Brasil nos anos recentes e aponta a necessidade da transformação desse conceito.

Conforme Pimenta (2005), Schön baseando-se nos estudos de John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo. De acordo com ele, o profissional não consegue resolver situações do dia-a-dia, pois a visão técnica o impediria de realizar tal prática.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como movimento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.

Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Também, as questões organizacionais, o projeto pedagógico, a importância do trabalho coletivo, além de questões como a violência, indisciplina, desinteresse pelo conhecimento entre outros, torna indispensável uma formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.

A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas) e para

tanto, só a reflexão não basta, sendo necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Segundo Pimenta (2005), o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A busca por uma formação reflexiva e contínua também permeia a Educação superior, tendo maior relevância nos cursos de licenciatura, embora não ocorra com frequência, ou simplesmente é ignorada nos cursos de bacharelado, já que o objetivo do curso é colocar no mercado, profissionais habilitados para tal profissão, sem incluir a formação pedagógica, fundamental para a docência em qualquer nível de ensino.

2.3 - Formação para a Docência no Ensino Superior

A partir dessa perspectiva verifica-se a necessidade de formação continuada do professor, uma vez que a formação inicial torna-se insuficiente para o exercício da docência.

Nesse aspecto, há estudos sobre a importância do ato reflexivo para uma melhor profissionalização e desenvolvimento de ações que sejam eficazes para a melhoria da Educação brasileira.

Ao longo da História, a formação de professores tem sido observada e estudada por diversos teóricos que buscam analisar o segmento dessa formação

profissional sendo um deles, Dermeval Saviani, que nos mostra a trajetória da formação de professores desde o século XIX.

Segundo Saviani, há dois séculos atrás, a formação de professores já surgia como um problema. “É, com efeito, no século XIX, quando são instituídos os sistemas nacionais de ensino, que a formação docente emerge como um problema”. (SAVIANI, 2002, p. 63)

Com a necessidade de universalizar o ensino, durante o século XIX, e com a ampliação dos sistemas escolares, tornou-se imprescindível a criação de cursos que formassem professores para atuarem nessas escolas.

A partir, porém, do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2002, p.64).

Neste contexto, emergem dois modelos de formação de professores, sendo um deles o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que trata de uma formação pautada na cultura geral e no domínio de um conteúdo específico, no qual o professor atuará. O outro é o pedagógico-didático que pressupõe a completa formação de professores a partir de um preparo pedagógico-didático.

As universidades adotaram como parâmetro de seus cursos o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos para a formação de docentes que atuariam no ensino fundamental e médio. Já para a formação de professores atuantes no ensino

primário prevaleceu o modelo pedagógico-didático, que era utilizado nas escolas normais.

Ainda de acordo com Saviani, o fato das universidades não terem se preocupado com o preparo pedagógico-didático dos professores, deve-se à expectativa de esta formação vir “em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço” (SAVIANI, 2002, p. 66).

Com a criação dos Institutos de Educação entre os anos de 1932 e 1939, apesar do modelo pedagógico-didático ter sido impulsionado pela reforma paulista, baseada nas idéias de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933, não obteve expressividade na formação docente, ainda prevalecendo o pensamento de que bastava a transmissão de conteúdos para que a aprendizagem ocorresse.

Ainda que o modelo pedagógico-didático se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão do modelo não se traduziu em avanços significativos, trazendo ainda a marca da força do modelo até então dominante centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2002, p. 74).

O surgimento dos Institutos de Educação baseados em uma nova proposta, que visava o espaço educativo como um lugar para a busca de conhecimentos e também como espaço para a pesquisa, foi um passo importante para aliar ensino e pesquisa nestes locais de formação, como afirma Saviani:

(...) uma nova fase se abriu com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da Educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos, sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2002, p. 78).

É a partir do desenvolvimento dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo que se inicia a preocupação com os estudos superiores, conseqüentemente com a pesquisa e a formação de professores.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram ambos elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os Cursos de Formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei nº. 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos, vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2002, p. 81).

Nesse aspecto, apesar de haver uma preocupação com a formação pedagógica, o que prevaleceu foi a formação acadêmica específica para a atuação

em sala de aula para que se formassem profissionais conhecedores de seu conteúdo e que soubessem transmiti-lo. Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto de um conjunto de disciplinas a serem freqüentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios. Com isso, a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos não deixou de se impor, mesmo ante a presença do modelo pedagógico-didático.

Essa situação, especialmente no nível superior, se expressou numa solução dualista: os cursos de licenciatura foram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo ensino de Didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O Curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

Esse histórico evidencia a precariedade da formação pedagógica para a docência no ensino superior e a necessidade de uma formação continuada para este nível de ensino.

Tratando-se da formação de professores para a docência universitária, podemos afirmar a existência de um modelo vindo da experiência enquanto aluno, na observação de seus professores e que faz, a partir de sua reflexão, a atuação como docente no ensino superior.

Sobre essa prática docente na Educação superior, Tardif (2000) afirma que o julgamento sobre a atuação da prática docente referendando a competência ou não do profissional só pode acontecer pela avaliação de seus pares profissionais.

Portanto, o profissional deve ter uma visão da ética e do conhecimento profissional, de seus valores práticos, do senso comum e dos saberes cotidianos, além de interesses sociais, pois tudo se aplica a seres humanos, entretanto existe uma certa ausência de referências comuns, o que permite a impressão de que muitas profissões não dispõem de saberes estáveis e consensuais.

O uso de conhecimentos aplicáveis pelo profissional da Educação deve conter não só procedimentos técnicos que demonstram a fórmula ou manual a ser seguido pelos outros e sim ter autonomia, reflexão e consciência sobre o conteúdo para mobilizar os saberes necessários à aprendizagem contextualizada e significativa aos alunos (TARDIF, 2000).

A relação entre a teoria e prática é essencial para que haja uma ação estruturada na sala de aula e eficaz para a formação do professor, que busca uma formação contínua e continuada, já que o conhecimento não é considerado uma ação estática, e sim, algo que ocorre progressivamente e por etapas evolutivas (TARDIF, 2000).

A necessidade de reflexão sobre a formação do professor universitário se faz presente uma vez que se tem, na maioria dos casos de professores universitários, a docência como uma atividade paralela à sua profissão e a universidade tem a competência legítima, como instituição reguladora, de contratar profissionais para atuarem no ensino superior por sua competência verificada na profissão e com o pensamento de que passará o que sabe para os demais (CUNHA, 2006).

Os currículos universitários para os cursos de bacharelado são elaborados a partir do que o conhecimento técnico dos profissionais determina como necessário à formação de futuros profissionais, ou seja, médicos determinam o currículo do curso de medicina, economistas definem como será e o que terá o curso de economia, assim como os arquitetos para a arquitetura e os demais cursos de bacharelado, em que a validade do curso mede-se pelo conteúdo específico a ser aprendido em cada profissão.

De acordo com Cunha (2006), a formação pedagógica, quando ocorre nesses casos, não tem um papel significativo dentro do programa de estudos, já que serve apenas para introduzir orientações sobre planos curriculares, projetos pedagógicos e processos avaliativos. Além disso, vale lembrar que a concepção sobre o conteúdo específico e pedagógico tem valores diferenciados perante a ciência moderna, que visa à racionalidade técnica.

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores (CUNHA, 2006, p. 21).

Contraditoriamente, porém, o professor está atrelado a um programa previamente organizado, fortemente regulamentado num processo de burocratização da prática pedagógica e colocada em segundo plano em todos os níveis de ensino e, mais acentuadamente nas universidades, tendo a compreensão de que a formação específica para a atuação docente no ensino superior é desnecessária (CUNHA, 2006).

Seguindo uma teoria tradicional, voltada à transmissão de conhecimento, não há, no ensino superior a preocupação com os conhecimentos pedagógicos e, principalmente com as contribuições que esse estudo traria para a melhoria das ações práticas em sala de aula, podendo aliar o conhecimento específico ao pedagógico para que o profissional atingisse com mais eficiência e qualidade seus aprendizes.

Todo esse processo de diferenciação sobre os conhecimentos pedagógicos dentro da universidade está ligado às tendências históricas, que sempre vincularam a pedagogia à criança, com isso, relacionaram durante muito tempo, a vocação da mulher na Educação das crianças distanciando os conhecimentos pedagógicos dos interesses político-sociais e de outras áreas do conhecimento científico (CUNHA, 2006).

Nessa perspectiva, a formação pedagógica do professor universitário que está vinculada apenas à frequência em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado ou Doutorado, onde se adquire a teoria científica voltada aos processos de formação docente para atuação na prática, não ocorre com os níveis de ensino fundamental e médio, que determinam tal formação como essencial para a formação docente (CUNHA, 2006).

Pesquisas sobre a formação de professores revelam que uma das questões que foi se ressaltando, na medida em que estudos aprofundavam este tema, foi a superação da crença, amplamente difundida, de que o domínio de um conteúdo específico bastava para saber ensiná-lo.

A Educação deve estar alicerçada na compreensão do contexto social em que se encontra, o que supõe também que o professor reconheça seu papel social na

busca de superação dos problemas da realidade, particularmente os gerados pela globalização da economia, que incidem diretamente sobre o panorama educacional.

Todo esse processo exige que a Educação caminhe para formar cidadãos críticos dentro de uma sociedade democrática desenvolvendo assim, sua função principal que é a de transformar conhecimentos que revertam em benefícios não só individualmente, mas também para a coletividade.

2.4 - Licenciatura e Bacharelado: saberes pedagógicos necessários ao professor do ensino superior

A formação universitária no Brasil prevê a existência de duas modalidades de cursos: os cursos de licenciatura e os de bacharelado. Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de professores para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, modalidades como Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e áreas de conhecimento específico, para docência na Educação Básica e no Ensino Médio. Já os bacharelados destinam-se à formação de profissionais para diferentes áreas de trabalho, habilitando o portador do diploma a exercer determinada profissão de nível superior como Jornalismo, Direito, Engenharia, Publicidade e Propaganda, Medicina entre outros, sem incluir formação pedagógica para a docência na área de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 no seu artigo 62, estipula a titulação de licenciado como exigência para o exercício da docência no ensino básico, corroborando com as exigências da antiga Lei nº. 5.692/71. Para a docência no ensino superior, a referida Lei nº. 9.394/96 em seu artigo 66, no entanto, não determina essa exigência: há apenas a indicação de que a formação

para a docência neste nível de ensino ocorra em nível de Pós-Graduação, sendo eles, Mestrado ou Doutorado. Os programas de Pós-Graduação para as áreas de graduação abrangidas pelos bacharelados, todavia, destinam-se ao aprofundamento na própria área de conhecimento, não incluindo formação para a docência. O que se depreende é uma crença subjacente a este modelo de que o domínio de um conhecimento específico implica, automaticamente, capacidade para realizar o processo de ensino em nível superior.

Acresce-se a isto o fato de ser muito comum que bacharéis exerçam prioritariamente as carreiras para as quais foram formados, constituindo-se a docência, na maior parte dos casos, em função complementar. Nessa ótica, o docente bacharel, portador de um grande conhecimento específico da sua área de atuação, por não dominar o conhecimento pedagógico depara-se, muitas vezes, com dificuldades na profissão docente.

Isso acontece justamente por essa formação universitária específica que visa colocar no mercado de trabalho os especialistas de cada curso titulando-os através de um diploma e impedindo que outros possam exercer tal atividade.

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (TARDIF, 2000, p. 6).

Sobre esse aspecto, a formação para a docência universitária encontra-se aquém dos estudos numa vasta literatura que trata de formação de professores nos

demais níveis de ensino e isso se torna mais preocupante quando analisamos a formação de professores bacharéis, que, muitas vezes, por circunstâncias diversas, vão para a docência superior simplesmente por se destacarem na profissão e com o intuito de reproduzir técnicas bem sucedidas utilizadas por eles no percurso profissional.

E a prática docente pode reduzir-se à mera reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula, ao longo da história de vida escolar do professor, se não estiver submetida a uma reflexão sistemática, contínua e coletiva, teoricamente orientada, que examine questões relativas a *por que, para que, para quem, o que e como se ensina e se aprende* (MAZZILLI, 2005, p. 146).

Se considerarmos a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº. 9.394/96, “os professores bacharéis podem fazer toda uma carreira acadêmica sem ter tido oportunidade de conhecer os fundamentos educacionais e pedagógicos que sustentam o trabalho docente” (MAZZILLI, 2005, p.83).

Para ressaltar a necessidade de uma formação pedagógica, a autora afirma que a formação para a docência universitária se completa aliando os conhecimentos específicos aos que constituem o trabalho docente voltado a conhecimentos educacionais e pedagógicos, que norteiam a qualificação para a docência no ensino superior.

A formação para o exercício da docência no ensino superior, de fato, exige o domínio da área de conhecimento que se ensina, associado ao conhecimento educacional e pedagógico, que possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa,

associando ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o projeto institucional pretendido (MAZZILLI, 2005, p. 148).

Traçando um panorama do que tem sido a pesquisa na formação de professores ao longo do tempo, Cunha (1997), destaca a necessidade de pensar a própria formação e o papel do professor na sociedade, enfocando ainda, a realidade brasileira numa perspectiva contemporânea.

Através de pesquisas sobre o professor e sua formação verifica-se uma preocupação significativa a respeito do tema, já que este é um assunto amplo que envolve o professor num processo de construção pessoal e profissional ligado aos acontecimentos e reflexos do meio em que o cerca, uma vez que este profissional se encontra inserido numa sociedade com interesses distintos e, portanto, sob uma perspectiva política e epistemológica.

A literatura pedagógica tem informado com bastante abundância sobre as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o professor e sobre sua formação. Como não poderia deixar de ser, estas investigações estão intimamente relacionadas com as perspectivas políticas e epistemológicas que vêm definindo a função do professor através dos tempos (CUNHA, 1997, p. 01).

A formação do professor foi até o início da década de 80, influenciada por pesquisadores norte-americanos que, através de critérios voltados à idéia de organização industrial e visando a produção e controle, mantiveram esse critério para organizar e desenvolver estudos sobre o ensino e não sobre a formação docente, indicando como capacidade e qualidade profissional aquele professor que

conseguia fazer com que os alunos aprendessem as informações transmitidas através de seu conhecimento.

Sobre o ensino propriamente dito, cabe ressaltar os estudos de Gage (1963), que procurava mostrar como a investigação sobre o professor iniciou quando se pretendeu estudar a eficácia do ensino (CUNHA, 1997, p. 01).

Nesse enfoque, acreditava-se que o melhor educador era aquele que conseguia desenvolver em seus alunos transformações significativas sobre o conteúdo desenvolvido por ele e para isso, verificava-se as aptidões adquiridas pelos alunos e eram medidas antes e depois da indução do professor.

Nestes estudos partia-se do pressuposto de que a competência do professor era um traço único, de tal modo que aquele que fosse capaz de estimular o desenvolvimento de uma aptidão para o máximo de alunos, seria igualmente capaz de os fazer progredir em qualquer outra situação e/ou seria capaz do mesmo feito com qualquer categoria de alunos. De natureza nitidamente comportamentalista, esta vertente foi bastante presente nas pesquisas brasileiras sobre comportamento docente, nos anos 70 (CUNHA, 1997, p. 02).

Baseado no referencial teórico-metodológico norte americano, que visava, na década de 80, princípios de produtividade e controle sobre o campo do trabalho industrial estendido ao campo da educação, o Brasil sofre uma forte influência destes estudos a respeito da formação de professores. Numa perspectiva psicológica do professor acreditava-se que, através de traços da personalidade,

atitudes e interesse social, poderia haver mudanças na aprendizagem despertando satisfação nos alunos. De acordo com pesquisas, essa vivência psicológica está relacionada com o papel que o professor desempenha dentro do contexto familiar, escolar e na comunidade (CUNHA,1997).

Fruto da predominância dos fundamentos psicológicos, que tiveram forte influência na pesquisa na formação tecnicista dos anos setenta, tanto professores quanto alunos tinham uma inexpressividade dentro do tempo e do contexto social da época (CUNHA, 1997).

A partir dos anos oitenta, graças à influência do pensamento de Paulo Freire a novos olhares, pesquisadores passaram a afirmar o papel do professor e, conseqüentemente, sua formação, dentro da estrutura social com uma identidade própria.

A contribuição de Paulo Freire neste sentido foi insuperável, ensinando que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora desta perspectiva; não é um indivíduo isolado e sim um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...] (CUNHA, 1997, p.28).

Para Cunha (1997), um pesquisador em Educação voltado à formação de professores deve ater-se na sua análise a compreender as condições de sua produção, a relação entre competência, profissionalização e estruturas de poder da sociedade e o professor como sujeito da cultura.

Evidencia-se assim a necessidade de buscar alternativas para romper com a negatividade que cerca a formação de professores, que desqualifica e

desprofissionaliza os docentes, compreendendo, ainda, como estas relações interferem na subjetividade do professor, sendo esse o passo decisivo para encontrar alternativas para o seu desempenho.

Dentre essas alternativas, a autora cita a necessidade de romper com a relação entre incompetência e baixo salário, entendida aqui, como uma intencionalidade perversa visando a exclusão de qualificação e uma precária profissionalização docente, que certamente interfere nas ações dos professores no processo educacional.

É preciso encontrar alternativas de rompimento com o círculo vicioso incompetência – baixos salários e baixos salários – incompetência, numa perversa produção de desqualificação e desprofissionalização dos docentes. Compreender como estas relações interferem nas subjetividades dos professores é passo decisivo para encontrar alternativas para seu desempenho (CUNHA, 1997, p. 09).

No processo de formação de professores, há que se desmistificar a crença mecanicista entre a generalização da pesquisa e o que pode ser ensinado na formação de professores ou o que os professores devem ensinar em sala de aula, e por isso, não se pode analisar os resultados da pesquisa através de regras, sem considerar o contexto, o tempo e o lugar em que está inserido, e dessa forma, a pesquisa objetiva a aprendizagem da atuação do professor no trabalho com a dúvida, que faz parte do processo de ensino (CUNHA, 1997).

Nesse aspecto, a teoria não pode ser vista como imposição de discursos unilaterais: há que se buscar o favorecimento de discussões produtivas sobre os novos saberes e o protagonismo dos professores, visando à indução a novos conhecimentos. Para isso, Cunha (1997) afirma que formas alternativas devem ser

cultivadas pelo pesquisador favorecendo os olhares múltiplos sobre a formação docente, verificando os processos, os fatos e as pessoas, inclusive a observação de pesquisas estabelecidas nesta direção.

As verdades científicas, na atualidade, assumidas como dogma e que favorecem discursos interiorizados e intransponíveis a novos saberes, não devem ser utilizados como instrumento de poder, onde prevalece o conhecimento unilateral, rejeitando outros saberes.

Estas premissas culminaram no reconhecimento da importância da formação do pesquisador no professor. Um professor comprometido com a pesquisa busca “desocultar e desmistificar os processos científicos nas suas relações de poder. A pesquisa deve ajudar os professores a aprender a pensar como o conhecimento é produzido e que motivações sustentam esta produção” (CUNHA, 1997, p. 10).

Stenhouse, já na década de 70 defendia a idéia do professor pesquisador, depois reforçada por Donald Schön, nos anos 80, inserindo a idéia do professor reflexivo. Na década de 90, os estudos de Kenneth Zeichner e, posteriormente, Philippe Perrenoud tiveram amplo impacto no mundo acadêmico interessado nas questões da docência. Fortalecendo a influência espanhola, Angel Perez Gomes, José Gimeno Sacristan (1999) e José Domingo Contreras (1997) auxiliaram a reflexão sistemática fazendo pontes entre os espaços do conhecimento e a profissão de professor, enquanto as idéias de Antônio Nóvoa (1992) trouxeram importante contribuição dos estudos portugueses à compreensão da docência como profissão (CUNHA *et al*, 2002, p. 226).

Essa mudança na perspectiva da formação do professor veio a se constituir em importante foco de investigação.

Não mais se partia das matrizes e explicações teóricas para confirmá-las na prática. Ao contrário, tomava-se o real e o cotidiano como objeto aberto de estudo e procurava-se, a partir da apreensão da prática, encontrar explicações teóricas. Por exemplo, não se definia, *a priori*, quais os conhecimentos e saberes necessários ao professor com uma base rígida alicerçada no dever ser e no dever fazer. Ao contrário, ia-se ao campo entender como os professores de fato atuavam e a que saberes recorriam para enfrentar os desafios de sua profissão (CUNHA *et al*, 2002, p.227).

A docência passa por grandes transformações e experimentações com movimentos sindicais, que procuram afirmar a docência como profissão, pois muitos que atuam nessa área não se sentem profissionais da Educação e sim profissionais que têm saberes e formação específica e levam conhecimento (treinamento) para futuros profissionais para atuarem no mercado de trabalho.

Este entendimento sobre a profissão docente remeteu à análise da atuação desse profissional a partir de seu local de trabalho, observando de que forma atua e que tipo de saberes recorre na sua prática educativa para que obtenha resultados diante das barreiras enfrentadas na profissão.

Considerando os professores como produtores de saberes e plurais em sua constituição e natureza, Tardif (2000) aponta três tipos de saberes que permeiam a prática docente: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso profissional refletem a autonomia e discernimento que os profissionais efetivamente são portadores, não se reduzindo ao seu conhecimento técnico.

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas (TARDIF, 2000, p. 07).

Quando o profissional da Educação consegue aliar seus conhecimentos envolvendo-os num processo reflexivo entre teoria e prática, torna-se um professor universitário consciente e preparado para os enfrentamentos da profissão.

(...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 07).

Baseado nesse enfoque, o próximo capítulo tratará das contribuições que os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação podem trazer a profissionais bacharéis que atuam no ensino superior, objetivando a melhor compreensão de seu papel no processo educativo e conseqüentemente na formação de futuros profissionais.

CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DE BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR

Embora seja significativo o contingente de bacharéis que cursam a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, pouco ainda se tem investigado sobre as contribuições efetivas desses estudos para a qualificação dos professores que recorrem a esta formação.

Com a intenção de contribuir com a construção de conhecimentos neste campo, tomamos nesta pesquisa, como objeto de estudo, as contribuições do processo de formação para a docência do professor universitário oriundo de cursos de bacharelado que recorre a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação como espaço que qualifica os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior.

Para este estudo, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, no intuito de apreender e analisar os dados em seu contexto e circunstâncias, como socialmente produzidos. Trata-se de um estudo exploratório para o qual foram tomados como sujeitos da pesquisa três professores bacharéis que atuam em instituições de ensino superior e que contemplam as condições elencadas: formação como bacharéis que cursaram Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

Os três sujeitos escolhidos para a pesquisa são professores universitários com cursos de bacharelado em Enfermagem, Comunicação Social/Jornalismo e Medicina e com formação em Programas de Mestrado em Educação cursados na Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep e na Universidade Católica de Santos – Unisantos.

Como principal procedimento de pesquisa foi adotada a realização de entrevista estruturada, dividida em três blocos sendo que, no bloco A, as perguntas versam sobre os dados pessoais, profissionais e formação acadêmica em nível de graduação e de Pós-Graduação. O bloco B trata das motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação, com as seguintes perguntas:

- 1) O que lhe motivou a fazer o Mestrado em Educação?
- 2) Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas?
- 3) Em que o Mestrado em Educação contribuiu para o seu desempenho profissional?
- 4) Que opiniões têm seus pares profissionais em relação à sua escolha pelo Mestrado em Educação?

O bloco C diz respeito às repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional do entrevistado com as seguintes questões:

- 1) Percebeu alguma diferença na sua ação como professor(a), a partir da formação no Mestrado em Educação? Pode exemplificar, relacionando novos conhecimentos com novas práticas?
- 2) Que impactos identifica na qualidade do seu trabalho para a formação de futuros profissionais bacharéis, a partir da sua formação como mestre em Educação?
- 3) O que mudou em suas relações após a conclusão do Mestrado em Educação? (descrever conflitos, idéias e intervenções).
- 4) O que gostaria de fazer hoje como professor(a) que ainda não foi possível? Por quê?

- 5) Que dificuldades o professor bacharel enfrenta quando opta pela carreira acadêmica considerando que os bacharelados não incluem formação pedagógica? Que sugestões você daria para superar esta situação?
- 6) Você sentiu alguma dificuldade no desempenho do seu trabalho decorrente de sua formação em Educação na relação com seus pares que têm somente formação específica na área?
- 7) Partindo da premissa que a pesquisa qualifica a prática do professor, no seu caso, em que a formação como pesquisador em Educação contribuiu para sua prática docente no ensino superior?

Quando das entrevistas, os sujeitos tomaram ciência sobre a intencionalidade da pesquisa em buscar compreender os motivos que levam o profissional bacharel à carreira docente e, conseqüentemente, quais as contribuições que o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação trouxe para a sua vida pessoal e profissional.

Os dados obtidos são apresentados neste relatório com as respostas de cada sujeito a cada questão, divididos pelos blocos temáticos. Foi também incluído como anexo o quadro síntese das respostas, elaborado para sistematização dos dados.

3.1 - Caracterização dos sujeitos

Na realização das entrevistas o primeiro sujeito foi uma professora universitária e enfermeira, denominada por P1, que ingressou na Universidade Uniararas – Centro universitário Hermínio Ometto em 1996 e concluiu em 1999, logo após o término da graduação já ingressou no curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Cardiologia e cuidados intensivos sendo concluído em 2001.

A escolha pelo curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação na Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba teve início em 2004 e seu término em 2006, totalizando 30 meses de curso e é o lugar onde atua como docente hoje.

O segundo entrevistado chamado de P2 é formado em Comunicação Social/Jornalismo, frequentou a Universidade Católica de Santos – Faculdade de Comunicação de Santos do ano de 1973 a 1976.

O curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação iniciou-se em 1999 e foi concluído em 2006, isso porque no segundo semestre do ano de 2000 resolveu migrar para o Mestrado em Comunicação, permanecendo até a definitiva decisão de cancelamento do programa em 2004, então retornou para o Mestrado em Educação no primeiro semestre de 2005, assim explicou o motivo do término do curso em 2006 e atualmente tem como local de trabalho a instituição na qual se formou, a Universidade Católica de Santos, atuando como docente no curso de Jornalismo.

P3, a terceira entrevistada, formada em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas de Santos, onde iniciou o curso em 1977 com o término em 1982.

O curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação iniciado em 2000 na Universidade Católica de Santos - Unisantos e 2005 foi seu ano de conclusão e, hoje, atua profissionalmente na Universidade Metropolitana de Santos - Unimes.

3.2 - Motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação

Iniciado o bloco B, que trata das motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação, a primeira pergunta foi qual a motivação que teve para fazer o Mestrado em Educação e como resposta, P1 informou que era enfermeira e tinha feito especialização em cardiologia e cuidados intensivos e a própria faculdade

em que estudou, a convidou para ministrar aulas e a partir disso pensou em fazer uma Pós-Graduação voltada a área de enfermagem e na busca desse curso específico resolveu ir até a Unimep para saber sobre os cursos de Pós-Graduação que tinham na universidade, já que morava em Piracicaba, e ficava muito mais perto do que procurar cursos em Araras, onde lecionava.

Nesse dia, encontrou nos corredores da universidade um ex-colega de trabalho, que na época era coordenador do curso de Pós-Graduação em Educação da Unimep e sendo este o único contato que tinha ali resolveu falar do seu projeto e a partir das observações dele, afirmou que sendo P1 já professora universitária, talvez tivesse alguma coisa a ver com a área da Educação.

Justamente no momento da conversa entre P1 e o referido professor, encontrava-se também no corredor uma professora que lhe foi apresentada, era uma professora doutora do Mestrado em Educação, e perguntou a ela se P1 poderia assistir à aula dela, o que foi aceito.

A aula dada por esta professora doutora era exatamente sobre a formação do profissional, ou seja, como é que uma pessoa de uma área especializada, uma área específica, se torna um professor universitário e, após a aula, P1 conversou com a professora doutora e explicou exatamente o que tinha acontecido, pois era professora universitária, mas não tinha a Pedagogia, o ensino e sim a parte prática, já que adquiriu a qualificação profissional no curso de enfermagem e em seu curso de especialização em cardiologia.

Apesar de toda essa qualificação, com trabalhos publicados em sua área, no exterior, brincava com sua orientadora dizendo ser extremamente qualificada para exercer sua profissão, mas dar aulas, não sabia e que tinha dormido enfermeira e acordado professora universitária e esse foi o motivo pelo qual P1 resolveu fazer o

Mestrado em Educação. Mesmo ficando encantada com a aula assistida e ter feito a disciplina da Professora Doutora, P1 teve que aguardar o próximo semestre para efetuar sua matrícula, pois fez a disciplina como aluna ouvinte já que o prazo de inscrição para aluna especial havia sido encerrado.

P2 afirmou que sempre considerou necessário fazer Mestrado para atuar adequadamente como professor universitário já que vinha de uma formação em bacharelado e faltava o conhecimento teórico sobre Educação.

A partir do Mestrado em Educação pôde visualizar situações de aprendizagem, didática e práticas pedagógicas que antes, apenas com o conhecimento específico, não tinha noção, realizava, apenas, a transmissão de conteúdo, de técnicas que envolvem a profissão escolhida.

Contou, ainda, ter conseguido através do Mestrado em Educação, melhorar seu desempenho como docente no ensino superior, uma vez que adquiriu teorias voltadas à Educação, as quais serviram como norte para sua atuação docente visando à formação de profissionais voltados à melhoria de uma sociedade.

Para P3, além da titulação, obter um conhecimento teórico em Educação era muito importante para a atuação como docente no ensino superior, para que pudesse propiciar aos alunos, melhores aulas, e que estas, tivessem não só a transmissão de um conteúdo específico, mas também, carregada de conhecimentos pedagógicos utilizados para benefício e facilitação da aprendizagem dos alunos, uma vez que sua formação específica não foi voltada para o ensino.

A segunda questão tratou da trajetória no Mestrado em Educação em relação ao programa de estudos, professores e colegas e obtive as seguintes respostas:

Para P1, no começo do curso foi muito complicado, pois já era professora universitária com conhecimento específico da área de enfermagem e sem nenhum

conhecimento pedagógico e a participação dela na disciplina como ouvinte a ajudou bastante e provocou nela uma ebulição para adquirir os conhecimentos pedagógicos no intuito de solucionar algumas situações dentro de sala de aula que não conseguia resolver, por isso, tratou de buscar parceiros, um deles, professor de História e colega de classe, acreditando ter este, uma visão melhor sobre conhecimentos pedagógicos, já que se tratava de um educador com licenciatura diferentemente da condição dela.

O programa de estudos era muito intenso, com conhecimentos diversificados sobre Educação em suas várias faces e como projeto para pesquisa, P1 apresentou um projeto em que seu questionamento era como os enfermeiros se tornavam professores universitários, pois queria encontrar uma explicação, possuía muita habilidade na área específica, mas não dominava os conhecimentos pedagógicos, assim, seu interesse foi ao encontro do que a professora doutora explicava na aula.

Pela dificuldade que P1 tinha sobre teorias educacionais, a primeira disciplina obrigatória que ela escolheu foi História da Educação, que foi muito difícil por ter muita filosofia, disciplina esta que não tinha feito parte de sua trajetória acadêmica até aquele momento.

Apesar de ter estudado muito sobre anatomia, patologia, bioquímica e biofísica, que representavam uma teoria objetiva, os conhecimentos teóricos sobre Educação eram totalmente avessos aos conhecimentos específicos como a História da Educação que supõe discussões voltadas aos estudos epistemológicos.

A trajetória de P2, no Mestrado em Educação, em relação ao programa de estudos, professores e colegas, pela peculiaridade de seu caso, sendo um bacharel, o programa de estudo foi bastante diferenciado, pois era composto por disciplinas teóricas em Educação, que não tinham feito parte de sua formação acadêmica.

Em uma dessas disciplinas trabalhou em conjunto com alunos de outras áreas, mas confessou que, na maioria das vezes, trabalhou sozinho, contando apenas com a orientação dos docentes.

P3 disse ter sido bastante confusa no que se refere ao currículo do curso, pois várias mudanças foram necessárias até se chegar a uma linha final aprovada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Estabelecidas as mudanças, o conhecimento diversificado transmitido pelos professores ampliou muito sua visão sobre o que era a Educação, fazendo com que percebesse a diferença entre a simples transmissão de um conteúdo específico para as teorias voltadas à aprendizagem, didática e práticas que um docente, seja ele do nível fundamental, médio ou superior deve ter.

Apesar da valorosa contribuição dos professores do programa para sua formação pedagógica, citou a extrema gratidão pela convivência e dedicação de sua orientadora, que com perspicácia e inteligência ajudou, decisivamente, para a elaboração de sua dissertação de Mestrado.

A convivência com os colegas de curso foi bem proveitosa, segundo P3, pois as trocas de experiência entre áreas distintas e aparentemente antagônicas trouxeram várias contribuições para sua formação pedagógica.

Na seqüência, a outra pergunta foi em que o Mestrado em Educação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e P1 respondeu que o curso fez toda a diferença na sua formação já que se tratava de uma professora tecnicista, que conseguia transmitir apenas o conteúdo técnico sem a preocupação com os conhecimentos pedagógicos.

P1 considera a profissão de enfermeiro extremamente complicada já que cuida de conteúdos técnicos e passa aos seus aprendizes apenas a técnica que

deve ser executada por eles, mas para ela não é uma questão de repassar ou ensinar a técnica às pessoas para exercer a função de enfermeiro, é formar pessoas e como professora, o objetivo era não só transmitir o conhecimento específico, mas também transmitir conhecimentos que iam além da técnica numa perspectiva mais humanista.

Nessa questão, conforme enumerado por P2, a primeira contribuição foi a aprendizagem ocorrida sobre Educação, o que alterou significativamente sua concepção a respeito do que era ser um agente do processo educacional.

Em segundo lugar, passou a compreender melhor a organização curricular levando-o a rever conceitos até então utilizados por ele e que se referiam à transmissão de conteúdos específicos relativos ao curso em que lecionava.

Como terceira contribuição, sentiu-se mais fortalecido pelo aprendizado, conseguindo aplicar em sua vida acadêmica muito mais do que a simples transmissão de conteúdos, também considerou válida a troca de experiência ocorrida com colegas e profissionais de outras áreas e a satisfação da realização da pesquisa para além da teoria.

De acordo com P3, a contribuição substantiva em relação a seu desempenho profissional foi ter lhe propiciado uma visão aprofundada da Educação e sua responsabilidade na formação dos acadêmicos, uma vez que é professora na área de neurologia.

A quarta pergunta versou sobre qual a opinião tinha seus pares profissionais em relação à sua escolha pelo Mestrado em Educação e, segundo P1, as pessoas achavam muito estranho sua opção e perguntavam em que Educação era o Mestrado.

No curso de enfermagem onde P1 leciona, além dela, tem outra professora mestre em Educação e as demais são mestres na área específica, ou seja, em enfermagem.

A partir da formação *stricto sensu* em Educação, P1 passou a ter um olhar muito mais amplo sobre sua formação já que sua profissão acabava afunilando os conhecimentos estritamente específicos que a deixavam num campo muito limitado do conhecimento técnico, como a formação em cardiologia.

Quanto ao convívio, os professores se perguntavam por que P1 não foi para o lado da enfermagem devendo se aprofundar ainda mais nos conhecimentos especializados, mas percebia não haver preconceito, e sim, dúvidas em relação a sua formação pelo fato de não ter feito o Mestrado na área da enfermagem.

Para P2, num primeiro momento houve certa preocupação por parte dos professores, sobre uma possível falta de aderência em relação à formação acadêmica, visto que pela formação específica em bacharelado, davam maior importância a conhecimentos específicos do curso, mas isso não interferiu em sua atuação docente.

P3 contou que na área médica, pelo fato de formar profissionais técnicos em diversas partes da medicina e valorizando apenas a destreza técnica na atuação profissional, alguns olham com certo desprezo, não entendendo bem o porquê da escolha na área da Educação, outros aceitam normalmente.

3.3 - Repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional

O bloco C discutia sobre as repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional dos entrevistados e a primeira pergunta foi se perceberam

alguma diferença na sua ação como professor a partir da formação no Mestrado em Educação dando exemplos e também relacionando novos conhecimentos com novas práticas.

De acordo com P1, teve sim, pois houve muita diferença e amadurecimento entre o antes e o depois, inclusive, quando ela estava completando dois anos de curso, saiu da faculdade onde trabalhava por não concordar com algumas ações não condizentes com o conhecimento teórico aprendido na faculdade criando um conflito interior muito grande e essa mudança de postura, acarretou no pedido de demissão da Uniararas, o que lhe proporcionou dedicação total ao curso de Mestrado em Educação.

Relacionando novos conhecimentos a novas práticas, P1 teve oportunidades de conhecer mais as pessoas e teorias voltadas à Educação, também a conscientização da falta de maturidade e a busca de conhecimentos pedagógicos, pois vivenciar a profissão na prática é fácil, porém pensar nela enquanto conhecimento teórico a ser transmitido na faculdade de enfermagem é muito difícil e deixa muito a desejar.

Todos os profissionais por mais especialistas que fossem, deveriam fazer Mestrado em Educação, segundo P1, para assim como ela, enxergar o aluno de uma forma diferente, perceber a importância do docente na vida dos aprendizes e isso, ela conseguiu através do Mestrado em Educação.

Certamente ocorreram mudanças, segundo P2, pois foi com a formação pedagógica aprendida no curso que possibilitaram relacionar novos conhecimentos em teorias voltadas à Educação às práticas utilizadas em sala de aula.

O que antes era visto apenas como transmissão de conteúdo específico para formação de jornalistas, com o conhecimento adquirido em Educação, passou a

compreender melhor a sua função no processo de ensino-aprendizagem e citou como exemplo a revisão dos planos de ensino das disciplinas em que ministrava as aulas.

Na percepção de P3, financeiramente, não ocorreram ganhos efetivos, considerando inexpressivo o que recebeu, no entanto, o conhecimento adquirido foi reconhecido através de vários convites para palestras, inclusive sobre o tema de sua dissertação: “Conexões neurais e processos de aprendizado”, além disso, na prática do dia a dia, percebeu um cuidado maior na didática e conteúdo atualizado que tem com suas aulas, bem como abrir espaço para questões de como o futuro médico deve se comportar em determinadas situações.

A segunda pergunta desse bloco foi sobre quais impactos identificou na qualidade do seu trabalho para a formação de futuros profissionais bacharéis a partir da sua formação como mestre em Educação.

P1 respondeu que foi pelo curso de Mestrado em Educação que obteve maior qualificação no seu trabalho e pôde olhar para os alunos de uma forma diferenciada, percebendo, inclusive, o potencial do educando, suas dificuldades, expectativas e podendo orientá-los de forma segura, com uma visão muito mais abrangente sobre a profissão desenvolvendo um trabalho de maior qualidade, deixando para trás aquela visão simplista do início de carreira.

P2 afirmou que sentiu-se mais professor e menos técnico, justamente pelo fato de conceber a aprendizagem sob uma visão muito mais voltada às teorias pedagógicas aplicadas em suas aulas e percebendo a importância do conhecimento aliado à técnica, passou a saber utilizar na sua atuação docente teoria e prática para uma melhor formação de futuros profissionais.

P3 afirmou ter certeza de que atualmente é melhor professora por causa do Mestrado, principalmente por entender a responsabilidade que tem na formação de novos profissionais em uma área cada vez mais complexa devido à novas descobertas constantes, embora saiba que o ensino universitário, neste setor, necessite de reformulações urgentes.

Para P3, a necessidade de uma formação voltada à prática, ou seja, fazer com que os alunos tenham contato com comunidades carentes, participem de programas que as beneficiem de maneira prática e eficaz, pois em pleno século XXI, em Santos, existem famílias que moram em lugares onde não se têm sistema de esgoto e precisam beber água direto da torneira e mesmo assim, as universidades não disponibilizam um trabalho conjunto com as comunidades visando a formação teórica e prática para seus alunos e futuros profissionais que adentrarão num mercado de trabalho desconhecendo ou ignorando as necessidades de muitas pessoas, não levando em conta a formação assistencial que deve prestar um profissional da área médica.

A outra pergunta foi sobre as mudanças em suas relações após a conclusão do Mestrado em Educação descrevendo conflitos, idéias e intervenções ocorridas e para P1, a partir do momento de seu pedido de demissão, já ocorreu uma mudança nas relações profissionais e no entendimento sobre Educação e pelo fato de seu amadurecimento profissional e um olhar diferenciado sobre as questões educacionais, a situação conflitante entre a ação da universidade, dos seus pares acabou gerando inquietações que fizeram com que refletisse sobre atitudes da instituição na qual se formou e tinha como exemplo, mas que não praticava os ensinamentos de acordo com as teorias aprendidas no Mestrado.

A atitude tomada por P1, de certa forma, favoreceu a sua qualificação profissional voltada à Educação e a mudança de seu conceito de não só transmitir o conteúdo específico de sua área, mas também de buscar a História da enfermagem, tornando o curso mais rico em conteúdo e conceitos voltados à enfermagem e, conseqüentemente, um profissional mais humanizado.

De acordo com o entendimento de P2, conseguiu enxergar o processo de ensino-aprendizagem de modo mais abrangente e crítico passando a analisar o desenvolvimento desse processo não apenas como técnico, mas tendo um olhar voltado, também, para as questões relativas à formação pedagógica diferentemente da maioria de seus pares, que têm apenas a formação específica em cada área de conhecimento.

Sobre o que mudou nas relações após o Mestrado em Educação, P3 disse que pelo conhecimento adquirido no curso de Mestrado, percebeu, com pesar, a falta de compromisso dos professores em preparar o aluno para a nova profissão, como ser integral, ensinando-lhes noções de humanismo, ética e preocupação com a comunidade local e geral.

Tratando-se de um curso extremamente técnico em que é primordial saber utilizar aparelhos e manusear instrumentos com aptidão para desempenhar um determinado trabalho, grande parte dos docentes, visam apenas a técnica como elemento essencial na formação de um bom profissional, que se destacará profissionalmente por seu desempenho individual e correto na utilização da técnica, sendo assim, não há a preocupação com conhecimentos pedagógicos no auxílio de aulas bem preparadas e voltadas à necessidade de aprendizagem dos alunos.

A quarta pergunta foi sobre o que gostariam de fazer hoje como professores que ainda não lhe foi possível explicando o porquê de não terem feito.

De acordo com as idéias de formação de enfermeiros, P1 explicou que se aprende apenas a técnica, não há uma proximidade entre professor e aluno e é justamente aquilo que ela tinha visto na faculdade, os professores iam, passavam o conteúdo técnico sem se preocupar com o ser humano que ali estava.

Nessa profissão, todos que saiam da graduação podiam dar aula no curso técnico, então simplesmente repassavam o conhecimento e nesse ciclo, os técnicos em enfermagem, mais tarde, entravam na faculdade com a mesma visão da enfermagem de seus professores e devido a isso, acredita que há enfermeiros mal formados.

Depois de seu contato com a Educação e estar engajada nesse contexto, afirmou que através da Educação adquiriu uma visão, agora abrangente, sobre o tema e ampliou seus horizontes em sua profissão e nesse sentido, é muito difícil mudar o pensamento dos professores de enfermagem que só têm o conhecimento técnico.

P1 afirmou que, sinceramente, gostaria de mudar esse conceito de que para ser um bom profissional, os enfermeiros devem, apenas, saber fazer bem uma medicação, ou aplicar bem uma injeção, que para a maioria dos professores de enfermagem, é isso que determina um bom profissional, não tirando a importância da técnica, mas para ela é muito mais do que isto, é ter uma formação humanística, que soubessem o que pensam, como são, quais são seus desejos e tudo isso revela o lado humano, tão desprezado pelos professores técnicos.

O Mestrado em Educação fez com que pudesse adquirir uma noção mais coerente e ampla do que é formar pessoas e isso são os professores que formam, nesse sentido, eles têm responsabilidade sobre essa formação que, talvez um dia possa mudar.

Para P2, é ultrapassar o limite de transmitir apenas os conteúdos específicos, inclusive construir juntamente com seus pares, técnicas que visem a aprendizagem voltada às teorias pedagógicas de forma significativa para a melhoria da aprendizagem dos futuros profissionais, pois com o Mestrado em Educação adquiriu conhecimentos teóricos pedagógicos, antes ignorados, que agora pode utilizá-los de forma crítica revendo técnicas para as aulas, porém, pelo fato dos docentes trabalharem num curso de bacharelado, sendo eles próprios, técnicos, a preocupação maior que se observa é a excelência de técnicas profissionais.

Trabalhos voltados à saúde de comunidades carentes fazem parte dos objetivos de P3, mas confessou que um dos motivos era por comodismo de sua parte, pois não se engajou em trabalhos comunitários e outra questão essencial para a efetivação desse projeto é a falta de flexibilidade do currículo proposto pela instituição na qual leciona.

Na pergunta, sobre quais as dificuldades que o professor bacharel enfrenta quando opta pela carreira acadêmica considerando que os bacharelados não incluem formação pedagógica e que sugestões daria para superar esta situação obtivemos as seguintes respostas:

P1 explicou que enquanto era uma professora tecnicista, que transmitia apenas técnicas voltadas a enfermagem não havia dificuldade, mas quando passou a conhecer um pouco mais sobre Educação, sua postura, seu pensamento em relação à aprendizagem, mudou bastante, pois enxergava o curso de enfermagem de um outro ângulo, que necessitava de maior reflexão sobre o quê e como se ensinar além da técnica.

Houve maior conflito depois dos conhecimentos adquiridos no Mestrado em Educação com os ideais impostos pelo centro universitário onde trabalhava, já que

se sabe que estas instituições não têm compromisso com o ensino, pesquisa e extensão, apenas estão vinculadas ao ensino que não bastava para formar um profissional competente e engajado nas questões humanísticas.

Como exemplo, citou o ocorrido com ela e seus alunos no que disse ser extensão de estudos, pois quando iam para uma favela atender os pacientes, estava apenas cumprindo as regras do curso para compor a carga horária, já que a partir do momento que a carga horária fosse cumprida, eles iam embora e ela, como professora, só apareceria no ano seguinte com outros alunos e enquanto isso, as pessoas ficavam sem assistência nenhuma.

Por isso a necessidade de uma formação pedagógica por parte dos professores do curso de enfermagem para que consigam ultrapassar as barreiras do tecnicismo, adquirindo um novo olhar sobre a formação dos futuros enfermeiros e dar mais importância às ações que, na visão de P1, são assistenciais, visto que a profissão trata da saúde das pessoas.

É esse olhar que o professor bacharel deveria ter, mas quando se forma e começa a ministrar aulas nos cursos técnicos não enxerga a necessidade da formação pedagógica e conseguir mudar esse conceito é muito difícil, já que o olhar para as teorias pedagógicas está distante dos cursos de bacharelado.

P2 afirmou que a falta de formação pedagógica dificulta a compreensão/apreensão do que é, e como deveria ser o processo educativo por parte dos docentes bacharéis, pois existe ao longo desse processo um modo, um tempo para atingir o resultado esperado e justamente por falta do binômio modo/tempo numa disciplina do núcleo básico, ou seja, teórica, acaba prejudicando, e muito, o processo de ensino-aprendizagem.

Quando passamos a analisar o núcleo profissionalizante, o problema existe, embora esteja mascarado, permanecendo por muito tempo, sendo assim o entrevistado sugeriu que poderia ser criado um curso ou algum tipo de treinamento dentro do bacharelado no caso de profissionais escolherem a carreira docente, já que nem sempre o bacharel opta pela carreira de professor. A passagem de profissionais especialistas a professor acontece aos poucos e muitos passam apenas sua prática profissional aos alunos com o objetivo de torná-los especialistas na profissão, acreditando ser suficiente o conhecimento específico.

Nesse aspecto, P3 contou que os professores bacharéis são vistos pelos pares, que têm formação pedagógica, com certo menosprezo, já que aqueles atuam em sala de aula como transmissores de conhecimentos específicos e voltados à aplicação de técnicas, o que para os de formação pedagógica, ser professor exige um conhecimento além da técnica, um conhecimento voltado para a didática, para o ensino-aprendizagem dos alunos.

A sugestão da entrevistada foi a busca pelo Mestrado em Educação para adquirir formação pedagógica ou a participação em algum curso especializado que propicie maior conhecimento sobre o que é Educação e sua importância no processo de formação acadêmica seja ela, bacharelado ou licenciatura.

A penúltima pergunta do bloco C foi se os entrevistados sentiram, entre seus pares, alguma dificuldade ou preconceito em relação aos que têm Mestrado em Educação daqueles que têm Mestrado na área específica.

P1 afirmou ter sentido preconceito por parte dos pares, pois contou que a área de enfermagem é muito simplista e com seu conhecimento pedagógico, na orientação dos trabalhos de monografias, fazia com que os alunos buscassem

conhecimentos além da técnica, que soubessem sobre a história da enfermagem e às vezes, o motivo que os levou a fazer o curso.

Essa é a diferença dos professores que utilizam apenas a técnica, uma vez que não vêem a necessidade de saber mais do que manusear, de forma exemplar, os instrumentos da profissão.

Nesse aspecto, houve a crítica de alguns professores mestres na área específica sobre o trabalho de conclusão de curso de uma orientanda de P1 a respeito da história de vida da referida aluna, contando o motivo de ter ido buscar o curso de enfermagem, pois teve que cuidar dos avós e sentiu a necessidade de aprender mais sobre a profissão, que na opinião da banca examinadora, não foi analisado de forma positiva, pois para uma das professoras da banca, a única coisa importante no trabalho é se ela sabia ou não utilizar o conteúdo passado no curso.

Segundo P2, a não ser pelo fato da utilização dos conhecimentos teóricos em Educação em suas aulas e a preocupação com a formação acadêmica para além do tecnicismo, não sentiu dificuldade em discutir conteúdos e conceitos entre os pares e também não houve preconceito algum por parte do corpo docente.

Nessa questão, P3 afirmou que sentiu sim, dificuldade em desempenhar seu trabalho, pois a maioria dos colegas possui Mestrado em áreas específicas da medicina e têm preocupação apenas em transmitir mecanicamente o conhecimento e não dão importância à didática, aos conhecimentos pedagógicos que tanto poderiam auxiliá-los na melhoria da aprendizagem de seus alunos.

A última pergunta deste bloco partiu da premissa de que a pesquisa qualifica a prática do professor e de acordo com P1, em que a formação como pesquisadora em Educação contribuiu para a sua prática docente no ensino superior marcou o ponto de partida para a reflexão.

De acordo com P1 as contribuições tornaram-se aparentes a partir de conhecimentos e pesquisas realizadas no curso de Mestrado em Educação, o que trouxeram a sua carreira docente reflexões sobre o que e como deveria ser um profissional atuante no ensino superior, uma vez que sua formação em Enfermagem carrega no currículo do curso a valorização da técnica, que passa de profissionais graduados em enfermagem para os alunos dos cursos de auxiliar e técnico em Enfermagem.

A formação pedagógica obtida no mestrado só reforçou a idéia que P1 tinha sobre a importância do saber pedagógico no ensino superior para uma ação eficaz em sala de aula. Tais questionamentos levaram às pesquisas educacionais e o (re)conhecimento da legislação sobre Educação para benefício da carreira docente no ensino superior.

Através da sua formação como pesquisadora, pôde observar a cada assistência prestada no seu fazer diário em enfermagem lições para transformá-las em metodologia de ensino entendendo de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem e, percebendo neles, formas de ensinar sem fazer com que o aluno tivesse medo de ousar ou de ter dúvidas.

Segundo P1, essa experiência de tirar da sua prática diária, fatos que antes não lhe pareciam relevantes no ensino e eram vistos apenas como treinamento que um dia ou outro o aluno seria capaz, só foi possível depois da formação como pesquisadora em Educação, o que fez toda a diferença na sua prática como docente e, também, perceber que cada aluno tem seu tempo de compreensão podendo o professor explorá-lo em suas diversas habilidades e não só técnicas mais cognitivas.

No caso de P2, a opção de ter ingressado no Mestrado em Educação só aconteceu pelo fechamento do curso de Mestrado em Comunicação, sendo assim,

começou o curso com um olhar diferente do pesquisador em Educação e a partir do momento que teve contato com esta área de conhecimento, passou a entendê-la melhor e, conseqüentemente, o papel do educador nesse processo.

Outros aspectos relevantes sobre os benefícios alcançados com o Mestrado em Educação, na sua concepção, denominou-se um reproduzidor do conhecimento acumulado e, portanto, alguém que contribuiu para ordenação do caos social por meio da disseminação de normas e procedimentos considerados válidos, e também, produtor de conhecimento novo como um profissional que desvenda/revela/planeja/cria novos caminhos culturais trazendo resposta aos anseios gerados na sociedade.

Houve a conscientização sobre o processo de organização pedagógica do conhecimento e da pesquisa, com ênfase à negociação de espaços e sentidos dentro do ambiente escolar.

De acordo com P2, outra qualidade obtida foi perceber o tempo pedagógico do processo ensino-aprendizagem, pois como jornalista, criou-se na pressão do tempo, no aqui-agora, baseado no é para ontem, o que é bem diverso do tempo do professor.

Assegurou que a somatória dessas etapas no processo desaguaram em uma revisão do modo de lecionar e no conteúdo das disciplinas, isto aproximou-o do fazer-docente melhorando significativamente na sua maneira de entender essa atividade profissional voltada à docência.

Para P3, em que a formação como pesquisadora em Educação contribuiu para sua prática docente no ensino superior trouxe para reflexão uma indagação que freqüentemente lhe ocorria: Será que haveria uma diferença fundamental entre dar aulas em uma universidade, no seu caso na área médica, sem a mínima noção de

Pedagogia, Didática, visão sobre a política educacional brasileira, somente dispondo para tal mister da boa vontade e conhecimentos técnicos específicos?

Hoje, após ter cursado o Mestrado em Educação tem convicção das melhorias na sua prática educativa advindas dessa experiência transformadora e marca o primeiro ponto, a seriedade com que encara a responsabilidade de ajudar os alunos na aquisição desses novos conhecimentos para que sejam futuros profissionais que façam alguma diferença em suas áreas de atuação.

Questionou-se como: Sonhadora? Romântica? Não! Apenas acredita no velho, nem por isso ultrapassado adágio e crê ainda, que se cada um fizer sua parte, por menos que seja, ao final teríamos um resultado ímpar e sem muito esforço. Portanto, procura cumprir com o que lhe cabe, embora dependendo da resposta dos discentes, apresente uma motivação flutuante.

Ter o privilégio de entrar em contato com os trabalhos, teorias e aplicações práticas de mestres como: Vygotsky, Maria Montessori, Paulo Freire, Freinet, entre outros; além da constatação da aplicabilidade até os nossos dias desses paradigmas, faz fomentar nossa chama interior como professores, demonstrando como idéias, geralmente simples, desencadeadas por reflexões provenientes de situações do cotidiano, geraram projetos educacionais, como Maria Montessori que, através de sua observação enquanto médica e educadora desenvolveu o método Montessori, amplamente empregado na atualidade.

Sobre a titulação, P3 afirmou que, além de conferir uma credibilidade maior ao educador que a possui, resulta em salários mais condizentes ao esforço empregado pelo mesmo, e observou que vem se tornando um quesito cada vez mais exigido pelas faculdades e universidades na contratação de novos profissionais.

Para ela, no entanto, o mais gratificante e prazeroso foi o tema de sua pesquisa, a saber, Educação e Neurociências, que revela um sítio profícuo de novas descobertas no sentido de auxiliar a aprendizagem, não só em alunos que apresentam dificuldades, bem como ao se saber como o cérebro aprende, desvelam-se estratégias que facilitam o aprendizado, através das ferramentas das ciências neurológicas somadas as da Educação.

Ressaltou, também, o papel do coordenador pedagógico, presente nas universidades, que tomaria para si a função de periodicamente, assistir aulas diversas do corpo docente, com o intuito de discutir, apoiar, motivar e subsidiar esses professores universitários, sobretudo aqueles profissionais bacharéis, sem formação específica em Pedagogia, que por distintas razões se encontram na prática do ensino superior.

São os novos relacionamentos com pessoas de variadas áreas do conhecimento que se encontram em cursos de Pós-Graduação, ampliando nossos horizontes, com troca de experiências vividas nos âmbitos pessoal e profissional é outro aspecto positivo para a prática docente, segundo P3.

Como finalização da entrevista, citou a filósofa Maria Helena Chauí, que acredita na multiplicidade do ser, ratificando o pensamento de P3, de que há condições para que o ser humano possa ser médico, dentista, engenheiro, advogado etc, e bom professor, desde que tenha o bom senso e a humildade de lançar mão das técnicas, recursos e saberes da ciência da Educação.

3.4 - Finalizando...

Ao concluir este estudo, é possível constatar que todos os sujeitos afirmaram a importância dos conhecimentos pedagógicos na melhoria da sua prática docente.

Considerarei necessário fazer o Mestrado em Educação para atuar adequadamente como professor... (P2).

Sobre a trajetória no curso de Mestrado em Educação, os entrevistados expuseram as dificuldades encontradas no curso pelo currículo diferenciado e teorias diferentes dos seus cursos de graduação, por outro lado, procuraram parceiros com conhecimento pedagógico, já que o curso era composto por profissionais de diversas áreas do conhecimento.

... tinha bastante dificuldade de compreensão das matérias, o programa de estudos era muito intenso... (P1).

... comecei a buscar parceiros, um dos primeiros colegas que eu tive no Mestrado foi o Alexandre, que é professor de História...ele tinha uma visão melhor do que era ser educador... (P1).

As contribuições do Mestrado em Educação ficaram evidentes através da aprendizagem sobre a prática docente demonstrada pelos entrevistados, pois todos constataram melhorias tanto em suas concepções sobre Educação como na atuação em sala de aula.

Apreendi mais sobre Educação...alterou minha concepção sobre o que é ser um agente no processo educacional... (P2).

... propiciando uma visão aprofundada da Educação e mostrando-me a medida exata da responsabilidade na formação dos acadêmicos (P3).

A questão que envolvia a opinião de seus pares profissionais em relação à escolha pelo Mestrado em Educação, os entrevistados afirmaram que, inicialmente houve o descaso dos pares sobre a escolha pelo curso e a preocupação com a falta de preparo sobre o conhecimento específico de cada curso, mas superado ao longo do processo e pelo trabalho desenvolvido por todos.

... a gente percebe que existe, não preconceito, mas existem algumas dúvidas em relação à sua formação por conta de você não ser mestre na área de enfermagem (P1).

... manifestaram a preocupação com a possível falta de aderência em relação à formação acadêmica (P2).

Na área médica, olham com certo desprezo... (P3).

A respeito das repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional, os entrevistados explicitaram algumas mudanças positivas ocorridas na sua atuação como professor demonstrando as contribuições expressivas do conhecimento pedagógico adquirido para a prática docente.

... percebo um maior cuidado na didática e conteúdo atualizado que tenho com minhas aulas, bem como abrir espaço para questões de como o futuro médico deve se comportar em determinadas situações (P3).

Os impactos identificados na qualidade do trabalho para a formação de futuros profissionais bacharéis, a partir da formação como mestre em Educação, ficou evidenciado pelas respostas dos entrevistados de forma consciente e positiva sobre o papel do educador na formação dos educandos e futuros profissionais inseridos no mercado de trabalho e vinculados a uma sociedade globalizada com interesses distintos.

... a qualidade do trabalho que tenho hoje é muito melhor, muito maior do que eu tive logo na minha formação inicial... (P1)

Tenho certeza de que atualmente sou uma melhor professora por causa do Mestrado, principalmente por entender a responsabilidade na formação de novos profissionais em uma área cada vez mais complexa devido à novas descobertas constantes... (P3).

Com o término do Mestrado em Educação, os entrevistados ressaltam o amadurecimento em relação ao processo de ensino-aprendizagem, com a incorporação de um olhar mais crítico a respeito do processo educacional e a preocupação com a formação mais humana dos futuros profissionais.

... o que mudou nessa relação é que amadureci bastante, hoje tenho muito mais conhecimento na área... (P1).

... em preparar o aluno para a nova profissão como ser integral, ensinando-lhes noções de humanismo, ética e preocupação com a comunidade em que vive e em geral (P3).

Sobre as expectativas que ainda não tiveram chance de realizar é ressaltada a utilização dos conhecimentos adquiridos voltados a trabalhos em comunidades carentes, ação dificultada pela estrutura institucional.

Trabalhos voltados à saúde de comunidades carentes (...) falta de flexibilidade do currículo proposto pela instituição (P3).

Na pergunta sobre as dificuldades encontradas pelo bacharel quando opta pela carreira docente, visto que os cursos de bacharelado não incluem formação pedagógica e quais sugestões dariam para superar esta situação, os professores afirmaram que a falta de formação pedagógica dificulta a compreensão da profissão docente e também certo menosprezo pelos professores que têm tal formação e como sugestão, acreditam que deveria haver cursos onde os bacharéis tivessem contato com uma formação pedagógica no caso de quererem atuar na docência superior.

... a falta de formação pedagógica dificulta a compreensão/apreensão desse binômio modo-tempo (P2).

Numa disciplina do núcleo básico (teórica), isso é muito prejudicial. No núcleo profissionalizante, o problema existe, mas fica mascarado... (P2).

Pós-Graduação em Educação ou algum curso especializado que propicie maior conhecimento sobre formação pedagógica (P3).

A penúltima pergunta tratou de saber se o professor bacharel sentiu alguma dificuldade no desempenho de seu trabalho decorrente de sua formação em Educação na relação com seus pares que têm somente a formação específica na área e de acordo com eles, as dificuldades existem e por tratar-se de cursos de áreas específicas o que se valoriza, muitas vezes, é a técnica e destreza que cada profissional adquire, sendo assim, quando se passa a analisar além da técnica gera conflitos entre as idéias apresentadas por cada formação acadêmica.

... a maioria dos colegas possui e têm preocupação apenas em transmitir mecanicamente o conhecimento (P3).

Partindo da premissa que a pesquisa qualifica a prática do professor, no caso dos sujeitos, em que a formação como pesquisador em Educação contribuiu para sua prática docente no ensino superior marca a última questão do bloco C e, segundo os entrevistados, sentiram a qualificação a partir da mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo, pois essa formação permitiu enxergar o processo de ensino-aprendizagem com maior responsabilidade, inclusive sobre a formação dos indivíduos.

O modo como modificaram sua atuação docente ficou aparente com os conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo do processo como pesquisadores e, trouxe contribuições sobre a maneira de entender melhor a profissão docente.

...entender melhor a Educação e o papel do educador...produtor de conhecimento novo e, portanto, alguém que desvenda, revela, planeja, cria novos caminhos culturais em resposta aos anseios gerados na sociedade (P2).

Por fim, cumpre destacar um aspecto central para os interesses desse estudo: todos os entrevistados identificam a própria qualificação para a docência no ensino superior partindo da mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo, pois essa formação permitiu compreender e desenvolver o processo de ensino com maior propriedade, inclusive em relação à formação dos estudantes a partir da problematização da prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida sobre o trabalho docente no ensino superior de profissionais bacharéis trouxe questionamentos a respeito da formação para a docência desses profissionais e contribuiu para corroborar o que vem sendo afirmado por vários pesquisadores: não basta apenas o conhecimento técnico para a atuação no ensino superior.

No percurso de pesquisa pudemos perceber o quão diferente se torna o professor universitário depois de adquirir conhecimentos sobre o processo educativo que, entendendo conscientemente o processo de ensino-aprendizagem, consegue abarcar conhecimentos eficazes e significativos para aplicação de um conteúdo específico em suas aulas.

Apesar das tensões existentes entre os interesses institucionais, políticas públicas e formação de professores, inclusive do docente universitário, são evidentes os avanços que visam à melhoria na prática docente desse profissional decorrentes dos avanços da pesquisa em Educação, ampliando as possibilidades de que o professor compreenda seu papel na sociedade e conquiste autonomia intelectual para uma reflexão crítica do contexto social e político no qual está inserido, para além da sala de aula.

Esses conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem não fazem parte dos currículos de cursos de bacharelado, que incluem apenas conhecimentos técnicos voltados a profissionais que desejam destaque no mercado de trabalho e têm em seus professores, exemplos de profissionais bem sucedidos e conhecedores da técnica e que estão na carreira docente para repassar o que já sabem.

Para um grande número de professores universitários bacharéis, o aluno é visto como um futuro profissional técnico seja este, advogado, arquiteto, enfermeiro, engenheiro, jornalista, médico que deve aprender em cada profissão suas especificidades ou, muitas vezes, seguir os passos do mestre, aprendendo a reproduzir os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Mesmo sendo os cursos de bacharelado lugar de formação também de professores, a própria LDB nº. 9.394/96 referenda esta situação ao não prever que o professor universitário tenha a formação pedagógica bastando apenas, para atuar no ensino superior, estar habilitado através de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* na área específica, tornando-se um especialista em sua carreira profissional.

As análises dos dados fornecidos pelos professores universitários bacharéis entrevistados nesta investigação demonstraram alguns elementos importantes para o desempenho na carreira docente.

Na visão dos professores entrevistados, o docente do ensino superior oriundo de cursos de bacharelado carece de conhecimentos pedagógicos para a atuação adequada no ensino superior e, em geral, uma conscientização que a falta desse conhecimento implica na evolução da aprendizagem. Disso depende a qualificação que o professor deve ter para adentrar no campo do ensino superior e tendo, para tanto, um amplo conhecimento sobre o que é e como funciona o processo educacional.

Sem negar a importância do domínio do conhecimento de cada área específica, a compreensão dos docentes entrevistados sobre o que é ser um professor universitário modificou-se depois do contato com teorias da Educação,

pois eles têm consciência da mudança no perfil profissional percebendo o processo educativo e seu papel dentro desse contexto.

As transformações ocorridas na atuação desses professores no ensino superior foram verificadas através da mudança sobre as práticas docentes, inclusive no entendimento sobre o currículo, planos de ensino e busca de métodos e formas didáticas para apresentação do conteúdo entendendo sua importância no processo de formação do aluno.

Além disso, o contato com as teorias educacionais no Mestrado em Educação, fez com que compreendessem o processo de ensino-aprendizagem de uma forma crítica, voltado para uma formação mais humana, ética e pautada no contexto social do qual os indivíduos fazem parte.

É no percurso do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação que ocorre a mudança na postura e entendimento desse profissional bacharel sobre seu papel no ensino superior e na responsabilidade de formar indivíduos, tornando mais evidente a falta de uma formação pedagógica para o auxílio desse profissional no ensino superior.

Esse fato gera alguns conflitos nos cursos de bacharelado, pois o corpo docente, geralmente, é composto por professores universitários com formação e especialização em sua área de atuação, sendo apenas uma minoria com Mestrado ou Doutorado em Educação, o que diferencia a visão desses professores sobre a docência e conseqüentemente, sobre a importância de metodologias no processo de ensino-aprendizagem e na formação do aluno.

A formação como pesquisadores em Educação trouxe aos docentes entrevistados novas perspectivas, tanto no entendimento sobre o processo

educacional quanto na atuação para a docência universitária demonstrando, assim, que os conhecimentos pedagógicos foram extremamente benéficos para esses professores e através do Mestrado em Educação puderam perceber a carreira docente como profissão sem a dicotomia com sua formação específica.

Os professores entrevistados perceberam que o trabalho docente vai muito além de repassar conteúdos e técnicas aos estudantes: os conhecimentos específicos da área de cada entrevistado, associados aos conhecimentos educacionais e pedagógicos, emergentes da formação para a pesquisa em Educação, contribuíram efetivamente para a qualificação da atuação como professores.

As contribuições do Mestrado em Educação para a formação de bacharéis, no caso dos sujeitos desta pesquisa, explicitam-se principalmente na valorização de trabalho coletivo e na conscientização desses profissionais, que reconheceram e entenderam o papel do processo educacional para a construção de uma sociedade mais humana com ações reflexivas voltadas ao bem da coletividade.

Esta constatação leva a concluir que a formação de professores universitários não se resume ao mero oferecimento de disciplinas, como ocorre, via de regra, em cursos de licenciatura ou de especialização (*lato sensu*), mas sim através da formação do pesquisador, capaz de problematizar o conhecimento em sua utilização na prática social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd).

< <http://www.anped.org.br> > Acesso em 15 de Julho de 2008.

BARROS, E.M.C. *Política de Pós-Graduação no Brasil (1975/1990): Um Estudo da Participação da Comunidade Científica*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N.. *Orientações de Teses e Dissertações: Individual e/ou coletiva? Contextos e Transformações nos 40 anos da Pós-Graduação stricto sensu em Educação no Brasil*. In: SILVA Jr, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). *Reforma Universitária: Dimensões e Perspectivas*. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea/ANPEd, 2006, v. 1, p. 141-156.

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, 23 dez. 1996

CUNHA, M.I; ZANCHER, B. A.; NEAUMANN, L.; FISCHER, M. C. B.; PINTO, M. G. G.; Mallmann, M. T. *Fontes do Conhecimento e Saberes na Construção da Profissão Docente*. IN: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI, J. G. *Os Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

CUNHA, M.I. *Tendências Investigativas na Formação do Professor*. In: *Anais da XX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu: ANPEd, 1997.

_____. *A Universidade: Desafios Políticos e Epistemológicos*. In: CUNHA, M.I. *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais*. Araraquara, SP, Editora Junqueira & Marin, 2006, p. 13-29.

CURY, C.R.J. *Trinta por trinta: dimensões da Pós-Graduação em educação*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº. 37, p. 162-167, jan./abr. 2008.

DURAN, M.C.G. *O Professor Universitário: Entre os Saberes da Profissão e o Exercício da Docência*. In: GILBERTO, I.J.L. (Org). *Universidade em tempos de desafio*. Santos, Editora Universitária Leopoldianum, 2006, p. 133-150.

FRANCO, M.A.S. *Investigando a Práxis Docente: Dilemas e Perspectivas*. In: FRANCO, M.A.S. (Org.). *O Lugar do Professor na Pesquisa Educacional*. Santos, Editora Universitária Leopoldianum, 2005, p. 43-61.

GARCIA, C.M. *Pesquisa Sobre a Formação de Professores: O Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar*. Caxambu: Revista Brasileira de Educação. Nº. 9, p. 51-75, set., out., nov., dez., 1998.

GATTI, B.A. *Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978 – 1981*. Caderno de Pesquisa, São Paulo (44): 3-17, fev. 1983.

GHEDIN, E. *Professor Reflexivo: Da Alienação da Técnica à Autonomia da Crítica*. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 129-150.

GOUVEIA, A.J. *A Pesquisa Educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 01, p. 1-20, jul. 1971.

HUBERMAN, M. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 33-62.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. *Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez. 2005.

LIBÂNEO, J.C. *Reflexividade e Formação de Professores: Outra Oscilação do Pensamento Pedagógico Brasileiro?* In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 53-79.

LUCE, M.B., MEDEIROS, I. L. P. de (Orgs.). *Gestão Escolar Democrática: Concepções e Vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006, p. 109-116; 123-132 e 135-160.

MARTINS, A.M. *Autonomia da Escola: A (Ex)ensão do Tema nas Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZILLI, S. *Notas Sobre o Trabalho Docente no Ensino Superior Num Projeto de Universidade Socialmente Referenciado*. Leopoldianum – Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos, Ano 31, n. 83-84-85 (jan/dez. 2005), p. 145-156.

_____. *Aprendendo e Ensinando e ser Pesquisador: O Papel do Orientador. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*. 14 ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM

MELLO, G.N. *Autonomia da Escola: Possibilidades, Limites e Condições*. Coletânea CBE – Estado e Educação. Campinas: Papyrus, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A Função e Formação do Professor(a) no Ensino para a Compreensão de Diferentes Perspectivas*. In: SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 353-379.

PIMENTA, S. G. *Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica*. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

SAVIANI, D. *A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Pensando o Problema da Orientação*. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *Bússola do Escrever - Desafios e Estratégias na Orientação e Escrita de Teses e Orientações*. Florianópolis e Porto Alegre: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia e Formações de Professores no Brasil: Vicissitudes dos Dois Últimos Séculos*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia-UCG, 2006, < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos> > Acesso em 23 de Janeiro de 2008.

SAVIANI, N. *Universidade e Flexibilidade Curricular – Desafios Contemporâneos da produção e do Ensino da Ciência*. In: GILBERTO, I.J.L. (org.). *Universidade em tempos de desafio*. Santos, Editora Universitário Leopoldianum, 2006, p. 121-132.

SEVERINO, A.J. *Pós-Graduação e Pesquisa: O Processo de Produção e de Sistematização do Conhecimento no Campo Educacional*. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. *Bússola do Escrever - Desafios e Estratégias na Orientação e Escrita de Teses e Orientações*. Florianópolis e Porto Alegre: Cortez, 2002, p. 67-88.

SGUISSARDI, V. *A Avaliação Defensiva no “modelo CAPES de avaliação”*. Perspectiva. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista da Educação, nº. 13, jan/abr 2000, p. 5-13.

ANEXOS: Quadros elaborados para sistematização dos dados

BLOCO A: Identificação dos(as) entrevistados(as)

Entrevistado(a)	P1	P2	P3
Nome e endereço da Instituição que atua	UNIMEP – Rodovia do Açúcar, km 156 – Piracicaba – SP.	UNISANTOS – Rua Euclides da Cunha, 264 – Pompéia – Santos – SP.	UNIMES – Rua da Constituição, 374 – Vila Nova – Santos – SP.
Formação inicial(graduação, ano de ingresso e término, qual universidade)	Enfermagem – de 1996 a 1999 na Universidade UNIARARAS – Centro Universitário Hermínio Ometto.	Comunicação social/Jornalismo de 1973 a 1976 na Universidade Católica de Santos – Faculdade de Comunicação de Santos.	Faculdade de Ciências Médicas de Santos de 1977 a 1982
Pós-Graduação (ano de ingresso e término)	Especialização em Cardiologia e cuidados intensivos de 1999 a 2001 e Mestrado em Educação de 2004 a 2006.	Ingresso no Mestrado em Educação no segundo semestre de 1999, em 2000, migrei para Comunicação e após o cancelamento do programa em 2004, retornei para a Educação no primeiro semestre de 2005 a 2006.	Mestrado em Educação de 2000 a 2005.

BLOCO B: Motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação.

1) O que te motivou a fazer um Mestrado em Educação?	Na busca por um curso de Pós-Graduação acabei encontrando um professor da	Sempre considerei necessário fazer Mestrado para atuar adequadamente	Além da titulação, um conhecimento específico da área, uma vez que a minha educação formal
--	---	--	--

	<p>Unimep, que era coordenador da Pós-Graduação em Educação e contei meus planos e nesse momento estava no corredor uma professora doutora em Educação, então o professor pediu a ela se eu poderia assistir a uma aula dela, onde para minha surpresa falava exatamente sobre minha inquietação como docente universitária, já que se sempre foi enfermeira e não professora. Como fazer para aprender a ensinar?</p>	<p>como professor, por isso, em busca de um conhecimento mais aprofundado na área cursei Comunicação e Semiótica, na PUC, nos anos 1980, posteriormente, pela peculiaridade do meu caso, a opção foi contingencial.</p>	<p>foi médica, e não voltada especificamente para o ensino.</p>
<p>2) Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas?</p>	<p>No começo foi bem complicado, mas os primeiros seis meses que eu fiz como aluna ouvinte me provocou certa ebulição nas idéias, o que me fez buscar parceiros no curso, como um colega de classe licenciado em História, para conseguir compreender melhor as matérias voltadas à Educação. O programa de estudos era muito</p>	<p>Pela peculiaridade do meu caso, o programa foi diferenciado. Particpei de uma disciplina em conjunto com outros colegas, mas na maior parte do programa, trabalhei sozinho sob orientação dos docentes.</p>	<p>Foi bastante confusa no que se refere ao currículo do curso, pois várias mudanças foram necessárias, até se chegar a uma linha final aprovada pela CAPES. O conhecimento diversificado transmitido pelos professores ampliou minha visão, sendo extremamente gratificante a convivência com minha orientadora, que</p>

	<p>diferente do que era dado na formação específica, como História da Educação, matéria muito complicada e quanto aos professores, houve interesse na minha pesquisa justamente pelo fato do questionamento sobre como o enfermeiro se transforma em professor universitário.</p>		<p>com sua perspicácia, inteligência, ajudou decisivamente para a elaboração da minha dissertação de Mestrado. O relacionamento com os colegas foi prazeroso, com trocas inusitadas, levando-se em consideração as áreas distintas e aparentemente antagônicas de onde vieram os mesmos.</p>
<p>3) Em que o Mestrado em Educação contribuiu para o seu desempenho profissional?</p>	<p>Fez toda a diferença, pois eu era uma professora técnica e conseguia transmitir apenas o conteúdo técnico, mas com o conhecimento adquirido no Mestrado percebi que ser professora é muito mais do que ensinar, é formar pessoas.</p>	<p>Apreendi demais sobre Educação e isso alterou minha concepção sobre o que é ser um agente do processo educacional, passei a compreender a organização curricular, o que me levou a rever antigos conceitos, além de sentir-me fortalecido pelo aprendizado, pela troca de experiência e pela pesquisa.</p>	<p>Propiciou uma visão aprofundada da Educação, mostrando-me a medida exata da responsabilidade sobre a formação dos acadêmicos.</p>
<p>4) Que opinião têm seus pares profissionais em relação à sua escolha pelo Mestrado em Educação?</p>	<p>Percebo que não existe preconceito, mas existem algumas dúvidas com relação à sua formação não ser na área de Enfermagem.</p>	<p>Primeiramente manifestaram a preocupação com a possível falta de aderência em relação à formação acadêmica.</p>	<p>Na área médica, alguns olham com certo desprezo, não entendendo bem o porquê dessa escolha e outros aceitam normalmente.</p>

BLOCO C: Repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional.

<p>1) Percebeu alguma diferença na sua ação como professor(a), a partir da formação no Mestrado em Educação? Pode exemplificar, relacionando novos conhecimentos com novas práticas?</p>	<p>Sim, pois houve um amadurecimento na minha prática docente já que encontrei uma forma de transmitir o conhecimento além da técnica verificando a importância que eu tenho na formação do aluno.</p>	<p>A partir do conhecimento adquirido no Mestrado em Educação passei a revisar melhor os planos de ensino das disciplinas que ministro.</p>	<p>Percebo um maior cuidado na didática e conteúdo atualizado que tenho com minhas aulas, bem como abrir espaço para questões de como o futuro médico deve se comportar em determinadas situações.</p>
<p>2) Que impactos identifica na qualidade do seu trabalho para a formação de futuros profissionais bacharéis, a partir de sua formação como mestre em Educação?</p>	<p>Fez com que eu olhasse para os alunos de uma forma diferente, percebendo o potencial de cada um.</p>	<p>Senti-me mais professor e menos técnico.</p>	<p>Tenho certeza de que hoje sou uma melhor professora, pois entendo que deve haver responsabilidade na formação de novos profissionais.</p>
<p>3) O que mudou em suas relações após a conclusão do Mestrado em Educação? (descrever conflitos, idéias e intervenções)</p>	<p>Entendi melhor a prática docente, já que antes nunca havia participado de um projeto pedagógico da escola. Isso me levou a um conflito muito grande no pensar e no agir, pois percebia que tudo aquilo que eu aprendia no Mestrado, a faculdade em que me formei e tinha como exemplo,</p>	<p>Consigo enxergar o processo de ensino-aprendizagem de modo mais abrangente e crítico.</p>	<p>Na realidade, percebo com pesar a falta de compromisso dos professores em preparar o aluno para a nova profissão como ser integral, ensinando-lhes noções de humanismo, ética e preocupação com a comunidade em que vive e em geral.</p>

	não praticava.		
4) O que gostaria de fazer hoje como professor(a) que ainda não lhe foi possível? Por quê?	Dar uma formação mais humana para os futuros bacharéis , pois a maioria dos professores de enfermagem visa apenas o conhecimento técnico. Acredito que os alunos precisam de mais conhecimento sobre Educação em si, apenas um olhar técnico não é suficiente, o enfermeiro deve ser assistencial.	Rever técnicas para aplicação em sala de aula.	Trabalhos voltados à saúde de comunidades carentes e flexibilizar o currículo proposto pela instituição na qual trabalho.
5) Que dificuldades o professor bacharel enfrenta quando opta pela carreira acadêmica considerando que os bacharelados não incluem formação pedagógica? Que sugestões você daria para superar esta situação?	As maiores dificuldades foram: a postura dentro da classe e a linguagem (forma de se expressar com os alunos); Sugiro maior compromisso das instituições de ensino superior com o ensino, pesquisa e extensão.	Existe um modo, um tempo de ensino para atingir-se o resultado esperado/desejado. A falta de formação pedagógica dificulta a compreensão/apreensão desse binômio tempo-modo. Numa disciplina do núcleo básico (teórica), isso é muito prejudicial. No núcleo profissionalizante, o problema existe, mas fica mascarado, às vezes por muito tempo. A sugestão mais adequada seria fazer um curso ou algum tipo de treinamento para os bacharéis que atuam como professores.	São vistos pelos professores com formação pedagógica com certo menosprezo . A sugestão é que cursassem Pós-Graduação em Educação ou algum curso especializado que propicie maior conhecimento sobre formação pedagógica.
6) Você sentiu alguma dificuldade no desempenho do seu trabalho decorrente de sua formação em	Senti uma certa resistência por parte dos outros professores com relação ao meu trabalho como orientadora,	Exceto pela preocupação acima relatada, nenhuma .	Senti que infelizmente a maioria dos colegas possui e têm preocupação apenas em transmitir

<p>Educação na relação com seus pares que têm somente formação específica na área?</p>	<p>alguns muito me questionaram, mas persisti nas minhas idéias e consegui exaltar nos alunos o verdadeiro sentido de suas pesquisas.</p>		<p>mecanicamente o conhecimento.</p>
<p>7) Partimos da premissa que a pesquisa qualifica a prática do professor. No seu caso, em que a formação como pesquisador em Educação contribuiu para a sua prática docente no ensino superior?</p>	<p>Os conhecimentos adquiridos no curso de Mestrado em Educação me fizeram refletir sobre o que e como deveria ser um professor do ensino superior, Questionamentos sobre a carreira docente me levaram à pesquisa e ao (re)conhecimento da legislação educacional e práticas pedagógicas sobre necessárias à carreira do professor universitário para uma ação eficaz em sala de aula. Trouxe de sua prática diária, lições que transformou em metodologia de ensino.</p>	<p>Meu ingresso no curso de Mestrado em Educação ocorreu pelo fechamento do Mestrado em Comunicação na instituição, portanto, tinha um olhar diverso daquele de um pesquisador em Educação. Apesar disso, posso dizer que a primeira grande contribuição foi entender melhor a Educação e conscientizar-me do meu papel de educador como reproduzidor e produtor de conhecimentos, alguém que desvenda, revela, planeja, cria novos caminhos culturais em benefício social. Percepção sobre a organização pedagógica e processo ensino-aprendizagem; revisar o modo de lecionar.</p>	<p>Convicção na melhoria da prática educativa; maior seriedade com que encaro a responsabilidade de ajudar alunos na aquisição de novos conhecimentos; Ter o privilégio de conhecer teóricos da Educação e poder constatar a aplicabilidade das teorias na prática para auxiliar a prática docente.</p>