



# O professor universitário

E sua relação com o Saber Pedagógico

Otília Maria A. N. A. Dantas  
Estagiária  
Ilma Passos A. Veiga  
Supervisora

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Relatório Acadêmico de Pós-doutorado em Educação

Aos meus queridos aluno(a)s e ex-aluno(a)s do IFESP, da UFRN e da UnB, companheiros com quem compartilhei teorias e práticas sobre a Pedagogia, a Didática e a formação de professores.

*[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola.*

*Maurice Tardif, 2011*

## RESUMO

O que significa saber pedagógico? Qual sua importância para a prática docente universitária e para a formação docente? Estes questionamentos partiram do desmembramento de estudos anteriormente realizados. O trabalho refere-se ao Estágio de pós-doutoramento realizado na Universidade de Brasília junto ao Programa da Pós-graduação da Faculdade de Educação vinculado a área de concentração *Desenvolvimento Profissional Docente* através da Linha de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Avaliação sob a supervisão da Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga. Partiu-se do princípio de que a trama dos saberes pedagógicos na docência e na formação de professores ainda encontra-se descolada da práxis docente. O velho modelo de docência ainda predomina nas práticas dos profissionais, tornando-a limitada e fragmentada. A presente pesquisa teve por objetivo refletir sobre a trama dos *Saberes Pedagógicos* dos professores universitários no sentido de revelá-los para compreender como são incorporados ao quefazer destes profissionais a partir da perspectiva teórica de Charlot, Tardif e Franco. Metodologicamente optou-se pela análise de discurso (AD) de base francesa tendo em vista sua tradição em unir reflexão sobre texto e sobre história. Este recurso constitui-se de um quadro teórico capaz de aliar o linguístico ao sócio-histórico, delimitando dois conceitos nucleares na AD – ideologia e discurso. O professor, para ensinar, dispõe de saberes organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. A sua função dimensiona-se na perspectiva de interação social e a sua atuação consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e didático-pedagógico. Em todos estes contextos, o professor estabelece relações com a sociedade, o saber, a prática profissional e o saber pedagógico. Os saberes pedagógicos se configuram a partir de vários conhecimentos: suposições e opiniões, constatações a partir da prática, destrezas, saberes contextuais, conhecimentos profissionais sobre as estratégias de ensino e sobre o currículo, ideias sobre teorias morais e sociais e abordagens filosóficas em geral compartilhados entre os professores. Os saberes pedagógicos das professoras pesquisadas se constituem de conhecimentos enriquecidos pela prática, muitas vezes resultantes de observações de outras práticas de outros professores partilhadas por meio de discussões, informações e inovações. Conclui-se que revelar os saberes pedagógicos das professoras universitárias entrevistadas a partir das idiosincrasias apontadas no decorrer do trabalho é precipitado tendo em vista a plasticidade dos saberes pedagógicos que são influenciados pela cultura e pela política de educação vigente. O conhecimento científico precisa ser difundido e compartilhado nos currículos dos cursos de formação de professores e, acreditar que os professores pedagogos assumirão completamente essa formação seria ingenuidade de minha parte, pois os docentes especialistas, mesmo com limitações pedagógicas, estão ali, compartilhando com seus pares e seus alunos os diversos conhecimentos que possuem, necessários a formação docente que somente eles possuem. É preciso disseminar os saberes pedagógicos na formação inicial e continuada de professores como possibilidade de ajudar na conscientização de sua profissionalização e prática docente, aproximando o trabalho desses profissionais aos saberes pedagógicos e à Pedagogia visando a formação de profissionais críticos e emancipados, mais resistentes a ideologia dominante.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Trabalho docente. Pedagogia. Profissionalismo

## ABSTRACT

What does pedagogical knowledge mean? What is its importance for the university teaching practice? These questionings were based on the dismemberment of previous studies. The job refers to the internship of post-doctoral performed at the University of Brasilia along with the Graduate Program of the College of Education attached to the concentration area *Teacher Professional Development* through the line of research Teacher Training, Curriculum and Assessment under the supervision of the Professor Dr. Ilma Passos Alencastro Veiga. It was assumed that the plot of the pedagogical knowledge in teaching and in teacher training is still detached from its teacher praxis. The old teaching model still prevails in the professional practices, making it limited and fragmented. The current research had the objective to reflect on the plot of the *Pedagogical Knowledge* of the university professors to reveal this knowledge to understand how they are incorporated to the university professors what to do from the theoretical perspective of Charlot, Tardif and Franco. Methodologically it was decided to discourse analysis (AD) from a French basis, given its tradition in combining text and history observations. This resource consists of a theoretical framework that is able to combine linguistic and sociohistorical, defining two nuclear concepts on the AD – ideology and speech. The teacher, to teach, has his knowledge organized by criteria of professionalism. His role scales in the perspective of social interaction and its performance takes shape in a socio-cultural, institutional and didactic-pedagogic context. In all those contexts, the teacher establishes relations with society, knowledge, professional practice and pedagogical knowledge. The pedagogical knowledge are configured from several knowledge: assumptions and opinions, findings from practice, skills, contextual knowledge, professional knowledge about teaching strategies and about curriculum, ideas about moral and social theories and philosophical approaches in general shared between teachers. The pedagogical knowledge of the researched teachers consists of knowledge enriched by practice, most of the time resulting from observations from another teacher practice shared by discussions, information and innovation. It is concluded that reveal the pedagogical knowledge of the interviewed university professors by the idiosyncrasies identified in this work its hasty considering the plasticity of the pedagogical knowledge that are affected by the culture and by the current education policy. The scientific knowledge need to be spread and shared in the curriculum of the training courses for teachers and, would be naïve of me to believe that the educator teachers will assume completely this teaching, because the teacher experts, even with pedagogical limitations, are there, sharing with their pairs and their students the several knowledge that they have, required to the teacher training that only they have. It is necessary to spread the pedagogical knowledge in the initial and continuing education of teachers as a possibility to help in the awareness the its professionalization and teaching practice, approaching the work of these professionals to the pedagogical knowledge and to the Pedagogy in order to train critical and emancipated professionals, more resistant to the dominant ideology.

Keywords: Pedagogical knowledge. Teaching work. Pedagogy. Professionalism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES, APÊNDICES E TABELA

Figura 01-	O modo espiralado e dialético da mobilização do saber.....	12
Figura 02 -	Gestão da pedagogia pelos saberes pedagógicos.....	14
Figura 03 -	Idiossincrasias do saber pedagógico do professor.....	18
Figura 04 -	Mediação do saber pedagógico na ação docente.....	18
Figura 05 -	Mobilização do saber pedagógico sobre os processos de ensino e de aprendizagem.....	20
Apêndice A -	FICHA DE INTERPRETAÇÃO – OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.....	53
Apêndice B -	FICHA DE INTERPRETAÇÃO – SABERES PEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	55
Apêndice C -	FICHA DE INTERPRETAÇÃO – INTERVENÇÕES DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS.....	57
Apêndice D -	IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	61
Apêndice E -	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE.....	62
Tabela 1 -	Características dos saberes pedagógicos das professoras pesquisadas.....	47

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>2. EPISTEMOLOGIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>11</b>
2.1. O saber e suas relações.....	11
2.2. A Pedagogia.....	13
2.3. O saber pedagógico base para o trabalho do professor.....	16
<b>3. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>22</b>
3.1. A profissão docente.....	22
3.2. A profissionalização e suas racionalidades.....	24
3.3. O perfil dos professores universitários.....	25
a. A opção pela profissão docente.....	25
b. Tempo de docência e base formativa.....	26
<b>4. O SABER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....</b>	<b>29</b>
4.1. Os fundamentos pedagógicos dos professores universitários.....	29
4.2. O trabalho docente e o discurso dos professores.....	32
a. Saber planejar e suas ações.....	33
b. Avaliação: classificar ou emancipar?.....	37
4.3. Os saberes pedagógicos das professoras pesquisadas.....	40
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>54</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O que significa saber pedagógico? Qual sua importância para a prática docente universitária e para a formação docente? Estes questionamentos partiram do desmembramento de estudos que realizei por ocasião do doutorado (Dantas, 2007) os quais me proponho responder no estudo que ora realizo. O estudo refere-se ao Estágio de pós-doutoramento que realizei na Universidade de Brasília junto ao Programa da Pós-graduação da Faculdade de Educação vinculado a área de concentração *Desenvolvimento Profissional Docente* através da Linha de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Avaliação sob a supervisão da professora doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

O estudo intitulado “o professor universitário e sua relação com o saber pedagógico” se constituiu numa oportunidade para refletir sobre o saber pedagógico, no meu entender, fundamental à docência universitária e à formação de professores. Minha finalidade, então, foi refletir sobre a trama dos *Saberes Pedagógicos* dos professores universitários no sentido de revelá-los para compreender como são incorporados ao quefazer dos profissionais, os docentes universitários. Destarte, perquiri alguns objetivos, quais sejam:

- analisar os saberes pedagógicos para delinear o seu valor objetivo ao quefazer do professor universitário;
- realçar a docência universitária considerando sua prática pedagógica a partir da compreensão que possuem acerca da profissão e da profissionalização;
- desvelar a acepção de saberes pedagógicos para o professor universitário considerando o seu quefazer docente.

Para desenvolver este estudo optei pela análise de discurso filiada a escola francesa tendo em vista sua tradição em unir reflexão sobre texto e sobre história. A Análise de discurso (AD) confina história, sociologia, psicologia, etc. demonstrando ser uma metodologia interdisciplinar (Brandão, 2012). Este recurso constitui-se de um quadro teórico capaz de aliar o linguístico ao sócio-histórico, delimitando dois conceitos nucleares na AD – ideologia e discurso. No âmbito da ideologia destaca-se os conceitos de Marx (1989) e Althusser (2010) e no âmbito do discurso, as ideias de Foucault (2012).

O conceito de *ideologia* em Marx e Engels (1848) nasce das condições materiais de existência dos indivíduos, ou seja, aquelas oriundas de sua própria ação. Trata-se de um instrumento de poder da classe dominante que difunde suas ideias como sendo de todos, eliminando, assim,



as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência resultantes da divisão social do trabalho material e imaterial (intelectual). Deste modo, necessária à dominação, a ideologia configura-se como ilusão, abstração e mascaramento da realidade. (Chauí, 1997)

Althusser (2010), também marxista, complementa o conceito de ideologia destacando que para manter sua dominação, são criados instrumentos de controle, os Aparelhos Repressores do Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), no intuito de forçar a classe dominada a submeter-se a exploração. Neste sentido a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência. Essa existência ideológica ocorre sempre num aparelho (AIE ou ARE) dando a entender que a prática existe apenas numa ideologia e por meio dela. Resultado: a ideologia tende a constituir indivíduos em sujeitos assujeitados.

O conceito de *discurso* aqui instituído, apoia-se no pensamento de Foucault (2012). Para ele o discurso é resultado da sua análise, ou seja, um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva. O enunciado é a unidade elementar que constitui um discurso. Há um aspecto importante neste conceito de discurso em Foucault no sentido de que ele não está atravessado pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão decorrentes das várias posições assumidas, de diferentes estatutos.

Fazer uso da Análise de discurso incorreu-me por algumas razões:

- Por considerar um modo atraente, dinâmico e socialmente compatível com o que o constitui enquanto sujeito-autor-pesquisador.
- Por atender aos princípios teóricos aos quais o constituem.

Parafrazeando Lankshear & Knobel (2008, p, 223) considero a análise em pesquisa “[...] o processo de organizar essas peças de informação identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc.) e interpretá-lo”.

Mesmo reconhecendo a importância da Análise de Discurso em sua vertente anglo-saxônica, optei aqui pela vertente francesa à partir do que anuncia Michel Pêcheux (2006, p. 7), exercer “com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios”. Portanto, os entremeios serão os desvelamentos desta pesquisa.

Palmilhando a trilha aberta por Pêcheux, parti do princípio de que a função heurística da história é dar “aparência” ao movimento de interpretação do homem diante dos fatos. Este movimento é, pois, o espaço teórico da Análise do Discurso criado por este “aparentar”, produzindo o “deslocamento” dessa relação, desterritorializando-a. Destarte, são nos entremeios,

considerando a reflexão sobre a materialidade da linguagem e da história, que Pêcheux avança.

Os apêndices A, B, C e D demonstram a organização da análise dados. Nas quatro fichas constam trechos das entrevistas dos professores pesquisados, assim configuradas:

- Ficha A – Princípios Pedagógicos (APÊNDICE A);
- Ficha B – Saberes Pedagógicos da docência universitária (APÊNDICE B);
- Ficha C – Intervenções didático-pedagógicas (APÊNDICE C);
- Identificação dos entrevistados (APÊNDICE D).

A medida que fui organizando e analisando os discursos, vieram à tona categorias que constituíram estas análises. Para explicitar com precisão este argumento Schwandt apud Lankshear & Knobel (2008, p. 223) destaca que:

Envolve aplicar as categorias desenvolvidas a partir de uma determinada teoria, usando conceitos identificados como importantes pela revisão que o pesquisador fez da produção textual ou aplicação de um método de análise específico ao conjunto de dados e de responder a questão da pesquisa.

A técnica de Análise de Discurso visa extrair das produções verbais, neste caso das entrevistas realizadas com professoras universitárias, determinado número de informações com a ajuda de categorias, de modo a acessar certas representações para além do discurso (Maingueneau, 2010). Esse movimento metodológico foi o que norteou a pesquisa.

Vale salientar que o discurso não se caracteriza neste estudo como um simples suporte, mas um elemento que desempenha um papel constitutivo nos processos ideológicos (Maingueneau, 2010). Segundo Pêcheux (2006), tendo em vista que todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, ele marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes de memória e de trajetos sociais, na medida em que constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações e um trabalho (atravessados pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. E é com esta característica que realizei o referido estudo.

Penso que analisando e debatendo a realidade da universidade será possível contribuir para elevar o valor do trabalho docente. Espero ter feito uma opção adequada de realizar as mobilizações necessárias com profundidade indispensável de modo que não se deixe escapar aspectos importantes da realidade universitária.

Parto da premissa de que os saberes pedagógicos do professor universitário se constituem na medida em que vão se entrelaçando na prática docente (Dantas, 2007). Consciente destes e de suas inter-relações o docente formador poderá redimensioná-los, progressivamente no processo de ensino e aprendizagem para propiciar melhoria da qualidade da formação e do trabalho docente. A mediação dos saberes pedagógicos possibilita ao professor, compreender o seu contexto individual e coletivo, bem como seu sentimento de pertença a sua categoria, sua profissão e seu posicionamento crítico no âmbito da educação. Todavia, essa mediação só será possível se o docente estiver conscientizarem do seu papel social e da transformação progressiva da educação e da sociedade bem como dos conhecimentos pedagógicos. Nesses termos, certificam-se as relações entre os saberes pedagógicos destinados à docência e facilitadores de formação docente.

Os resultados evidenciados no decorrer dos nossos estudos (Dantas, 1999, 2003, 2007) até agora realizados, têm demonstrado que a trama dos saberes pedagógicos na docência e na formação de professores ainda encontra-se descolada da práxis docente. O velho modelo de docência ainda predomina nas práticas destes profissionais, tornando-a limitada e fragmentada.

Organizei esta produção em cinco capítulos. O primeiro capítulo, este que ora concluo, introduzo, do ponto de vista do método, o trabalho. No segundo, abordo sobre a epistemologia dos saberes pedagógicos no sentido de delinear, teoricamente, o meu objeto de estudo a partir dos termos: saber, saber pedagógico e pedagogia. No terceiro, destaco a docência universitária no que se refere a sua profissão, sua profissionalização e o perfil profissional de seis professoras universitárias, colaboradoras da pesquisa. No quarto capítulo analiso os saberes pedagógicos dos professores universitários a partir dos discursos desses profissionais, realizando a triangulação dos diversos discursos das professoras visando “refletir nos entremeios”, como bem diz Pêcheux (2006, p. 7). Finalmente, no quinto capítulo apresento as considerações finais da pesquisa e as perspectivas de trabalho a partir dos saberes pedagógicos.

## 2. EPISTEMOLOGIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS

Optei por construir este item a partir do seguinte objetivo: analisar os saberes pedagógicos para delinear o seu valor objetivo ao quefazer do professor universitário. Neste sentido, apoiada, principalmente, em Charlot (2000, 2001, 2005, 2013a, 2013b), pretendo delinear o significado de *saber* e aproximá-lo do *saber pedagógico*. No entanto, ao final, analiso o conceito de Pedagogia (DANTAS, 1999) que venho construído em parceria com o conceito de saber pedagógico considerando que é na Pedagogia que se assentam os saberes pedagógicos.

Anunciada as minhas intenções, ponho-me, iniciamente, a discorrer sobre “o saber”. O que significa este termo e qual a sua importância para a educação, em especial, para a Pedagogia?

### 2.1 O saber e suas relações

Abordar sobre o *saber* carece realizar alguns mergulhos teóricos no intuito de revelar/dar sentido ao termo. Etimologicamente o termo nasce do latim vulgar que significa *sapere*, ter sabor, ter bom paladar, sentir cheiros, de onde migrou para designar o termo, em latim, *sabidus* para designar sábio, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição<sup>1</sup>, ou seja, dar sentido as coisas, ao conhecimento. Mas, quais as diferenças ou semelhanças entre saber, aprendizagem, conhecimento e informação?

Saber e *aprender* para Charlot (2000) são situações distintas. Enquanto o saber se traduz na aquisição/transmissão do conhecimento, aprender demanda variadas mobilizações simultâneas. O aprender abrange todas as relações que o sujeito realiza para construir o conhecimento e dar sentido as coisas e ao mundo. Logo, o aprender antecede o saber. Aprende-se para saber. É através do aprender o homem humaniza-se (Charlot, 2000).

E qual o papel da informação e do conhecimento nessa relação? Conhecimento e informação parecem dois termos comumente interpretados como sinônimos de *saber*. Em estudos desenvolvidos por Legroux (2008), pode-se encontrar a diferença entre saber, informação e conhecimento.

---

<sup>1</sup> Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.dicionarioetimologico.com.br/>, acesso em 23/12/2013.

A *Informação* é a mensagem transmitida a outrem. Refere-se ao dado exterior ao sujeito, ou seja, a comunicação externa. Pode ser armazenada, estocada (banco de dados, livros, etc.) e está sob a primazia da objetividade.

O *conhecimento* é da ordem da intimidade da pessoa. Refere-se ao resultado de uma experiência pessoal interna provida pela aprendizagem, mobilizações, de natureza afetivo-cognitivas e motoras (mediadas pelas informações apropriadas pelo sujeito) e está sob a primazia da subjetividade, ou seja, da apreensão intelectual. Vale destacar que o conhecimento não é comunicável por si mesmo. Pode-se imaginar que a informação (objetivo e externo) encontra-se do lado oposto ao conhecimento (subjetivo e interno), como demonstro na figura 01.

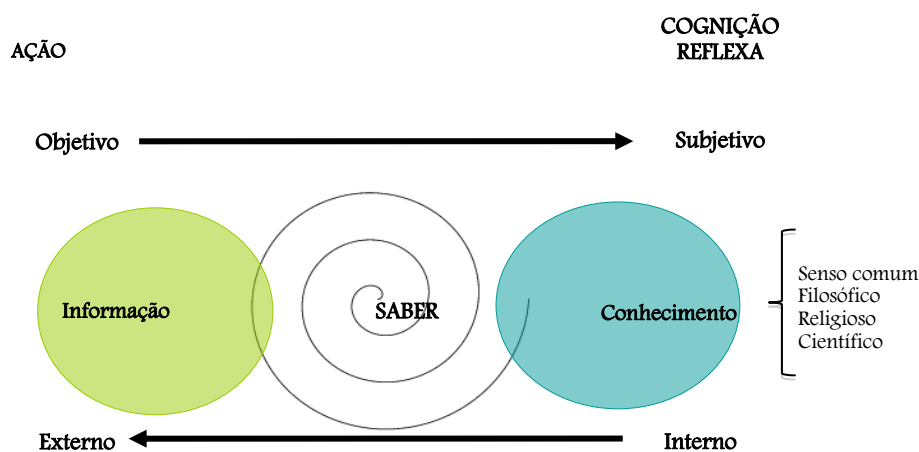


Figura 01. O modo espiralado e dialético da mobilização do saber

Mas, onde situa-se o *saber* nessa interface entre conhecimento e informação? Ora, o saber é produzido pelo sujeito em contato com outros sujeitos através da troca de informações ou experiências. Charlot (2000) considera que saber é relação. Para ele, os usos dos saberes os tornam em conhecimentos práticos, teóricos, processuais, científicos, profissionais, operatórios, etc. e as competências funcionam, nessa relação, como ferramentas de ação de determinados saberes, ou seja, trata-se do aspecto técnico do processo, o quefazer.

Desenvolvendo estudos nessa área, compreendi o sentido do saber, a partir do pensamento de Charlot (2000; 2001; 2005) e Legroux (2008), embora tenha, de minha parte, adicionado outros movimentos e elementos que, no meu entendimento, possibilitam a construção dos saberes pedagógicos. Concordo com os referidos estudiosos, quando afirmam que saber é relação, informação é objeto e conhecimento é saber-objeto (teoria, ideia). Assim, dependendo do con-

texto em que o sujeito esteja inserido e do desenvolvimento da sua cognição no que se refere aos estilos de aprendizagem, a relação desse sujeito sobre a informação (seja bibliográfica, dados, arte ou exposição oral) possibilita tornar o conhecimento significativo e o saber mobilizador dessa transformação.

Em um movimento espiralado o saber do sujeito é externalizado e transformado, na perspectiva do interlocutor, em informação. Por outro lado, esse saber poderá ter continuidade na individualidade de cada um constituindo-se em conhecimento, algo da ordem da intimidade do sujeito como afirmei anteriormente (Dantas, 2007). Assim, o saber nasce, primeiro, dos conhecimentos prévios do sujeito, ou seja, da aprendizagem. Como se trata de um movimento espiralado, a medida que o sujeito vai interagindo com os outros, com o mundo e com a informação, este saber vai se fortalecendo, se alargando e transformando o homem e o meio em que ele se relaciona através do conhecimento. Portanto, o saber não é objeto nem teoria, mas mobilização da consciência do sujeito que banhado de conhecimentos age conforme seus saberes.

Como se percebe, conhecimento não significa informação. Para Pimenta (2002) aquele trata-se do trabalho com as informações de modo reflexivo, crítico e prático.

O saber, como destaca Franco (2012), trata-se de um conhecimento engajado, ou seja, algo que se articula em ações conscientes e emancipatórias em prol da transformação da existência humana. Ou seja, à favor da construção e da transformação do conhecimento. É portanto, uma ação dialética e espiralada de construção de novos saberes e conhecimentos.

Adquirir saber implica, principalmente, assegurar-se de certo domínio do mundo no qual se vive; comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles vivendo certas experiências. Mas, adquirir saber implica aprender a conhecer um objeto ou uma atividade e empreender relações. O saber é produzido através da relação que o sujeito engajado promove com os outros sujeitos, afirma Charlot (2000). Quando isso não ocorre, o resultado é a reprodução e, conseqüentemente, a implementação de ideologia e de exploração do homem pelo capital.

## **2.2 A Pedagogia**

Tomando a compreensão de saber abordado anteriormente, me proponho a refletir sobre o sentido da pedagogia, seu fundamento teórico e sua prática.

A partir de estudos realizados em Houssaye (2004), parto do argumento de que os profissionais tiveram usurpados o direito e a legitimidade de elaborar o saber pedagógico e que as ciências da educação constituíram-se sobre a morte da Pedagogia. Esse fato legitima a ideia de que a Pedagogia e as ciências da educação funcionam como uma ilusão recíproca. Argumento semelhante encontrei em Charlot (2013, p. 79) ao afirmar que:

A educação é ao mesmo tempo um processo cultural e um fenômeno social, a pedagogia, teoria da educação, põe em evidência o primeiro aspecto da educação e oculta o segundo. Ao mascarar, assim, a importância social da educação por trás de seu sentido cultural, a pedagogia desempenha um papel ideológico.

Visando a superação desta dificuldade Charlot (2013) propõe a ideia de uma Pedagogia social da educação alinhada a um projeto de sociedade. Uma pedagogia como essa explicita suas finalidades sociais e constitui-se em um importante instrumento de luta em favor dos pedagogos e docentes. É preciso por fim a essa ambiguidade e mostrar que não se deve simplesmente adaptar a educação à sociedade, mas repensá-la, simultaneamente. A Pedagogia, embora sendo uma abordagem específica, se constitui da reunião recíproca e “dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo”, afirma Hossaye (2004, p. 10)

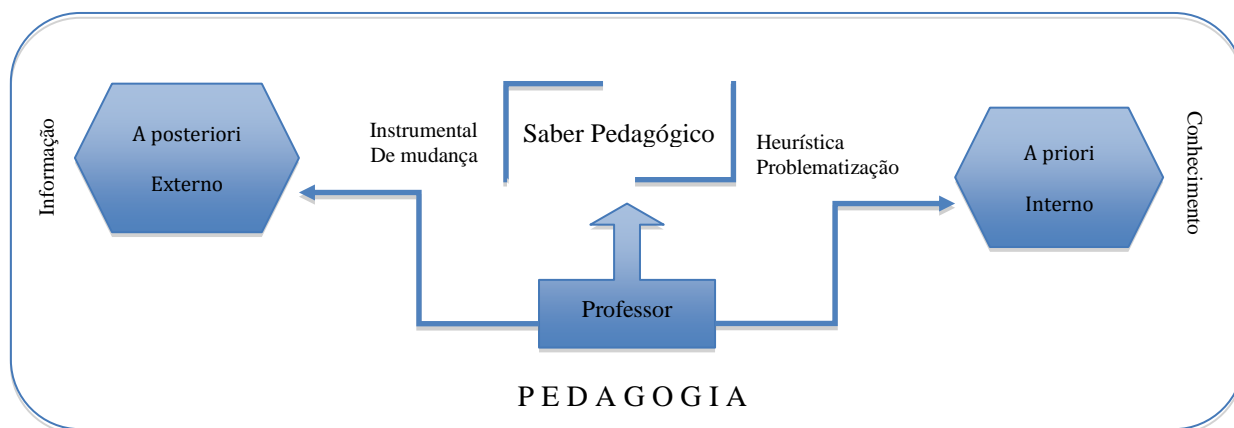


Figura 02. Gestão da pedagogia pelos saberes pedagógicos

Considero que a Pedagogia é o campo de transformação da informação em saber pela mediação do professor (Altet, 2000), através do saber pedagógico (interações, retroações, modos de ajustamento, adaptações interpessoais e decisões na aula) (Dantas, 2007). Os processos de ensino e de aprendizagem constituem o campo dos saberes, em especial dos saberes pedagógicos e a Pedagogia, como ciência da educação, investiga e rege estes

processos. É importante destacar o papel da Didática nesta construção, mesmo considerando que a Pedagogia exerce a função de gestão da produção do conhecimento por meio dos saberes pedagógicos como destaque na figura 02.

Pedagogia e Didática tem como objeto de investigação os processos de ensino e de aprendizagem, entretanto, os abordam sob diferentes óticas. A Pedagogia debruça-se sobre a articulação dos referidos processos ao nível da relação professor-alunos e da ação do professor. A Didática estuda a mesma articulação dos processos de ensino e aprendizagem abordada pela Pedagogia, ao nível da estruturação do saber e da sua apropriação pelo aprendente. Parece que ambas localizam-se em pontos específicos do mesmo ambiente embora mantenham a mesma relação com o saber como destaque na figura 02.

Segundo Fabre (2004), a Pedagogia produz, conceitos, modelos (através de um triângulo pedagógico constituído do ensinar, do aprender e do formar), saberes críticos e outras tantas formas de acesso à generalização a partir das experiências singulares. Neste sentido, a pedagogia não pode pretender produzir saber transferível e controlável, a não ser que permita a outros não só trilhar o mesmo caminho, mas aprender a situar-se em todos os caminhos possíveis, ou seja, generalizar e teorizar sobre a sua própria prática.

A Pedagogia é, também, o espaço em que o professor opera sua prática:

- Transformando a informação em saber pela comunicação na sala de aula;
- Gerenciando os fluxos de informação e acontecimentos em sala de aula;
- Planejando as atividades e as metodologias;
- Tomando decisões interativas e realizando articulações entre os atores no contexto e no tempo real da aula.

Como destaca Altet (2000) a Didática age sobre dois campos de referência:

- *A entrada epistemológica* – a matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos a ensinar e a opção metodológica;
- *A entrada cognitiva* – a aquisição dos conteúdos na aula, o modo como os estudantes se apropriam deles e o modo como os representam.

Segundo Altet (2000, p. 22), a Didática potencializa as relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender e reporta-se as condições que favorecem a aquisição dos conhecimentos e a sua apropriação pelo aprendente. Os demais – a articulação na prática dos processos de ensino e



de aprendizagem pelo professor, as adaptações e tomadas de decisão – são do domínio da Pedagogia e produtores dos saberes pedagógicos.

Diante deste quadro, o profissional pedagogo, como destaca Houssaye (2004, p. 10), “não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele é o entremeio”. O que existe de separação entre teoria e prática é apenas uma pequena fenda que permite a produção pedagógica concretizada em saberes pedagógicos. Concordo com Houssaye (2004) que só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação.

Enfim, me apropriando do que afirmei anteriormente (Dantas, 2001; 2003; 2007), a Pedagogia é uma ciência da contemporaneidade constituída a partir da realidade e da cultura, ou seja, das peculiaridades próprias do homem e da sua natureza social. É, enfim, uma “teoria prática”, no dizer de Durkheim (1995) que se constitui com o fazer, gestora do processo educativo e impregnada numa concepção de mundo, de homem e de sociedade. A Pedagogia é, ainda, uma ciência diretriz do processo educativo construindo-se na dialética das experiências vivenciadas no cotidiano escolar como defende Marques (1996). A Pedagogia põe em relevo o saber acima do fazer, que é, ao mesmo tempo, um saber para fazer, mas também para refletir e tomar decisões. Este saber são, principalmente, os saberes pedagógicos.

### **2.3. O saber pedagógico base para o trabalho do professor**

Se consegui esclarecer a relação do saber e da Pedagogia, pretendo, agora, mergulhar na compreensão e aplicação do *saber pedagógico*. O que significa? Qual sua importância para o trabalho docente? Vale salientar que a reflexão sobre a mobilização do saber pedagógico foi iniciada desde o item anterior.

Venho investigando esta temática há uma década por acreditar que o saber pedagógico é essencial a todo professor, no caso desse estudo em especial ao universitário. Iniciei os estudos querendo saber, à luz do Gauthier (2006) e do Tardif (2011), quais os saberes que servem de base ao ofício de professor e qual a natureza desses saberes, em especial, o pedagógico, considerando o trabalho do professor universitário.

O “saber” para Tardif (2011) não se trata de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas em que o professor encontra-se mergulhado. O saber do professor é:

Sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa [a informação] no intuito de realizar um objetivo qualquer [através do ensino]. O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [seus conhecimentos]. (Tardif, 2011, p. 11)

Concordo com Tardif (2011) ao afirmar que os saberes dos professores é social porque são compartilhados com os seus pares, os professores. Estes pares possuem uma formação, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos às mesmas avaliações e as mesmas regras. O saber do professor é, ainda, social porque está pautado na sua história de vida pessoal e profissional. Este saber é, também, processual porque está constantemente em construção e variando conforme o contexto histórico de cada profissional. Considerando que seu trabalho ocorre com pessoas, tem como base um projeto de transformação social (educação formal).

Os saberes docentes são, ainda, plurais, heterogêneos, porque carecem de conhecimentos e saber-fazer diversos e provenientes de fontes variadas. O saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da escola, dos outros atores, etc. Como destaca Tardif (2002, p. 19), “[...] ao se falar dos saberes dos professores, é necessários levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.”.

Os *saberes pedagógicos*, para Marguerite Altet (2000), atuam diretamente com a gestão interativa da aula e são resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros dos processos de ensino e de aprendizagem. Este movimento do saber pedagógico tende a produzir o que ela denomina de saberes racionais proporcionando o pleno conhecimento objetivo da realidade e, conseqüentemente, a sua ampliação e valorização dos saberes pedagógicos, fundamentais à formação de professores.

O saber pedagógico apresenta algumas idiossincrasias (ser científico, racional e prático). Mas como racionalizar o saber pedagógico se, em geral, é empírico? Para Altet (2000) essas idiossincrasias não podem ser entendidas separadamente, mas na articulação, permitindo, pela análise das situações, a produção de saberes pedagógicos formalizados.

Este saber pedagógico, sendo racional, formalizado e mediador dos saberes científicos e práticos, abrangem algumas dimensões:

- *heurística* – reflexão da prática;
- *problematizadora* – colocar e determinar problemas;
- *instrumental* – instrumentos, descritores da prática, mapas conceituais, etc;
- *de mudança* – reguladores da ação, seja na solução de problemas ou visando modificar as práticas.

Numa perspectiva epistemológica, os saberes pedagógicos, segundo Altet (2000), apresentam dois princípios importantes de validação: um *a priori*, em relação ao processo de investigação e outro *a posteriori*, ao serem transferidos por outros professores para novas situações. É quando o professor demonstra possuir as quatro dimensões do saber pedagógico, principalmente, a prática reflexiva de profissional que se adapta às necessidades às novas situações.

A seguir, na figura 3, apresento uma síntese aproximativa do que Tardif e Altet denominam de Saberes Pedagógicos.

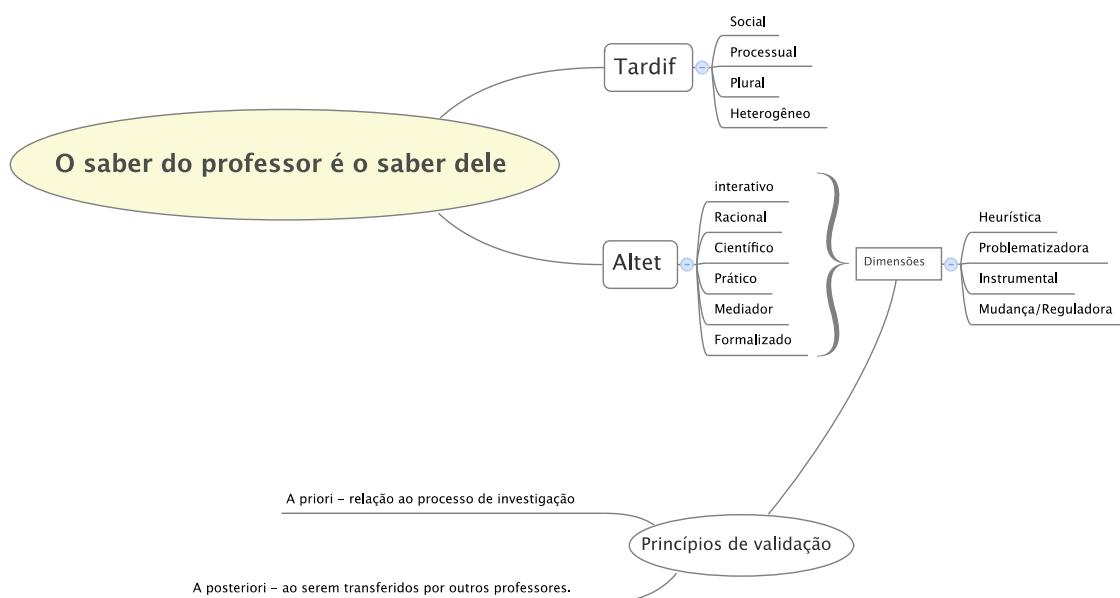


Figura 03. Idiossincrasias do saber pedagógico do professor

No meu ponto de vista Tardif e Altet se aproximam do conceito de Saberes Pedagógicos, embora que em determinado momento, Tardif segue um rumo diferente de Altet focando no social, enquanto Altet continua sua argumentação no próprio campo da Pedagogia.

A figura 04, uma adaptação da figura 01, demonstra o que eu defendo sobre a relação do saber pedagógico. A seta que sai do conhecimento em direção à informação representa a mediação realizada pelo professor (ensino). Para tanto, por meio do saber pedagógico ele faz uso de competências para que o aprendiz (seus alunos e si mesmo) possa compreender o sentido do conhecimento concretizado naquele momento em informação, tornando-se explícito por meio de objetos-saberes (livros, o discurso do professor, revistas, Internet, etc.).

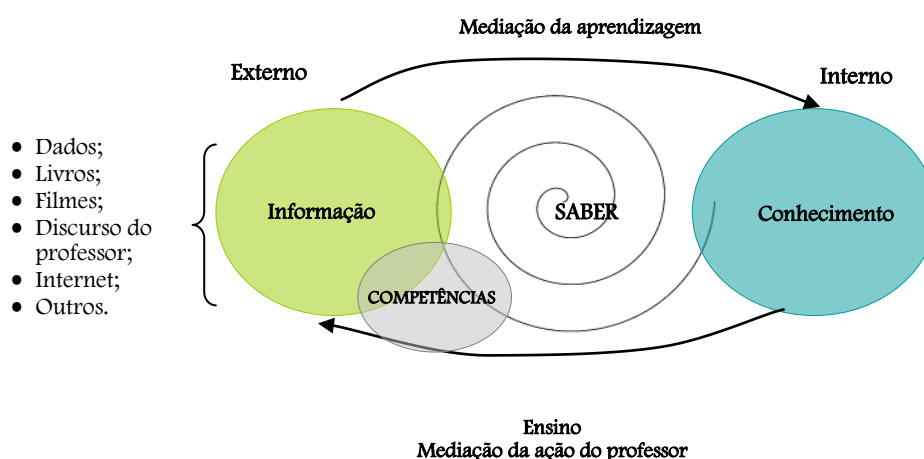


Figura 04. Mediação do saber pedagógico na ação docente

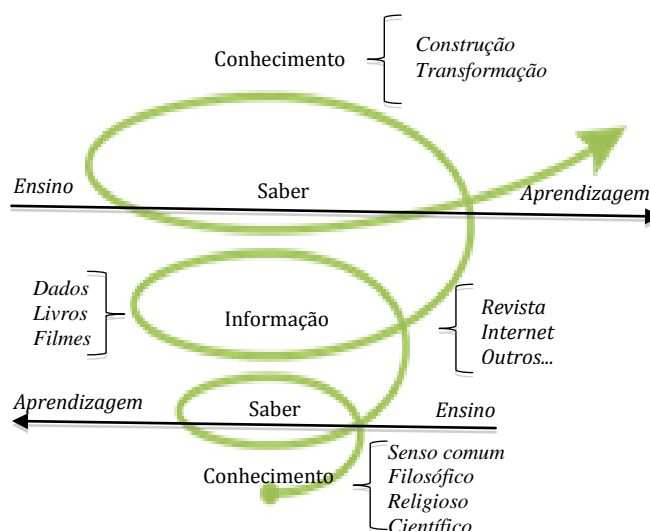
O ensinar representa uma prática em que ocorre os saberes pedagógicos, como descreve Charlot (2008, p. 20):

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados ligados pelas gerações anteriores de seres humanos. [...] o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. [...] Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento.

Devido a ampla dimensão do *ensinar*, vale salientar que esta ação atua em duas frentes:

- a. pelo domínio da Didática – na gestão da informação, na sistematização do saber pelo professor e na apropriação pelo aluno;
- b. pelo domínio da Pedagogia – no campo de tratamento e da transformação da informação em saber e, conseqüentemente, conhecimento, por intermédio da prática docente.

À medida que o aprendiz internaliza consciente e significativamente aquela informação pelos processos de ensino e de aprendizagem, pode-se dizer que houve aprendizagem internalizada no sujeito e transformada em conhecimento (saber-objeto). Como se percebe, o movimento é dialético e espiralado, porque nessa mediação, seja de ensino, seja de aprendizagem, o sujeito faz uso dos saberes para construir novos conhecimentos, conforme figura 05.



*Figura 05.* Mobilização do saber pedagógico sobre os processos de ensino e de aprendizagem

Entender e explicar, teoricamente, as práticas docentes, pode ser um sinal de que o professor desenvolve, racionalmente, os saberes pedagógicos, constituindo, então, sua profissionalização. Entretanto, Pimenta & Anastasiou (2010), citando Silva e Dugué, nos lembra que as atuais políticas destinadas à educação e aos docentes exigem destes, inúmeras *competências*, conceito que vem substituindo o de *saberes e conhecimento*. Essa substituição acarreta ônus aos professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos do seu conhecimento e

anuncia um novo (neo)tecnicismo em favor do neoliberalismo.<sup>2</sup> Vale salientar que a mobilização dos saberes pedagógicos que demonstrei na figura 5 assemelha-se a figura 01.

Portanto, espero ter conseguido delinear o significado de *saber* aproximando-o do *saber pedagógico*, pela via da *Pedagogia*. Evidentemente, os saberes pedagógicos constituem o trabalho docente, em especial, o universitário. Não são saberes mecânicos nem puramente práticos ou teóricos. É a gestão, atitude consciente/racional e reflexiva sobre a atuação profissional do professor. Entretanto, possuir esta mentalidade/postura dos saberes pedagógicos e usá-los, demanda, do professor, um profundo conhecimento pedagógico, o que é problemático tendo em vista que na formação de boa parte desses profissionais, em particular dos especialistas (licenciados), não existe nos currículos das licenciaturas um aprofundamento pedagógico capaz de proporcionar/formar esta atitude reflexiva, própria dos saberes pedagógicos e da *Pedagogia*. Sendo assim, os saberes pedagógicos na visão dos especialistas, equivalem as competências, o que não representa os saberes, sequer os pedagógicos.

Encerro este capítulo com a firme convicção de que a *Pedagogia* necessita compor a formação de professores/especialistas e que, para tanto, será preciso existir nos currículos desses cursos, disciplinas de *Introdução à Pedagogia*, como existem *Psicologia da Educação*, *Sociologia da Educação*, *Antropologia da Educação*, *História da Educação*... Creio que será pela *Pedagogia* que os professores poderão encontrar sentido no seu quefazer docente, no seu profissionalismo e na sua identidade socioprofissional.

---

<sup>2</sup> Para aprofundar esta análise ver Bracht & Almeida (2006).

### 3. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Quem são estes professores universitários? Como se tornaram professores? O que pensam da profissão e da profissionalização? Neste item pretendo realçar a docência universitária considerando sua prática pedagógica a partir da compreensão que possuem acerca da profissão e da profissionalização.

Como destaca Zabalza (2004), a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. Muitos professores autodefinem-se mais sob o âmbito científico (matemáticos, biólogos, etc.) do que como docentes universitários. Isto significa dizer que o lugar onde se deposita a identidade destes profissionais repousa no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência. Quero dizer com isto, que muitos desses docentes universitários são alheios aos conhecimentos e saberes próprios da profissão, quiçá aos saberes pedagógicos.

#### 3.1. A profissão docente

Parafraseando Popkewitz (1995), *profissão* é uma palavra de cunho social, tendo em vista que, conceitualmente muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Encontrei em Imbernón (2011) um reforço a essa ideia. Ele afirma que esse conceito é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual, de uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto.

A profissão docente, em seu processo de formação, demanda ser explícita e racional. É pela formação que se constrói a identidade profissional. Facci (2004) nos lembra que o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidades no desempenho de seu trabalho e com aspectos singulares e universais conectados entre si.

De modo geral, os docentes universitários adentram o campo da docência no ensino superior por várias razões, mas, em especial, por possuírem uma vasta bagagem em determinado campo do conhecimento necessário ao seu quefazer na instituição superior. Por seu turno, para as instituições de ensino superior, uma vez aprovado em concurso, o professor demonstra aptidão para assumir o trabalho da docência universitária, desobrigando-se de contribuir para sua formação continuada. Nestas circunstâncias, a entrada do docente “[...] ocorre ‘naturalmente’;

dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. (Pimenta & Anastasiou, 2010, p.104)

Considerando que a natureza da docência universitária, no dizer de Pimenta e Anastasiou (2010), constitui-se num processo coletivo e mediador entre professor e alunos em prol da construção do conhecimento, ela demanda a indissociabilidade entre as práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, que, além de funções da universidade, são princípios pedagógicos de um mesmo quefazer universitário, portanto, indissociáveis (Sampaio, 2005). Esta indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora sobre o futuro da profissão e articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção (pedagógicos e didáticos), levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica.

O termo “docência” é comumente usado para se referir ao trabalho dos professores, mas há consenso de que estes desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência tais como destaquei acima: pesquisa, extensão e gestão, além de ensino. Para Zabalza (2004), de todas as funções, o ensino deveria ser a mais importante, porque nele concentra-se a tarefa formativa da universidade. Para Tardif (2011) o ensinar constitui-se, antes de tudo, uma questão social, pois “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social”. Do ponto de vista da docência universitária, como ainda destaca Zabalza (2004), o compromisso ético faz com que os alunos aprendam o que se quer lhes ensinar. Mas, é preciso que os docentes reconheçam em seus alunos características importantes como: o que sabem e o que não sabem, o que são capazes de aprender e os meios para isso, os conteúdos importantes e os mecanismos a serem utilizados visando a aprendizagem efetiva<sup>3</sup>. A mobilização que ocorre refere-se aos saberes pedagógicos. O pensamento prático do professor é fundamental para compreender os processos de ensino e de aprendizagem e desencadear uma mudança radical nos programas de formação de professores. (Facci, 2004)

Tendo em vista a complexidade da prática docente, a criatividade é uma das características importantes na construção de sua identidade, enfrentando, frequentemente, situações incertas, conflitos e ambiguidades (Contreras, 2002). Considerando tais situações, concordo com Pimenta e Anastasiou (2010) quando afirmam ser difícil para um professor formado em diferentes áreas considerar a complexidade da prática da profissão docente, especialmente quando não possuem licenciatura. Por isso que defendo a inclusão da disciplina Introdução à Pedagogia nos currículos das Licenciaturas.

---

<sup>3</sup> Esta atitude já foi abordada no capítulo 1.



É preciso reconhecer na profissão docente sua especificidade epistemológica, quais sejam: os saberes próprios, construídos em situação e sua dimensão ética, como destacam Pimenta & Anastasiou (2010).

### **3.2. A profissionalização e suas racionalidades**

Para Altet (2000), a profissionalização constitui-se a partir de um processo de racionalização dos saberes realizados, mas também sobre práticas eficazes em situação. Em outras palavras, a profissionalização culmina numa prática que se apoia numa base de conhecimentos racionais e adapta-se integrando práticas bem sucedidas em situação.

Sendo assim, o profissional é aquele que apresenta as seguintes características atitudinais:

- possui uma base de conhecimentos;
- desenvolve a prática em situação;
- é capaz de demonstrar os seus saberes;
- possui autonomia e responsabilidade pessoal e profissional;
- aderem às representações e às normas coletivas, constitutivas da identidade profissional;
- pertence a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e discursos de valorização, de legitimação e de compromisso ético.

Estas atitudes constituem a gestão da Pedagogia pelos saberes pedagógicos do professor, como destaquei na figura 2.

Estudiosos como Hoyle, citado por Altet (2000) destacam que a profissionalização envolve dois aspectos: (a) o mais difundido é o da racionalização dos saberes na perspectiva da racionalidade da reflexão na ação; (b) o outro corresponde à elevação do estatuto social de uma profissão a partir de estratégias coletivas.

A profissionalização constitui-se na racionalização de diversos saberes. Os de natureza prática ou da experiência e os teóricos. Estes saberes teóricos estão assim constituídos em:

- disciplinares;
- da cultura do professor;
- didáticos e;

- pedagógicos (sobre a gestão interativa na aula, resultantes de pesquisas sobre os diversos parâmetros dos processos de ensino e de aprendizagem), aos quais me referi anteriormente.

A docência universitária é, enfim, uma profissão que demanda um conjunto de saberes pedagógicos próprio do seu trabalho constituído de profissionalização, autonomia e reflexão sobre a prática, conhecimento científico, bem como das experiências.

### **3.3. O perfil dos professores universitários**

As professoras pesquisadas, membros do quadro permanente da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, apresentam o seguinte perfil:

- são do quadro efetivo na UnB;
- atuam como docentes nas disciplinas da base pedagógica da formação de professores (Didática, Organização da Educação Brasileira e Psicologia da Educação);
- tempo de docência na UnB.

As professoras estão lotadas nos três Departamentos da Faculdade de Educação: Métodos e Técnicas (MTC), Teorias e Fundamentos (TEF) e Planejamento e Administração (PAD) como apresenta o Apêndice E.

#### **a. A opção pela profissão docente**

A primeira questão da entrevista (Apêndice E) pautou sobre a experiência profissional dedicada a Educação Básica, a formação de professores/pedagogos, a extensão e a pesquisa. Esta questão oportunizou as entrevistadas contextualizarem sua escolha profissional, além da construção de sua profissionalização e de sua atuação como docente universitário. As pesquisadas admitem que seus familiares foram os motivadores de sua escolha profissional, como podemos constatar as docentes Mailza, Taís e Paula. Também verifiquei que nos discursos das docentes Marilene, Telma e Patrícia, os exemplos de alguns de seus professores estimularam na escolha profissional. Os dados vêm reforçar a afirmação de Popkewitz (1995) e Imbernón (2011) de que a profissão é regida por determinado conteúdo ideológico e contextual, por isso ser de cunho social.

Reforçando este argumento encontro nos discursos das entrevistadas, outras razões definidoras da profissão docente:

- na formação superior todos os entrevistados cursaram alguma licenciatura, seja em Pedagogia, Psicologia ou Letras;
- o Magistério de 2º grau<sup>4</sup>/Curso Normal os direcionou à Pedagogia.
- a formação em Psicologia serviu de atrativo para se inserirem nas escolas de formação de professores pela sua qualificação.
- a formação docente aliada a necessidade de trabalho.

Vale salientar que é comum encontrar Psicólogos atuando como docentes nos cursos de formação de professores. Isto significa a influência ainda vigente desta ciência no campo da Pedagogia e na formação de professores especialistas. Esse fato tem explicação histórico-ideológica a partir das considerações tecidas no decorrer deste trabalho.

#### b. Tempo de docência e base formativa

O longo tempo na docência faz do profissional um *expert*. Essa *expertise* é resultante de um conjunto de ações/tomadas referentes à sua formação continuada, bem como as relações inter e intrapessoais travadas no âmbito da educação.

Neste sentido, três das entrevistadas possuem de trinta a quarenta anos de experiência com a docência. As outras três atuam na docência de dez a vinte anos. Vale salientar que parte deste tempo de profissão foi dedicado a Educação Básica.

São histórias de vida marcadas por experiências oportunizadas pela sua família ou pelo meio social em que vivem as professoras entrevistadas. Constatei que há engajamento/implicação da maioria destes docentes quanto ao que se refere ao seu trabalho e ao compromisso social de educadores, nos dando a entender que sua profissão foi forjada no embate das relações sociais e na luta de classes como destaca Facci (2004).

No que se refere a sua base formativa, três professoras apresentam formação em Pedagogia e as demais possuem Licenciatura em Psicologia ou Letras. Quatro professoras pesquisadas possuem mestrado e doutorado em educação, com exceção de duas delas que possuem mestrado e doutorado em Psicologia. Seguramente todos os pedagogos possuem mestrado e dou-

---

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada sob a regência da Lei nº 5.692/71 complementada pela Lei nº 7.044/82.

torado em Educação. Estes mesmos fizeram Curso Normal (Ensino Médio) e tiveram de seus professores, exemplos positivos ou negativos da profissão.

A influência da Psicologia no campo da educação sempre foi marcante como pode-se constatar nos discursos abaixo:

[...] comecei a trabalhar como professora do Curso de Pedagogia para professores em exercício. Eu era professora dos meus antigos professores. Eu me vi numa situação bastante delicada porque eu tinha a teoria e eles tinham a vida toda de prática. Eu tinha que estudar muito para poder suprir ao que eles já sabiam à época. Essa experiência foi muito marcante. Eu acho que foi meu batismo de fogo. Lecionei as disciplinas de minha área. (Taís)

Recém-formada, fui dar aula de Psicologia da Educação para o magistério. (Telma)

No discurso da Taís há um primeiro sinal de que os saberes pedagógicos, tão necessários a docência, se faz sentir quando, nas entrelinhas, admite que sua formação não lhe preparou para a docência, pois ela tinha “a teoria” e os formandos, a “prática”. O que evidencia-se nestes discursos das professoras Taís e Telma é o domínio de um conteúdo específico, o que Gauthier (2006) denomina Saber disciplinar.

Franco (2012), Pimenta (2002), Hameline (2004), Duarte & Saviani (2012), dentre outros, vem fortalecendo a luta em favor da Pedagogia, criticando a influência da Psicologia neste campo, mas, sobretudo, propondo uma Pedagogia enquanto a ciência da educação.

Destarte, a importância da Pedagogia enquanto ciência da educação para a formação de professores se constata nos discursos de três professoras pesquisadas. Elas afirmam terem cursado o Magistério de 2º grau, dando continuidade a sua formação em Pedagogia. Para algumas delas:

A minha formação pedagógica começa a se concentrar por meio do Magistério. Nasce, aí, também, uma preocupação com a formação de professores porque eu achava que o magistério tinha uma distância muito grande da prática, como os nossos alunos ainda dizem hoje. Eu não conseguia encontrar relação. Eu entrei na Pedagogia logo depois que terminei o Magistério. (Paula)

[...] sou ainda da geração que fez Curso Normal. [...] vindo para Brasília já comecei o ano trabalhando na Secretaria de Educação. Foi essa vinda para cá que [...] fui conhecendo e convivendo com a professora (Maria Rosa). [...] E foi trabalhando com ela que eu me motivei a fazer o vestibular (para Pedagogia). (Patrícia)

Constatarei nos discursos acima que há uma tendência de que o magistério de 2º grau/Curso Normal introduziu as iniciantes na carreira docente, o que pode ser exemplificado pelos dis-

cursos das professoras Paula e Patrícia. A formação de professores em nível médio estimulou, de certa maneira, aquelas pedagogas a persistirem pela docência, embora que a docente Paula tenha criticado o Curso Normal pelo distanciamento entre teoria e prática, com ênfase na prática, ou seja, nos recursos didáticos. Não posso negar a importância do Curso Normal, principalmente por ser o introdutor da profissão docente. A formação docente, em nível médio tem um caráter de formação inicial. O que oportuniza um maior contato com a profissão que desempenhará. Neste sentido, o Curso Normal as incentivou a continuar sua formação pedagógica impulsionando-as ao Curso de Pedagogia e a formação continuada em Educação, como percebe-se no discurso de Patrícia.

Portanto, as primeiras pistas do estudo me dizem que o perfil dessas profissionais reflete a formação de professores, bem como a ideologia que sempre atravessou a formação e a profissão docente. São professoras universitárias atuantes em sua profissão e preocupadas com a formação de professores. Todavia, para algumas, a docência nasce da oportunidade de trabalho. Diferentemente, Paula, Patrícia e Marluce foram introduzidas no mundo do trabalho de modo intencional tendo em vista sua formação inicial – o magistério de 2º grau. Enfim, penso que consegui realizar o que me propus neste item: realçar a docência universitária a partir da compreensão que possuem acerca da profissão, considerando que trata-se de um nível profissional que exige certa experiência, saberes e, principalmente, reconhecimento social.

#### 4. O SABER PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS

Este capítulo visa desvelar a acepção de saberes pedagógicos para as professoras universitárias a partir do seu quefazer docente. Considerando o que afirma Mussalin (2003, p. 113), “os sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais”. Sendo assim, a partir de seus discursos, desvelarei a compreensão que possuem acerca dos saberes pedagógicos.

Vale salientar que os saberes pedagógicos dessas professoras não apresentam-se nitidamente, mas os encontrei nas entrelinhas dos seus discursos. Destarte, me proponho a situá-los pedagogicamente, a partir do que abordam sobre os fundamentos pedagógicos e o sentido do trabalho docente.

##### 4.1. Os fundamentos pedagógicos dos professores universitários

Os fundamentos pedagógicos das professoras pesquisadas às quais me refiro neste item me ajudaram a entender como pensam as suas práticas destinadas à formação de professores. Na entrevista pedi as professoras que abordassem sobre *os fundamentos pedagógicos que embasam a sua prática docente e como foram incorporados*. Para as professoras Telma e Taís:

Trabalho minha disciplina com diversos autores [...] e faço a relação com o sujeito imprevisível, inacabado e que se constitui nas relações. [...] Toda vez que eu falar vai estar embutido esse processo de construção do sujeito. Eu trago os teóricos, mas digo para eles, lembra de que sujeitos estamos falando? [...] Eu [...] digo aos meus alunos que ser professor é um desafio porque eu preciso trabalhar com vocês e, ao mesmo tempo, refletir meu papel/postura de professora. (Telma)

[...] Entendo que a gente se constitui professor pelas experiências que temos. A teoria é importante, mas é pela experiência marcante que você vai descobrir o teu jeito de ser professor. Ocorre muito em função dos exemplos que você vai se constituindo neste professor. [...] Outra coisa que não podemos negar é a prática. Nossas práticas estão muito mais embasadas no Behaviorismo quando a gente coloca nas avaliações “Muito bem”. Eu mesma faço isso! [...] (Taís)

Analisando os discursos das professoras, constatei que Telma e Taís apresentam características achegadas ao cognitivismo. Trata-se de uma abordagem que valoriza a escola personalista, visando formar a personalidade do sujeito pelo autoconhecimento através da afetividade e da experiência, em especial, a professora Taís. Ela demonstra valorizar significativamente as

a cultura integrante do processo de construção do conhecimento e de constituição do indivíduo para a concepção de aprendizagem interacionista, uma vez que considera a experiência dos indivíduos. Vejamos:

A gente tem hoje uma outra concepção de homem, de mundo. Aí vem a questão da subjetividade. As experiências de vida que eu tive é diferente de outros, mas eu me constitui nessas diferentes relações. E não tem como não perceber isto no aluno. A gente está tão dentro da academia, neste ambiente científico que se apropria deste discurso. Mas, a gente ignora muito outros discursos. O aluno traz muita coisa (Taís).

Nesta orientação considera-se que a base necessária para mudanças desejáveis é a aceitação de si, aqui e agora a partir do que o indivíduo realmente é. Esta abordagem pretende dar ao indivíduo oportunidade para se reconhecer, aceitando o seu próprio processo de vida e nele se inserindo, a fim de utilizar os recursos pessoais que as experiências lhe oferecem. O professor nesta orientação, demonstra confiança na pessoa do aluno, aceitando tal como ele é, levando em conta seus sentimentos. Não ensina, mas facilita a aprendizagem, criando um clima de liberdade e responsabilidade, possibilitando a expressão dos sentimentos dos aprendizes e aceitando suas limitações.

Entretanto, do ponto de vista dos saberes pedagógicos, falta em seus discursos uma postura de intervenção pedagógica e de visão coletiva, mediadora e crítica do processo formativo, atitudes importantes sinalizadoras dos saberes docentes. Como a aprendizagem pode acontecer formalmente sem a intervenção pedagógica do professor? Considero a experiência importante para a construção do conhecimento, mas carece da mediação do professor. A aprendizagem formal demanda um mediador capaz de conduzir ao novo conhecimento de modo consciente e, sem esta orientação o aprendiz se perde em meio ao emaranhado de conhecimentos. Não nego que a autonomia do aluno, bem como o uso da criatividade são elementos importantes, mas continuo insistindo na necessidade de um professor mediador que mobilize todos estes elementos por meio dos saberes pedagógicos.

Uma fundamentação pautada diretamente na subjetividade e nas experiências do sujeito parece frágil, por considerar o sujeito como indivíduo, além de descaracterizar o ensino no sentido de retirar o professor do protagonismo do processo. Com isso a dimensão de mudança, referente ao saber pedagógico, que trata de regular a ação docente ou modificá-la, apresenta-se limitada tendo em vista o professor não desenvolver o seu protagonismo pedagógico. A ação mais presente nestes docentes é a supervalorização da iniciativa do aprendiz não oportunizando o pensamento crítico, mas facilitando a reificação da ideologia dominante.

Encontrei outra característica nos discursos das professoras Mailza e Patrícia – a ênfase no fazer sobre o conhecer. Para elas:

[...]Eu fui aprender muito tarde que a gente tem que tomar determinadas posições em determinados momentos. [...] na academia estamos habituados a desarticulação completa. A eficácia do ensino de qualidade está nesse compromisso político. (Mailza)

[...] Aprender com o aluno. [...] Eu tinha dificuldade. Eu fui aprendendo, fui buscando. [...] Eu tenho que estar sempre aprendendo. [...] (Patrícia)

Nos discursos das professoras Mailza e Patrícia parecem enfatizar o fazer sobre o pensar ao afirmarem que aprenderam na prática. Sendo assim, sua pedagogia encontra-se embasada na racionalidade técnica cujos conceitos de eficiência e eficácia da produtividade são elementos fundantes, como destaca o discurso da professora Mailza.

Neste sentido, o discurso nos dá a entender o docente como um mero coadjuvante considerando que seu papel é de instrutor de informações objetivas. Sendo assim, os saberes pedagógicos são substituídos pelas competências a se alcançar tendo em vista a ênfase na eficácia e no produtivismo.

Do ponto de vista dos saberes pedagógicos, este fundamento pedagógico, encontra-se distante tendo em vista que não provoca transformações nos sujeitos, tampouco o pensamento crítico, sequer conduz os aprendizes à emancipação, como abordei no capítulo anterior. O professor, que se vê como um “aprendiz”, parece alheio a luta de classes, bem como não se reconhece como profissional responsável e possuidor de saberes importantes a formação do homem.

Diferentemente deste quadro que ora apresento, encontrei nos discursos das professoras Mariza e Paula posturas que se aproximam com o que defendemos sobre os saberes pedagógicos, quais sejam:

[...] consegui embasar todo o meu processo de formação, procurando ver a educação não mais sob a ótica do poder hegemônico, mas de entender na realidade porque as coisas aconteciam. Isso teve uma influência definitiva de entender o que é educação, o que é Didática, o papel do professor, sua formação do educador, a quem servia e para que servia. A partir de Marx e de autores que elaboram os seus estudos sob a ótica desse referencial. (Mariza)



Eu penso que meus princípios pedagógicos fazem parte de uma visão de mundo que não é só relacionada à docência, mas é uma visão de mundo que foi construída nos princípios cristãos [...] Nos princípios que eu aprendi em família e nos princípios teóricos. E eles acabaram se casando, se encontrando. Então, quais seriam estes princípios? O primeiro eu diria que é a responsabilidade pelo que eu faço e eu chamo a isso profissionalismo. Eu penso que agente tem que ser muito ético e responder, no sentido mesmo da responsabilidade, por aquilo que eu faço. [...] Um outro elemento que eu acho que é muito forte em termos de princípios pedagógicos é o diálogo. Eu penso que o processo de aprendizagem se dá pela interação, pelo diálogo. (Paula)

Encontrei nos discursos dessas professoras algumas peculiaridades. A consciência de classe, a valorização profissional pelo profissionalismo, responsabilidade, ética e diálogo. Estas professoras demonstraram conscientes de seu papel e de suas responsabilidades profissionais, embora reconheçam que o contexto histórico-cultural em que cada uma encontra-se pareça contrariar suas posições contra-hegemônicas. Todavia, o que as tornam diferentes das professoras Mailza e Patrícia é a vontade de transformação da sociedade. Esse é um movimento fundamental à prática docente regimentada pelos saberes pedagógicos.

É importante lembrar que as bases pedagógicas e científicas dos docentes sustentam as suas práticas e suas concepções de educação e que as experiências, a visão de mundo, a consciência de classe e a valorização do diálogo entre professor e alunos, são atitudes que demarcam os fundamentos norteadores da ação docente das professoras pesquisadas. De posse desses conhecimentos, poderei, mais adiante, demonstrar de forma mais aproximada os saberes pedagógicos dos professores universitários, no caso dos entrevistados.

#### **4.2. O trabalho docente e o discurso dos professores**

O trabalho docente, na atualidade, se constitui de prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, envolvendo tanto a ação de ensinar quanto a de apropriação do conhecimento veiculado por um contrato didático em parceria deliberada e consciente decorrentes de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. Cabe ao docente “[...] ser alguém responsável, que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis consequências de sua prática”. (Sacristán, 2000, p. 10).

Neste processo de construção do saber escolar entre professor e aluno, o aprender ocorre através da relação com o saber, como já abordei em capítulo anterior. Encontrei em

Anastasiou & Alves (2012, p. 15) uma afirmação a esse respeito que reforça o meu argumento sobre a relação com o saber. Para elas:

Trabalhando com os conhecimentos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere* – ter gosto. Na ensinagem o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. O sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um saber *o quê*, um saber *como*, um saber *por quê* e um saber *para quê*.

Ao fundamentar-se nos princípios pedagógicos, o trabalho docente ocorre a partir de relações organizadas e desenvolvidas pelo professor tendo em vista a aprendizagem de um saber sistematizado pelo aluno, por meio de recursos e procedimentos pedagógicos. Para tanto, saber planejar, avaliar e se relacionar com os alunos são práticas docentes apinhadas de saberes pedagógicos como destacarei adiante.

a. Saber planejar e suas ações

Esse item foi construído a partir das respostas que as professoras me deram quando lhes pedi que falassem sobre a *importância dos processos de ensino e de aprendizagem, de planejamento e de avaliação em sua profissão*. Para Mailza, Telma e Taís:

O planejamento ele é o mínimo, imprescindível, mas o mínimo. Não vá entrar em sala de aula sem o planejamento e o conhecimento não, isso é inegociável, mas é o mínimo, [...]. Porque existem planos tecnicamente perfeitos, mas quando vai realizar a atividade dá tudo errado e a atividade é inviável. (Mailza)

A gente chega com o padrão. [...]Eu sigo a risca tal dia tal texto. Acho que é importante isso, mas está se acabando. Eu tive uma disciplina no doutorado em que o professor foi nos ensinar a fazer um plano de ensino. Nossa, como foi interessante, mas como foi sofrido! Tinha que aprender a aplicação dos verbos, o que você quer que seu aluno trabalhe. E eu comecei a entender a fazer o plano de ensino. Eu aprendi a fazer no doutorado. (Telma)

A base tem que ser planejamento. Eu acho muito importante o planejamento e explicitar as regras do jogo, saber o que ele está fazendo ali, o que eu espero dele. Por isso que acho que o planejamento você trata a avaliação. Eu percebi o planejamento em meus primeiros professores. Percebi, não sabia, mas, eu aprendi mesmo quando eu fui ser professora de meus professores. Aí foi onde a valorização do planejar ficou evidente porque se eu não planejasse eles me engoliam. Eles iriam me tripudiar em função de minha fragilidade que era a ausência total e completa de prática. Eu tinha que ter o plano A, o plano B, o plano C... Todas as cartas que eu pudesse ter na manga para sentir o tempo. (Taís)

Os discursos das Docentes Mailza, Telma e Taís demonstram um valor minimalista ao planejamento de ensino, mesmo que os conteúdos pareçam estreitamente relacionados com a experiência de vida dos alunos. Esses docentes demonstram certo desconhecimento, do ponto de vista pedagógico, tendo em vista encontrarem pouco sentido no planejamento. Sobre isso encontro apoio em Vasconcellos (2002, p. 27) quando afirma que “o ‘bom’ de um professor mecânico, repetitivo é que não exige maiores esforços. Fazer um trabalho mais consciente, crítico, criativo, significativo, implica que o professor deva se rever, se capacitar, sair do ‘piloto automático’, enfrentar conflitos, etc.” Este estranhamento nos discursos dos docentes pesquisados, me faz lembrar das palavras de Marx (1989) ao afirmar que o trabalhador não domina seu próprio trabalho, na medida em que não sabe porque produz, como produz, sendo, pois, estranho não só ao produto, mas também ao processo. Entretanto, faz sentido as referidas professoras apresentarem um conhecimento superficial acerca do planejamento, tendo em vista sua formação de especialistas sem qualquer contato com a Pedagogia.

*O planejamento* não pode ser entendido como o redentor dos problemas de falta de produtividade da educação de modo alienado pela sua pseudoneutralidade. Não pode mais constituir-se num tipo de instrumental vinculado a racionalidade técnica em que os professores se ocupam em preencher planilhas e os alunos limitados a aprender exatamente o que o professor ensinara-lhe tornando o saber do professor, paulatinamente, desvalorizado, levando-o a uma perda de confiança naquilo no seu quefazer docente.

As docentes Paula e Mariza demonstram uma visão diferente das demais pesquisadas. Para elas planejamento é:

Eu brinco muito com meus alunos dizendo que eles vão encontrar em mim uma professora tradicional. Tradicional não no sentido de perspectiva do papel, da proposta de educação, mas eu penso que nós trabalhamos com uma educação que é intencional [...] e sistematizada. Ela tem objetivo, ela tem fins e se eu professor não assumir alguns objetivos sim, eles vão ser assumidos por uma política mais ampla do que o próprio professor e aí eu estou sendo alienada. Então, eu trabalho numa perspectiva. Eu tenho um caderno de planejamento, eu penso nas minhas aulas, eu penso nos textos que eu quero levar porque há uma intencionalidade de formação. E essa intencionalidade está relacionada aos meus princípios pedagógicos. talvez não seja um planejamento na estrutura que a gente vê na Didática, mas eu vou planejar uma aula, eu penso, qual o caminho melhor para os alunos entenderem esta aula? Vou trabalhar com imagem, vou trabalhar com o texto, vou trabalhar com aula expositiva? E sempre tenho uns passos que utilizo na aula: problematização, sempre começo com uma problematização. (Paula)

Eu vou começar por onde eu acho mais básico que é a organização. Eu acho que todo ser humano, em qualquer profissão, precisa de organização naquilo que faz. E organiza-

ção implica em planejamento. Precisa-se saber o que quer, onde quer chegar e por que você quer chegar naquilo ali. [...] trabalhar com meus alunos em sala de aula, a importância da organização da concepção de planejamento como algo que está aí para ajudar no trabalho, não para limitar, para engessar. (Mariza)

Nos discursos das professoras Paula e Mariza é possível perceber, claramente, o sentido do planejamento intencional. As docentes refletem sobre sua prática, antecipa a ação no pensamento e demonstram, portanto, intencionalidade pedagógica, mobilizações que se aproximam do uso dos saberes pedagógicos.

O planejar, em uma percepção crítica, é uma ação pedagógica processual que demonstra o cuidado e o compromisso do professor em propor à sua matéria de ensino direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seu alunos, como destaca Lopes (2004). Neste sentido, as docentes Mariza e Paula demonstram assumir esta postura em seu discurso.

*O planejamento* compreendido pela professora Paula se assemelha ao Planejamento participativo o qual fundamenta-se na consciência, intencionalidade e participação. Este tipo de planejamento, de natureza contra-hegemônica, é fruto da resistência e da percepção de grupos de educadores que reivindicaram alternativas de fazer educação e, portanto, planejá-la democraticamente, como destaca Vasconcellos (2002). Nesta perspectiva o planejamento é visto como instrumento de intervenção no real para transformá-lo em prol de uma sociedade mais justa e solidária.

Assim, o planejamento participativo torna-se o fundamento do processo integrativo entre universidade e contexto social. Sua finalidade primeira é oportunizar uma educação profissional para o exercício da cidadania e a ação coletiva apresenta-se como atitude norteadora do trabalho pedagógico. Toda prática educativa possui uma dimensão política que obriga o homem a tomar determinados posicionamentos perante à realidade e, para o planejamento participativo, é fundamental que o educador tenha consciência de que sua ação educativa tem dimensão política. (Dalmás, 2000)

Na efetivação do planejamento participativo cabe ressaltar algumas diretrizes fundamentais para o processo de ensino: a) a ação de planejar implica a participação de todos os envolvidos no processo; b) unidade teoria e prática; c) deve partir do concreto – aluno, escola e contexto social e; d) atingir fins mais amplos da educação, como por exemplo, a transformação da so-

cidade. A esse respeito também encontrei semelhança com o discurso de Mariza, anteriormente citado.

Como se percebe, o planejamento participativo combina com a tese dos saberes pedagógicos, pois não existirá mobilização dos saberes numa perspectiva de planejamento diferente do participativo.

No que se refere ao planejamento de ensino, adequadamente preparado e executado, traduzir-se-á pela ação pedagógica direcionada, a fim de integrarem-se dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo, como destaca Lopes (2004). O saber elaborado e consolidado na execução do plano de ensino não poderá ser considerado estático e acabado, mas, flexível, dinâmico e dialeticamente articulado como destaca Mailza.

Eu falo para eles [para os alunos] que o planejamento é imprescindível. Eles não podem entrar em sala de aula sem ter planejado aquela aula. O que não significa que eles não tenham que ser flexíveis sobre aquele planejamento. Por exemplo, numa aula de ciências ou do que seja lá o que for, se estou dando aula de uma determinada lei da física e acabou de acontecer o acidente com a usina nuclear do Japão e os alunos me questionam sobre isso eu vou dizer que não vou abordar sobre isso porque eu planejei outra coisa? Não! (Mailza)

Entretanto, o seu discurso sobre planejamento se apresenta de modo espontâneo e superficial pois, inviabiliza uma prática docente, crítica, criativa e transformadora. Para entender o significado e a utilidade do planejamento, como destaca Sacristán (2000), é preciso considerá-lo propulsor da reflexão sobre a prática, sobre o contexto em que se realiza, os destinatários que tem e sobre a cultura curricular que fomenta. A docente Patrícia retrata, de certo modo, o planejamento como prática reflexiva.

Ele chega no primeiro dia de aula ou no segundo. Olhe esse é o nosso plano de trabalho. Para fazer este plano de trabalho, o que nós professores fizemos? Tem uma ementa nós é que construímos esta ementa. Então o que eu vou fazer? Eu vou desdobrar esta ementa num plano de trabalho, em unidades, lá na Didática vocês ensinaram a fazer um plano de ensino, um plano de curso, um plano de trabalho onde você define conteúdo, tempo, eu acho que é um dos grandes desafios do professor fazer esta conciliação entre conteúdo, tempo, estratégias. Olhe os desafios, né? Aí eles começam a ficar pensando. (Patrícia)

Para Patrícia é clara esta visão do planejamento que, para os professores, tem uma importância impar, pois, demonstra intencionalidade em inseri-los na elaboração e desenvolvimento do

projeto pedagógico da escola, além da realização de esboços de planos de ensino macro e micro tais como: pensar e selecionar roteiros de conteúdos, planejar e preparar atividades de dentro ou de fora da escola para diferentes alunos ou ritmos de aprendizagem, prever e confeccionar materiais para utilização em aulas, distribuir o tempo escolar, etc. São tarefas próprias da profissão docente, constituídas na sua formação, as quais carecem de planejamento.

Portanto, considero o planejamento uma ação importante para a efetivação dos saberes pedagógicos dos professores, seja qual for sua preferência sócio-política e ideológica, estará sempre a serviço do trabalho docente e poucos professores aqui entrevistados compreendem a sua importância como um dos elementos constituído de saberes pedagógicos.

b. Avaliação: classificar ou emancipar?

Qual a importância da avaliação na construção dos saberes pedagógicos do professor? Percebi que há diferentes concepções de avaliação entre as professoras entrevistadas. Um grupo demonstra valorizar a avaliação emancipatória (processo/produto) enquanto outro a classificatória (produto). Sacristán (2000, p. 295) nos chama atenção para esta diferença enfatizando que “[...] estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.” Pode-se, portanto, encontrar diferentes e ambíguas definições de avaliação.

Para um grupo de professoras (2), mesmo que demonstrem simpatia pela avaliação coletiva, a avaliação individual e *classificatória* é predominantemente utilizada por elas por considerarem algo de difícil resolução, do ponto de vista pedagógico. Vejamos o que dizem os discursos das professoras Mailza, Telma e Taís:

A avaliação eu sou ruim. Eu faço um desenho assim: aqui tem um aluno que tem um grande conhecimento sobre o conteúdo. Ele tem facilidade de aprender e tira notas boas. Mas tem outro aqui que tem grandes dificuldades (mal alimentando, saúde debilitada, etc.). com grande esforço ele chegou até aqui. Ele também é 100. É preciso que sempre tenham um instrumento de registro da avaliação. [...] mas numa escola o diretor quer saber como está o desenvolvimento do seu aluno. Se você deu nota 5 para ele os pais vão a escola saber porque foi 5 e não foi 10. Então, tem que ter um registro e tem que ter um critério de avaliação. (Mailza)

Avaliação é o dia-a-dia. Eu deixo isso claro para eles. O que eu quero é a sua participação. Com relação a avaliação... o que eu entendo... minha avaliação é o dia-a-dia. Eu não consigo pensar numa atividade avaliativa. O que me pega na avaliação é a pontuação. Atribuir nota. Questão de avaliação. Eu realizo trabalho de campo, com estudo de textos, trabalho, o fórum, a representação. O que eu trabalho com eles: trabalho em grupo, individual e a participação em sala de aula. Eu tenho dificuldade em lidar com provas. [...] não é o que eu gosto. Fica um tom de ameaça e não foram bem sucedidos porque não era somente uma questão de leitura de texto. Eu convido o aluno para discutir,

mas não quero que ele venha por uma nota. O que eu quero é a sua participação. (Telma)

Eu procuro sempre diversificar as avaliações. Eu sempre costumo diversificar a avaliação e o planejamento. Nisso eu sou muito boa. Mas eu procuro fazer, basicamente, avaliação interagindo com o colega, em dupla e sem consulta. [...] muitas vezes eu, enquanto aluna, aprendi mais no corredor com meus colegas do que na sala de aula com meu professor. Então, se o professor dá abertura para que na sala de aula tenha um diálogo com o colega, eu aproveitaria. Mas, é esse tipo de integração que eu promovo [...] Eles estão conectados em seus computadores, está em todos os lugares do mundo, menos na sala de aula. Esse é um ponto que é uma intervenção para não perder nossa humanidade. Você já assistiu alguma aula do Telecurso? Eu fico com vergonha das minhas aulas. Porque ali tem muito mais recursos, a pessoa é muito mais motivadora, traz outros elementos... (Taís)

Entendo que esta dificuldade em trabalhar a avaliação e a opção pela classificatória se dá pela ausência de uma formação pedagógica que as permitissem compreender o sentido pedagógico da avaliação. Com isso, acabam utilizando a avaliação individual e *classificatória*, o que entendendo ser uma atitude de reprodução do que testemunharam das práticas de seus professores, pois, não demonstram qualquer conhecimento pedagógico. Avaliação para elas não faz sentido.

Comumente, a avaliação é compreendida como um instrumento sancionador e qualificador, cujo sujeito da avaliação é o aluno e o seu objeto são as aprendizagens realizadas conforme certos objetivos. Nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos. É o que destaca Luckesi (1995, p. 28) ao afirmar que “a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Neste sentido, o professor cumpre o papel de manutenção do *status quo*, transmitindo e fiscalizando a absorção do transmitido. A avaliação neste contexto apresenta-se como controle ou coerção pelo modo alienado de perceber a avaliação. Sobre isto encontrei em Sacristán (2000) que a avaliação é uma atividade amplamente rechaçada pelos alunos, além de bastante enfastada para muitos professores. Para o professor a avaliação está intimamente ligada à sua concepção de educação, como constatado acima nos discursos das docentes Mailza e Telma.

Quando analisei o discurso da professora Taís, percebi uma semelhança com os discursos das professoras Telma e Mailza. A professora Taís não demonstra uma clareza pedagógica sobre a importância da avaliação. Mesmo sutil, ela permanece fazendo uso da avaliação classificatória, mesmo sendo numa postura mais livre, o que demonstra a ausência de conhecimentos ci-

entíficos pedagógicos acerca da avaliação. Percebi que ela considera os estilos de aprendizagem e as novas tecnologias, todavia, parece desconhecer a natureza pedagógica da avaliação.

Zabala (1998) nos lembra que, apesar de que ensino e aprendizagem façam parte da mesma unidade dentro da aula, podemos distinguir dois processos avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ensina. No seu verdadeiro sentido, a avaliação sempre faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem formal. Entretanto, o professor não pode propiciar a aprendizagem a menos que esteja constantemente avaliando as condições de interação com seus educandos. Neste sentido, a avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação está, portanto, relacionada ao processo de construção do conhecimento.

Outro grupo de professoras (3) demonstram uma concepção *emancipatória* de avaliação. Para elas:

A avaliação que realizo de meu aluno reflete muito daquilo que eu faço como professor, embora possa fugir a regra. [...] se eu estou usando avaliação como um instrumento que não é um classificatório, nem excludente, mas que vai me responder em que medida este aluno está aprendendo, o que precisa investir na aprendizagem desse aluno. (Mariza)

A experiência me ajuda muito [...] no final da disciplina eu faço uma roda de avaliação para eles se colocarem, o que poderia ser melhorado, ideias foca sobre o programa, o que poderia ser retirado, o que poderia ser continuado e é um trabalho constante. (Patrícia)

A avaliação [...] Eu procuro sempre avaliar o aluno no processo do grupo e procuro avaliar o aluno individualmente. [...] você tem saber lidar com o grupo. Ou o grupo de professores como coordenadores de professores ou o grupo de seus alunos, e mesmo que ele vá para um espaço não escolar, o pedagogo vai trabalhar com o grupo. Então ele precisa saber lidar com o grupo e ele precisa aprender isso em grupo. E faço sempre uma avaliação que é mais individual. Nessa avaliação individual eu vou avaliar os conteúdos cognitivos, mas eu sempre procuro olhar também para o aluno o processo de ação como professor. Quais as atitudes, como se comporta, como fala, como se dirige ao grupo. E vou avaliar, também um pouco sobre sua modalidade de aprendizagem, como ele está investindo em sua aprendizagem. Mas, para mim o planejamento é central. (Paula)

Considero que a proposta de avaliação *emancipadora*, tendo em vista alguns elementos pedagógicos, aparecem nos discursos das professoras Paula, Patrícia e Mariza por meio da compreensão que apresentam de avaliação como instrumento de transformação, de libertação e promoção da autonomia do sujeito enquanto inserido socialmente embasado num modelo teórico de mundo e de educação emancipatória traduzida em prática pedagógica. Esses elementos supracitados encontram destaque nos estudos de Vasconcellos (2007) quando afirma que a



principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos.

Tais propostas compreendem a avaliação como algo para além da valoração dos resultados alcançados pelos alunos. Para Vasconcellos (2007, p. 53) a avaliação é “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica numa reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. É o que podemos encontrar nos discursos das professoras Paula, Patrícia e Mariza.

Pela sua complexidade, o ato de avaliar, numa perspectiva emancipatória, se move dialeticamente e se estrutura em duas perspectivas: a avaliação como uma função didática e como função crítica como constatei no discurso da professora Paula. Como *função didática*, serve para pensar e planejar a prática didática. Numa *perspectiva crítica*, a avaliação torna-se o caminho para entender o currículo real do aluno (Sacristán, 2000).

Acerca da avaliação, a pesquisa nos revelou que se trata de uma prática importante da docência, embora, de difícil compreensão para professores e alunos. Sinto falta em seus discursos, como o da docente Telma, de uma visão mais intencional, mais propositiva, mais consciente do que se pretende realizar. Entretanto, qualquer argumentação que venha a propor aqui, sempre estará recheada de ideologia. O importante é que tenhamos consciência de que a avaliação é uma fonte de informação que deve sempre comunicar se o aluno avança ou não neste percurso de aprender, bem como do docente para se planejar/replanejar, entendendo por avançar a superação dos limites estabelecidos. Vale salientar que é preciso o docente possuir um conjunto de saberes pedagógicos a desenvolver em sua prática no sentido de aproximar e tornar as aprendizagens sólidas e significativas e a avaliação possui a função de acompanhar tais aprendizagens visando avançar os alunos e planejar/replanejar a disciplina ou o cotidiano escolar.

#### **4.3. Os saberes pedagógicos das professoras pesquisadas**

Considerarei a base do ensino das docentes pesquisadas o espaço de desvelamento dos saberes pedagógicos. A base do ensino é o espaço em que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam sobre a sua prática docente.

Considerando que são os interesses, as necessidades humanas que guiam os saberes construídos pelo próprio sujeito no decorrer de sua vida, o saber do professor caracteriza-se como um saber comunicacional e explicável à luz da racionalidade comunicacional de Habermas (2002). Neste contexto, os saberes pedagógicos constituem-se de um sistema concreto de práticas escolares que refletem as concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, etc. do docente.

O professor, para ensinar, dispõe de saberes organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade, conforme abordei nos capítulos anteriores. A sua função dimensiona-se na perspectiva de interação social e a sua atuação consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e didático-pedagógico. Em todos estes contextos, o professor estabelece relações com a sociedade, com o saber, com a prática profissional e com o saber pedagógico. Neste sentido, encontrei no discurso da professora Mariza uma referência as interações sociais:

[...] todo professor tem que sair dessa solidão de seu trabalho compartilhar com o outro para a gente poder melhorar e avançar. (Mariza)

Para a professora Mariza, a interação social, mesmo fundamental para o trabalho docente, nem sempre ocorre. Há de se perceber que para muitos professores seu trabalho se configura solitariamente, pouco compartilhado com os seus pares e a professora Mariza reivindica este compartilhar dos saberes e conhecimentos pedagógicos. E, considerando que os saberes pedagógicos se configuram a partir de vários conhecimentos (suposições e opiniões, constatações a partir da prática, destrezas, saberes contextuais, conhecimentos profissionais sobre as estratégias de ensino e sobre o currículo, ideias sobre teorias morais e sociais e abordagens filosóficas em geral) precisam ser compartilhados entre os professores.

No entanto, a relação dos saberes pedagógicos tende a ocorrer sobre determinados conhecimentos (conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto, além de um conjunto de competências) visando promover a transformação/construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma relação privilegiada do professor com o saber por se acreditar que este sujeito é alguém que sabe muito e que tem, por obrigação, transmitir o seu saber aos outros. Para algumas professoras os saberes pedagógicos se constituem do seguinte modo:

Tem conhecimento científico que é fundamental a cada professor. O domínio do conteúdo é algo importante, embora que o professor não seja o dono da verdade. Saber específico dentro daquilo que você trabalha conhecimento específico da área. (Mariza)

[...] quem pensa que saber o conteúdo é suficiente, está iludido e vai quebrar a cara. (Mailza)

[...] o próprio conhecimento. [...] saber organizar o conteúdo. (Telma)

[...] o professor deve ter algum grau de competência, de conhecimento, para poder falar. [...] se ele não tiver um mínimo de conhecimento, de competência do saber dele para que possa dialogar, [...] tem que ter um conhecimento do que é o ofício, mas do conteúdo que ele vai trabalhar. Se eu me proponho trabalhar Psicologia da Educação tenho que conhecer a Psicologia da Educação. (Taís)

[...] ele precisa saber muito do que ele vai ensinar e não só muito do que ele vai ensinar, mas das mediações que ele compõe aquele objeto que ele vai ensinar. Vamos falar aí dos saberes dos conteúdos que Lee Shulman fala. (Paula)

O saber é o domínio de você ter segurança naquilo que você se propõe a mediar, que se propõe a construir. Então é assim, tem tanto o domínio do conhecimento da área que você atua, eu tenho que entender de uma concepção, da concepção de gestão, dos processos de gestão. (Patrícia)

Foi unânime nos discursos das professoras supracitadas que saber o conteúdo disciplinar é saber pedagógico. Embora seja importante preciso dominar o conteúdo a se ensinar, isto não é suficiente e, poucas professoras (Paula e Patrícia) destacam, igualmente, a necessidade de saber organizar a aula e de promover a autonomia e a emancipação em si e em seus alunos. Dominar o conteúdo a ensinar, sem realizar as mediações de modo consciente a partir da gestão pedagógica do conhecimento não é suficiente para constituir os saberes pedagógicos e a professora Patrícia fez esse destaque.

Nos estudos que ora apresento procurei demonstrar que o conhecimento profissional do professor caracteriza-se pela sua natureza pedagógica complexa, ampla, multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias. As professoras Paula e Patrícia parecem, em seus discursos, conscientes e sabedoras desse conhecimento quando citam as mediações do ensinar e dos processos de gestão.

Considerando que o ensino se constitui de uma atividade prática colada a uma teoria, o professor quando atua de acordo com suas intenções curriculares determinadas faz uso de um conhecimento-base profissional previamente adquirido pela formação. As docentes Taís e Mariza referem-se a este domínio sobre a relação teoria/prática:

[...] aspectos da didática, ou seja, aspectos da teoria e da prática. [...] momento que traça o perfil da turma e me norteia sobre o que eu posso fazer. (Taís)

[...] eu não vejo como pensar a teoria separada da prática. [...] eu considero que é preciso conhecer a realidade. Mostrar como, realmente, esta sociedade que está aí se organiza e em função de quais interesses e o que está por trás das determinações políticas. (Mariza)

Enquanto a docente Taís entende esta relação teoria/prática na perspectiva do fazer, a professora Mariza apresenta um posicionamento crítico e emancipado quanto a mediação do trabalho docente.

Questionadas sobre o papel da experiência para o seu trabalho docente, as professoras Mariza e Paula afirmaram que:

Tem muito da experiência. [...] Ele vem da indicação daquilo que os professores tiveram. Por que aquele professor foi meu professor e tinha uma forma de trabalhar que me encantava, que me estimulava, que me motivava. Ou, vou fazer exatamente o contrário daquele professor que fazia porque eu vejo que aquilo era um exemplo de que eu não gostaria de ter na minha vida, de que não me acrescentou, que me criou algum trauma. Então, eu acho que essas experiências que a gente teve são importantes e irão caminhar conosco enquanto profissionais. (Mariza)

O processo de experiência do professor. Só que eu penso que só a experiência pode nos enganar porque há uma pseudo-concreticidade. Então se eu for só repetir a minha experiência ou repetir a experiência do outro eu posso achar que esta é a melhor *experiência*. Então eu não posso ficar presa. Eu preciso alimentar estes 3 momentos. E para mim, o que faz alimentar o momento da experiência é a práxis. (Paula)

As referidas professoras consideram a experiência como práxis transformadora que tende a ajudar aos aprendizes e ao próprio professor entender o mundo e transformá-lo. Considerando que o conhecimento profissional se consolida baseado na teoria, na experiência e na reflexão, ensinar, como bem diz Perrenoud (2002), é antes, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação. É, portanto, um conhecimento feito, também, de experiência, como constatei nos discursos das docentes supracitadas.

Outra característica dos saberes pedagógicos é a inter-relação pedagógica entre professor, alunos, familiares e comunidade. As professoras Telma e Mariza demonstram essa preocupação em seus discursos.

[...] seduzir o aluno e considerar o outro como sujeito. (Telma)

A forma de lidar com o outro. Que tipo de relação quero estabelecer com meu aluno. [...] responsabilidade e o compromisso. [...] ter respeito pela minha profissão e pelo outro que irei trabalhar que é uma relação de compromisso com a formação dessa criatura. (Mariza)

A professora Mariza descreve como ocorre esta relação a qual vai delimitando um perfil profissional cujo compromisso e a responsabilidade são os elementos delimitadores de seu trabalho voltado para a coletividade de seus alunos. A professora Telma, diferentemente da Mariza, considera que esta relação é individual e sua função é de motivar o aluno. Entretanto, o trabalho interativo do professor com os seus alunos e demais copartícipes da escola compõe o rol dos saberes pedagógicos do professor, o que evidenciei com mais propriedade no discurso da professora Mariza.

Outro elemento importante constitutivo dos saberes pedagógicos refere-se a gestão pedagógica. Este elemento identifica-se com aquilo que o professor faz num determinado contexto, servindo para solucionar problemas, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes. Encontrei semelhança desse elemento com o discurso da Patrícia:

A prática docente implica num processo de gestão. E o que é um processo de gestão? Ele implica no planejar, no implementar e no avaliar. Ver o perfil da turma, quem são estes estudantes. Eu sempre aplico um formuláriozinho no primeiro dia de aula com o nome, o semestre que está, onde vive, [...] idade, se trabalha... Eu faço isso e na aula seguinte eu já mostro esse perfil em forma de gráficos. E eles ficam, assim, surpresos. Por que isso? Porque isso vai facilitar a intervenção pedagógica, a organização do trabalho, as apresentações, as saídas de campo, porque sabemos que vocês vivem aqui fica mais fácil de agrupamento. Então assim, esses saberes pedagógicos eles vão realmente contribuir com as intervenções pedagógicas. (Patrícia)

Para mim, o discurso da professora Patrícia demonstra claramente a mobilização dos saberes pedagógicos a partir da gestão/organização do trabalho pedagógico. Atitudes assim, necessitam de um conjunto de saberes e conhecimentos importantes para o trabalho do profissional docente

O conhecimento prático, segundo Pacheco e Flores (1999), apresenta algumas idiossincrasias como ser: *situacional* quando orientado para a situação prática; *pessoal* quando permite a valorização e significação do que o professor atribui ao seu trabalho; *experiential*, quando inclui perspectiva temporal e espacial ao trabalho docente; *social* quando se refere a valores e conhecimentos partilhados entre os docentes e; *teórico* referente as contribuições oriundas dos

conhecimentos formais. Como diz Zabalza (2004), é um conhecimento sobre a prática e a partir da prática.

Mais do que implementar um ato de ensino, o professor faz parte de uma instituição escolar com suas normas organizacionais, valores e expectativas, relaciona-se com alunos e professores numa salvaguarda de individualismo, dialoga com os agentes educativos, responde administrativamente fazendo parte, completamente, de uma cultura de ensino.

Para Mialaret, apud Pacheco e Flores (1999), raramente se sabe de onde vem o conhecimento pedagógico do professor. Supõe-se que seja oriundo dos conhecimentos intuitivos e espontâneos. Entretanto, ele distingue, hoje, quatro fontes principais do saber pedagógico: da prática pedagógica, da reflexão filosófica, da documentação bibliográfica e da investigação. Encontrei eco nos discursos de Mariza.

Saberes que você tem como referencias profissionais e pessoais, como de vida, de relação que você teve como militante político que emanam dos próprios valores sociais. (Mariza)

Este quadro demonstra, aos olhos de Mariza, que o docente precisa ser alguém politicamente situado e emancipado, o que considero vital para a delimitação dos saberes pedagógicos dos docentes. Os saberes pedagógicos ainda são introspectivos, enriquecidos pela prática e reflexivo. É o que confirma as docentes Paula e Patrícia.

Ele precisa saber desse conteúdo, qual a melhor forma para o meu aluno aprender? Como vou provocar a problematização desse conteúdo e o aluno vai resignificar esse conteúdo. Nesse momento eu acho que pensar uma didática que seja reflexiva, que não é uma didática de modelo ou não é uma didática mecanicista, mas é uma didática que ensine a importância de pensar sobre o objeto e como esse objeto vai ser apropriado pelo outro. Eu preciso também, nesse saber pedagógico, pensar como é que eu vou conseguir elementos, técnicas para ver se o meu aluno compreendeu o objeto que é a perspectiva da avaliação e aí, não só saber algumas técnicas e modelos de avaliação, mas a criatividade entra. (Paula)

Então esse saber também implica na questão metodológica, na questão de métodos de ensino, de estratégias, de usos de recursos apropriados (Patrícia)

Compreender e saber escolher metodologias criativas e motivadoras de aprendizagem são competências necessárias ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos e as professoras Paula e Patrícia demonstram esta lucidez pedagógica.

O saber pedagógico pode obter-se, também, pela pesquisa que o professor realiza, de forma autônoma ou em colaboração tendo como objeto de estudo o seu quefazer docente de modo que possa compreender o fenômeno educativo nas suas mais variadas dimensões. É o que destacam as professoras Telma e Paula:

Ultimamente estou me negando a entregar o plano no primeiro dia a eles. No primeiro dia eu preciso saber quem são os meus alunos para saber o que devo trabalhar mais de conteúdos da psicologia. (Telma)

Então, como é que eu penso que eu posso intervir pedagogicamente num processo de aprendizagem do outro? Então, primeiro, tem que provocar uma situação de problema. O outro tem que se sentir provocado para aprender algo. Porque se eu só apresento algo para ele isso pode ser mais uma informação. Mas, ele precisa ser provocado. Eu preciso problematizar, a partir de uma realidade, de uma discussão local, pode ser através de uma dúvida que se coloca para ele, mas, ele precisa se sentir provocado. Provocado mesmo para pensar sobre aquilo que está sendo discutido. [...] segundo momento é que chamo de enriquecimento do objeto de estudo. Então nós vamos trazer contribuições de estudos dos colegas que estão estudando ou as próprias linhas que é um mergulho nas explicações dadas, ou seja, um mergulho na teoria. Um terceiro momento de intervenção pedagógica que eu sempre gosto de fazer é o que chamo de entender como o outro ressignificou isso. Então eu vou pensar, ou numa conversa ou num debate ou numa dinâmica, mas eu preciso entender como o aluno compreendeu. Então é sempre esse o movimento que eu faço. Com os orientandos eu faço a mesma coisa. Até nas bancas. (Paula)

Como se percebe nos discursos supracitados, o saber pedagógico desses docentes se constitui de conhecimentos enriquecidos pela prática embora que também sejam resultantes de observações das práticas de outros professores partilhadas ao nível das discussões, informações e inovações.

Portanto, os saberes pedagógicos das docentes constituem-se de vários conhecimentos e competências, provenientes de diversas fontes. Se por um lado, o conhecimento profissional do professor constrói-se no decorrer de sua formação, através de uma racionalidade técnica e prática, por outro lado, o que pensa e faz o professor decorre de um processo pessoal de reflexão sobre a ação, determinado pelo ato de ensino constituído de valores, crenças e perspectivas.

Enfim, os saberes pedagógicos constituem-se num conjunto de saberes diversos que o docente aplica à sua prática. Vistos isoladamente não cumprem o papel de serem pedagógicos. Como defende Azzi (2002), os saberes pedagógicos são construídos pelo professor no exercício da docência. Portanto, sua construção é contínua e indica o nível de práxis em que atua o professor. Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de de-

envolvimento da teoria pedagógica. Sendo assim, para se constituir professor universitário é preciso, primeiramente, ter vivenciado a docência em outros âmbitos da educação formal. Possuindo esse histórico é possível que seu repertório de saberes pedagógicos lhe propicie segurança e autonomia para o exercício da docência universitária.

Na tabela 01 destaco as características mais frequentes dos saberes pedagógicos das docentes pesquisadas.

Característica	Docentes						Total	%
	Mariza	Mailza	Telma	Taís	Paula	Patrícia		
Experiência profissional	5	4	3	8	8	8	36	8,2
Conhecer o conteúdo	4	11	3	4	11	5	38	8,7
Interagir com seus pares	3	0	3	1	2	1	10	2,3
Dialogar com os alunos	25	21	36	10	9	6	107	24,4
Reflexão sobre a prática	2	0	1	2	2	7	14	3,2
Planejar	6	14	4	10	7	6	47	10,7
Avaliar	4	4	12	6	11	2	39	9
Relação teoria/prática	4	0	0	4	2	1	11	2,5
Conhecimentos pedagógica/da Pedagogia	12	6	9	8	22	12	69	15,7
Conhecimentos didáticos/da Didática	17	0	0	1	8	7	33	7,5
Investigar/pesquisar a prática	18	0	4	0	10	2	34	7,8
<b>Total</b>	100	60	75	54	92	57	438	100

*Tabela 1. Características dos saberes pedagógicos das professoras pesquisadas*

Esta tabela, de certo modo, sintetiza o que venho abordando no decorrer deste trabalho, mesmo que seja apenas uma ilustração, tendo em vista que a pesquisa é sobre análise de discurso. O diálogo com os alunos (24.4%) se apresenta como a característica mais citada pelas professoras indicando apresentarem um bom relacionamento com seus alunos. No entanto, a interação entre os pares (2,3%) foi pouco evidenciada o que demonstra a sua solidão citada pela professora Mariza. Em Alarcão (2003) encontrei referência aos professores brasileiros. Ao abordar sobre o professor reflexivo ela destaca que no Brasil não é comum a cultura de interação entre os pares.

Outro aspecto importante destacado na tabela 1 é que o conhecimento pedagógico (15,7%) e os conhecimentos didáticos (7,8%) são evidenciados nos discursos das professoras. Entretanto, percebi que a valorização destes conhecimentos podem estar vinculados aos conteúdos



disciplinares (8,7%) que socializam com seus alunos. Surpreendi-me com os índices referentes ao planejamento (10,7%), a avaliação (9%) e a prática da pesquisa (7,8%). Estes elementos foram pouco enfatizados pelos entrevistados demonstrando pouco valor pedagógico.

Concluído o capítulo, considero que revelar os saberes pedagógicos dos professores entrevistados a partir das características/idiossincrasias que fui apontando no decorrer do trabalho é complexo porque:

- os saberes pedagógicos são plásticos e voláteis e se desfaz facilmente, tendo em vista a cultura e a política de educação vigente;
- mesmo que desejasse que a formação de professores fosse realizada exclusivamente por professores licenciados, a política da academia não funciona assim. É preciso lembrar que o conhecimento precisa ser compartilhado por todos, pois ao contrário, estarei defendendo um contra-discurso;
- os docentes especialistas, mesmo com limitações pedagógicas, estão ali, compartilhando com seus alunos os diversos conhecimentos que possuem, necessários a formação docente;
- a ênfase na teoria ainda torna a docência presa a preceitos e normas contrárias a lógica dos saberes pedagógicos;
- a prática de pesquisar o cotidiano escolar é pouco ressaltada.

É preciso disseminar os saberes pedagógicos na docência universitária, bem como na formação inicial e continuada de professores como possibilidade de ajudar na conscientização de sua profissionalização e prática docente, aproximando o trabalho docente aos saberes pedagógicos e a Pedagogia visando à formação de profissionais críticos e emancipados resistentes a ideologia dominante.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que me motivou neste trabalho foi pesquisar o significado de saberes pedagógicos e qual sua importância para a docência universitária. Minha finalidade, então, foi refletir sobre a trama dos *Saberes Pedagógicos* dos professores universitários no sentido de revelá-los para compreender como são incorporados ao que fazer dos profissionais, os docentes universitários. Destarte, perquiri alguns objetivos.

Do ponto de vista metodológico, minha intenção não foi medir quem possui mais ou menos saberes pedagógicos, mas demonstrar que todo professor possui esses saberes. A qualidade do saber pedagógico se dá pela mentalidade profissional de cada docente, de seu estilo de ensinar e de sua formação inicial e continuada, de sua relação com os seus pares, com os alunos e com o conhecimento, de sua ética. Sendo assim, procurei exercer “com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios”, como destaca Pêcheux (2006, p. 7).

Ao concluir minha tese de doutorado (Dantas, 2007), me convenci da existência e importância dos Saberes Pedagógicos para todos os docentes. Entretanto, sofri resistência da academia em aceitar ou entender tal perspectiva. Diante disto, decidi continuar investigando esta temática no sentido de aprofundar para encontrar mais elementos que me ajudassem a difundir tal ideia. Hoje, ao concluir este trabalho, percebo que outros estudiosos brasileiros e estrangeiros tem produzido estudos sobre os saberes pedagógicos. Fico bastante satisfeita em perceber que produzir conhecimentos científicos demanda tempo e maturidade intelectual para entender, com clareza, este objeto de estudo para mim tão valioso – os saberes pedagógicos.

É certo que os saberes pedagógicos dos docentes universitários são preenchidos por vários conhecimentos e competências, provenientes de diversas fontes. Se por um lado, o conhecimento profissional do professor é construído no decorrer de sua formação, através de uma racionalidade técnica valorizadora da prática, por outro lado, o que pensa e faz o professor decorre de um processo pessoal e coletivo de reflexão sobre a ação, determinado pelo ato de ensino constituído de valores, crenças e perspectivas. Afinal, o saber pedagógico constitui-se de um conjunto de saberes diversos que o docente aplica à sua prática. Vistos isoladamente não cumprem o papel de serem pedagógicos. Diante deste quadro, entendo que os saberes pedagógicos são introspectivos, enriquecidos pela prática e reflexivos, conforme demonstrei nas

figuras que apresentei no corpo deste trabalho e na ilustração<sup>5</sup> de capa. Trata-se de saberes mediadores entre a teoria – saberes teóricos – e a prática.

Portanto, conclui que revelar os saberes pedagógicos das professoras universitárias entrevistadas a partir das idiossincrasias apontadas no decorrer do trabalho é precipitado tendo em vista a plasticidade dos saberes pedagógicos que são influenciados pela cultura e pela política de educação vigente. O conhecimento científico precisa ser difundido e compartilhado nos currículos dos cursos de formação de professores e, acreditar que os professores pedagogos conseguiriam assumir por completo essa formação seria ingenuidade de minha parte, pois os docentes especialistas, mesmo com pouco aprofundamento pedagógico, estão ali, compartilhando com seus alunos os diversos conhecimentos que possuem, necessários a formação docente que somente eles possuem.

É por isso que o desenvolvimento da ideia de Hameline (2004) de uma prática pedagógica, considerada como teoria da prática de um professor em situação, conjuntamente com a Didática, nos parece interessante na formação profissional dos professores. A pedagógica reagruparia os saberes específicos formalizados da prática pedagógica que permitiria uma reflexão sobre a ação, a gestão, a tomada de decisões em situações pedagógicas finalizadas e contextualizadas e ajudaria à passagem para a reflexão na ação, necessária a todo profissional (Shön, 2007).

Para que haja a profissão, é necessário saber definir simultaneamente seu campo de trabalho e sua função. Qual é, afinal, a função do professor? Ela deve ser definida pela função da aprendizagem ou pela função da educação? Hoje, os alunos não atribuem, espontaneamente, um sentido à sua presença na escola. O professor deve fabricar esse sentido. Ensinar é ensinar a aprender numa dinâmica interativa para levar ao sucesso. Nesse contexto, os saberes pedagógicos dos professores tendem a mobilizar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, provocar transformações em si e nos outros. É preciso, usando as palavras de Tardif (2011, p. 11) apresentadas na epígrafe deste trabalho, ter consciência de que “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola”.

---

<sup>5</sup> A obra *Relatividade* é uma litografia de Maurits Cornelis Escher (holandês), intitulada e produzida em 1953.

## REFERENCIAS

- ALARCÃO, I. (2003). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- ALTET, M. (2000). **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Editora Porto.
- ALTHUSSER, L. (2010). **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). (2012). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille.
- AZZI, S. (2002). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. (2006). **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores Associados.
- CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- \_\_\_\_\_. (Org.). (2001). **Os jovens e o saber, Perspectivas mundiais**. – Porto Alegre: Artmed Editora.
- \_\_\_\_\_. (2005). **Relação com o saber, formação dos professores, e globalização**. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeba: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez.
- \_\_\_\_\_. (2013a ). **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- \_\_\_\_\_. (2013b ). **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Maria José Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez.
- CHAUÍ, M. (1997). **O que é ideologia?** 42. ed. Brasiliense: São Paulo.
- CONTRERAS, J. (2002). **A autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- DALMÁS, A. (2000). **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- DANTAS, O. M. A. N. A. (2001). **A Pedagogia como base da formação docente: um estudo inicial**. Natal: UFRN/PPGE. (Monografia de Especialização).
- \_\_\_\_\_. (2003). **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do Curso Normal Superior (IFESP-RN)**. Natal: UFRN/PPGE. (Dissertação de Mestrado)
- \_\_\_\_\_. (2007). **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal: UFRN/PPGE. (Tese de doutorado)
- \_\_\_\_\_. (2008). Concepções didáticas sobre ensino e aprendizagem. In: V Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, V Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. **Anais...** Natal: UFRN/ANPAE.
- DICIONÁRIO Etimológico da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://www.dicionarioetimologico.com.br/>. Acesso em 23/12/2013.

- DUARTE, N. & SAVIANI, D. (2012). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados.
- DURKHEIM, E. (1995). **A evolução pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FABRE, M. (2004). Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artme.
- FACCI, M. G. D. (2004). **Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas, SP: Autores Associados.
- FOUCAULT, M. (2012). **Arqueologia do saber**. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FRANCO, M. A. R. S. (2012). **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez.
- GAUTHIER, C. (2006). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2a ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- HABERMAS, J. (2002). **O discurso filosófico da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- HAMELINE, D. (2004). Pedagogia e pedagogismo. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed.
- IMBERNÓN, F. (2011). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008). **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- LEGROUX, J. (2008). **De l'information à la connaissance**. 2. ed. Paris: L'Harmattan.
- LOPES, A. O. (2004). Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 21. ed. Campinas: Papirus.
- LUCKESI, C. C. (1995). **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez.
- MAINGUENEAU, D. (2010). **Doze conceitos em análise de discurso**. Tradução de Adail Sobral [et al.], São Paulo: Parábola editorial.
- MARQUES, M. O. (1996). **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: UNIJUI.
- MARX, K. (1989). **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora.
- PÊCHEUX, M. (2006). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G. (org.). (2002). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2010). **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez.

POPKEWITZ, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, I. P. (2000). **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ARTMED.

SAMPAIO, J. H. (2005). Extensão universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Maris.

SHÖN, D. (2007). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

TARDIF, M. (2011). **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

VASCONCELLOS, C. S. (2002). **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Libertad.

\_\_\_\_\_. (2007). **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: libertad.

ZABALA, A. (1998). **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

ZABALZA, M. A. (2004). **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – FICHA DE INTERPRETAÇÃO – OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Discurso	Modalidade	Categorias
<p>Referencial marxista para entender a realidade. [...] investigação do trabalhador e os elementos necessários que constitui o trabalho nesta relação capitalista. Isso teve uma influência definitiva de entender o que é educação, o que é Didática, o papel do professor, sua formação do educador, a quem servia e para que servia. A partir do Marx e de autores que elaboram os seus estudos a sob a ótica desse referencial. Comecei a trabalhar com o Paolo Nosella, o Frigoto, o Tomáz Tadeu, Pablo Gentili. [...] trabalho e educação [...] num conceito de totalidade. (PROF. 01)</p>	Influência definitiva.	<p>Referencial histórico-crítico (marxista)</p> <p>Trabalho e educação</p> <p>Totalidade</p>
<p>Eu fui aprender muito tarde que a gente tem que tomar determinadas posições em determinados momentos. Candau diz que é preciso articular e ela é uma pessoa bastante política. E uma pessoa política como ela defende a articulação de coisas e dimensões pedagógicas, para equilibrar [...]</p> <p>Eu como odeio política, aprendi com Candau que o compromisso político é o compromisso nosso da Faculdade de Educação com a formação de professores de crianças carentes, faminta, abusadas, violentadas. [...] a eficácia do ensino de qualidade está nesse compromisso político.</p> <p>A Ilma tem um trabalho que diz que a história da educação, mostrando as concepções teóricas do ensino desde os Jesuítas até hoje e mostra que até a década de 60 esse conhecimento era totalmente fora de contexto. E nós, até hoje, estamos tentando contextualizar o ensino, até da matemática que é a mais abstrata. (PROF. 02)</p>	Compromisso político tardio; Conhecimento fora de contexto.	<p>Ensino de qualidade;</p> <p>Compromisso político.</p>
<p>[...] tomo Vigostsky como fio do meu trabalho. [...]digo sempre aos alunos que não se esqueçam do sujeito com quem estamos trabalhando. O Piaget vai trabalhar esses sujeitos cognoscentes. [...]acredito que se aprende na relação. (PROF. 03)</p>	Aprendizagem individualista.	Sujeito cognoscente.
<p>[...] minha irmã namorava um psicólogo.[...] a gente conversava e eu era muito boa ouvinte. Ele me deu livros do Rogers, me deu muita coisa para ler. [...] O Rogers não é educador, mas um psicólogo. Então aceitar o indivíduo, o aluno, do jeito que ele é. Depois eu conheci o trio ternura (Piaget, Vygotsky e Wallon). [...] Acredito na perspectiva vigotskyana de você se constituir na relação com o outro. [...]A gente tem hoje uma outra concepção de homem, de mundo. Aí vem a questão da subjetividade. Antes vem a persona, mas hoje, existem também uma subjetividade social. (PROF. 04)</p>	Aprendizagem individualista.	Subjetividade social.
<p>[...] visão de mundo que foi construída nos princípios cristãos, [...] Nos princípios que eu aprendi em família e nos princípios teóricos. E eles acabaram se casando, se encontrando. O primeiro eu diria que é a responsabilidade pelo que eu faço e eu chamo a isso profissionalismo. [...] Então eu acho que a reponsabilidade profissional é o sustentáculo da minha atuação. Um outro elemento que eu acho que é muito forte em termos de princípios pedagógicos que eu acho é o diálogo. Eu penso que o processo de aprendizagem se dá pela interação, pelo diálogo. [...]E um terceiro princípio pedagógico que acredito muito é que a educação pode transformar. Ela não é a única, pelo meu referencial teórico, essa mudança vem pela materialidade, pela mudança na relação de produção, mas a educação tem um papel muito importante na bloco histórico, na relação estrutura e superestrutura. Então eu trabalho no princípio gramsciano de elevação da consciência para elevação da consciência filosófica, para além do senso comum, neste sentido de transformação. E com base nisso, os autores que eu vou mais dialogar</p>	Responsabilidade, diálogo e transformação.	<p>Profissionalismo;</p> <p>Referencial histórico-crítico (marxista)</p> <p>Trabalho e educação</p> <p>Totalidade</p>

são: [...] o Karl Marx, o próprio Gramsci e autores brasileiros [...] Saviani, o Luiz Carlos de Freitas. Na formação de professores vou dialogar com o Enguita, com o Apple, [...]. (PROF. 05)		
[...] responsabilidade e da ética e de você saber abraçar sua profissão. [...] vem da humildade, que nada sei, que eu sei pouco, que eu quero aprender. (PROF. 06)	Responsabilidade e ética; Humildade que nada sei.	



## APÊNDICE B – FICHA DE INTERPRETAÇÃO – SABERES PEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Discurso	Modalidade	Categorias
<p>Tem muito da experiência. [...] Ele vem da indicação daquilo que os professores tiveram. Por que aquele professor foi meu professor e tinha uma forma de trabalhar que me encantava, que me estimulava, que me motivava e eu acho bacana ter esse tipo de relacionamento, de desempenho de tentar fazer a coisa caminhar neste sentido. Ou, vou fazer exatamente o contrário daquele professor que fazia porque eu vejo que aquilo era um exemplo de que eu não gostaria de ter na minha vida, de que não me acrescentou, que me criou algum trauma. Então, eu acho que essas experiências de vida que a gente teve são importantes e irão caminhar conosco enquanto profissionais.</p> <p>A forma de lidar com o outro. Que tipo de relação quero estabelecer com meu aluno.</p> <p>Tem conhecimento científico que é fundamental a cada professor. O domínio do conteúdo é algo importante, embora que o professor não é o dono da verdade.</p> <p>[...] responsabilidade e o compromisso. [...] ter respeito pela minha profissão e pelo outro que irei trabalhar que é uma relação de compromisso com a formação dessa criatura.</p> <p>Saberes que você tem como referências profissionais e pessoais, como de vida, de relação que você teve como militante político que emanam dos próprios valores sociais.</p> <p>saber específico dentro daquilo que você trabalha conhecimento específico da área.</p> <p>[...] formação didático-pedagógica do que é o ato de ensinar, o que é ser professor, para que ser professor, o que está fazendo com isso? Se não entender isso aí, vai ser muito complicado.</p> <p>[...] pensar o ato pedagógico, eu estou me referindo aos saberes pedagógicos,[...] . Você pode até ter, mas não é garantia de ser um bom professor. (PROF. 01)</p>	<p>Identificar os saberes não representa que os reconheça.</p>	<p>Saber da experiência;</p> <p>Saber lidar com o outro;</p> <p>Conhecimento científico;</p> <p>Compromisso;</p> <p>Políticos;</p> <p>Didáticos.</p>
<p>[...] quem pensa que saber o <b>conteúdo</b> é suficiente, está iludido e vai quebrar a cara.</p> <p>o saber vem do esforço, o saber pedagógico também, mas que é também um instinto. uma professora de artes. Era oriunda da classe média, [...] foi dar aula [...]na periferia da periferia da periferia[...] E quando ela entrou em sala de aula, [...]um aluno começou: A BURGUESIA FEDE e a sala inteira. Ela recém-professora, inexperiente, sem saberes pedagógicos, praticamente, a turma inteira. Aí ela se virou, por instinto, continuou escrevendo no quadro o que os alunos diziam e pedia para eles continuarem construindo a música. É uma <b>arte</b>.</p> <p>Existe a ciência e o sentido de ser uma arte é o instinto, o emocional, de como você reage a emoção.</p> <p>Os valores e atitudes que não posso deixar de falar aqui, pois são importantes para a formação docente.</p> <p>O saber pedagógico é fundamental. Mas tem situações em sala de aula que ultrapassam todos os conhecimentos. (PROF. 02)</p>	<p>Improvisado; Valoriza o fazer.</p>	<p>Saber do conhecimento;</p> <p>Fazer.</p>
<p>São muitos saberes.</p> <p>[...] <b>seduzir</b> o aluno e considerar o outro como sujeito.</p> <p>[...] o próprio <b>conhecimento</b>. [...] saber organizar o conteúdo.</p> <p>[...] preparar as aulas, tem que estudar os textos. (saberes <b>didáticos</b>)</p> <p><b>Pesquisador</b>. (PROF. 03)</p>	<p>Desconhecimento pedagógico; Parece caracterizações pautadas no senso comum.</p>	<p>Saber seduzir;</p> <p>Do conhecimento;</p> <p>Didáticos;</p> <p>Pesquisar.</p>
<p>[...] o professor deve ter algum grau de competência, de <b>conhecimento</b>, para poder falar. [...] se ele não tiver um mínimo de conhecimento, de competência do saber dele para que possa dialogar, [...] [...] tem que ter um <b>conhecimento</b> do que é o ofício, mas do conteúdo que ele vai tra-</p>	<p>Dificuldade em traçar os saberes pedagógicos. Pautada na</p>	<p>Conhecimento específico;</p> <p>Saber relacional entre pro-</p>

<p>balhar. Se eu me proponho trabalhar Psicologia da Educação tenho que conhecer a <b>Psicologia da Educação</b>.</p> <p>[...] aspecto <b>relacional</b>. É necessário que o professor se relacione com o aluno, que olhe para o aluno, que saiba, minimamente, quem é esse aluno e, a partir daí, possa trabalhar com ele.</p> <p>[...] eu acho que tem uma <b>ética</b>, um respeito.</p> <p>[...] aspectos da <b>didática</b>, ou seja, aspectos da teoria e da prática.</p> <p>[...] momento que traça o perfil da turma e me norteia sobre o que eu posso <b>fazer</b>.</p> <p>Se você for me perguntar sobre o saber pedagógico eu vou dizer que não sei. Isso é muito difícil de responder. Continua complicado para responder. (PROF. 04)</p>	<p>Psicologia; Parece caracterizações espontâneas e pautadas no senso comum.</p>	<p>fessor e alunos; Fazer; Ética; Didáticos.</p>
<p>[...] ele precisa saber muito do que ele vai ensinar e não só muito do que ele vai ensinar, mas das mediações que ele compõe aquele objeto que ele vai ensinar. Vamos falar aí dos saberes dos <b>conteúdos</b> que Lee Shulman fala.</p> <p>Ele precisa saber desse conteúdo, qual a melhor forma para o meu aluno aprender? Como vou provocar a problematização desse conteúdo e o aluno vai resignificar esse conteúdo. Nesse momento eu acho que pensar uma didática que seja reflexiva, que não é uma didática de modelo ou não é uma didática mecanicista, mas é uma <b>didática</b> que ensine a importância de pensar sobre o objeto e como esse objeto vai ser apropriado pelo outro. Eu preciso também, nesse saber pedagógico, pensar como é que eu vou conseguir elementos, técnicas para ver se o meu aluno compreendeu o objeto que é a perspectiva da avaliação e aí, não só saber algumas técnicas e modelos de avaliação, mas a criatividade entra.</p> <p>O processo de experiência do professor. Só que eu penso que só a experiência pode nos enganar porque há uma pseudo-concreticidade. Então se eu for só repetir a minha experiência ou repetir a experiência do outro eu posso achar que esta é a melhor <b>experiência</b>. Então eu não posso ficar presa. Eu preciso alimentar estes 3 momentos. E para mim, o que faz alimentar o momento da experiência é a <b>práxis</b>. (PROF. 05)</p>	<p>Responsabilidade, diálogo e transformação.</p>	<p>Saber do conhecimento; Saber didático; Saber da experiência.</p>
<p>O saber é o domínio de você ter segurança naquilo que você se propõe a mediar, que se propõe a construir. Então é assim, tem tanto o domínio do <b>conhecimento da área</b> que você atua, eu tenho que entender de uma concepção, da concepção de gestão, dos processos de gestão.</p> <p>Então esse saber também implica na questão metodológica, na questão de métodos de ensino, de estratégias, de usos de recursos apropriados (<b>saber didático</b>). (PROF. 06)</p>		<p>Saber do conhecimento; Saber didático.</p>

## APENDICE C – FICHA DE INTERPRETAÇÃO – INTERVENÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Discurso	Modalidade	Categorias
<p>[...] eu não vejo como pensar a <i>teoria</i> separada da <i>prática</i>.            [...] eu considero que é preciso <i>conhecer a realidade</i>. Mostrar como, realmente, esta sociedade que está aí se organiza e em função de quais interesses? O que está por trás das determinações políticas.            Eu vou começar por onde eu acho mais básico que é a organização. Eu acho que todo ser humano, em qualquer profissão, precisa de organização naquilo que faz. E organização implica em <i>planejamento</i>. Precisa-se saber o que quer, onde quer chegar e por que você quer chegar naquilo ali. [...] trabalhar com meus alunos em sala de aula, a importância da organização da concepção de planejamento como algo que está aí para ajudar no trabalho, não para limitar, para engessar.            [...] todo professor tem que sair dessa solidão de seu trabalho <i>compartilhar com o outro</i> para a gente poder melhorar e avançar.            A <i>avaliação</i> que realizo de meu aluno reflete muito daquilo que você faz como professor, embora possa fugir a regra. [...] se eu estou usando avaliação como um instrumento que não é um classificatório, nem excludente, mas que vai me responder com que medida este aluno está aprendendo, o que precisa investir na aprendizagem desse aluno. (PROF. 01)</p>	<p>Conscientização.            Relação com os pares.</p>	<p>Referencial histórico-crítico (marxista)            Relação teoria/prática;            Planejamento;            Avaliação.</p>
<p>Vamos falar das <i>atitudes</i> e dos <i>valores</i> em relação aos conteúdos que está aqui no resumo do meu livro. As ações reformadoras e estruturadoras que eu falo são os valores e atitudes. E o que falo é o respeito.            Eu falo para eles que o <i>planejamento</i> é imprescindível. Eles não podem entrar em sala de aula sem ter planejado aquela aula. O que não significa que eles não tenham que ser flexíveis sobre aquele planejamento. Por exemplo, numa aula de ciências ou do que seja lá o que for, se estou dando aula de uma determinada lei da física e acabou de acontecer o acidente com a usina nuclear do Japão e os alunos me questionam sobre isso eu vou dizer que não vou abordar sobre isso porque eu planejei outra coisa? Não! O planejamento ele é o mínimo, imprescindível, mas o mínimo. Não vá entrar em sala de aula sem o planejamento e o conhecimento não, isso é inegociável, mas é o mínimo, [...]. Porque existem planos tecnicamente perfeitos, mas quando vai realizar a atividade dá tudo errado e a atividade é inviável.            A <i>avaliação</i> eu sou ruim. Eu faço um desenho assim: aqui tem um aluno que tem um grande conhecimento sobre o conteúdo. Ele tem facilidade de aprender e tira notas boas. Mas tem outro aqui que tem grandes dificuldades (mal alimentando, saúde debilitada, etc.). com grande esforço ele chegou até aqui. Ele também é 100. é preciso que sempre tenham um instrumento de registro da avaliação. [...] mas numa escola o diretor quer saber como está o desenvolvimento do seu aluno. Se você deu nota 5 para ele os pais vão a escola saber porque foi 5 e não foi 10. Então, tem que ter um registro e tem que ter um critério de avaliação. (PROF. 02)</p>		<p>Atitudes e valores;            Planejamento;            Avaliação.</p>
<p>A gente chega com o padrão. Ultimamente estou me negando a entregar o <i>plano</i> no primeiro dia a eles. No primeiro dia eu preciso saber quem são os meus alunos para saber o que devo <i>trabalhar mais de conteúdos</i> da psicologia. Eu sigo a risca tal dia tal texto. Acho que é importante isso, mas está se acabando. Eu tive uma disciplina no doutorado em que o professor foi nos ensinar a fazer um plano de ensino. Nossa, como foi interessante, mas como foi sofrido! Tinha que aprender a aplicação dos verbos, o que você quer que seu aluno trabalhe. E eu comeci a entender a fazer o plano de ensino. Eu aprendi a fazer no doutorado. O cara era de uma orientação comportamental [...]            Só que as mudanças não acontecem conforme planejamos porque nos desorganizamos. E aí o aluno sente falta dessa <i>organização</i>. Mas. Ele também não é organizado porque não acompanha o cronograma. Eu preciso de uma orientação. Claro que preciso melhorar muito minha prática.</p>	<p>Organização;            Dificuldade para planejar e avaliar.</p>	<p>Planejamento;            Avaliação;            Estratégias.</p>

<p>Tem muita coisa que quero mudar ainda, mas não tenho clareza. [...] uma coisa que eu não faço e sinto falta, eu não foco na criança, mas também não aprofundo no adolescente. É uma coisa que pretendo aprofundar. Outra coisa: eu não trabalho o corpo e eu sou professora de muitos alunos de educação física. Eu precisava trazer este corpo para fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Eu fico avaliando isso. Eu tenho uma memória fotográfica. Eu me lembro o que ele falou, quando falou, como estava. Então eu estou o tempo todo concentrada nisso. Então aí eu penso como <i>avaliar</i>, como apresentar isso. Então avaliação é o dia-a-dia. Eu deixo isso claro para eles. O que eu quero é a sua participação. Com relação a avaliação... o que eu entendo... minha avaliação é o dia-a-dia. Eu não consigo pensar numa atividade avaliativa. O que me pega na avaliação é a pontuação. Atribuir nota. Questão de avaliação. Eu trabalho com trabalho de campo, com estudo de textos, trabalho, o fórum, a representação. O que eu trabalho com eles: trabalho em grupo, individual e a participação em sala de aula. Eu tenho dificuldade em lidar com provas. [...] não é o que eu gosto. Fica um tom de ameaça e não foram bem sucedidos porque não era somente uma questão de leitura de texto. Eu convido o aluno para discutir, mas não quero que ele venha por uma nota. O que eu quero é a sua participação.(PROF. 03)</p>		
<p>A base tem que ser <i>planejamento</i>. Eu acho muito importante o planejamento e explicitar as regras do jogo, saber o que ele está fazendo ali, o que eu espero dele. É um contrato verbal. Eu acho fundamental. Sem isso eu acho que o professor perde a credibilidade, pois cada dia é uma surpresa, cada dia é uma coisa. Então não adianta ficar preso aquele determinado tema se os alunos esgotaram a curiosidade e o interesse. Não era um conteúdo que estava previsto, mas que surgiu com força. Então eu acho isso importante. Mas, que seja algo combinado, dialogado. Por isso que acho que o planejamento... ali no planejamento você trata a avaliação. Eu percebi o planejamento em meus primeiros professores. Percebi, não sabia, mas, eu aprendi mesmo quando eu fui ser professora de meus professores. Aí foi onde a valorização do planejar ficou evidente porque se eu não planejasse eles me engoliam. Eles iriam me tripudiar em função de minha fragilidade que era a ausência total e completa de prática. Eu tinha que ter o plano A, o plano B, o plano C... Todas as cartas que eu pudesse ter na manga para sentir o tempo. Eu procuro sempre diversificar as <i>avaliações</i>. Eu sempre costumo diversificar a avaliação e o planejamento. Nisso eu sou muito boa. Mas eu procuro fazer, basicamente, avaliação interagindo com o colega, em dupla e sem consulta. [...] muitas vezes eu, enquanto aluna, aprendi mais no corredor com meus colegas do que na sala de aula com meu professor. Então, se o professor dar abertura para que na sala de aula tenha um diálogo com o colega, eu aproveitaria. Mas, é esse tipo de integração que eu promovo [...] Eles estão conectados em seus computadores, está em todos os lugares do mundo, menos na sala de aula. Esse é um ponto que é uma intervenção para não perder nossa humanidade. Você já assistiu alguma aula do Telecurso? Eu fico com vergonha das minhas aulas. Porque ali tem muito mais recursos, a pessoa é muito mais motivadora, traz outros elementos... O perfil do nosso <i>aluno</i> mudou. Eu percebo hoje que, vou te dar um exemplo do meu filho que faz Ciência da Computação. Ele fica de frente ao computador, com fone de ouvido, a TV ligada, conversa conosco e tecla no computador com rapidez e sai tudo certo e nós temos que considerar este tipo de aprendizagem porque são bons cognitivamente. Este aluno é nosso aluno, não vou dizer que são todos. Mas, são os nossos alunos. Tem um outro nível de informação, mas não significa nada, porque muita coisa podemos desconsiderar dessas informações [...] Quando a gente fala de estilos de <i>aprendizagem</i>, encontramos um teórico chamado Colb que fala sobre os estilos de aprendizagem convergen-</p>	Crítica a aprendizagem individualista.	Aluno; Estilos de aprendizagem; Estratégias de ensino; Planejamento; Avaliação.

<p>tes, divergentes e acomodador. Estes estilos ele coloca como sendo para cada um, pois podemos transitar entre eles, mas temos uma preferência para um desses estilos. E eu vejo que hoje a mudança de hábitos porque não foi feita com a tecnologia. Foi mais focando as questões de iluminação, ambiente físico, noturno, de preferências no diurno, menos no social. São questões a se pensar. Então, eu acho que aprendizagem você apreende pelo corpo, fica muito marcado daquilo que se aprendeu. Então, eu não acredito que seja pelo cognitivo e a importância dela é vital. Nós somos os seres os seres da falta, nós somos incompletos, estamos sempre buscando porque estamos sempre insatisfeitos. Mas o que nos move é isto. Eu sinto que aprendizagem tem um lado perigoso que é o lado do conhecimento, do poder. O aprendizado te dar a consciência de si, do mundo e das pessoas.</p> <p>Eu não sei se é isso mesmo. Eu estou aqui franco-atiradora. (PROF. 04)</p>		
<p>Eu brinco muito com meus alunos dizendo que eles vão encontrar em mim uma professora tradicional. Tradicional não no sentido de perspectiva do papel, da proposta de educação, mas eu penso que nós trabalhamos com uma educação que é intencional, assim como é dos pais, mas além de ser intencional é também sistematizada. Ela tem objetivo, ela tem fins e se eu professor não assumir alguns objetivos sim, eles vão ser assumidos por uma política mais ampla do que o próprio professor e aí eu estou sendo alienada. Então, eu trabalho numa perspectiva. Eu tenho um caderno de <i>planejamento</i>, eu penso nas minhas aulas, eu penso nos textos que eu quero levar porque há uma intencionalidade de formação. E essa intencionalidade está relacionada aos meus princípios pedagógicos. talvez não seja um planejamento na estrutura que agente ver na Didática, mas eu vou planejar uma aula, eu penso, qual o caminho melhor para os alunos entenderem esta aula? Vou trabalhar com imagem, vou trabalhar com o texto, vou trabalhar com aula expositiva? E sempre tenho uns passos que utilizo na aula: problematização, sempre começo com uma problematização.</p> <p>E a <i>avaliação</i> [...] Eu procuro sempre avaliar o aluno no processo do grupo e procuro avaliar o aluno individualmente. trabalhar em grupo, você tem saber lidar com o grupo. Ou o grupo de professores como coordenadores de professores ou o grupo de seus alunos, e mesmo que ele for para um espaço não escolar, o pedagogo vai trabalhar com o grupo. Então ele precisa saber lidar com o grupo e ele precisa aprender isso em grupo. E faço sempre uma avaliação que é mais individual. Nessa avaliação individual eu vou avaliar os conteúdos cognitivos, mas eu sempre procuro olhar também para o aluno o processo de ação como professor. Quais as atitudes, como se comporta, como fala, como se dirige ao grupo. E vou avaliar, também um pouco sobre sua modalidade de aprendizagem, como ele está investindo em sua aprendizagem. Mas, para mim o planejamento é central.</p> <p>Então, como é que eu penso que eu posso intervir pedagogicamente num processo de <i>aprendizagem</i> do outro? Então, primeiro, tem que provocar uma situação de problema. O outro tem que se sentir provocado para aprender algo. Porque se eu só apresento algo para ele isso pode ser mais uma informação. Mas, ele precisa ser provocado. Eu preciso problematizar. a partir de uma realidade, de uma discussão local, pode ser através de uma dúvida que se coloca para ele, mas, ele precisa se sentir provocado. Provocado mesmo para pensar sobre aquilo que está sendo discutido. [...] segundo momento é que chamo de enriquecimento do objeto de estudo. Então nós vamos trazer contribuições de estudos dos colegas que estão estudando ou as próprias linhas que é um mergulho nas explicações dadas, ou seja, um mergulho na teoria. Um terceiro momento de intervenção pedagógica que eu sempre gosto de fazer é o que chamo de entender como o outro ressignificou isso. Então eu vou pensar, ou numa conversa ou num debate ou numa dinâmica, mas eu preciso entender como o aluno compreendeu. Então é sempre esse o movimento que eu</p>		<p>Planejamento; Avaliação; Aprendizagem.</p>

<p>faço. Com os orientandos eu faço a mesma coisa. Até nas bancas. (PROF. 05)</p>		
<p>Bem eu acho que, assim, eu digo, que trabalho com meus alunos essa, hoje, essa questão democrática, não apenas a questão da gestão democrática, mas a gestão pedagógica. Porque nós professores, eu trabalho até um texto do Anísio Teixeira que é muito interessante e ele reforça isso. Nós professores somos essencialmente gestores. Nós somos gestores. A prática docente implica num processo de gestão. E o que é um processo de gestão? Ele implica num planejar, no implementar e no avaliar. Não significa que o avaliar seja só no final. Planeja, vai desenvolvendo os processos e vai avaliando. Então assim, aprende-se dessa maneira. nós professores somos os mediadores desse processo de <i>ensino e aprendizagem</i>. De mediar essa produção do conhecimento. E para mediar nós temos isso que está na função do professor que nem todos entendemos que somos gestores disso tudo.</p> <p>Ele chega no primeiro dia de aula ou no segundo. Olhe esse é o nosso plano de trabalho. Para fazer este plano de trabalho, o que nós professores fizemos? Tem uma ementa nós é que construímos esta ementa. Então o que eu vou fazer? Eu vou desdobrar esta ementa num plano de trabalho, em unidades, lá na Didática vocês ensinaram a fazer um plano de ensino, um plano de curso, um plano de trabalho onde você define conteúdo, tempo, eu acho que é um dos grandes desafios do professor fazer esta conciliação entre conteúdo, tempo, estratégias. Olhe os desafios, né? Aí eles começam a ficar pensando. Quando começa a encerrar a disciplina eles dizem: professora, como a disciplina me abriu! Porque faltava a maturidade mesmo. Significa o que: definir conteúdos, definir estratégias de ensino mais apropriadas ou menos apropriadas, definir os textos didáticos. O ideal é este planejamento coletivo. Em OEB agente faz esse <i>planejamento</i> coletivo. Mas tem sempre a subjetividade do professor, mas sempre é coletivo, mesmo.</p> <p>Ver o <i>perfil da turma</i>, quem são estes estudantes. Eu sempre aplico um formuláriozinho no primeiro dia de aula com o nome, o semestre que está, onde que vive, financeiro, idade, se trabalha. Eu faço isso e na aula seguinte eu já mostro esse perfil em forma de gráficos. E eles ficam, assim, surpresos. Por que isso? Porque isso vai facilitar em alguns momentos a intervenção pedagógica, a organização do trabalho, as apresentações, as saídas de campo, porque sabemos que vocês vivem aqui fica mais fácil de agrupamento. Então assim, esses saberes pedagógicos eles vão realmente contribuir com as intervenções pedagógicas. Trabalho as ideias principais do texto e faço um roteirinho em forma de perguntas para que ele reflita sobre aquilo. A experiência me ajuda muito [...] no final da disciplina eu faço uma roda de avaliação para eles se colocarem, o que poderia ser melhorado, ideias foca sobre o programa, o que poderia ser retirado, o que poderia ser continuado e é um trabalho constante. (PROF. 06)</p>	<p>Planejamento coletivo.</p>	<p>Planejamento; Ensino e aprendizagem; Perfil da turma.</p>

### APÊNDICE D – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

DOCENTE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	LOCAL DE TRABALHO	ANO DE NOMEAÇÃO
Mariza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério do segundo-grau.</li> <li>- Graduação: Pedagogia (magistério e orientação educacional) - UFC</li> <li>- Mestrado: Educação brasileira – UFC</li> <li>- Doutorado: Educação (Trabalho e educação) – UFC</li> <li>- Pós-doutorado: Educação (Desenvolvimento profissional docente) – UnB/FE/PPGE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de experiência na docência: 40 anos.</li> <li>- Disciplina que ministra: Didática, Avaliação escolar, Projeto 4 (graduação) e Docência no Ensino Superior (PPGE).</li> <li>- Dedicou-se a Educação Básica como professora e coordenadora do antigo 1º Grau;</li> <li>- Docente de ensino superior em cursos de formação de professores e de Pós-graduação em Educação;</li> <li>- Coordenadora Pedagógica de curso de especialização na UnB.</li> </ul>	MTC/FE/UnB	2009
Mailza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação: Letras (Literatura Portuguesa) - UnB</li> <li>- Mestrado: Literatura Brasileira - UnB</li> <li>- Doutorado: PHD – Pemsylvania State University</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de experiência na docência: 21 anos.</li> <li>- Disciplina que ministra: Didática, Currículo (Graduação) e Metodologia da pesquisa qualitativa (PPGE).</li> <li>- Ministrou disciplina no antigo 2º Grau;</li> <li>- Docente de ensino superior em cursos de formação de professores e de Pós-graduação em Educação;</li> <li>- Atuou como vice-chefe do MTC/UnB.</li> </ul>	MTC/FE/UnB	1995
Telma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação: Psicologia (Licenciatura) – Universidade Estadual de Londrina</li> <li>- Mestrado: Psicologia – UnB</li> <li>- Doutorado: Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de experiência na docência: 10 anos.</li> <li>- Disciplina que ministra: Psicologia da Educação (graduação).</li> <li>- Ministrou por 5 anos a disciplina de Psicologia da Educação ao Magistério no antigo 2º grau.</li> </ul>	TEF/FE/UnB	2010
Taís	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação: Psicologia – Universidade Gama Filho</li> <li>- Mestrado: Psicologia Social e da Personalidade – UnB</li> <li>- Doutorado: Educação/Psicologia – Unicamp</li> <li>- Pós-doutorado: Psicologia da Educação – Universidade de Lisboa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de experiência na docência: 32 anos.</li> <li>- Disciplina que ministra: Psicologia da Educação, Psicologia Social na Educação, Perspectiva do desenvolvimento humano, Dinâmicas psicossociais na educação, Projeto 3, 4 e 5 (graduação) e Abordagens metodológicas transdisciplinares, Educação e subjetividade na abordagem transdisciplinar, Pesquisa em Educação (PPGE).</li> <li>- Docente de ensino superior em cursos de formação de professores e de Pós-graduação em Educação;</li> </ul>	TEF/FE/UnB	2000
Paula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério do segundo-grau.</li> <li>- Graduação: Pedagogia - UniEvangélica</li> <li>- Mestrado: Educação – UFG</li> <li>- Doutorado: Educação – UFG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de experiência na docência: 32 anos.</li> <li>- Disciplina que ministra: OEB, Avaliação das Organizações Administrativas, Projeto 2 (graduação) e Tópicos Especiais sobre Formação de profissionais da educação, Pensamento Pedagógico Contemporâneo (PPGE).</li> </ul>	PAD/FE/UnB	2009

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicou-se a Educação Básica como professora da Educação Infantil;</li> <li>- Coordenadora de Movimentos Eclesiais de Base;</li> <li>- Docente de ensino superior em cursos de formação de professores e de Pós-graduação em Educação;</li> <li>- Coordenação de curso na UnB.</li> </ul>		
Patrícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério de segundo grau.</li> <li>- Graduação: Pedagogia (magistério e Tecnologia) - UnB</li> <li>- Mestrado: Educação (Planejamento e Administração) – UnB</li> <li>- Doutorado: Ciências da Educação – UNED</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de experiência na docência: 43 anos.</li> <li>- Disciplina que ministra: OEB, Administração das Organizações Educativas (graduação).</li> <li>- Dedicou-se a Educação Básica como professora e coordenadora do Secretaria da Educação do DF e de algumas escolas públicas do DF;</li> <li>- Docente de ensino superior em cursos de formação de professores;</li> <li>- Cargos de chefia e de Direção na UnB.</li> </ul>	PAD/FE/UnB	1991



## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

### A TRAMA DOS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNB

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas  
*Pós-doutoranda*

Ilma Passos de Alencastro Veiga  
*Supervisora*

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE

#### I. Identificação:

Local de trabalho: \_\_\_\_\_ Por quanto tempo: \_\_\_\_\_ Disciplina(s) que ministra no curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência com a docência: \_\_\_\_\_

Formação profissional:

Graduação: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Pós-doutorado: \_\_\_\_\_

#### II. Conte-nos um pouco sobre:

1. Sua experiência profissional dedicada a Educação Básica, a formação de professores/pedagogos, a extensão e a pesquisa;
2. Os fundamentos pedagógicos que embasam a sua prática docente e como eles foram incorporados;

3. A importância dos processos de ensino e de aprendizagem, de planejamento e de avaliação em sua profissão;
4. Os saberes pedagógicos que considera fundamentais à docência universitária visando a formação do Pedagogo;
5. As intervenções didático-pedagógicas que realiza em prol da formação do pedagogo;
6. Os saberes necessários à formação do pedagogo que desenvolve/oportuniza em sua(s) disciplina(s);
7. No contexto formativo da UnB, as contribuições (o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico atual) destinadas a formação do pedagogo.

### III. Encaminhamentos:

1. Solicitar ao professor entrevistado o programa de disciplina que ministra atualmente no curso de Pedagogia;
2. Indicar uma produção resultante de suas pesquisas que se aproxime do que estamos conversando aqui;
3. Anexar a este estudo o currículo Lattes do entrevistado.

Brasília, março de 2013.

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Profa. Adjunta – Mat. 1055801

UnB/FE/MTC