

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

CAMPUS SÃO PAULO

MARIA CECÍLIA AMARAL DE ROSA

**Docência Universitária: incursões sobre a trajetória de pedagogas e
pedagogos a partir do currículo Lattes**

SÃO PAULO
2016

IFSP

2016

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: INCURSÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE
PEDAGOGAS E PEDAGOGOS A PARTIR DO CURRÍCULO LATTES**

MARIA CECÍLIA AMARAL DE ROSA

MARIA CECÍLIA AMARAL DE ROSA

Docência Universitária: incursões sobre a trajetória de pedagogas e pedagogos a partir do currículo Lattes

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres.

SÃO PAULO
2016

R695d Rosa, Maria Cecília Amaral de.

Docência universitária: incursões sobre a trajetória de
Pedagogas e pedagogos a partir do currículo Lattes / Maria Cecília
Amaral de Rosa . São Paulo: [s.n.], 2016.

116 f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alda Roberta Torres .

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de
Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2016.

1. Docência universitária 2. Identidade profissional 3.
Saberes docentes 4. Trajetória profissional 5. Formação
Continuada I. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

ROSA, Maria Cecília Amaral de. *Docência Universitária: incursões sobre a trajetória de pedagogas e pedagogos a partir do currículo Lattes*. 2016. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2016.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres

Julgamento: _____

Instituição: Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP

Assinatura: _____

Prof.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe Ercília do Amaral Rosa que sempre nos inspirou com seu exemplo, carinho e generosidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus Nosso Senhor de infinita bondade.

À Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres pelo acolhimento, pelos esforços despendidos, pelas correções e orientações precisas, pela profissionalidade e humanidade presente em cada encontro. Pela delicadeza, respeito e confiança, muito obrigada!

Ao Professor Flavio Biasutti Valadares pelo incentivo e pelas primeiras orientações que originaram o projeto e favoreceram a escolha do tema a ser trabalhado.

À Prof.^a Dr.^a Valéria Cordeiro Fernandes Belletati que deu início ao esboço deste trabalho, dirimindo dúvidas.

Ao Prof. Msc. Leandro Luz pela sutileza da intervenção crítica construtiva que permitiu traçar o percurso deste projeto.

À Prof.^a Dr.^a Amanda Cristina Teagno Lopes Marques pela colaboração, dedicação e exemplo profissional durante o curso e em especial pela participação nesta importante etapa.

À Prof.^a Dr.^a Marli Amélia Lucas de Oliveira pela atenção ao convite para participar da banca examinadora.

A todos os professores que contribuíram para a escolha da profissão e nos possibilitaram chegar até esta etapa que se encerra.

Ao amigo Ricardo Alexandre Correa por contribuir com opiniões e conhecimentos enriquecendo o nosso convívio de estudos e, principalmente pelos laços de amizade, respeito e admiração que nos aproximou.

A todos os colegas de turma que proporcionaram uma riqueza imensurável neste encontro de vivências e formações tão diversas, fazendo deste percurso uma experiência única e muitíssimo proveitosa.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

ROSA, Maria Cecília Amaral de. *Docência Universitária: incursões sobre a trajetória de pedagogas e pedagogos a partir do currículo Lattes*. 2016. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2016.

Este estudo sobre a docência universitária tem como foco a carreira de docente do ensino superior, trazendo uma reflexão a cerca da identidade docente e saberes profissionais a partir do que expressa o Currículo Lattes, busca conhecer as especificidades do trabalho, o acesso à carreira, identificar possíveis contribuições da formação em Pedagogia nesse processo de construção, verificar a formação dos professores de cursos de Pedagogia oferecidos em duas instituições públicas e uma privada, situadas na cidade de São Paulo. Tem como objetivo principal analisar a trajetória formativa do/da pedagogo/pedagoga na carreira docente neste nível de ensino. Para atingir este propósito, estudamos os saberes que compõem o repertório da docência para o Ensino Superior e se os cursos de Pedagogia contam com Pedagogas/Pedagogos no seu corpo docente. Os objetivos específicos da presente investigação consistem em pesquisar os percursos de formação dos Docentes do Ensino Superior a partir dos Currículos Lattes e identificar o perfil das/dos pedagogas/pedagogos docentes nos cursos de graduação em Pedagogia. Para o percurso metodológico optamos pela análise documental, a partir de Saint-Georges (1997) que possibilitou perceber as questões secundárias da nossa investigação; e pela análise de conteúdo a partir de Bardin (1977) que orientou as categorias para o estudo. O aporte teórico conta com a contribuição de Almeida (2012), Masseto (2003, 2008), Imbernon (2001), Pimenta (1994, 1996, 2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Dubar(1997), Nóvoa (1997), Libâneo (1997) e Severino (1996, 2007 e 2008). Os resultados mostram que o percurso de formação dos Docentes do Ensino Superior apontado nos Currículos Lattes indica que a formação inicial se deu predominantemente em instituições públicas, assim como a Formação Continuada. Os dados explicitam que os docentes assumem a responsabilidade de estar em situação de aprendizagem e avançar na carreira, investigando e refletindo sobre a prática, bem como aprofundando o conhecimento em sua área de formação, construindo e re-construindo suas concepções teóricas a partir da prática pedagógica. Revelam que há predominância de docentes do sexo feminino, exercem a profissão na mesma instituição da formação inicial em Pedagogia; ingressaram na carreira por meio de concurso público; pesquisam a sua prática; participam de grupos de pesquisas com financiamento do governo; estabelecem nexos com os setores da educação para além da instituição em que exercem a docência, explicitamente declarado no alto número de participações em congressos e publicações.

Palavras-chave: Docência universitária. Identidade profissional. Saberes docentes. Trajetória profissional. Pedagogia. Formação continuada.

ABSTRACT

ROSA, Maria Cecília Amaral de. University Teaching: incursions on the trajectory of pedagogues and pedagogues from the Lattes curriculum. 2016. Monograph (Specialization) – Federal Institute of Science and Technology of São Paulo, 2016.

This study on university teaching focuses on the teaching career of higher education, bringing a reflection on the identity of teachers and professional knowledge from what the Curriculum Lattes expresses, seeks to know the specificities of work, access to the career, identify Possible contributions of Pedagogical training in this construction process, verify the training of teachers of Pedagogy courses offered in two public and one private institutions, located in the city of São Paulo. Its main objective is to analyze the formative trajectory of the pedagogue / pedagogue in the teaching career at this level of education. To achieve this purpose, we study the knowledge that compose the teaching repertoire for Higher Education and if the Pedagogy courses count on Pedagogues / Pedagogues in their teaching staff. The specific objectives of the present investigation are to investigate the training courses of Higher Education Teachers from the Lattes Curricula and to identify the profile of the pedagogues / pedagogues teachers in the undergraduate courses in Pedagogy. For the methodological course we opted for the documentary analysis, starting from Saint-Georges (1997) that made possible to perceive the secondary issues of our investigation; And the content analysis from Bardin (1977) that guided the categories for the study. The theoretical contribution counts with the contribution of Almeida (2012), Masseto (2003, 2008), Imbernón (2001), Pimenta (1994, 1996, 2002), Pimenta and Anastasiou (2002), Tardif (2002), Nóvoa (1997), Libâneo (1997) and Severino (1996, 2007 and 2008). The results show that the training course of Higher Education Teachers indicated in the Lattes Curricula indicates that the initial training took place predominantly in public institutions, as well as Continuing Education. The data explain that teachers assume the responsibility of being in a situation of learning and advancing the career, investigating and reflecting on the practice, as well as deepening the knowledge in their area of formation, constructing and re-constructing their theoretical conceptions from the practice Pedagogical They reveal that there is a predominance of female teachers, they carry out the profession in the same institution of the initial formation in Pedagogy; Entered their careers through a public tender; Research their practice; Participate in government-funded research groups; Establish links with the sectors of education beyond the institution where they teach, explicitly declared in the high number of participations in congresses and publications.

Keywords: University teaching. Professional identity. Teacher knowledge. Professional trajectory. Pedagogy. Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Docentes dos Cursos de Pedagogia.....	51
Quadro 2 – Docentes graduados na instituição em que exercem a profissão.....	52
Quadro 3 – Área de Formação Docentes da Universidade “A” – Mestrado.....	53
Quadro 4 – Área de Formação dos docentes da Universidade “B” – Mestrado.....	54
Quadro 5 – Área de Formação dos docentes da Universidade “C” – Mestrado.....	54
Quadro 6 – Área de Formação dos docentes da Universidade “A” – Doutorado.....	55
Quadro 7 – Área de Formação dos docentes da Universidade “B” – Doutorado.....	56
Quadro 8 – Área de Formação dos docentes da Universidade “C” – Doutorado.....	56
Quadro 9 – Títulos – Carreira dos Docentes	57
Quadro 10 – Instituição de Formação dos Docentes.....	57
Quadro 11 – Área de Interesse nas Pesquisas de Mestrado.....	58
Quadro 12 – Área de Interesse nas Pesquisas de Doutorado.....	58
Quadro 13 – Subáreas da Educação Pesquisadas.....	59
Quadro 14 – Publicações dos docentes.....	62

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMOROC	Centro de Estudos Medievais Ocidente & Oriente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DINTER	Doutorado Interinstitucional
e-MEC	Sistema Eletrônico para a Educação Superior do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDASP	Fundação São Paulo
GEAL	Grupo de estudos e Pesquisas Sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
GEPEPINFOR	Grupo de estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Linguagem, Educação e Cibercultura
MINTER	Mestrado Interinstitucional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REDEFOR	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita”
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – Docência univertária e suas dimensões	19
1.1 Docência Universitária.....	19
1.2 Identidade do Professor.....	24
1.3 O ingresso na docência do Ensino Superior.....	32
1.4 O acesso à carreira do docente no Ensino Superior.....	34
1.5 A formação continuada para o docente do Ensino Superior.....	36
1.6 Pedagogia: orientadora da ação educativa	40
CAPÍTULO II - A Metodologia da Pesquisa	43
CAPÍTULO III - A Análise dos dados	50
3.1 A carreira profissional dos pedagogos docentes nas universidades.....	52
3.2 Possíveis Contribuições da Graduação em Pedagogia.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
APÊNDICES	78
APÊNDICE A - Dados dos docentes da instituição “A”	79
APÊNDICE B - Dados dos docentes da instituição “B”	92
APÊNDICE C - Dados dos docentes da instituição “C”	100
APÊNDICE D – Pesquisas Desenvolvidas	109

INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.
Paulo Freire

O interesse em pesquisar o trabalho docente no Brasil é algo recente, sendo significativa a publicação em 1991 do artigo “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, assinado por Tardif, Lessard e Lahaye, na revista Teoria e Educação. Os autores chamaram a atenção para o fato de que o saber do professor é plural, estratégico e desvalorizado, uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Assim como este artigo temos outras publicação que consolidaram estudos nesta direção e que revelaram a importância das pesquisas sobre o trabalho docente articulado aos saberes por estes produzidos. Pimenta (2002) realizou estudos posteriores à publicação sobre o professor e sua formação tratando da questão do seu conhecimento profissional, da aprendizagem da profissão de ensinar, como os professores adquirem e constroem as competências, os saberes e as habilidades para o desempenho da função docente. Os estudos de Pimenta (2002) buscaram explicar o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor, concentrando-se na pessoa do professor (vida, trajetória, pensamento e desenvolvimento profissional). A autora aponta contribuições aos processos de ressignificação dos cursos de formação a partir da consideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise. Parte de sua própria experiência docente em ministrar a disciplina de didática nos cursos de licenciatura e de seus estudos e pesquisas sobre formação de pedagogos.

Nos últimos anos, com a grande expansão da Educação Superior houve a necessidade da ampliação do corpo docente para atender a essa demanda, o que influenciou, fortemente, na formação desse profissional da educação, principalmente pelas exigências do mercado que impactaram na organização das instituições de Ensino Superior reverberando em mudanças nas práticas pedagógicas destes profissionais.

O docente do Ensino Superior foi concebido, por muito tempo, como um profissional que tinha a responsabilidade principal de formação dos estudantes, uma vez que estes se destacavam nas áreas profissionais de atuação. Sua identidade se perdia nas funções que desempenhava na instituição e na sociedade. Com o impacto das transformações sociais, com o advento de novas propostas educativas, tornou-se necessário modificar esse perfil buscando um profissional da educação inovador cujo papel vai além de seu conhecimento específico. No entanto, cabe problematizar que estas exigências surgidas a partir do processo de globalização, da revolução nas tecnologias da comunicação e informação, apontam um professor pesquisador, crítico e perspicaz que motivasse os alunos a aprender e que tenha interesse em ensinar num processo dinâmico e contraditório. Essa perspectiva sugere a construção de conhecimentos, de práticas e de uma identidade crítica e atenta aos movimentos socioeconômicos que tendem a trazer para o interior das universidades uma lógica de mercado desumanizadora.

Sguissardi (2009) esclarece que os termos “globalização”, “internacionalização do capital” e “mundialização do capital” referem-se à complexa mudança estrutural sofrida pelo capitalismo desde a década de 1970. A expressão “globalização” originou-se nos países da economia central e

[...] pressupõe que, bem administrada a organização social presente e dado esse salto estrutural do capitalismo, este atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos. Sua pedra de toque seria a educação para a cidadania e o trabalho, em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias e, pela mesma razão, cada vez mais enxuto. (pág.27)

A expressão “internalização do capital”, segundo Sguissardi (2009 p. 27): “trata-se da consolidação do capitalismo em nível planetário, no âmbito da circulação da mercadoria, isto é, no plano da realização do valor.” E finalmente, a “mundialização do capital” refere-se

a um movimento em que a empresa nacional forte num ramo industrial descentraliza-se em unidades em diversos países ou regiões, com menores custos e maiores vantagens quanto a força de trabalho, matéria-prima, leis trabalhistas, universidades a serviço das empresas, etc. Aqui reside a diferença, pois a soberania econômica de uma grande empresa poderia sobrepor-se à de um Estado nacional e suas instituições republicanas; destaquem-se, aqui, as universidades. (p. 27)

O Ensino Superior no Brasil não ficaria de fora desse intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista. Conforme Sguissardi (2001)

[...] a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações

político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil. Suas consequências para a identidade institucional da universidade brasileira serão inevitáveis, se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente desses organismos multilaterais, em geral tão bem traduzidos domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em nosso país. (p. 271)

A produção de conhecimento – consubstancial à ideia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade e de qualquer outra categoria de IES. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição de educação superior a empresas prestadoras de serviços, organizadas pois para este fim, sem, obviamente, as exigências que se põem desde sempre para aquelas instituições. (p. 269)

Sguissardi (2009) denuncia o início da mercantilização das universidades públicas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em dezembro de 1996 que impõe “a contratação de um terço de doutores ou mestres em regime de dedicação integral para realizar pesquisa, preceito jurídico que impulsionou a pós-graduação no país.”(p. 42) Na ocasião da sanção da LDB, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

acentuou sua função reguladora, que decorre do reordenamento, com o objetivo de organizar e reorganizar não somente os programas mediante seu modelo de avaliação, mas todo o sistema, tornando-se, assim, uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira. (pág. 43)

De acordo com o autor,

o novo modelo de avaliação Capes, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoriais de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda. (pág.43)

Tais reformulações apontam ao docente do ensino superior que reserve atenção especial à sua carreira e origina a produtividade acadêmica. A formação continuada vem ao encontro

da proposta atual, pois o processo de construção do conhecimento é permanente e é o caminho pelo qual o docente poderá mostrar aos alunos a necessidade de atualização contínua e da reformulação dos conhecimentos partindo dos que já existem. O docente do Ensino Superior é aquele que exerce a atividade de reunir informações, analisá-las utilizando o método científico com o objetivo de ampliar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo e contestar conjecturas anteriores, é ético, reconhece a cultura de seus alunos.

Investigar o trabalho, a carreira e a formação continuada do docente do Ensino Superior abarca o interesse de profissionais da Educação e de órgãos governamentais nacionais e internacionais, constituindo-se em vasto campo para pesquisas e inovações.

Esta reflexão sobre a identidade docente e saberes profissionais a partir do que expressam no Currículo Lattes, busca conhecer as especificidades do trabalho, o acesso à carreira, identificar possíveis contribuições da formação em Pedagogia nesse processo de construção, verificar a formação dos professores de cursos de Pedagogia oferecidos em duas instituições públicas e uma privada, situadas na cidade de São Paulo.

O interesse por esse tema nasceu de uma grande inquietação gerada pelo fato de encontrarmos excelentes professores graduados em Pedagogia atuando como formadores nos cursos oferecidos pela rede municipal de ensino, como palestrantes nos Congressos de Educação ou docentes nos cursos de Pós-graduação *lato sensu*. Inquietações outras acerca das transformações ocorridas na educação, a expansão do ensino universitário, as reformulações nos cursos de Pedagogia e ainda uma expectativa pessoal. Cursamos a antiga formação para o Magistério a nível de Ensino Secundário seguida da especialização para a Pré-Escola e ingressamos na graduação de Pedagogia concluída no ano de 1981. Desde então exercemos a profissão de docente atuando na Educação Básica e na Educação Infantil, atualmente exercendo cargo efetivo de Professor de Educação Infantil na Rede de Ensino do Município da Cidade de São Paulo. Estivemos por mais de 30 anos distante da vida acadêmica, retornando para o curso *Lato Sensu* Formação de Professores com Ênfase no Magistério para o Ensino Superior, um grande desafio com vistas a uma nova projeção na vida profissional.

Ao optar pela carreira do magistério, os estudantes da Graduação de Pedagogia iniciam estudos em didática. Relacionam-se com a disciplina tanto pelo estudo dos fundamentos teóricos quanto práticos do ensino. É a didática que trata do processo de ensino-aprendizagem, do planejamento, da metodologia e da avaliação do que se ensina. A didática é fundamental para desempenhar a docência, pois estuda a organização do processo de ensinar e aprender e esta relação dialógica, pois quem ensina também aprende, retomar estratégias, sistematizar o conhecimento que os alunos já possuem. O docente encontra na didática a possibilidade de

estabelecer um elo com o que se vai ensinar favorecendo a aprendizagem numa concepção de socialização de saberes numa perspectiva multidimensional considerando o cotidiano, o saber docente e discente e a cultura. Sendo assim, a didática vai auxiliar a prática educativa, pois investiga os fundamentos, as condições, o modo de realizar a educação além de contribuir para o processo de construção da identidade profissional.

Os docentes atuantes no ensino superior nem sempre possuem uma formação pedagógica, posto que a legislação vigente no Brasil permite o ingresso na carreira para profissionais advindos de áreas técnicas, alheias ao campo educacional, desde que tenham cursado especializações *lato sensu*, *stricto sensu*, mestrado ou doutorado.

O Curso de Pedagogia oferece “ formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” (BRASIL, 2006, p. 10)

Este trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro capítulo traz os estudos teóricos sobre a docência no Ensino Superior, abarcando o processo de construção da identidade profissional, a formação continuada, a construção da carreira docente de nível superior e as possíveis contribuições da graduação em Pedagogia para o desempenho deste profissional. O segundo capítulo trata do percurso metodológico do estudo, como se deram as etapas de eleição dos objetivos, recolha de dados e procedimentos de organização. O terceiro capítulo trata da análise dos dados e das considerações finais. Com o intuito de investigar as especificidades da docência universitária, que e como se constituem os saberes necessários para o exercício da função, como se organiza a carreira neste nível de ensino, recorreremos à pesquisa bibliográfica qualitativa.

Iniciamos nossa pesquisa com o levantamento da bibliografia para a fundamentação teórica que apontou a relevância de Tardif, Dubar, Nóvoa, Pimenta e Anastasiou, Libâneo, Massetto e Severino como principais autores para o desenvolvimento do tema proposto. Pesquisamos se há pedagogas/pedagogos atuando no Ensino Superior e que percurso fizeram para acessar a carreira, qual área de formação, quais trabalhos desenvolvem. Em seguida buscamos investigar se e como a graduação inicial em Pedagogia representa fator influente para a escolha da profissão e as trajetórias de formação continuada de docentes atuantes nos cursos de Pedagogia que têm formação inicial nesta mesma graduação. Procedemos à consulta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que traz em seu bojo importantes esclarecimentos, pois o curso “ trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social”. (BRASIL, 2006 p. 8) Quanto à organização curricular,

[...] apresenta um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciam, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. (BRASIL, 2006, p. 10)

Observando o disposto nas Diretrizes Curriculares, procedemos à Consulta das grades curriculares de universidades que ofereciam o curso e que estivessem de acordo com o documento, principalmente no que tange às experiências de “práticas docentes que deverão ocorrer ao longo do curso, desde o seu início”. (BRASIL, 2006, p.10)

Seguindo este critério, elencamos três instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo que oferecem a graduação (duas instituições públicas e uma da rede privada), partimos para o levantamento da grade curricular das instituições em confronto com a regulamentação disposta na legislação. Os dados referentes ao corpo docente dos cursos de Pedagogia foram obtidos por meio de consultas feitas nos sites das referidas instituições e as informações sobre formação e carreira dos docentes foram extraídas dos currículos lattes disponíveis na Plataforma Lattes. Finalmente procedemos a análise dos dados seguida das considerações finais.

CAPÍTULO I

Docência universitária e suas dimensões

*Para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.
Selma Garrido Pimenta*

Desde seu início e até a contemporaneidade a estrutura que estabeleceu bases para o Ensino Superior no Brasil sempre privilegiou o domínio do conhecimento e a experiência profissional como únicos requisitos para a docência em cursos superiores, como aponta Masetto (2003). Essa atitude, para o autor, está fundamentada no modelo de ensino superior implementado no Brasil em que defendia que o saber para ensinar provinha da experiência mediante o exercício de sua profissão, ou seja, o saber fazer que capacitava para ensinar.

“ O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas.” (TARDIF, 2002, p. 118) Tratamos aqui das relações entre pessoas com a finalidade de formação, de trocas de experiências, de se conhecer e produzir conhecimentos. Defendemos a importância da formação pedagógica para o docente universitário pactuando com a idéia de que a formação é um processo contínuo e permanente essencial para a consolidação da docência. Entendemos a identidade como um processo de construção dinâmico que entrelaça experiências pessoais e profissionais do professor relacionando-se com os saberes que são construídos e reconstruídos na prática.

1.1 Docência Universitária

Em linhas gerais, quando a corte portuguesa interrompeu sua comunicação com a Europa e se instalou no Brasil foi que teve o início dos cursos universitários e a necessidade de profissionais que atendesse a essa nova situação (Masetto, 2008). De acordo com o mesmo autor, o modelo universitário inspirador da organização curricular foi o padrão francês que, embora não tenha sido implantado em sua totalidade, procurava formar profissionais competentes em uma área específica ou em uma especialidade. O processo de ensino se baseava nos conhecimentos e experiências profissionais transmitidos por um professor detentor do saber e do conhecimento para um aluno que não sabe e não conhece e que passará por uma avaliação

para verificar se tem ou não direito a um certificado ou repetir o curso caso não esteja apto (Masetto, 2008).

Os professores eram formados pelas universidades europeias, como destaca o autor, e posteriormente passou a ser profissionais renomados com sucesso em sua carreira profissional, com bacharelado limitando o ensinar a grandes aulas expositivas.

A docência não pode ser concebida como sendo um simples ato de ministrar aulas, pois seu conceito é muito mais abrangente, como destaca Libâneo (2007). Para o autor, ante nova realidade social e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novos olhares e reflexões sobre a qualidade da educação e a formação dos educadores, valorizando a prática pedagógica em que se encontram inseridos sem se restringir à formação de licenciaturas como suficiente.

Pimenta e Anastasiou (2002) também confirmam tal informação quando apontam que a formação, no campo de ensinar, nunca foi visto como relevante, uma vez que se faz suficiente o domínio de conhecimentos específicos. Segundo as autoras, o professor é visto como quem ensina não tendo responsabilidade com a aprendizagem do aluno. Consideram que as instituições de ensino superior estão alheias a sua responsabilidade com o processo de ensino e de aprendizagem pelo despreparo que apresentam e por um desconhecimento científico do que seja esse processo. De acordo com estas autoras, os professores, muitas vezes, ingressam nestas instituições como concessão, como um benefício ou uma forma de complementar seus ganhos sem o compromisso com o educando, bem como com o processo de ensino e de aprendizagem.

O número de profissionais não qualificados para a docência no Ensino Superior é preocupante, pois falta a preparação e o conhecimento científico acerca do que seja um processo de ensino-aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2002). Sendo assim, de acordo com as autoras, há que se pensar na formação pedagógica dos docentes, caso contrário, a formação dos discentes poderá sofrer prejuízos comprometendo os principais objetivos do ensino universitário e formando profissionais desconectados com a realidade e com o momento histórico.

Libâneo (2007) destaca que, dentro de um novo contexto, o conceito de docência se constitui como um trabalho pedagógico amplo que envolve toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares, exigindo um profissional que tenha qualificação específica, que tenha como prática a pesquisa e que norteie sua prática pela necessidade dos discentes. Para o autor, o trabalho pedagógico está ligado ao trabalho docente, à sua organização, a sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais o docente tem que lidar, ao contexto social que determina os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Segundo Masetto (2003) a conscientização de que o papel de docente do ensino superior necessita de capacitação própria e específica começou recentemente. Os professores universitários perceberam que o exercício desta profissão não se restringe apenas ao diploma de bacharel, mestre ou doutor.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que educar na universidade significa preparar os educandos para alcançarem o status exigido pela sociedade atual, conquistar riquezas e ser atuante diante dos problemas que se apresentarem. Sendo assim, na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada a finalidade da educação é possibilitar que estes educandos dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los criticamente.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a profissão docente é que contribui com essa prática educativa e com a prática social como forma de intervir na realidade.

Um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 213)

Masetto (2008) discorre que as instituições de ensino superior são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros no aspecto humano, social e profissional. Sendo assim, o autor propõe que, sob a ótica da totalidade, essa formação se apresente com exigência de um desenvolvimento na área do conhecimento que envolve a aquisição, a elaboração e a organização de informações, a relação entre o conhecimento que se possui e o novo, a reconstrução do conhecimento, entre outros; o desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional que envolve o conhecimento de si, dos recursos, das potencialidades a serem otimizadas, a atenção, o respeito, a competitividade, a solidariedade, a segurança; o desenvolvimento de atitudes que envolve comunicar-se, trabalhar em equipe, realizar pesquisas, usar as novas tecnologias; e o desenvolvimento de atitudes e valores para que haja modificações significativas de aprendizagem, valorização do conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe.

Rios (2006) afirma que o educador tem que realizar sua “obrigação” de forma específica enquanto profissional atuante em uma determinada sociedade. Para que o professor possa ensinar ele deve ter segurança e competência profissional. É a competência pedagógica que se constituirá em diferencial de qualidade do professor, pois é dessa competência que surge o comprometimento com as questões do ensino e da educação.

Masetto (2003), aponta que a razão de toda essa mudança de ótica sobre o professor do ensino superior e sua competência tem como base as novas exigências que lhe são feitas que envolve a formação continuada, adaptabilidade ao novo, a exigência de um profissional de educação criativo, autônomo, cooperador e que tenha iniciativa. Para o mesmo autor, há a necessidade de profissionais flexíveis que combinem imaginação e ação; que sejam capazes de buscar novas informações e processá-las de forma clara e prática; que façam uso dos recursos modernos da informática; que sejam capazes de produzir conhecimentos e tecnologias próprios com autonomia e independência; que desempenhem sua profissão dentro de um contexto e em equipes multidisciplinares; que exerçam sua profissão com a finalidade de promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

Dessa forma, Masetto (2003) considera que o ensino superior tem que rever seus currículos de formação dos profissionais.

Para o autor:

[...] Há a necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais. (2003, p. 15)

Para Pimenta e Anastasiou (2002), ser professor universitário não significa apenas ter domínio de seu campo específico de conhecimentos, mas questionar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si, para a sociedade contemporânea, qual o papel desse conhecimento no mundo do trabalho. As autoras defendem que o professor universitário tem que ter clara a diferença entre conhecimento e poder, estabelecer a relação entre a ciência, produção material e sociedade informática e estabelecer uma forma de trabalhar com todas essas informações para construir um conhecimento significativo para a sociedade atual, visto que, a educação também é um processo de humanização numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Para Imbernón (2001), a profissão docente se efetivará como resultado do equilíbrio entre as tarefas acadêmicas e a estrutura de participação social. O autor discorre que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral, uma vez que exerce influência sobre outros seres humanos, surgindo, então, a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais e reforçando que essa profissão não pode ser meramente técnica e com especialistas infalíveis.

De acordo com Imbernón (2001), o docente deve ter um conhecimento polivalente que permita compreender o sistema e sua organização; os problemas que embasam o conhecimento;

o pedagógico; o metodológico-curricular; o contextual e os próprios sujeitos da educação; a importância do conhecimento sociocultural e sócio científico.

Imbernón (2001) destaca que conhecer mais de perto esse docente e as condições que dispõe para desenvolver seu trabalho pedagógico é essencial, pois o docente deve ser dotado de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicológico e pessoal para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade.

Conforme o autor, a atenção dos formadores não pode estar direcionada apenas para os conteúdos ou conhecimentos profissionais, mas deve estar voltado, em especial, para as práticas e metodologias de formação que servirão como modelo, como parte de atuação no exercício docente futuro, pois o saber docente é fundamentalmente social ao mesmo tempo em que individual e se incorporam a sua prática profissional.

A especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico que permite construir e reconstruir o conhecimento durante sua vida profissional em relação com a teoria e a prática, estruturando-se, então, desde o conhecimento comum até o conhecimento especializado que se legitima na prática e nos procedimentos de transmissão, como nos aponta Imbernón (2001). Para o mesmo autor, o docente, nas próximas décadas, estará incluído em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e com um vertiginoso avanço do conhecimento, o que implicará não só a preparação disciplinar, curricular, ética, etc., mas numa relevante bagagem sociocultural e na inclusão de elementos como intercâmbios, relação com a comunidade e a interação com uma sociedade pluralista.

Para Masetto:

O professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo. (2003, p.31)

Sendo assim, o professor, como cidadão, se encontrará aberto para o que acontece na sociedade, suas transformações, evoluções, mudanças e as novas proposições visarão a reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma a criar estratégias que permitam ao educando adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, discutir e expor sua opinião a respeito do tema apresentado (Masetto, 2003). É relevante que se concilie o ético com o técnico na vida profissional.

Vasconcelos (2005) complementa que o papel do professor não deve ser centrado na racionalidade técnica. Para ela é relevante que o professor seja pesquisador, pois essa prática, com base na pesquisa, vai ampliar seus conhecimentos teóricos e conceder-lhe autonomia e criticidade. A autora defende que o docente tem uma função social no processo de ensino-

aprendizagem e deve desenvolver uma postura intelectual, crítica que possibilite, deste modo, aos discentes a chance de se tornarem produtores de conhecimento e de assumirem uma postura crítica frente à realidade.

Behrens (2005) ressalta que para o exercício pleno da docência o profissional deve possuir habilidades como pesquisa, domínio na área pedagógica, didática, trabalho em equipe, desenvolver atividades multidisciplinares e saber integrar, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, ou seja, o papel do docente requer a utilização de ferramentas, de estratégias para que se efetive a aprendizagem do discente. A autora citada enfatiza que o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar, pensar e aperfeiçoar sua prática de forma que possa acompanhar as transformações ocorridas na sociedade.

Vasconcelos (2000) defende que não basta o domínio dos conhecimentos científicos, pois o docente é muito mais que um mero transmissor de conteúdos. Para a autora, o processo ensino-aprendizagem se efetiva de forma mais fácil quando o docente possui condições de trazer para a sala de aula dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, mais atualizado, mais coerente com a vida em que o discente se encontra inserido.

Segundo Masetto (2003) é relevante criar uma interação entre o mundo individual e a realidade social como valorização do desenvolvimento das relações.

Os autores e autoras pesquisados expressam opiniões convergentes enfatizando a importância da formação pedagógica, a relevância dos saberes didáticos que favorecem a construção e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o enfrentamento de novas proposições inerentes ao trabalho docente no que tange à organização da escola e seus processos de gestão de planejamento da ação educativa. Defendem a formação continuada como um processo dinâmico considerando a pesquisa desencadeada pela prática dos docentes como a maneira de confrontar as concepções teóricas face a novas metodologias.

1.2 Identidade do Professor

Segundo Tardif (2002), compreender a questão da identidade dos professores implica inseri-la na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. É preciso considerar que sua socialização e carreira profissional exigem custos existenciais (formação e inserção profissional, aprender na prática, descobrir limites, negociar com os outros) que somente seus recursos pessoais permitem enfrentá-los e assumi-los. O autor afirma “que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro,

por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos”. (p.109)

Em diversas ocupações a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização razoavelmente longa, que tem a função de fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. No magistério a formação teórico-prática é potencializada pela experiência direta do trabalho de duração variável que possibilita ao trabalhador familiarizar-se com seu ambiente e construir progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. No início da carreira vai se estruturando o saber experiencial, ligado à experiência do trabalho, possibilitando ao professor integrar-se ao contexto e ao ambiente de trabalho – a escola e a sala de aula. A conscientização dos fatores que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional. (Tardif, 2002)

A investigação do trabalho docente nas pesquisas educacionais ganhou espaços a partir de 1990. Pimenta (2002) entende que na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o trabalho do professor enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, trabalho que concorre para a superação do fracasso e das desigualdades escolares. A autora esclarece que pesquisas centradas na análise da prática docente, questionam a ausência das teorias produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares (BECKER¹, 1995, *apud* PIMENTA, 2002) e, em decorrência, tem focado a formação de professores – a inicial e a contínua. As pesquisas referentes à formação inicial (PICONEZ², 1991; LEITE³, 1995, *apud* PIMENTA, 2002) indicam que os cursos de formação pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. Quanto à formação contínua, são realizados cursos para atualizar conteúdos que não priorizam a prática docente e pedagógica escolar como ponto de partida e o de chegada da formação, impossibilitando assim que o professor articule e traduza os novos saberes em novas práticas.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência. (PIMENTA, 2002, p. 16)

¹ BECKER, Fernando. *Epistemologia do Professor*. São Paulo, Cortez, 1995.

² PICONEZ, Stela. (coor) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, Papirus, 1991.

³ LEITE, Yoshie U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1995.

Para Nóvoa (1995), “estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. O processo depende e se alimenta de modelos educativos, mas não se deixa controlar, é dinâmico e se ergue no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. O envolvimento constante e fundamental dos docentes com o saber constitui uma característica própria da profissão.

A docência, como qualquer outro ofício requer aprendizagem de habilidades, seja pela imitação de professores modelos, pelo convívio com os pares ou na relação com os alunos. A construção de uma identidade profissional implica dois importantes processos: a formação e as experiências no trabalho com o ensino.

Conceituamos formação não só como escolarização situada em tempos e espaços definidos, mas também como a construção de si mesmo. “Essa construção de si próprio é um processo de formação”. (MOITA, 2007 p. 114) De acordo com a autora, a formação não se dá no vazio, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.” Explicita:

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades. (p. 139)

Para Nóvoa (1995), “a dificuldade de elaborar uma teoria da formação de adultos reside, em grande parte, na incapacidade de entender a formação sem o recurso aos conceitos de progresso e de desenvolvimento.” Para ele, mais importante do que pensar em formar os adultos é desencadear uma reflexão sobre o modo como cada adulto se forma, ou seja, sobre “o modo como cada um se apropria do seu patrimônio vivencial por meio de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. O processo de formação dos professores pode ser considerado a dinâmica em que se vai construindo sua identidade profissional.

A construção da identidade é um processo dinâmico e contínuo. A formação profissional se desenvolve simultaneamente ao desenvolvimento pessoal. O processo de construção da identidade tem início desde o nascimento sendo as relações com a família o primeiro contato do sujeito com o mundo social. Nessas condições,

a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 105)

Esta definição de identidade explica a dimensão subjetiva/objetiva, individual/social em operação, possibilita compreender as identidades e eventuais idiosincrasias como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social e que a estrutura social tem papel fundamental nos padrões de identidade que o indivíduo constrói. O conceito contempla dois aspectos fundamentais da constituição da identidade:

O primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo. Não pode analisar-se fora dos sistemas de acção nos quais o indivíduo está implicado e resulta de relações de força entre os atores implicados e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas, [...] O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos.(DUBAR, 1997, p. 107)

Segundo o autor, os dois processos não coincidem obrigatoriamente. Quando os resultados diferem, há desacordo entre a identidade social virtual emprestada a uma pessoa e a identidade social real que ela atribui a si própria. Para reduzir o desvio entre as duas identidades, ocorre um movimento que acomoda a identidade para si à identidade para o outro, denominado de transações externas, ou um processo de acomodação interna entre as identidades herdadas e o desejo de construir para si novas identidades no futuro. Esta abordagem faz da articulação das duas transações a chave do processo de construção das identidades sociais. Sob esses aspectos, entendemos que o processo de construção da identidade ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a atribuição do nome.

Habermas (1983) esclarece dois pontos fundamentais: a identidade do eu (singular) e a identidade coletiva (particular e universal). Para o autor, as identificações das pessoas com os outros e o seu reconhecimento por esses é que permitem o desenvolvimento da identidade, os outros (grupo de referência) dispõem de identidade coletiva que é o elemento que permite ao sujeito sentir-se pertencente ao grupo com base nas semelhanças reconhecidas. A partir do grupo de referência “família”, o sujeito, por identificações sucessivas, vai determinando papéis geracionais, sexuais, etc.; depois, os outros grupos de referência lhe permitirão chegar a um grau mais elevado de abstração na aquisição de papéis. Os papéis assumidos teriam assim um grau maior de autonomia em relação aos modelos oferecidos pelos grupos referenciais, surgindo desse modo à identidade do eu. A autonomia pode ser entendida como a possibilidade de se representar genericamente, com consistência, de maneira a incluir elementos de todos os papéis.

O eu, como pessoa, afirma-se acima da realidade dos papéis. Na visão do autor, a identidade coletiva pode ser compreendida como constituída de dois níveis: o universal e o particular. O autor considera que a modernidade acarreta uma ruptura nos mecanismos de identificação do indivíduo com o coletivo, de tal forma que ele passa a assumir dupla identidade: como homem (identidade do eu), ele se aproxima dos valores universais; como cidadão dos valores particulares da classe a que pertence. A identidade coletiva é fundamental para que se estabeleça a identidade do eu, pois é o que dá sentido de continuidade e de re-conhecibilidade para os indivíduos, transcendendo assim as gerações e as épocas. Habermas (1983) destaca a importância (para essa atribuição de sentido) de instituições básicas, instâncias que permitem a participação concreta do indivíduo na sociedade, a vivência da semelhança e também do papel profissional, que poderá ser o elemento que representa a unidade na vida do indivíduo na sociedade capitalista.

Concordamos com Dubar (1997) quando ressalta que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deve se (re)construir em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” O “outro” tem um papel fundamental na construção da identidade e no desenvolvimento da consciência de si mesmo, por meio da interação e do diálogo. Para o autor, o cotidiano implica em uma rede de contextos, vínculos e relações pelas quais o indivíduo transita. Os diferentes percursos realizados nessa rede permitem o trânsito entre o “eu”, o “nós” e o “outro”, impossibilitando assim uma única definição de Identidade.

Pimenta (2002) entende que a identidade não pode ser adquirida, não se trata de algo externo, é um processo de construção do sujeito situado historicamente. Esclarece que a profissão de professor surge em dado contexto e momentos históricos para atender a demanda da sociedade adquirindo estatuto de legalidade. Explicita também que algumas profissões desaparecem, outras surgem e outras ainda se transformam agregando novas características em função das novas demandas, como é o caso da profissão de professor. Podemos assim, compreender o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. A autora afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre a teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existente, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2002, p. 19)

Tardif (2002) considera que identidade, saberes e trabalho docente se relacionam com a história de vida pessoal e profissional. Comenta que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p.13)

Podemos perceber com tais afirmações que a construção da identidade profissional do professor é um processo contínuo e que abarca as relações entre as pessoas, as instituições, sua experiência e sua formação. Existe aqui uma relação com o saber e os elementos constitutivos da identidade do professor como processo construído historicamente, de maneira formal e informal.

Dessa maneira, conforme Pimenta (2002) o processo de construção de identidade dos docentes é mediado pela mobilização dos saberes da docência. Para esta autora estes saberes se constituem em **saberes da experiência**, **saberes do conhecimento** e os **saberes pedagógicos**.

Os **saberes da experiência** se constituem na vida escolar. Os futuros professores vivenciaram o processo educacional como alunos. Suas memórias registraram aqueles professores que eram bons de conteúdo, dotados de grande conhecimento, porém não conseguiam ensinar, ou seja, não tinham didática. Aqueles professores que foram muito significativos para sua formação, que os inspiraram para a carreira docente. O grande desafio posto à formação inicial está na passagem do modo de ver o professor sob o ponto de vista de aluno para o olhar de ver a si mesmo como professor. Mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para iniciar o processo para a construção de sua identidade de professor. Porém, apenas essa experiência não é suficiente. Os saberes da experiência abarcam também os saberes produzidos pelos professores no seu cotidiano, num processo contínuo de reflexão sobre sua prática, nas trocas com seus colegas de trabalho, no conhecimento e análise de outros textos produzidos por outros educadores, no desenvolvimento das habilidades de pesquisar sua prática.

Já os **saberes do conhecimento** tem como primeiro estágio a informação. Classificar, analisar e contextualizar as informações constitui o segundo estágio do conhecimento. O terceiro estágio implica a inteligência – associar o conhecimento de forma útil e pertinente produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento -, a consciência - refletir favorecendo

a produção de novas formas de existência, de humanização. Nesta rede pode-se entender as relações entre conhecimento e poder.

Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material social e existencial da humanidade. (Pimenta, 2002) A informação confere vantagens para quem a possui, porém não é acessível a todos os cidadãos. A inteligência se constrói trabalhando as informações, e se esta for cega afeta o poder do conhecimento, poder este intrínseco àqueles que controlam a produção do conhecimento. É preciso produzir as condições de produção do conhecimento para alcançar o poder. Ter conhecimento não se reduz a se informar, é necessário operar com as informações e a partir delas chegar ao conhecimento. O desenvolvimento da reflexão favorece a sabedoria necessária para a permanente construção do humano.

Por fim, os **saberes pedagógicos** incidem na concepção de que ensinar bem implica ter consciência dos conhecimentos específicos, o significado destes para si próprio, na sociedade contemporânea, qual o seu papel no mundo do trabalho, qual a relação desses conhecimentos com os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das ciências sociais e qual significado tem para os alunos.

A educação formal engendra o trabalho dos professores e dos alunos a fim de contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento perspectivando a inserção social crítica e transformadora. Requer preparo científico, técnico e social.

Na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, educar significa preparar os alunos para mobilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos com habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria por meio da análise, confronto e contextualização. Discutir a questão dos conhecimentos específicos da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores nos cursos de licenciatura. (PIMENTA, 2002, p. 23)

Durante a licenciatura os alunos revelam que esperam da didática as técnicas a serem utilizadas para que o ensino tenha êxito. Pensam que didática é sinônimo de ensinar bem. Isto revela a consciência de que apenas os conhecimentos específicos não são suficientes para ensinar bem, é necessário apropriar-se dos saberes pedagógicos e didáticos.

Pimenta (2002) comenta a história da formação dos professores, destacando que esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. O status e poder que lhes é conferido pela academia determina a evidência de um sobre o outro, como exemplo temos o período em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica se constituiu como uma

psicopedagogia, com destaque para o relacionamento professor/aluno, a importância da motivação e interesse do aluno no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar. Outras vezes o saber científico é que ganhou destaque. Ao que parece, os saberes menos evidenciados, foram os da experiência. Em decorrência dessa fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia entendida como ciência restrita a campo aplicado das demais ciências, perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*. (Grifos da autora, p.24)

A autora explicita a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência, concorda com Houssaye (1995) sugerindo caminhos para se construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, ou seja, a partir da prática social da educação, no caso da formação de professores – a prática social de ensinar. Argumenta que frente aos novos desafios, cabe à didática contemporânea realizar uma leitura crítica da prática de ensinar, considerando os aspectos epistemológicos das áreas de conhecimento em avanço, pois referem-se a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo. Destaca a relevância de um balanço crítico que considere as novas contribuições da psicologia e da sociologia educacionais; as iniciativas institucionais baseadas na renovação de métodos e de sistêmicas de organização e funcionamento das escolas; novas lógicas de organização curricular; interdisciplinaridade; currículos articulados às escola-campo de trabalho dos professores e ao estágio (Pimenta 1994); a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua. O entendimento de que a prática social seja o ponto de partida e de chegada, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Em decorrência, a formação inicial ocorrerá a partir da aquisição da experiência dos formados e refletir-se nela. O futuro profissional constitui seu *saber-fazer* a partir de seu próprio *fazer*. Conforme afirma HOUSSAYE⁴ (1995 *apud* PIMENTA, 2002): “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que *se faz*”. (Grifos da autora, p. 26)

É na ação que se produzem os saberes pedagógicos. Dotados dos saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, os futuros professores têm meios de questionar e alimentar suas práticas confrontando-as.

Pimenta (2002) alerta para a necessidade de conferir estatuto epistemológico às práticas pedagógicas posto que se reduzem a objeto de análise de outras perspectivas (história, psicologia) nas ciências da educação. Nesse âmbito, a autora destaca a importância do ensino

⁴ HOUSSAYE, Jean. *Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques*, 334. Paris. INRP, 1995, p. 28-31.

com pesquisa na formação de professores e que “a prática de professores é riquíssima em possibilidades de constituição da teoria.” Esclarece que o registro sistemático das experiências fundamenta a memória da escola, a prática, refletida e analisada elabora teoria e revigora o engendrar de novas práticas. A prática de ensinar é permeada de problematização, intencionalidade para soluções, experimentação metodológica, situações de ensino complexas, tentativas radicais ricas e sugestivas para uma didática inovadora que ainda não tem uma configuração teórica. Ressalta a importância de documentar as escolhas feitas pelos professores – o saber que vão construindo nas suas práticas – o processo e os resultados, elaborando registros que possibilitem nexos mais amplos, ultrapassando o individual e a escola, mas relacionando-se com as teorias permitindo refletir encaminhamentos realizados como resultados obtidos. Elaborar registros para memória ou estudar a experiência, segundo LANEVE ⁵(1993 *apud* PIMENTA, 2002) indica potencial para elevar a qualidade da prática e a qualidade da teoria.

Possibilitar que os futuros professores percebam a vinculação existente entre a teoria e a prática por meio de estudo e investigação sistemática da sua própria experiência, com a contribuição da teoria pedagógica, favorece a configuração da pesquisa como princípio cognitivo e formativo na docência. Conhecer a realidade escolar, os sistemas onde ocorre o ensino, os saberes sobre a escola, favorece a transição do olhar de “aluno” para o de “se ver professor”, sendo esse o terceiro passo para a construção da identidade dos professores.

1.3 O ingresso na docência do Ensino Superior

Encontramos diferentes contextos e condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior, quanto ao ingresso, vínculos, jornada de trabalho e compromissos.

Nas instituições públicas o ingresso se dá por meio de concurso, inclusive a contratação de professor substituto. No caso dos professores efetivos, há um período denominado “estágio probatório”, a efetivação será ou não confirmada após um processo de avaliação realizada por seus pares nos departamentos.

O ingresso nas instituições particulares pode ser por concurso ou por convite. O contrato é pautado pela função da docência, ainda que haja interesse institucional em relação à experiência de pesquisa do candidato. Geralmente não há espaço organizacional disponível para

⁵ LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia, ED. La Scuola, 1993.

dirimir dúvidas ou qualquer supervisão das ações efetivadas na sala de aula. As responsabilidades institucionais com o docente estão limitadas ao contrato trabalhista. (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 119)

Há três tipos de jornada de trabalho nas instituições que pode ser de vínculo integral, parcial ou horista, de acordo com a legislação vigente. O tempo integral viabiliza a efetivação das três funções características da universidade: ensino, pesquisa e extensão. As funções devem estar integradas aos fins propostos no projeto-político-pedagógico institucional, do qual o ensino é parte fundamental, embora não conte com garantias para o processo de profissionalização continuada da docência, mesmo sendo o contexto mais favorável para tal.

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam o Censo do Ensino Superior de 1998 que mostra um total de 165.122 docentes atuantes nas instituições de ensino superior dos quais 44,37% em tempo integral, sendo 35,14% nas instituições públicas e 5,31% nas particulares. Nas instituições que não se enquadram na categoria de universidade totalizam 1,92% nas públicas e 2% nas particulares, representando um percentual bastante reduzido frente ao total geral dos docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exige a representação de um terço do total institucional. O docente de tempo parcial representa minoria: 8,01% nas instituições de ensino superior públicas, 6,76% nas particulares, 1,46% nas não universidades públicas e 5,72% nas particulares.

O grupo de horistas se concentra nas instituições particulares: 14,9% nas universidades e 14,6% nas não universidades. O total de docentes horista é de 55.624, sendo 44,24% deles das universidades particulares e 43,35% das não universidades particulares. Pode-se concluir que a grande maioria dos professores horistas é contratada para atuar em períodos específicos, sem tempo remunerado para o preparo das aulas. Há ainda a contratação por blocos de aulas em determinados períodos dos cursos ficando o professor vinculado à instituição por contrato temporário. Existem também as cooperativas docentes, vinculando o professor universitário a uma prestação de serviço temporário.

Tais elementos, segundo as autoras, refletem a universidade como organização administrativa baseada na racionalidade técnica, o oposto à dimensão social que caracteriza essa instituição, desvinculando a docência da integração com o projeto educacional regido por projeto pedagógico institucional, ficando a instituição desobrigada de processos de profissionalização continuada.

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que por conta das avaliações externas, os professores das instituições de ensino superior buscam o aprimoramento docente nos cursos de mestrado e doutorado para manter o emprego. A formação geralmente é feita na sua área de

atuação e conta com uma disciplina intitulada Metodologia do Ensino Superior que tem carga horária de 60h em média. Informam ainda que há algumas instituições públicas e particulares que priorizam nos seus projetos institucionais a profissionalização continuada do docente custeando o tempo do estudo, da reflexão e da organização dos processos decisórios dos seus cursos.

Os docentes para o ensino superior, como afirma Almeida (2012), são “preparados” nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que tem como objetivos centrais a pesquisa e a produção de conhecimentos. A autora esclarece que é raro constar a formação pedagógica para o ensino como parte do curso, salvo pequenos avanços ocorridos em alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*, já anunciados por Pimenta e Anastasiou (2002), a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, uma iniciativa da Universidade de São Paulo (USP) em 1992, que passou a ser obrigatório para todos os bolsistas atendidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir de 1999.

Segundo Almeida (2012),

a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 66, estabelece: ‘A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.’ E em seu artigo 52 determina que as instituições de ensino superior tenham ‘um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral’. Diante do amparo legal, na maioria das universidades brasileiras predomina o desconhecimento científico e o despreparo dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem, do qual se tornam responsáveis ao ingressarem na sala de aula. (p. 65)

1.4 O acesso à carreira do docente no Ensino Superior

Nas universidades públicas o trabalho se organiza conforme as leis trabalhistas e possuem também um sistema de carreira docente. Como forma de valorizar o mérito acadêmico dos profissionais em exercício, a promoção acontece por meio de concursos. Há diferentes categorias na carreira que contam com vantagens funcionais e salariais. (Severino, 2008)

A herança luso-brasileira de concepção de ensino como mera transmissão de conhecimentos acumulados favoreceu a situação do “auxiliar de ensino” – um docente ainda jovem, graduado a quem cabia prepara-se para tornar-se professor universitário.

Severino (2008) ressalta que a ideia de carreira docente está associada à forma como tratamos o conhecimento, sua produção, sistematização, sua transmissão e sua finalidade social. “Por isso, é medida absolutamente correta vincular o ingresso à carreira docente ao título de

mestre”. Ele esclarece que, no contexto brasileiro, é no mestrado que o docente desenvolve a primeira experiência de produção de conhecimento praticando a pesquisa, o ingresso na carreira significa a legitimação do seu trabalho docente a partir de então originado de um novo relacionamento com o saber. A experiência sistematizada sinaliza a evolução do seu trabalho superando a repetição, tornando-se um disseminador de um processo.

O estágio de assistente-mestre representa um curto período, seguindo na experiência de pesquisador e à sua formação científica recorrendo ao doutorado. Segundo Severino (2008), a característica mais marcante do assistente-mestre seria a persistência em dar continuidade à sua formação científica; a do assistente-doutor seria a sistematicidade da produção científica; a do associado seria a maturidade na produção científica e a do titular seria a liderança científica.

Avançar na carreira subentende aprofundar-se nas pesquisas, amadurecer, dominar um campo de investigação das ciências, das artes ou da filosofia. A participação do doutor é mais abrangente na vida científica, publicações, conferências, debates, o trabalho docente na sala de aula, iniciar a orientação para formação de novos pesquisadores (nos cursos de pós-graduação).

O docente na função de assistente-doutor já consegue consolidar o processo de construção sistemática do conhecimento; precisa desenvolver seu trabalho docente com rigorosa prática científica, permeada sistemática e abrangente atividade acadêmica, cultural e investigativa; dedica-se ao trabalho de construção do saber nos diversos campos epistemológicos.

Cada etapa requer dedicação e apresenta diferenciação nos trabalhos, apurando a produção, sistematização e transmissão dos conhecimentos. A concentração tende a aumentar para um aprofundamento vertical na investigação. Severino (2008) entende que

a verdadeira especialização pressupõe uma efetiva interação epistêmica com as áreas afins e com o universo do saber envolvente, o que exige certa circulação entre os diversos campos do saber. É o necessário exercício da interdisciplinaridade, válido tanto para a pesquisa como para o ensino sem falar da extensão. (p. 34)

Livre-docência ou professor associado é o estágio que representa maturidade acadêmica e científica do docente. Desempenha atividades de docência, pesquisa, publicações científicas que fundamentam suas investigações, participações em eventos, orientação e formação de novos pesquisadores, enfim, participação institucional além da Universidade mediando a atividade intelectual e científica e a sociedade mais ampla. Torna-se uma pessoa pública em decorrência de que o conhecimento é atividade de um sujeito coletivo. O professor titular representa a maturidade intelectual plena.

O avanço na carreira, como nos coloca Severino (2008) dá ênfase à pesquisa científica, tornando a docência apenas um instrumento de orientação para novos pesquisadores. Parece-nos pouco espaço dedicado para a formação pedagógica.

Consideramos a formação pedagógica fundamental para o exercício da docência no Ensino Superior e concordamos com Pimenta (2002) que ressalta a importância do ensino com pesquisa na formação de professores. A autora sugere pesquisar a prática de ensinar que é riquíssima em experimentação metodológica e situações de ensino complexas com possibilidades de novas configurações teóricas.

1.5 A formação continuada para o docente do Ensino Superior

Estudos mais recentes apontam que o processo de profissionalização continuada se constitui como ação mais efetiva para formação do docente, conforme Pimenta e Anastasiou (2002). Isso ocorre, segundo as autoras, porque a formação continuada possibilita entrelaçar os vários saberes da docência – a experiência, o conhecimento e o pedagógico – na busca da construção da identidade profissional dentro de um contexto e de um momento histórico.

A formação do docente do ensino superior não pode se restringir à formação inicial. Nóvoa (1995) aponta que o aprender contínuo é essencial, se concentra no próprio indivíduo como agente e na instituição escolar como local onde ocorre o crescimento profissional, motivando o docente a lidar com os novos desafios convertendo-os em saberes que direcionarão o conhecimento e a cultura.

Freire (1997) destaca que a educação é permanente na razão, envolve a finitude humana e a consciência de que o homem é um ser inconcluso. Logo, a educação torna-se permanente como resultado do conceito do inacabamento do homem e a sua consciência desta condição.

Masetto (2003) aponta que a formação continuada teve uma grande procura e, com isso, houve uma explosão de iniciativas e de propostas para atender esta demanda. Essa procura, segundo o autor, está atrelada a vários aspectos da vida humana no que diz respeito ao trabalho – exercício de liderança, criticidade, criatividade; na vida escolar – formação universitária, pós-graduação, mestrado, doutorado; na vida pessoal – familiar e social; tudo com o objetivo de garantir sempre situação de aprendizagem e educação.

Além disso, a educação continuada não é para iniciar só depois que nossos alunos deixam a faculdade, é preciso buscá-la desde os cursos de graduação, em que os formandos devem desenvolver atitudes e ações que os ajudem a descobrir a importância de uma aprendizagem contínua, bem como aprender a se manter numa contínua busca de desenvolvimento e educação. (MASETTO,2003, p.45)

A relevância de se construir uma formação continuada parte de um processo reflexivo em que aponta caminhos a serem ultrapassados e substituídos pela reflexão sobre a ação docente, conforma Masetto (2008). O mesmo autor ressalta que as práticas na formação docente devem contemplar uma dimensão coletiva em que haja discussão, reflexão e produção de seus saberes e valores propiciando que o docente saia de seu isolamento em sala para um processo participativo em que discuta com seus pares sua ação docente.

A profissão docente deverá se tornar menos individualista e mais coletiva, superando o caráter do conhecimento estritamente aplicado ao profissional individual em que é ausente a colaboração entre companheiros e deveria se construir um conhecimento coletivo em que se desenvolvam instrumentos intelectuais que facilitem a reflexão coletiva sobre a própria prática docente com o objetivo principal de aprender a interpretar, compreender e refletir a educação e a realidade social de forma comunitária, como defende Imbernón (2001).

Vasconcelos (2000) aponta a constante formação como uma característica importante e fundamental na carreira de qualquer profissional e a formação pedagógica do docente universitário, portanto, vai além do saber de sala de aula. Para a autora, esta formação vai permitir que o docente possa responder prontamente às necessidades da sociedade em processo de transformação constante. A autora ressalta que competência em educação é mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações e que o educador comprometido com o desempenho de seu papel de forma rica e multifacetada é aquele que se preocupa com o todo da formação daqueles que se pretende formar para serem profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis. É da competência pedagógica que surge o comprometimento com as questões do ensino e da educação e ao se trabalhar a formação pedagógica é que se dá ao docente o tempo indispensável para ele pensar a educação, seus objetivos, seu envolvimento com a sociedade e seu compromisso com os discentes, Vasconcelos (2000).

Nóvoa (1995) se refere a formação continuada do docente como um momento chave da socialização e da configuração profissional e, portanto, é muito mais que a aquisição de técnicas e de conhecimento. Para o autor, só ao formar o aluno o docente produz uma determinada profissão que deve ser delineada com uma postura investigativa e reflexiva articulando a produção teórica com as condições da práxis dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva tornando, assim, fundamental que o docente conheça, pesquise e atualize sua profissão. O referido autor ainda complementa que a formação do docente se constrói através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal e não apenas por um conjunto de cursos, acúmulo de conhecimentos ou de técnicas. De acordo

com Nóvoa (1995), para que o docente caminhe no sentido de formar o outro, ele também precisa estar interligado com sua própria formação no aspecto de refletir e questionar.

A formação continuada, sob a ótica de Nóvoa (1995), tem o objetivo de propor discussões teóricas que possam colocar os docentes atualizados, no que diz respeito a novas metodologias de ensino, e dessa forma, promover mudanças relevantes para a melhoria da ação pedagógica na escola e da educação. Entretanto, para o autor, não basta apenas adquirir novos conhecimentos teóricos, faz-se necessário que o docente mobilize esse novo conhecimento com seu conhecimento prático construído ao longo de sua caminhada favorecendo o processo de construção profissional.

Na intenção de atender ao progresso tecnológico e as transformações sociais o professor tem que repensar seu papel dando uma nova direção ao conhecimento e a cultura e estabelecer um novo perfil, como nos aponta Nóvoa (1995), pressupondo novos desafios à educação, um contínuo processo profissional e um trabalhar as informações no sentido de convertê-las em saberes.

De acordo com Libâneo (2007) a formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente e ocorre por meio de estudo, da reflexão, da discussão e por meio do confronto de experiências com outros docentes. Para o autor, o docente deve tomar para si a responsabilidade com seu desenvolvimento pessoal, com sua própria formação possibilitando a inovação de experiências e novos saberes, além de analisar criticamente seu próprio desempenho e o contexto em que atua.

Libâneo (2007) argumenta que as ações de formação continuada estão direcionadas em dois aspectos: individual – o docente é responsável pelo seu processo de formação e toda ação de desenvolvimento realizada pelo docente favorecendo a inovação de experiências e novos saberes – e coletivo – em que há troca e confrontação de experiências com os demais docentes. Essa formação, como nos aponta o autor citado, implica ao educador a autonomia nos posicionamentos a serem tomados, a capacidade para analisar criticamente seu desempenho dentro de um contexto, além da competência dos saberes teóricos e práticos numa perspectiva de reconstrução da sua própria prática pedagógica.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes apontado por Nóvoa (1995) é o de se manter atualizado para desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Para atender a este desafio, segundo o autor, entende-se a necessidade de um contínuo processo profissional atribuindo novos desafios à educação motivando o docente a saber lidar e trabalhar com as novas informações transformando-as em saberes dando nova direção ao conhecimento e à cultura. Para este autor, o aprender contínuo é relevante e se concentra sob duas óticas: o próprio

docente como agente e na instituição como lugar de crescimento permanente. A formação continuada, como nos aponta o mesmo autor, tem como objetivos propor novas metodologias, atualizar as discussões teóricas e contribuir para que ocorram mudanças relevantes para a melhoria da educação e da ação pedagógica na instituição escolar.

Nóvoa (1995) reforça a importância da troca de experiência, pois, em sua ótica, a formação continuada se efetiva de forma coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos de análise. O autor defende que é a troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam a formação mútua, pois coloca o docente na posição de formador e de formando.

Masetto (2008) destaca que as práticas na formação do docente devem criar condições que contemplem a dimensão coletiva e que propicie à reflexão, a produção de saberes e valores, a discussão. Essa proposta, para o autor, leva o docente a deixar seu isolamento em sala para discutir com seus pares a ação educativa, como, também, alicerça e constrói referenciais que criam condições para o docente compartilhar avanços, sucessos e dificuldades a serem discutidos.

O profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-lo em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas ideias, ser perspicaz, ativo e envolvente. (MASETTO, 2008, p. 67)

Para Masetto (2008) os meios educacionais estão distanciados de alcançar os desafios exigidos neste momento histórico, porém, a função de oferecer uma formação continuada ao docente fica a cargo dos gestores das instituições e, especialmente, aos pedagogos. Segundo o autor, tem que ser oferecida uma formação que aproxime os docentes dos paradigmas inovadores e que sirva como instrumento que articule as novas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que estimule os educandos a se tornarem éticos e produtivos.

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que a finalidade das instituições educativas e dos docentes concentra-se na mediação entre a sociedade de informação e os educandos, possibilitando, pelo exercício da reflexão, a aquisição da sabedoria necessária à construção do ser humano, caracterizada pelo processo de busca e construção científica de conhecimentos.

Nóvoa (1995) destaca que a formação deve estimular uma postura reflexivo-crítica que forneça aos docentes os meios necessários para que construam um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto formação implicando em um investimento pessoal, em um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios com o objetivo da construção de uma identidade profissional.

Segundo o mesmo autor, o ato de educar indivíduos e profissionais críticos, criativos e dinâmicos para uma sociedade determinada histórica e socialmente é cada vez mais relevante. Para ele, partindo desse pressuposto, surge a necessidade de uma preparação cuidadosa dos docentes para atender às demandas da contemporaneidade com ações eficazes que atendam essas necessidades.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que a profissionalização continuada tem demonstrado possibilidade de revisão das práticas pedagógicas por meio de reflexão sobre as ações docentes com base em pesquisa da sua própria prática. Concordamos com a proposta das autoras de que a formação continuada pode ser desenvolvida tendo como o foco levar o educador a um autoconhecimento sobre sua práxis e assim realizar reflexões sobre o processo de ensinar no contexto da educação superior.

Entendemos a formação continuada como nos orienta Freire (1997) explicitando que a prática docente tem que ser refletida de forma crítica e permanente para que os docentes possam visualizar, de forma mais ampla, o contexto sócio-político, econômico e cultural de sua reflexão. Sob a ótica do mesmo autor, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos docentes que têm a finalidade da transformação através de sua prática educativa. Para Freire (2007), o desenvolvimento profissional diz respeito a todos os atos de formação continuada exercida pelos docentes para que ampliem as suas capacidades teórico-práticas e sua percepção social, fazendo com que o profissional de educação tenha a capacidade de refletir criticamente no que se refere às ações sociais e que tenha a necessidade de evoluir na sua trajetória profissional partindo da ideia de continuidade, pois sempre é tempo de aprender e aprimorar. Esta formação contínua deve ser constante e interligada com o cotidiano docente. Consideramos fator relevante a reflexão crítica sobre a prática abrindo possibilidades para uma ação educativa transformadora.

1.6 Pedagogia: orientadora da ação educativa

Conforme nos aponta Libâneo (1994), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a questão educativa dentro de um contexto histórico e uma diretriz orientadora de ação educativa implicando objetivos sociopolíticos. Isto quer dizer, de acordo com Libâneo (2007), que para o professor universitário a construção do conhecimento é um processo permanente e o caminho pelo qual irá mostrar aos educandos a coerência de atualização contínua. Para o autor, esse professor transformou-se em educador, pois seu papel vai além de seu conhecimento específico para atender as exigências e possibilidades que envolvem o processo de globalização,

ampliando o conceito de docência por envolver toda atividade educativa produzida nas instituições escolares ou em outro local.

Segundo Masetto,

O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade ver nos inúmeros sites existentes na internet. (2003, p.14)

Libâneo (1994) defende que a mudança de atitude na sociedade está fortemente dependente da transformação escolar, pois a escola é o principal meio de implantação do conhecimento intelectual que vai mover o indivíduo a lutar por qualidade de ensino e outras questões. Para o autor, o docente é parte relevante nesse processo educativo e a característica mais importante na atividade profissional do docente é a mediação entre o educando e a sociedade. Conforme o autor, o docente tem o compromisso em formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, aptos a atuar na sociedade, no ambiente familiar, no campo profissional e na vida política. Sendo assim, para ele, quando o docente se posiciona de forma reflexiva, ele insere em sua prática a defesa dos interesses nos aspectos econômicos, políticos e culturais e por melhores condições de vida, sendo e formando agentes transformadores das condições sociais.

Freire (1997) defende que ensinar é uma prática social, uma ação cultural e é na interação educador e educando que se concretiza a prática reflexiva da cultura e do contexto social a qual pertence. De acordo com este autor, a prática educativa deve favorecer, em nosso dia-a-dia, a busca de alternativas e propostas que visam o resgate do homem, do cidadão e da dignidade.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que é relevante considerar os saberes do docente em sua área de conhecimento, seu saber pedagógico, seu saber didático, seu saber com base na experiência no processo de formação, pois são esses saberes que contribuem para rever, redirecionar e transformar sua prática educativa que ocorre dentro de um contexto social. As autoras apontam que a atividade de ensinar constitui o cerne da ressignificação da didática e da profissão docente.

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo [...] (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.48)

Lukesi (1999) compreende o autêntico educador como o ser humano que constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento que se traduz e executa em um projeto

pedagógico conjuntamente com outros sujeitos e sua ação pedagógica não poderá ser compreendida e praticada como ação neutra, mas como atividade que se faz dentro de um contexto sócio-político. Segundo o autor, formar o educador seria criar condições para que o indivíduo se prepare para o tipo de ação que vai exercer de forma técnica, científica e filosófica, ou seja, formar cidadãos críticos, sujeitos completos e cientes da sua ação no meio. Para Lukesi (1999), serão necessárias aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos do conhecimento que auxiliem no desempenho de seu papel conjuntamente com o desenvolvimento de atitudes críticas sobre o mundo e sua prática educacional.

CAPÍTULO II

A Metodologia da Pesquisa

*O começo de todas as ciências é o espanto
de as coisas serem o que são.
Aristóteles*

Entendemos a **pesquisa** como um processo que ultrapassa a simples atividade de consulta, com a finalidade de buscar respostas para problemas. Conforme explicita Lüdke e André (1986), para a realização de uma pesquisa “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”

Consideramos a **pesquisa científica** como nos ensina Gil (2002), que a define “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. O autor entende por método científico “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. De acordo com Gil (2002) as bases lógicas da investigação são proporcionadas pelos métodos e “cada um vincula-se a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade.”

Neste campo, temos os estudos de Gamboa (2010) sobre os enfoques epistemológicos que permeiam a pesquisa em educação, em ciências humanas e sociais indicando que são abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. O autor comenta tais enfoques observando o dilema da qualidade x quantidade para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. Gamboa (2010) considera que nos enfoques fenomenológicos o processo cognitivo centraliza-se no sujeito, por meio da compreensão do sentido, exigindo assim a atuação do intérprete que assume a “subjetividade fundante do sentido”, a interpretação – hermenêutica – dos fenômenos. Temos então uma descrição, não uma análise. Portanto, as abordagens fenomenológico-hermenêuticas iniciam o processo valendo-se da parte e caminham em direção ao todo, resgatando o contexto de significação.

Os estudos de Oliveira (2008) apontam a pesquisa qualitativa como uma linha investigativa interpretacionista considerando que o ser humano não é passivo, entende que ele interpreta continuamente o mundo em que vive. Os métodos qualitativos consideram que o homem é diferente dos objetos e que para o seu estudo é necessária uma metodologia que leve

em conta essas diferenças. Esse posicionamento teórico se orienta a respeito da vida humana vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Os procedimentos metodológicos partem da observação, embora possam utilizar dados quantitativos, estes são observados e interpretados.

Compreendemos que o percurso metodológico vai se definindo a partir do desenvolvimento do estudo, por meio das opções teóricas em harmonia com a concepção do objeto de estudo e a sua problematização.

Considerando as premissas expostas acima, pretendemos investigar como a/o pedagoga/pedagogo constrói sua carreira de docente do Ensino Superior valendo-nos da pesquisa bibliográfica conforme nos orienta Saint-Georges (1997), como a descoberta de textos, livros, artigos, documentos “sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse”. O autor destaca que estão em causa somente documentos escritos e orienta o processo iniciando-se pela pertinência. Nossa pesquisa bibliográfica teve início durante o curso de pós-graduação, em contato com diferentes textos que tratavam do tema nas disciplinas estudadas. De acordo com Saint-Georges (1997) uma maneira prática para desenvolver a pesquisa bibliográfica reside “na consulta de um ou mais especialistas sobre as tendências mais recentes da investigação” e para estudar o problema eleito destacamos Almeida, Masseto e Imbernon. Já como obras de base estudadas prioritariamente para o estudo, elegemos Pimenta e Anastasiou, Tardif, Dubar, Nóvoa, Libâneo e Severino.

A revisão bibliográfica aproximou-nos do nosso objeto de estudo e possibilitou problematizar o objetivo da nossa investigação questionando como a/o pedagoga/pedagogo constrói sua carreira de docente do Ensino Superior. Explicita Saint-Georges (1997) que análise aprofundada do problema formulado permite revelar os domínios que o tema aflora e descobrir temas que decompõem o assunto central sinalizando os primeiros estudos, assim percebemos que as questões secundárias de nossa investigação abarcam questionar os saberes que compõem o repertório da docência para o Ensino Superior; se os cursos de Pedagogia contam com Pedagogas/Pedagogos no seu corpo docente. Temos então a Carreira de docente do Ensino Superior como objeto de estudo. Analisar a trajetória formativa da/do pedagoga/pedagogo na carreira como docente do Ensino Superior expressa o objetivo geral de nossa pesquisa. Pesquisar os percursos de formação dos Docentes do Ensino Superior a partir dos Currículos Lattes e identificar o perfil das/dos pedagogas/pedagogos docentes nos cursos de graduação em Pedagogia compõem os objetivos específicos da presente investigação.

Saint-Georges(1997) destaca ainda que a pesquisa bibliográfica deve contar com a consulta a mais de uma biblioteca para complementar nossas informações e que se faz

necessário efetuar uma seleção prévia antes da leitura “centrando-nos nos autores simultaneamente mais citados e mais recentes”. Ressalta que “tal lógica exaustiva remete ao modelo de referência do cientista e do erudito”, pois conduz a pensar que se faz necessário conhecer e ler tudo a respeito da questão em estudo.

Desenvolvemos nosso processo investigativo utilizando-nos da pesquisa documental como nos ensina Saint-Georges (1997), considerando que “escritas ou não, as fontes de documentação apresentam efetivamente uma extraordinária diversidade”. O autor explicita que questionar o que fazer ou como acessar as informações úteis,

conduz à distinção entre a pesquisa documental, que na sua acepção completa, implica as fontes escritas ou não, e a pesquisa bibliográfica, que é uma das suas técnicas particulares, limitada exclusivamente às fontes escritas. (p.31).

Para ele, nos documentamos em função de uma investigação e importa levar essa constante referência durante a pesquisa para eliminar o risco de desvios em falsas pistas ou incorrer em procedimentos de documentação totalmente inúteis ao problema formulado. Saint-Georges (1997) explica que

a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-acção) e assim chega por vezes, a criar material empírico novo. (p. 32)

Para o nosso estudo, a pesquisa documental sob a ótica do autor tornou-se indispensável, pois procedemos à consulta de documentos eletrônicos disponíveis em sites públicos para a recolha de dados referentes a quais universidades ofereciam a graduação em pedagogia, que conceito de qualidade dispunham, o acesso ao corpo docente da graduação e sua formação, bem como a grade curricular do curso, número de alunos ente outras informações pertinentes ao objeto de estudo. Saint-Georges (1997) destaca que “a pesquisa documental pode trazer material importante para a investigação, tão satisfatório quanto uma entrevista e muito menos dispendioso – aspecto que, em determinadas situações, pode revelar-se decisivo.” Salienta ainda que esta modalidade tem aspecto rico pelo grande número de informações que abrange em fotos, panfletos, recursos eletrônicos informando que diferentes técnicas de pesquisa podem, com frequência, completar-se mutuamente.

A Análise Documental é uma técnica utilizada para a pesquisa em ciências sociais e humanas porque a maior parte das fontes escritas – ou não – constituem a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos,

considerados cientificamente autênticos. É realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, projetos de lei, ofícios, inventários, documentos informativos, entre outros. Tem relevância na pesquisa qualitativa complementando informações obtidas por outras técnicas, ou revelando novos aspectos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Cabe ressaltar que a postura do pesquisador, sua cultura e a constante visitação ao aporte teórico delimita os tópicos a serem abordados.

A análise aprofundada da nossa questão incitou-nos ao delineamento do **campo da pesquisa**. O primeiro critério refere-se a localização geográfica e partimos do nosso próprio domicílio residencial - a cidade de São Paulo e do nosso domicílio de formação – o município de Guarulhos. Para a escolha das universidades, efetuamos consulta na página eletrônica do MEC no endereço <http://www.mec.gov.br>. O Ministério da Educação utiliza indicadores como o IGC (Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição), o conceito Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e o CPC (Conceito Preliminar de Curso) para acompanhar o desempenho do Ensino Superior disponibilizando esses dados que são publicados no Diário Oficial da União. Sobre os indicadores, tanto o IGC quanto o CPC compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O IGC é uma das medidas usadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para avaliar cursos de graduação e de pós-graduação em instituições de educação superior públicas e privadas. Embora os referidos indicadores tratem de uma abordagem quantitativa, nos auxiliaram na seleção de instituições para o estudo.

Nesta fonte buscamos as universidades que obtiveram notas iguais ou acima de 3 consideradas satisfatórias pelo órgão e localizadas na região eleita para o estudo, seguido do confronto entre a grade curricular da graduação e as proposituras constantes nas Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, documento oficial do MEC que regulamenta o curso.

Promovemos um estudo sobre a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos atualmente na cidade de São Paulo. Elencamos três Instituições de Ensino Superior sendo duas públicas e uma particular. A primeira instituição pública denominaremos de instituição A, a segunda, também de caráter público, denominaremos B e a terceira e única instituição particular do estudo, denominaremos de instituição C.

Por meio do site de cada instituição foi possível consultar a grade curricular e o corpo docente da Licenciatura de Pedagogia. A formação inicial do corpo docente foi verificada por meio do currículo lattes acessado pelo próprio site da instituição.

Observando as grades curriculares encontramos as seguintes disciplinas em comum: História da Educação; Filosofia da Educação; Fundamentos da Educação; Sociologia da

Educação; Fundamentos da Didática; Fundamentos e Práticas da Metodologia do Ensino; Políticas Públicas para a Educação; Concepções Teóricas da Educação; Gestão Educacional; Didática; Planejamento de Ensino; Avaliação.

As três instituições trazem currículos de estudo da Língua Portuguesa, referentes à produção e análise textual, porém identificados com nomes diferentes. As disciplinas elencadas apresentam graus diferenciados – I, II, III – de acordo com o semestre em que serão ministradas. Todas oferecem o curso em oito semestres e com a mesma carga horária prevista na lei.

Nas três instituições encontramos um total de 68 docentes ativos nos Cursos de Pedagogia que são Pedagogos de formação, sendo que 47 deles atuam em duas instituições públicas (A e B) perfazendo 69,2 % do total e os demais 21 docentes, correspondem a 30,8% do total do grupo são atuantes na única instituição particular (C) considerada neste estudo.

A instituição A dispõe de 110 (cento e dez) professores ativos. A instituição B conta com 38 (trinta e oito) docentes e a instituição C tem o corpo docente formado por 37 (trinta e sete) professores, perfazendo um grupo de 185 (cento e oitenta e cinco) professores atuantes na Licenciatura de Pedagogia. Desse grupo, 68 (sessenta e oito) professores apresentam formação inicial em Pedagogia, representando 36,7% do total.

Quanto à formação inicial, a instituição A apresenta 26,3 % do corpo docente graduado em Pedagogia, sendo um total de 29 (vinte e nove) professores, dos quais 55% cursaram a licenciatura na própria instituição.

Na instituição B, dos 38 (trinta e oito) professores atuantes no curso, 18 (dezoito) cursaram Pedagogia na formação inicial, representando 47 % do corpo docente. Apenas 1 (um) professor graduou-se na referida instituição.

A única instituição particular C, cujo corpo docente é formado por 37 (trinta e sete) professores, conta com 21 (vinte e um) professores que optaram pela Licenciatura em Pedagogia na formação inicial, perfazendo 56% do grupo. Dos graduados em Pedagogia, 64 % são formados pela mesma instituição em que atuam.

Pelos resultados obtidos, podemos observar que há um pequeno contingente de professores graduados em Pedagogia atuando no Ensino Superior, e que a maior parte deles acessaram a carreira na instituição particular. Este fato se deve às possibilidades de acesso e pela legislação vigente.

Definidas as instituições do estudo seguimos para a consulta do corpo docente atuante, compondo nossos **sujeitos de pesquisa**. Acessando o site da universidade, encontramos a graduação de Pedagogia, clicando sobre o curso obtemos informações do corpo docente. De posse da lista de nomes consultamos no próprio site da universidade as informações sobre a

primeira graduação do docente constando se é pedagoga/pedagogo atendendo ao primeiro critério que elencamos para essa investigação. Esta informação está disponível na página oficial de apenas uma das instituições pesquisadas, então partimos para a busca na Plataforma Lattes. Os sites das universidades trazem, no nome de cada docente, um link de acesso para o Currículo Lattes disponível no endereço eletrônico <http://lattes.cnpq.br>.

As informações constantes neste meio eletrônico são de domínio público e postadas pelo próprio docente. Entendemos que o fato das informações serem publicadas pelo próprio docentes e pelo nosso estudo utilizar nomes fictícios, mantendo as identidades dos docentes preservadas, podemos dispensar o uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A organização das informações e amplitude do documento forneceu-nos o material de estudo, não sendo necessário a utilização de entrevistas, conforme saliente Saint-Georges (1997) o material pode ser “igualmente satisfatório e muito menos dispendioso, aspecto que, em determinadas situações, pode revelar-se decisivo”. É o caso do nosso estudo que dispõe de pouco tempo para a pesquisa tendo em vista o elevado número de docentes que compõe o grupo. Somando-se todos os docentes atuantes nas três instituições chegamos ao número de 185 (cento e oitenta e cinco) no total. Submetidos ao primeiro critério de serem graduados em Pedagogia, obtivemos o número de 68 (sessenta e oito) docentes distribuídos nas três instituições constantes do estudo.

Tendo por base os ensinamentos de Saint-Georges (1997) na afirmação de que “a análise aprofundada do problema formulado permite revelar os domínios que o tema aflora e descobrir temas que decompõem o assunto central”, passamos então a observar os dados iniciando o processo de decisão sobre a unidade de análise. Ludke e André (1986) esclarecem que há dois tipos de unidade de análise: a Unidade de Registro e a Unidade de Contexto e que o método de codificação depende da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa. As autoras afirmam que as primeiras anotações constituem o momento de classificação dos dados, o tipo de informações, os tópicos a serem tratados, o momento e o local das ocorrências e o material recolhido. Organizados os dados, o pesquisador passa a realizar inúmeras leituras e releituras, reexaminando os dados para detectar temas ou temáticas mais frequentes. De acordo com Ludke e André (1986 p.42), “esse processo, essencialmente dedutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.”

Para organizar os dados recolhidos, reportamo-nos a Bardin (1977) que considera a organização como uma das fases da análise de conteúdo contemplando três polos cronológicos: 1- a pré-análise; 2- a exploração do material; 3- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo a autora a pré-análise corresponde ao período de intuições que objetiva sistematizar as ideias iniciais de modo a construir um plano preciso de análise que cumpra três missões: “ a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.” (BARDIN, 1977 p. 95 – grifos da autora)

De acordo com a autora, procedemos leitura “flutuante”, ou seja o contato com os documentos a analisar, conhecendo o texto e permitindo-se invadir por impressões e orientações. A leitura vai-se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes. “A escolha dos documentos é determinada pelo objetivo de fornecer informações sobre o problema levantado, constituindo-se assim um corpus – conjunto de documentos levados em conta para submeter-se ao processo de análise”. (BARDIN, 1977 p. 96)

A partir da recolha dos dados nos sites das universidades e Plataforma Lattes, elaboramos uma ficha de cada docente do grupo de pesquisa. Os dados informam: Área de Formação em Mestrado e Doutorado; Formação em Pós-Doutorado; formação em Livre Docência; Pesquisas desenvolvidas, áreas e temas; Publicações de Livros, Capítulos em livros de outros autores, Periódicos e Anais de congresso. O recorte temporal para a recolha dos dados atinge as produções partindo do ano de 2005 em diante, englobando uma década. Conforme nos ensina Bardin (1977) constituir o corpus, implica observar a pertinência dos documentos como fontes de informação correspondente ao objetivo que suscita a análise. A autora orienta ainda a preparação do material para um esquema preciso que possibilite a confirmação de hipóteses, referindo-se aos “índices e indicadores escolhidos de modo a permitir o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise e de codificação para o registro.”(BARDIN, 1977 p. 100)

A recolha dos dados está organizada nos apêndices A, B e C. Os dados referentes a todas as pesquisas organizadas por tema encontram-se relacionadas no Anexo 1.

Observando e analisando os apêndices, elencamos as categorias temáticas que contemplam Formação Inicial e Continuada; Pesquisas e Publicações. Elaboramos quadros contendo os dados elencados, combinados de forma a proceder a análise, conforme orienta Bardin (1977) “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*.” (p.31 – grifos da autora).

CAPÍTULO III

A Análise dos Dados

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.

Leonardo da Vinci

Para atender ao objetivo central de conhecer as trajetórias de formação de pedagogas/pedagogos docentes do Ensino Superior, buscamos inicialmente conhecer a estrutura da graduação em Pedagogia, que conhecimentos incita esta formação para que encontremos excelentes professores nas universidades, nos cursos de formação de docentes da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, nos Congressos de Educação e autores de obras importantes para pedagogos/pedagogas iniciantes na carreira do magistério.

O documento que organiza o curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, traz em seu bojo importantes considerações sobre a formação do docente, o repertório de conhecimentos necessários à docência e à prática educativa e que é disponibilizado no site do MEC, confrontado com as grades curriculares apresentadas pelas universidades da cidade de São Paulo, documento que explicita áreas, currículos, carga horária do curso oferecido e que está disponível nos sites das referidas instituições; e observados os padrões de qualidade exigidos pelo MEC possibilitou-nos selecionar as instituições que fazem parte de nossa investigação. São três Instituições de Ensino Superior sendo duas públicas e uma particular. A primeira instituição pública denominaremos de instituição A, a segunda, também de caráter público, denominaremos B e a terceira e única instituição particular do estudo, denominaremos de instituição C.

Por meio do site de cada instituição foi possível consultar as grades curriculares e o corpo docente da Graduação de Pedagogia. Observando as grades curriculares encontramos as seguintes disciplinas em comum: História da Educação; Filosofia da Educação; Fundamentos da Educação; Sociologia da Educação; Fundamentos da Didática; Fundamentos e Práticas da Metodologia do Ensino; Políticas Públicas para a Educação; Concepções Teóricas da Educação ; Gestão Educacional; Didática; Planejamento de Ensino; Avaliação.

As três instituições trazem currículos de estudo da Língua Portuguesa, referentes à produção e análise textual, porém identificados com nomes diferentes. As disciplinas elencadas

apresentam graus diferenciados – I, II, III – de acordo com o semestre em que serão ministradas. Todas oferecem o curso em oito semestres e com a mesma carga horária prevista na lei.

Para o nosso estudo, tínhamos que verificar a formação inicial do docente, selecionando apenas pedagogas/pedagogos docentes na graduação de Pedagogia. Esta informação foi obtida por meio do currículo lattes, documento elaborado pelo próprio docente, riquíssimo em informações sobre a formação acadêmica, experiências profissionais, pesquisas empreendidas, publicações, entre outras, acessado pelo próprio site da instituição.

Constatamos que há pedagogas e pedagogos atuantes na Graduação de Pedagogia das três instituições, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Corpo Docente dos Cursos de Pedagogia

Instituições	Número de docentes	Docentes Pedagogas(os)
Instituição “A”	110	29
Instituição “B”	38	18
Instituição “C”	37	21
Total	185	68

Fonte: Site das Instituições pesquisadas. Elaboração da autora.

A instituição A dispõe de 110 (cento e dez) professores ativos. A instituição B conta com 38 (trinta e oito) docentes e a instituição C tem o corpo docente formado por 37 (trinta e sete) professores, perfazendo um grupo de 185 (cento e oitenta e cinco) professores atuantes na Licenciatura de Pedagogia. Desse grupo, 68 (sessenta e oito) professores apresentam formação inicial em Pedagogia, representando 36,7% do total.

Quanto à formação inicial, a instituição A apresenta 26,3 % do corpo docente graduado em Pedagogia, sendo um total de 29 (vinte e nove) professores. Do total de docentes pedagogos 25 (vinte e cinco) cursaram a licenciatura na própria instituição.

Na instituição B, dos 38 (trinta e oito) professores atuantes no curso, 18 (dezoito) cursaram Pedagogia na formação inicial, representando 47 % do corpo docente. Apenas 1 (um) professor graduou-se na referida instituição.

A única instituição particular C, cujo corpo docente é formado por 37 (trinta e sete) professores, conta com 21 (vinte e um) professores que optaram pela Licenciatura em Pedagogia na formação inicial, perfazendo 56% do grupo. Dos graduados em Pedagogia, 13 (treze) são formados pela mesma instituição em que atuam.

Os docentes graduados na própria instituição em que exercem a profissão compõem os dados do quadro 2:

Quadro 2 – Docentes graduados na instituição em que exercem a profissão

Instituição	Corpo Docente	Pedagogas(os)	Graduados na própria instituição
“A”	110	29	25
“B”	38	18	01
“C”	37	21	13

Fonte: Site das Instituições Pesquisadas e Currículo Lattes dos Docentes. Elaboração da Autora

Pelos resultados, podemos observar que o maior percentual de pedagogos/pedagogas docentes no Ensino Superior em relação ao total do Corpo Docente, acessaram a carreira na instituição particular. Este fato se deve às possibilidades de acesso e pela legislação vigente.

Mesmo considerando que a docência ocorra em diferentes níveis, o cabedal de conhecimentos teóricos e práticos construídos durante a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia favorece o preparo para a carreira no Magistério Superior, uma vez que durante a graduação os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa.

Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada. (BRASIL, 2006, p. 6)

Nas três instituições encontramos um total de 68 docentes ativos nos Cursos de Pedagogia que são Pedagogos de formação, sendo que 47 deles atuam em duas instituições públicas (A e B) perfazendo 69,2 % do total e os demais 21 docentes, correspondem a 30,8% do total do grupo são atuantes na única instituição particular (C) considerada neste estudo.

3.1 A carreira profissional dos pedagogos docentes nas universidades

Para Nóvoa (1995), “estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O autor considera que o envolvimento constante e fundamental dos docentes com o saber constitui uma característica própria da profissão.

O saber construído a partir das experiências vivenciadas e explicitadas nos currículos Lattes contribui para a identidade profissional do professor. Existe aqui uma relação com o saber e os elementos constitutivos da identidade do professor como processo construído historicamente, de maneira formal e informal. Tardif (2002) explicita que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Para ele,

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. (p. 70)

A formação continuada já não pode ser compreendida apenas como uma forma de atualização científica, pedagógica e cultural do docente, essa formação deve ajudar o docente a produzir um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida nas instituições; possibilitar desenvolver estratégias de ensino – planejamento, diagnóstico, avaliação - dentro de um contexto determinado, proporcionar competências que permitam adaptação à diversidade e ao contexto social dos educandos e comprometer-se com o meio social.

Os quadros 3, 4 e 5 referem-se à titulação de Mestrado e os quadros 6, 7 e 8 explicitam as pesquisas dos docentes para a titulação de Doutorado. Estão categorizados pela área de interesse e a identificação a que se refere, ou seja, docentes da Instituição “A”, “B” ou “C”.

Inicialmente os títulos de Mestrado nos quadros 3, 4 e 5:

Quadro 3 – Área de Formação Docentes da Universidade “A” – Mestrado

Área	Nº
Educação/Formação Permanente	1
Artes/Educação Especial	1
Educação/História Social	1
Educação/Psicologia do Desenvolvimento Humano	1
Educação/Currículo	1
Educação/Educação Pré-Escolar	1
Educação/Educação em Direitos Humanos	1
Educação/Sociologia da Educação	3
Educação/Educação, Ciência e Tecnologia	1
Educação/História da Educação	5
Educação/Administração de Sistemas Educacionais	1
Educação/Fundamentos da Educação	3
Educação/Educação Infantil	1
Educação/História e Filosofia	1
Educação/Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento curricular	1
Educação/Psicologia Educacional e Formação de Professores	1
Educação/Políticas Públicas em Educação	1
Educação/Educação Comparada Internacional	1
Educação/Pedagogia Institucional	1
Educação/Filosofia da Educação	1
Educação/Educação Especial	1
Total	29

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Quadro 4 – Área de Formação Docentes da Universidade “B” – Mestrado

Área	Nº
Educação/Políticas Educacionais	1
Educação/História, Política e Sociedade	3
Educação/Didática	1
Educação/História da Educação	4
Educação/Formação de Professor de Ensino Superior	1
Educação/História	1
Educação/Políticas Educacionais	1
Educação/Educação de Jovens e Adultos	1
Educação/Sociologia da Educação	1
Educação/Sociedade, Política e Cultura	1
Educação/Educação Especial	1
Educação/Ensino Superior	2
Educação/Formação de Professores	1
Total	19

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Quadro 5 – Área de Formação Docentes da Universidade “C” – Mestrado

Área	Nº
Educação/História, Política e Sociedade	4
Educação/Psicologia da Educação	4
Educação/Currículo	8
Educação/Psicologia Social	1
Ciências Sociais/Sociologia da Educação	1
Educação/Supervisão e Currículo	1
Educação/Currículos Específicos Para Níveis e Tipos de Educação	1
Ciências Sociais Aplicadas/Administração de Setores Específicos	1
Total	21

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

De acordo com a titulação dos docentes do referido estudo, constatamos que 100% do grupo possui título de Mestrado.

Vasconcelos (2000) aponta a constante formação como uma característica importante e fundamental na carreira de qualquer profissional e a formação pedagógica do docente universitário, portanto, vai além do saber de sala de aula. Ela defende que a formação continuada vai permitir que o docente possa responder prontamente às necessidades da sociedade em processo de transformação constante.

O grupo investigado corrobora com Vasconcelos (2000) e mostra esta característica importante que é o avançar na carreira por meio da formação. Somam 66 (sesenta e seis) os professores titulados em Doutorado e há 2 (dois) que encontram-se com a formação em curso. Dentre os professores que possuem doutorado, 13 obtiveram o título em formação no exterior.

Constatamos com este alto índice de titulação o cumprimento da lei para o exercício do magistério superior, explicitado por Almeida (2012, p. 65), “a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 66, estabelece: ‘A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’. E em seu artigo 52 determina que as instituições de ensino superior tenham ‘um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral’.

A seguir temos os quadros categorizados por área de interesse nas pesquisas para a titulação de Doutorado. Podemos observar nos dados que há especializações de interesse comum tanto nos títulos de Doutorado como nos estudos de Mestrado já demonstrados, nos quadros dispostos anteriormente.

Os quadros 6, 7 e 8 referem-se, respectivamente as pesquisas indicadas nos currículos lattes dos docentes das instituições “A”, “B e “C”.

Quadro 6 – Área de Formação Docentes da Universidade “A” – Doutorado

Área	Nº
Educação /Formação Permanente	1
Linguística/ Língua de Sinais	1
Educação/História da Educação	2
Educação / Inclusão Escolar	1
Educação /Políticas Educacionais	1
Educação/ Sociologia	1
Educação /Educação Superior	2
Educação /Psicologia da Educação	1
Educação/História da Educação	5
Educação/Administração Sistemas Educacionais	3
Educação /Filosofia	1
Educação/Educação Infantil	1
Educação /História	1
Educação /Políticas Públicas	1
Educação/Movimento Social Docente	1
Educação/Pedagogia Institucional	1
Educação /Educação Pré-Escolar	2
Educação/Sociologia da Educação	1
Total	28

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Quadro 7 – Área de Formação Docentes da Universidade “B” – Doutorado

Área	Nº
Educação /História, Política e sociedade	2
Educação /Fundamentos da Educação	2
Educação /Educação Pré-Escolar	1
Educação/História da Educação	2
Educação /Pedagogia Universitária	1
Educação/Linguística, Letras/Artes/Música	1
Educação/ Ensino-Aprendizagem	1
Linguística Aplicada/Métodos Ativos de Ensino	1
Educação /Educação em Pós-Graduação	1
Educação/ Sociologia da Educação	1
Educação/ Educação Inclusiva	1
Educação/Formação de Professores de Ensino Superior	1
Educação/ Psicologia da Educação	1
Educação/Currículos Específicos	1
Educação/História Regional do Brasil	1
Total	18

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Quadro 8– Área de Formação Docentes da Universidade “C” – Doutorado

Área	Nº
Educação/História, Política e Sociedade	4
Educação /Psicologia Clínica	2
Educação/ História Econômica	1
Educação/Currículo	3
Educação/Psicologia Social	1
Ciências Sociais/Sociologia da Educação	1
Educação /Ciências da Comunicação	1
Educação/Currículos Específicos Para Níveis e Tipos de Educação	1
Educação/ Aprendizagem Significativa	1
Educação/Educação Permanente/Ensino Profissionalizante	1
Educação/Psicologia da Educação	1
Educação/Avaliação da Aprendizagem	1
Educação/Pesquisa Qualitativa em Educação e a Construção do Conhecimento	1
Educação/ História e Filosofia da Educação	1
Educação/Supervisão e Currículo	1
Total	21

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Dos 68 (sessenta e oito) docentes pesquisados, apenas 1 (um) não possui título de Doutorado, reafirmando o estudo promovido por Sguissardi (2009) sobre o início da mercantilização das universidades públicas, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em dezembro de 1996 que impõe “a contratação de um terço de doutores ou mestres em regime de dedicação integral para realizar pesquisa, preceito

jurídico que impulsionou a pós-graduação no país.”(p.42) Na ocasião da sanção da LDB, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

acentuou sua função reguladora, que decorre do reordenamento, com o objetivo de organizar e reorganizar não somente os programas mediante seu modelo de avaliação, mas todo o sistema, tornando-se, assim, uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira. (pág. 43)

Os quadros abaixo mostram que no grau de Pós-doutorado há 22 professores titulados dos quais 13 títulos obtidos no exterior. Destacamos que entre os professores que cursaram Pós-doutoramento, 3 deles possuem duas titulações; outros 2 professores têm três titulações e um último obteve quatro títulos nesse grau de formação. Vale salientar que apenas um professor Pós-doutorado é atuante na instituição particular C, sendo 16 professores da instituição A e 5 da instituição B.

De acordo com Libâneo (2007) a formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente e ocorre por meio de estudo, da reflexão, da discussão e por meio do confronto de experiências com outros docentes. Para o autor, o docente deve tomar para si a responsabilidade com seu desenvolvimento pessoal, com sua própria formação possibilitando a inovação de experiências e novos saberes, além de analisar criticamente seu próprio desempenho e o contexto em que atua.

Os docentes que possuem Livre-docência somam-se 9, sendo 8 deles pertencentes à instituição pública A, todos os títulos obtidos no exterior, apenas 1 Livre-docente atua na instituição pública B. A instituição particular C não conta com professores titulados no grau.

Quadro 9 – Títulos – Carreira dos Docentes

Instituições	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	Livre-docência
Instituição “A”	32	38	25	8
Instituição “B”	19	18	7	1
Instituição “C”	21	21	1	-

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Quadro 10 – Instituições de Formação dos Docentes

Instituição	Graduação	Mestrado	Doutorado
Instituição “A”	25	29	38
Instituição “B”	29	28	22
Instituição “C”	1	-	-
Outras Instituições	13	11	8

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Observamos que a continuidade dos estudos após a especialização é um fator comum ao grupo, independente de atuarem em instituição pública ou particular, fato que reafirma a importância da formação continuada para o desempenho e para a carreira do docente

universitário como defende Nóvoa (1995) que a formação do docente do ensino superior não pode se restringir à formação inicial. O autor afirma que o aprender contínuo é essencial, se concentra no próprio indivíduo como agente e na instituição escolar como local onde ocorre o crescimento profissional, motivando o docente a lidar com os novos desafios convertendo-os em saberes que direcionarão o conhecimento e a cultura.

As trajetórias de formação continuada apontam o empenho dos docentes em novos projetos, na participação em grupo, formando redes de pesquisa, desempenhando funções de ensino, pesquisa e extensão. Os percursos de pesquisas explicitadas no currículo Lattes indicam que os docentes verticalizam seus estudos aprofundando conhecimentos nas grandes áreas da Pedagogia. Estão categorizadas nos quadros que se seguem, iniciando pelos trabalhos defendidos na obtenção do título de Mestrado e Doutorado, indicando o número de trabalhos desenvolvidos para cada área.

Quadro 11 – Área de Interesse nas Pesquisas de Mestrado

Área da pedagogia	Mestrado
História da Educação	09
Filosofia da Educação	01
Fundamentos da Educação	17
Sociologia da Educação	07
Fundamentos da Didática	-
Fundamentos e Práticas Metodológicas de Ensino	-
Políticas Públicas para Educação	15
Concepções Teóricas da Educação	01
Gestão Educacional	13
Didática	04
Planejamento do Ensino	02
Avaliação	-

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

Quadro 12 – Área de Interesse nas Pesquisas de Doutorado

Área da pedagogia	Doutorado
História da Educação	08
Filosofia da Educação	01
Fundamentos da Educação	20
Sociologia da Educação	05
Fundamentos da Didática	01
Fundamentos e Práticas Metodológicas de Ensino	05
Políticas Públicas para Educação	17
Concepções Teóricas da Educação	02
Gestão Educacional	06
Didática	02
Planejamento do Ensino	-
Avaliação	01

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

A prática docente tem que ser refletida de forma crítica e permanente para que os docentes possam visualizar, de forma mais ampla, o contexto sócio-político, econômico e cultural de sua reflexão, de acordo com o pensamento de Freire (1997). Sob a ótica do mesmo autor, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos docentes que têm a finalidade da transformação através de sua prática educativa. Para Freire (2007), o desenvolvimento profissional diz respeito a todos os atos de concepção continuada exercida pelos docentes para que ampliem as suas capacidades teórico-práticas e sua percepção social, fazendo com que o profissional de educação tenha a capacidade de refletir criticamente no que se refere às ações sociais e que tenha a necessidade de evoluir na sua trajetória profissional partindo da ideia de continuidade, pois sempre é tempo de aprender e aprimorar. Esta formação contínua deve ser constante e interligada com o cotidiano docente.

Em concordância com que nos diz Freire (1997), o grupo apresenta pesquisas que abordam diferentes subáreas da educação, consolidando sua formação.

Os Currículos Lattes explicitam as pesquisas dos docentes, porém são dados que não nos permitem afirmar que as pesquisas referem-se à sua prática; é evidenciada a prática da pesquisa.

Organizando por quantidade de trabalhos para o tema temos um volume considerável de produções que abarcam temas diversos conforme relacionado no quadro de número 13:

Quadro 13 – Subáreas da Educação Pesquisadas (continua)

Subáreas	Nº
Formação docente	62
Currículo	25
Sociologia da Educação	20
Psicologia da Educação	20
Ensino-aprendizagem	17
História da Educação	15
Filosofia da Educação	13
Políticas Públicas em Educação	13
Didática	11
Educação na Infância	10
Políticas Públicas e formação docente	08
Educação Especial	08
Educação Comparada	08
Políticas Educacionais	07
Planejamento e Avaliação de Programas e instituições	07
Metodologias de Pesquisas em Educação	06
Linguística	05
Educação no Ensino Superior	05
Educação à Distância	05

(conclusão)

Educação Infantil	05
Tecnologias aplicadas em Educação	04
Administração Educacional	03
Ciências Sociais	03
Cibercultura e formação docente	03
Sociologia Infantil	02
Educação na Pós-Graduação	02
Libras	02
Artes	02
Educação Permanente	02
Antropologia	02
Mídias e tecnologias na formação docente	01
Educação Social e Meio Ambiente	01
Pedagogia Social	01
Gestão Educacional	01
Gestão Social e Cultura	01
Gestão Hospitalar	01
Metodologias e Técnicas de ensino	01
Ensino Profissional secundário	01
Total	296

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

As pesquisas explicitadas nos Currículos Lattes revelam um grande número de trabalhos referentes à profissão, sendo mais numerosos os trabalhos que envolvem a Formação docente (62), Currículo (25) e Ensino-aprendizagem (17).

Reportamo-nos a Tardif (2002) no que tange à construção dos saberes dos professores do estudo. Conforme o autor,

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes **experientiais** ou **práticos**. (p. 38)

Severino (2008) destaca que “a verdadeira especialização pressupõe uma efetiva interação epistêmica com as áreas afins e com o universo do saber envolvente, o que exige certa circulação entre os diversos campos do saber. É o necessário exercício da interdisciplinaridade, válido tanto para a pesquisa como para o ensino sem falar da extensão”.

De acordo com Pimenta (1994) o entendimento de que a prática social seja o ponto de partida e de chegada, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Em decorrência, a formação inicial ocorrerá a partir da aquisição da experiência dos formados

e refletir-se nela. Considerando o comentário da autora, entendemos que a prática da pesquisa explicitada a partir dos currículos Lattes produzem saberes. Contextualizam a ideia de que o professor que continua pesquisando poderá trazer importantes contribuições para sua formação e dos seus alunos, especialmente porque a pesquisa em educação se dá a partir da compreensão da realidade social. Pimenta e Anastasiou (2002) salientam que a formação continuada possibilita entrelaçar os vários saberes da docência e que “a prática, refletida e analisada elabora teoria e revigora o engendrar de novas práticas” favorecendo assim a relação entre teoria e prática, abrindo perspectivas para a “experimentação metodológica, situações de ensino complexas, tentativas radicais ricas e sugestivas para uma didática inovadora que ainda não tem configuração teórica”. Assim consideradas, as vivências explicitadas nas pesquisas registradas nos currículos lattes revelam a ressignificação das concepções teóricas estudadas na formação inicial confrontadas com a prática docente.

Conforme Severino (1996)

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nasceram da pesquisa. O professor precisa da prática da pesquisa, para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela, para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa, para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa, para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 1996, p. 63).

Há que se ter em vista tais ensinamentos para não se incorrer na produtividade acadêmica denunciada por Sguissardi (2009), capaz de produzir pesquisas esvaziadas de conteúdos formativos tornando-se apenas pressão para o avanço na carreira profissional.

O currículo Lattes revela também que o grupo de docentes pesquisados participa da produção de periódicos relacionados à Educação seja como membro do editorial e/ou na condição de revisores, tendo inclusive trabalhos publicados em periódicos estrangeiros. A produção de livros segue os temas abordados nos projetos de pesquisa, de extensão e de desenvolvimento, assim como os trabalhos publicados em anais de congressos nacionais e internacionais. Cada um dos 68 (sessenta e oito) professores tem pelo menos uma publicação sobre o tema ‘Formação Docente’, conforme demonstramos no quadro acima categorizado pelos títulos dos trabalhos.

A seguir temos o quadro que se refere aos trabalhos publicados pelos docentes. O demonstrativo está categorizado pelos números e tipos de publicações realizadas.

Quadro 14 – Publicações dos Docentes

TIPOS DE PUBLICAÇÕES	NÚMERO
Livros	291
Capítulos de livros	517
Artigos em Periódico	693
Trabalhos em Anais de Congresso	1070

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.

O alto número de produções se reflete também nas publicações, confirmando as afirmações de Severino (2008) explicitando que o trabalho do docente universitário, seus estudos aprofundados, devem ultrapassar os limites da universidade projetar-se para a sociedade e comunidade científica. Em relação às publicações, nossos estudos compreendem o período entre 2005 e 2013.

Além das funções de ensino, das participações em projetos de pesquisa, extensão e desenvolvimento, 55 professores ainda compõem grupos de estudos formando redes de pesquisas participando de programas vinculados ao Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Alguns programas tratam da formação do docente para a Educação Básica, como o REDEFOR- Programa Rede São Paulo de Formação Docente, um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP) e as três universidades estaduais, cujo objetivo é a formação continuada dos professores através de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade a distância e com encontros presenciais; o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica; o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – um programa emergencial implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES e fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula.

Participam também do PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas - uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente; do OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO - o programa resulta da parceria entre a Capes, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - tem

o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior - IES e as bases de dados existentes no INEP, visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado; do RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNESP é um programa especial de estágios curriculares, desenvolvido pelo Curso de Pedagogia da Unifesp, para a formação de pedagogos que atuarão como professores e gestores educacionais e objetiva superar a distância entre teoria e prática, usualmente presente na formação desses profissionais. É uma modalidade inovadora de estágio baseada na participação sistemática de grupos de estudantes - os Residentes -, por tempo determinado, nas práticas pedagógicas de escolas públicas de Educação Básica, entre outros que tratam do desenvolvimento do docente.

Dentre os programas que tratam da formação acadêmica, há participações também no PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica que tem o objetivo de promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração e intensificar, também, o intercâmbio científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação; Cooperação Internacional que desenvolve as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A principal atividade da Cooperação Internacional da CAPES se dá por meio de acordos bilaterais, programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros estrangeiros; o MINTER – Projetos Minter e/ou Dinter - Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter) que são turmas de mestrado acadêmico e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa. Têm por objetivo principal viabilizar a formação de mestres e doutores, principalmente professores pertencentes a quadros de docentes, além de apoiar a capacitação de docentes para os diferentes níveis de ensino; subsidiar a nucleação e o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa; e fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação.

Os docentes pesquisados também compõem grupos de estudos como o GEAL - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Alfabetização, Leitura e Letramento da USP; o GEPEPINFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores - Departamento de Educação (UNIFESP) Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do

CNPq, que desenvolve estudos e pesquisas sobre a escola pública (na educação básica), em suas especificidades, com ênfase nas escolas da infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) em uma perspectiva emancipatória e reflexiva na Formação Inicial e Contínua de educadores. Investiga ainda o desenvolvimento profissional de educadores e as relações entre cultura, educação e saberes docentes;

O grupo em estudo preza a formação continuada, investe na carreira. São 9 os docentes que possuem títulos de Livre Docência, a maior parte deles (8) atuam na Instituição A. As pesquisas revelam ainda que há docentes com mais de um curso de Doutorado complementando estudos no exterior. Nas três Instituições encontramos docentes com mais de um título no mesmo grau de formação.

Observamos que os/as pedagogos/pedagogas atuantes no Ensino Superior dedicam-se além da docência, às pesquisas na sua própria área, à continuidade na sua formação e às publicações seja em periódicos de prestígio, edição de livros e capítulos em obras de seus pares e especialmente participação e publicações nos Anais de congresso dentro e fora do país.

As informações extraídas dos currículos Lattes demonstram que os professores investigados produzem saberes oriundos de sua prática profissional. Tardif (2002) nos esclarece que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo.” Portanto, o saber dos professores é “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula), enraizado numa instituição e numa sociedade.”(p.15)

Tardif (2002) considera o saber dos professores como

um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’. (TARDIF, p. 72)

Para o autor, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. (p.70) Considera que as vivências dos professores, tanto na trajetória pré-profissional como na carreira são fundamentais para a construção dos saberes profissionais. Tardif (2002) parte da “idéia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. Afirma que os saberes profissionais dos professores são “plurais, mas também

temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história quanto a carreira”. (p.102)

O autor defende que “os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo”. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos.*” Explica que “o professor pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal”. (p.103)

Partindo-se do exposto pelo autor e revisitando as trajetórias expressas nos currículos Lattes estudados, entendemos que os saberes profissionais são amalgamados pelo aprofundamento vertical na formação continuada, pelas pesquisas realizadas, pelas publicações que ultrapassam os limites da instituição. Os saberes se consolidam na carreira, na prática do docente.

Com o objetivo de analisar a trajetória formativa da/do pedagoga/pedagogo na carreira como docente do Ensino Superior, nos propusemos a pesquisar os percursos de formação dos Docentes do Ensino Superior a partir dos Currículos Lattes e identificar o perfil das/dos pedagogas/pedagogos docentes nos cursos de graduação em Pedagogia das três universidades selecionadas. A partir dos Currículos Lattes, elencamos três categorias: Formação Inicial e Continuada; Pesquisas; Publicações.

Na categoria Formação Inicial e Continuada, temos 68 (sessenta e oito) docentes, com formação inicial em Pedagogia. Todos investiram na Formação Continuada e são titulados no Mestrado. No nível de Doutorado apenas um docente não é titulado. São 22 (vinte e dois) os docentes que cursaram Pós-Doutoramento e 9 (nove) docentes possuem Livre Docência.

Na categoria Pesquisas, os trabalhos que geraram os títulos de Mestrado e Doutorado demonstram o aprofundamento de sua área de formação, pois se relacionam com as grandes áreas da Pedagogia. A maioria das pesquisas são sobre Fundamentos da Educação, Políticas Públicas para a Educação, Gestão Educacional e História da Educação. Outras pesquisas desenvolvidas somam-se 296 (duzentos e noventa e seis) trabalhos, a maioria sobre Formação Docente, Currículo, Formação para a Educação Básica e Reflexões Sobre a Prática.

Na Categoria Publicações, os dados revelam que todos os docentes tem pelo menos uma publicação sobre Formação Docente, sendo este o tema mais publicado. Todos tem publicações em Anais de Congresso Nacionais e participam de periódicos, seja na elaboração de artigos, seja na seção editorial.

O percurso de formação dos Docentes do Ensino Superior apontado nos Currículos Lattes indica que a formação inicial se deu predominantemente em instituições públicas, assim

como a Formação Continuada. Os dados explicitam que os docentes assumem a responsabilidade de estar em situação de aprendizagem e avançar na carreira, investigando e refletindo sobre a prática, bem como aprofundando o conhecimento em sua área de formação, construindo e re-construindo suas concepções teóricas a partir da prática pedagógica.

Quanto ao perfil das/dos pedagogas/pedagogos docentes nos cursos de graduação em Pedagogia, os dados mostram que há predominância de docentes do sexo feminino; a maior parte dos docentes (39) exerce a profissão na mesma instituição em que cursou a formação inicial em Pedagogia; a maioria dos docentes pesquisados trabalham em instituições públicas; ingressaram na carreira por meio de concurso público; pesquisam a sua prática; todos participam de grupos de pesquisas com financiamento do governo; estabelecem nexos com os setores da educação para além da instituição em que exercem a docência (explicitamente declarado no alto número de participações em congressos e publicações).

3.2 Possíveis Contribuições da Graduação em Pedagogia

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia passaram por reformulação recente (2006) e foram organizados para a formação, a nível superior, dos professores da Educação Básica brasileira. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o curso trata “do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social”; forma para “o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”.

A organização curricular apresenta um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciam, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreende ainda práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que acrescem as experiências dos estudantes e consolidam a sua formação.

No seu artigo 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, traz:

“§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem,

de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006 p. 19)

De acordo com o relatório para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia,

A formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisas, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços escolares e não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2006, p.6)

O relatório explicita, no item Princípios:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem função social formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e aplicação de resultados em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são as constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta

a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2006, p. 7)

O relatório destaca, na organização curricular do curso, que:

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende. (BRASIL, 2006, p. 10)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, espera-se que o estudante universitário da graduação em Pedagogia inicie estudos teóricos e práticos que envolvem as situações de ensino-aprendizagem. Realize tarefas baseadas nos princípios da investigação e da reflexão crítica. Durante o curso elabore planejamentos, execute e avalie atividades. Participar

dessas aprendizagens caracteriza oportunidades de construir conhecimentos pertinentes à prática docente. Discuta, observe e analise as contribuições de outros campos de conhecimento relacionadas ao campo educacional como o filosófico, histórico, antropológico, psicológico, sociológico, político e cultural.

O futuro professor desenvolve um vasto repertório de informações e habilidades constituído por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que se consolidarão no exercício da profissão fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, organização institucional, pertinência e relevância social. Estuda os princípios de utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano em situações de aprendizagem. Inicia estudos sobre didática, teorias e metodologias pedagógicas, observa como se organiza o trabalho docente, as relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, questões da sociedade contemporânea, além de estágio prático supervisionado. É nossa expectativa que tais procedimentos e vivências aconteçam durante a graduação, conforme disposto na legislação.

Mesmo considerando que a docência ocorra em diferentes níveis, o cabedal de conhecimentos teóricos e práticos construídos durante a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia favorece o preparo para a carreira no Magistério Superior.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), o profissional que inicia sua atuação como professor e exerce sua profissão de origem como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processos de aprendizagem a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social – terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente no Ensino Superior com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, numa ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros. (p. 197)

As autoras explicitam que na origem da escolha de uma profissão estão presentes ideal, objetivo social, conceito. No processo de formação acadêmica há conteúdos específicos e aspectos da regulamentação profissional que precisam ser relevados. Quanto à atuação, cabe analisar previamente a autonomia e o código de ética, sem perder de vista as expectativas de transformações da realidade, realização de projetos de vida e o reconhecimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.

Paulo Freire

Ao chegar à etapa final deste trabalho investigativo, lembramo-nos de Bardin (1977) e da “leitura flutuante”, momento em que se estabelece uma relação dialética entre nossas opções teóricas para o tema proposto e o arcabouço de dados elencados e categorizados buscando elucidar a questão central de nosso estudo. Lembramos também que uma investigação cumpre um papel de resultados provisórios, que suscita inferências, que nos levarão a outras questões que, além de encaminhar o nosso percurso, poderão indicar o início de um novo objeto de estudo.

A elaboração de uma problemática para investigação não se dá ao acaso, surge e amadurece fomentada por nossas inquietações sobre o significado de nossa profissão de professor, de anseios por novas perspectivas pessoais e profissionais como estudantes de um curso de Pós-graduação voltado para o magistério do Ensino Superior e de nossa convicção de que a formação pedagógica é fundamental para o exercício da docência, principalmente nos Cursos de Pedagogia que trata da formação de futuros professores.

Nosso primeiro questionamento se relaciona à ideia de que se o curso de Pedagogia forma para a Educação Infantil e Básica, como as pedagogas e os pedagogos chegam à docência universitária? Como é educar na universidade, como se tornam professores universitários? Encontramos as respostas nos apontamentos de Pimenta e Anastasiou (2002) de que educar na universidade significa preparar os educandos para alcançarem o status exigido pela sociedade atual, conquistar riquezas e ser atuante diante dos problemas que se apresentarem. Sendo assim, na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada a finalidade da educação é possibilitar que estes educandos dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los criticamente. De acordo com as autoras, a profissão docente é que contribui com essa prática educativa e com a prática social como forma de intervir na realidade. Destacam que ser professor universitário *não significa apenas ter domínio de seu campo específico de conhecimentos* (grifo nosso), mas questionar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si, para a sociedade contemporânea e qual o

papel desse conhecimento no mundo do trabalho. Ressaltam ainda que o professor universitário tem que ter clara a diferença entre conhecimento e poder, estabelecer a relação entre a ciência, produção material e sociedade informática e estabelecer uma forma de trabalhar com todas essas informações para construir um conhecimento significativo para a sociedade atual, visto que, a educação também é um processo de humanização numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. A especificidade da profissão docente está no *conhecimento pedagógico que permite construir e reconstruir o conhecimento durante sua vida profissional em relação com a teoria e a prática* (grifo nosso), estruturando-se, então, desde o conhecimento comum até o conhecimento especializado *que se legitima na prática* (grifo nosso) e nos procedimentos de transmissão, como nos aponta Imbernón (2001).

Pimenta (1999) contribuiu para compreendermos o processo de formação da identidade profissional do professor, explicitando que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.” A autora entende que os saberes docentes tem início na formação inicial, desenvolvem-se e consolidam-se pela atitude reflexiva do professor diante das suas vivências práticas. Aponta três diferentes saberes: os saberes da experiência que abarcam o aprendizado do período de aluno e os saberes construídos pela reflexão sobre a prática; os saberes do conhecimento que se compõe dos conhecimentos transmitidos pela escola; e os saberes pedagógicos que engloba os saberes do conhecimento e os saberes da experiência. Pimenta (1999) entende que os saberes são articulados entre si, com a prática da profissão e com a formação da identidade profissional. A construção da identidade profissional do professor é um processo contínuo e que abarca as relações entre as pessoas, as instituições, sua experiência e sua formação.

A formação continuada, embora seja exigência legal para a docência universitária, se apresenta como um processo natural da vida humana. Freire (1997) destaca que a educação é permanente na razão, envolve a finitude humana e a consciência de que o homem é um ser inconcluso. Logo, a educação torna-se permanente como resultado do conceito do inacabamento do homem e a sua consciência desta condição. Imbernón (2001) defende que o conhecimento do docente consolidado pela formação permanente fica alicerçado na aquisição de conhecimentos teóricos, de competência e de rotinas como no desenvolvimento de capacidades que permitam processar as informações, analisar e refletir com criticidade de forma a poder chegar a um diagnóstico que permita uma decisão racional e a avaliação de processos, bem como em seus ajustes visando a construção do conhecimento dentro do contexto da sociedade, ou seja, educar na vida e para a vida.

Nóvoa (1995) se refere a formação continuada do docente como um momento chave da socialização e da configuração profissional e, portanto, é muito mais que a aquisição de técnicas e de conhecimento. Para o autor, só ao formar o aluno o docente produz uma determinada profissão que deve ser delineada com uma postura investigativa e reflexiva articulando a produção teórica com as condições da práxis dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva tornando, assim, fundamental que o docente conheça, pesquise e atualize sua profissão. O referido autor ainda complementa que a formação do docente se constrói através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal e não apenas por um conjunto de cursos, acúmulo de conhecimentos ou de técnicas. De acordo com Nóvoa (1995), para que o docente caminhe no sentido de formar o outro, ele também precisa estar interligado com sua própria formação no aspecto de refletir e questionar.

Entendemos a Pedagogia como orientadora da ação educativa com base nos princípios que regem a formação na graduação inicial das pedagogas e pedagogos atuantes no Ensino Superior. Os saberes introduzidos durante o período em que são estudantes se consolidam na prática docente. Os currículos Lattes explicitam a reflexão que os docentes fazem na e sobre a prática, traduzidas nas pesquisas realizadas, nas publicações e nas áreas de aprofundamento de estudos. Os temas de suas pesquisas estão diretamente relacionados aos conteúdos formadores dos futuros professores, seja nos processos de ensino-aprendizagem como também nas políticas públicas implementadas na Educação Básica – campo de atuação de seus alunos. O grupo estudado exerce a docência, pratica a pesquisa e extensão dando continuidade à formação, atualizando e confrontando seus conhecimentos.

Severino (2008) nos esclarece sobre o acesso à carreira explicitando o aprofundamento vertical na investigação.

Para nosso estudo elencamos três universidades da cidade de São Paulo que oferecem o Curso de Pedagogia, sendo duas universidades públicas e uma da rede privada. Identificamos que há pedagogas/pedagogos atuando como docentes no Curso de Pedagogia das três universidades, contribuindo positivamente a uma de nossas questões iniciais.

Compreendemos a formação dos saberes que compõem o repertório da docência para o Ensino Superior conforme aponta Pimenta (1999), que trata-se de um processo contínuo e que se articula com a prática docente e com a formação da identidade profissional.

Sguissardi (2009) chama a atenção para o fato de que as exigências oficiais determinam a trajetória formativa no que se refere às publicações, no entanto ao observar mais atentamente o movimento das pesquisas realizadas, vai-se delineando o percurso da formação continuada do grupo pesquisado.

Tardif (2002) aponta que com o progressivo trabalho, o professor passa a ter uma reflexividade sobre seu trabalho e a desenvolver saberes ligados ao trabalho. O autor defende a identidade construída na experiência como um processo edificado durante a trajetória do indivíduo através da realidade social e organizacional das ocupações.

Entendemos que a formação inicial em Pedagogia desempenha importante papel no desenvolvimento profissional contínuo. Escolher o curso de Pedagogia conduz a uma formação continuada que legitima os saberes pedagógicos da formação.

Nossa investigação aponta a importância da formação pedagógica para o docente do Ensino Superior, posição defendida por todos os teóricos estudados. No entanto os dados revelam que é mínimo o número de pedagogas e pedagogos atuantes como docentes no Ensino Superior.

Até o presente momento agregamos novos conhecimentos, cumprimos os objetivos propostos para nossa investigação, o que não esgota as possibilidades de desenvolvimento do tema e de análises, porém em meio aos avanços de nossa compreensão sobre a trajetória formativa de pedagogas e pedagogos docentes no Ensino Superior nos deparamos com novos questionamentos fruto da reflexão desencadeada pelo estudo que incitam possibilidades de futuras investigações: Como se explica o fato de que a única instituição privada pesquisada conta com 56% de docentes pedagogas/pedagogos no corpo docente do curso de Pedagogia e a instituição pública A – que tem um corpo docente quase três vezes mais numeroso – apresentar somente 26% dos docentes graduados em Pedagogia? Porque o Curso de Pedagogia forma apenas para a Educação Básica? Porque não se propõe a continuidade da Pedagogia formadora para a docência no Ensino Superior? A quem interessa que a formação do docente do Ensino Superior aconteça em programas de pós-graduação? Que políticas têm sido praticadas para a implementação da formação pedagógica destinada para o docente do Ensino Superior?

Encerramos com os apontamentos de Libâneo (1994) que acreditamos convergir perfeitamente aos princípios formativos explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a trajetória formativa explicitada nos currículos Lattes. O autor afirma que a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a questão educativa dentro de um contexto histórico e uma diretriz orientadora de ação educativa implicando objetivos sociopolíticos. Isto quer dizer, de acordo com Libâneo (2007), que para o professor universitário a construção do conhecimento é um processo permanente e o caminho pelo qual irá mostrar aos educandos a coerência de atualização contínua. Para o autor, esse professor transformou-se em educador, pois seu papel vai além de seu conhecimento específico para atender as exigências e

possibilidades que envolvem o processo de globalização, ampliando o conceito de docência por envolver toda atividade educativa produzida nas instituições escolares ou em outro local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁶

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. São Paulo: Cortez, 1995.

BEHRENS, Marilda A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - MEC. Resolução CNE/CP nº 1. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, de 15 de maio de 2006. Disponível em > http://portal.mec.gov.br/cne/aequivos/pdf/rcp01_06.pdf > . Acesso em 17 Set.2015.

_____. Disponível em <http://www.mec.gov.br> . Acesso em 22. Fev. 2015.

CURRÍCULO LATTES. Disponível em <http://lattes.cnpq.br> . Acesso em 18 Fev. 2015.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Annete Pierretté e Estela Pinto Ribeiro. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época)

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série formação do professor)

_____. *Pedagogia e Pedagogos, pra quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023. Obedecendo ao sistema autor-data.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKESI, Cipriano Carlos. *O papel da Didática na formação do educador*. In: CANDAU, Vera (Org.). *A Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 4.ª ed. São Paulo: Samus, 2003.

_____. *Docência na Universidade*. 9.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis)

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de Formação e Transformação*. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Travessias V. 2, nº 3. Paraná, 2008. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em 23 Out.2015.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Educação, Pedagogia e Didática*. In: _____. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação)

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 16.ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época)

SAINT-GEORGES, Pierre. *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político*. In: _____. et al. (Org.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Tradução: Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Pesquisa, Pós-graduação e universidade*. Revista da Faculdade Salesiana, Lorena, SP, V. 24 nº 34, p. 60-68, 1996.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ª ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. Cadernos de Pedagogia Universitária 3. USP, São Paulo, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez/CDAPHIFAN, 2001.

_____. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. *A formação do professor do Ensino Superior*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. *Docência e Autoridade no Ensino Superior: uma introdução ao debate*. In: _____. TEODORO, Antonio. *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Dados dos currículos Lattes dos docentes da Instituição “A”

Docente A 1 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade Formação Docente, Formação Permanente.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Didática, teorias de Ensino e Práticas Escolares.
- Formação de Professores para a Educação Básica.
- Currículo.

Publicações

Livros: 2

- Impacto das políticas públicas de formação docente.
- Formação docente em Serviço

Periódicos: 13 artigos.

Anais de congresso: 28 trabalhos, 8 publicações internacionais.

Docente A 2 – possui Mestrado e Doutorado em Artes/Linguística, especialidade Educação Especial/ Língua de Sinais.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Políticas em Educação.
- Reflexões da Prática Docente.
- Formação de Professores de Educação Especial e Língua de Sinais.

Publicações

Livros: 6 capítulos publicados em obras de outros autores – Linguística, Letras e Artes.

Periódicos: 7 artigos.

Anais de congresso: 16 trabalhos, 6 publicações internacionais.

Docente A 3 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades História Social e História da Educação.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- História da cultura escolar entre crianças e adultos.
- A escola primária portuguesa no século XIX: itinerários de sua configuração. (Exterior)

Publicações

Livros: 2 e 10 capítulos em obras de outros autores

Periódicos: 20 artigos.

Anais de congresso: 28 trabalhos, 18 internacionais.

Docente A 4 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Pós-doutorado (exterior) em Linguística, especialidade Teoria e Análise do discurso.

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Relação escola, comunidade, formação docente e práticas pedagógicas.
- Memórias, histórias, pertencimento: pesquisa colaborativa na escola e comunidade, formação docente e identidade local.
- Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva.

Publicações

Livros: 1 e 7 capítulos publicados em obras de outros autores

Periódicos: 10 artigos

Anais de congresso: 23 trabalhos, 15 internacionais

Docente A 5 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades Currículo e Inclusão Escolar

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação para o trabalho: estrutura e abrangência no processo de inclusão profissional e sócia do deficiente mental.
- Formação de professores em diferentes contextos.

Publicações

Livros: 3 capítulos publicados em obras de outros autores

Periódicos: 5 artigos.

Anais de congresso: 20 trabalhos, 8 internacionais

Docente A 6 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades Educação Pré-Escolar e Políticas Educacionais.

Pós-doutorado em Educação, especialidade Fundamentos da Educação.

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação em periferias urbanas.
- Educação indígena, inovação, participação docente e avaliação.
- Formação de professores na perspectiva de uma aprendizagem ativa.

Publicações

Livros: 12 obras e 21 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 16 artigos

Anais de congresso: 30 trabalhos, 12 internacionais

Docente A 7 – possui Mestrado em Educação, especialidade Educação em Direitos Humanos, Doutorado em Sociologia, especialidades Sociologia Jurídica e Sociologia Política.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Justiça, Direitos Humanos e violência: a Escola Justa e as práticas da Justiça Restaurativa no marco do Projeto Justiça e Educação.
- Direitos Humanos: Justiça e violência – percepções sobre a escola justa.
- Navegando na Rede: um estudo sobre sociabilidades juvenis na internet.

Publicações

Livros: 12 obras, 27 capítulos em obras de outros autores.

Periódicos: 25 artigos.

Anais de congresso: 34 trabalhos, 8 internacionais.

Docente A 8 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades Sociologia da Educação e Educação Superior.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Ritos de sociabilidade: mundo antigo e moderno.
- Educação, ética e política.

- Cidadania e participação.

Publicações

Livros: 9 obras e 12 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 27 artigos, 5 internacionais.

Anais de congresso: 3 trabalhos.

Docente A 9 – possui Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia Doutorado em Educação (exterior), especialidade Psicologia da Educação.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Iniciação à docência: construção de práticas corporais inclusivas.
- Formação de professores para educação especial: ensino-aprendizagem.
- Formação técnica em Saúde (exterior).

Publicações

Periódicos: 9 artigos

Anais de congresso: 19 trabalhos, 2 internacionais

Docente A 10 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade História da Educação.

Pós-doutorado em Educação.

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- História das práticas de avaliação na USP – SP Curso de Pedagogia – 1938 até hoje.
- Avaliações aplicadas pelos docentes: como constroem critérios de excelência e de que forma são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizada no Ensino Superior.
- Avaliação, ensino e aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas.

Publicações

Periódicos: 1 artigo internacional.

Anais de congresso: 14 trabalhos, 9 internacionais.

Docente A 11 – possui Mestrado em Educação, especialidade Sociologia da Educação e Doutorado em Sociologia (exterior), especialidade Sociologias Específicas.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Socialização e política: um estudo sobre a formação de disposições para a militância entre membros da classe operária (exterior).

Publicações

Livros: 1 publicação, 5 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 12 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 16 trabalhos, 6 internacionais.

Docente A 12 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade Administração de Sistemas Educacionais.

Pós-doutorado em Educação, Planejamento e gestão de sistemas.

Livre-docência Políticas Educacionais.

Pesquisas atuais:

- Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto FUNDEB e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

- Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990.

- Avaliação e Políticas públicas de educação básica: um estudo comparativo de escolas nas cidades de São Paulo e Porto. (Exterior).

Publicações

Livros: 5 obras.

Periódicos: 26 artigos

Anais de congresso: 18 trabalhos, 5 internacionais.

Docente A 13 – possui Mestrado em Educação, especialidade Fundamentos da Educação, Doutorado em Filosofia (exterior), especialidade Antropologia Educacional, Arte-Educação.

Pós-doutorado (exterior) em Filosofia, especialidades Mitologia comparada, Antropologia Educacional.

Livre docência, Hermenêutica simbólica.

Pesquisas atuais:

- U k iyô – as impressões do mundo flutuante entre as sagradas Natureza e pessoa – xilogravuras clássicas japonesas.
- Território do Brincar – investigação e registro das formas tradicionais da cultura do brincar e dos brinquedos da cultura popular no interior do Brasil.
- Cultura popular – o imaginário arquétipo (exterior).

Publicações:

Livros: 20 obras – Arte-educação e formação de professores. 1 obra publicada no exterior.

Periódicos: 21 artigos, 10 citações em artigos internacionais.

Anais de congresso: 30 trabalhos, 8 internacionais.

Docente A 14 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação.

Pós-doutorado em Ciências Sociais (exterior).

Livre-docência Fundamentos da Educação.

Pesquisas atuais:

- Memória e cultura: estudo sobre práticas, representações e saberes escolares.
- Brincadeiras de muitos tempos e lugares: recuperação, sistematização e socialização das memórias de infância dos funcionários da creche e pré-escola central da USP.
(Este trabalho resultará num documentário e publicação de livro).
- Cultura e educação: rede entre as escolas paulistas e outros locais de troca.

Publicações

Livros: 11 obras.

Periódicos: 8 artigos

Anais de congresso: 31 trabalhos, 7 internacionais.

Docente A 15 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade Educação Infantil. Pós-doutorado (exterior) Sociologia, especialidade Sociologia da Infância.

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais

- Relações geracionais, políticas públicas e direitos da infância.
- Sociologia da Infância e educação infantil.
- Infância e sociedade: diálogos teóricos e metodológicos entre a Europa e o Brasil.

Publicações

Livros: 6 obras, 14 capítulos em obras de outros autores, 1 internacional.

Periódicos: 12 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 28 trabalhos, 15 internacionais.

Docente A 16 – possui Mestrado em Educação, especialidade História e Filosofia. Doutorado em História (exterior), especialidade Teoria e Filosofia da História.

Pós-doutorado (exterior) em Filosofia, especialidade Ética.

Livre-docência em Educação, especialidade Ensino-aprendizagem.

Pesquisas atuais:

- Estudos filosóficos em educação sobre Hanna Arendt e sua contribuição para a filosofia e suas concepções de educação. (Projeto participa de intercâmbio para formação de doutores e Pós-doutoramento Brasil X Alemanha).

Publicações

Livros: 6 obras.

Periódicos: 27 artigos, 7 internacionais.

Anais de congresso: 21 trabalhos, 6 internacionais.

Docente A 17 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade Sociologia da Educação. Pós-doutorado (1) (exterior) em Educação.

Pós-doutorado (2) (exterior) em Educação, especialidade Administração de Sistemas Educacionais.

Pós-doutorado (3) (exterior) em Educação, especialidade Formação Permanente.

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Estudos comparativos sobre jovens universitários: Brasil e China.

-Juventude e sociabilidade: como os jovens vivem as formas de sociabilidade na sociedade contemporânea.

- Políticas públicas para a juventude.

Publicações

Livros: 9 obras e 35 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 19 artigos, 6 internacionais

Anais de congresso: 13 trabalhos, 5 internacionais.

Docente A 18 – possui Mestrado em Educação, especialidade Teoria Geral de Planejamento e desenvolvimento Curricular.

Doutorado: não possui

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Gestão e análise de registros escolares para apoio à atividade docente no Ensino Fundamental.

Publicações

Livros: 4 obras, 16 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 17 artigos.

Anais de congresso: 8 trabalhos, 2 internacionais.

Docente A 19 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades Psicologia Educacional e Formação de Professores e em Planejamento e Avaliação Educacional - Políticas Públicas.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Avaliação das políticas de inclusão.
- Educação em Direitos Humanos.
- A escola e as práticas interativas na produção textual.

Publicações

Livros: 5 obras, 14 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 24 artigos, 10 internacionais.

Anais de congresso: 37 trabalhos, 14 internacionais.

Docente A 20 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades Políticas Públicas em Educação e movimento social docente.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Memória das escolas da Floresta Amazônica-RO: o imaginário, o poético, a história e o real.
- Educação do campo e Agroecologia: uma proposta metodológica de desenvolvimento das áreas de assentamento da Reforma Agrária.

- Avaliação e Políticas Públicas de educação Básica: um estudo comparativo de escolas nas cidades de São Paulo e do Porto (Portugal).

Publicações

Livros: 2 obras, 5 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 4 artigos.

Anais de congresso: 14 trabalhos, 5 internacionais.

Docente A 21 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades em Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Pesquisas do GEAL – Grupo de Estudos e pesquisas sobre Alfabetização e Letramento.
- Pesquisas do CEMOROC – Centro de Estudos Medievais – Ocidente & Oriente.
- Projeto Novas Arquiteturas Pedagógicas: acompanhar o desenvolvimento de pesquisas, transformações e melhorias educacionais.

Publicações

Livros: 2 obras, 3 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 2 artigos.

Anais de congresso: 5 trabalhos, 1 internacional.

Docente A 22 – possui Mestrado (exterior) e Doutorado (exterior) em Educação, especialidades Educação Comparada Internacional e História da Educação.

Pós-doutorado em Sociologia da Educação.

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Medindo o Direito à Educação de Qualidade no Brasil.
- Formación Inicial de Profesores: visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en el mundo.
- Utilização dos resultados de avaliações de larga escala por equipes gestoras e profissionais docentes do ensino público.

Publicações

Livros: 6 obras, 1 capítulo publicado em obra de outro autor.

Periódicos: 4 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 10 trabalhos, 4 internacionais.

Docente A 23 – possui Mestrado e Doutorado (exterior) em Educação, especialidade História da Educação.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Retratos da Profissão Docente na mídia brasileira (2008 – 2012).

- Formação inicial de professores: visão da docência e características dos sistemas de formação docente no mundo. (Financiamento da Unesco para estudos comparados na América Latina e Caribe).

- Desenvolvendo e implementando Novas Arquiteturas Pedagógicas. (Projeto de formação de professores em ambientes virtuais, novas linguagens e tecnologias)

Publicações

Livros: 9 obras, 10 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 12 artigos

Anais de congresso: 29 trabalhos, 14 internacionais.

Docente A 24 – possui Mestrado e Doutorado (exterior) em Educação, especialidades História de Educação e Psicologia da Educação.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Excluídos no interior? Um estudo sobre alunos que concluíram o Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita.

- Avaliação, ensino e aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas.

- Desenvolvendo e implementando novas arquiteturas pedagógicas.

Publicações

Livros: 6 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 4 artigos.

Anais de congresso: 13 trabalhos, 4 internacionais.

Docente A 25 – possui Mestrado (exterior) e Doutorado em Educação, especialidade em Pedagogia Institucional.

Pós-doutorado em Sociologia, especialidade Segurança, Política e Criminalidade.

Livre-docência em Educação.

Pesquisas atuais:

- Mapeamento Geoeducacional da 4ª Região Acadêmica de Angola. (Projeto Minter).
- Pedagogia Social Comparada Brasil X Alemanha.
- Cooperação Acadêmica Internacional para oferta de um Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da USP em Angola.

Publicações

Livros: 9 obras, 14 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 11 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 19 trabalhos, 5 internacionais.

Docente A 26 – possui Mestrado e doutorado em Educação, especialidades em História da Educação e Educação Pré-Escolar.

Possui 4 títulos de Pós-doutorado, todos no exterior em Educação, especialidade Educação Pré-Escolar.

Livre-docência em Educação, especialidade Formação de Professores.

Pesquisas atuais:

- Kits lúdicos destinado às famílias, crianças e profissionais da educação.
- Música no currículo da Educação Infantil.
- Formação de professores em Moçambique.
- Contextos Integrados de Educação Infantil – Minho – Portugal.

Publicações

Livros: 30 obras, 18 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 23 artigos, 3 internacionais.

Anais de congresso: 32 trabalhos, 12 internacionais.

Docente A 27 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidades em Filosofia da Educação e Psicologia da Educação.

Pós-doutorado (exterior) em Educação, Psicologia da Educação.

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Bolsa Produtividade em Pesquisa: Pesquisadores da educação: memória, história e cultura.

Projeto em 2 triênios: 2012 – 2015/ 2015/2018.

- Projeto de Auxílio à Editoração e Publicação da Revista Educação e Pesquisa. Programa Editorial CNPQ, MEC/CAPES – Editoração e Publicação de Periódicos científicos Brasileiros.

- Bolsa produtividade em Pesquisa: Narrativas de vida: memória e trajetórias de pesquisadores de educação.

Publicações:

Livros: 6 capítulos publicados em obras de outros autores – Linguística, Letras e Artes.

Periódicos: 7 artigos

Anais de congresso

Docente A 28 – possui Mestrado e Doutorado em Educação, especialidade História da Educação.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Novas arquiteturas pedagógicas. Estudo Brasil X Portugal.

- Os alunos e a apropriação de saberes, formas e ritmos das aulas.

- Avaliação, ensino e aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas.

Publicações

Livros: 4 obras.

Periódicos: 6 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 18 trabalhos, 5 internacionais.

Docente A 29 – possui Mestrado e Doutorado (exterior) em Educação, especialidade em Educação Especial e Educação Pré-Escolar.

Pós-Doutorado: não possui

Livre docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de Educação Especial.

- Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente.

Publicações

Livros: 3 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 8 artigos

Anais de congresso: 10 trabalhos, 3 internacionais.

APÊNDICE B – Dados dos currículos Lattes dos docentes da Instituição “B”

Docente B 1

Mestrado em Educação, especialidade Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais/ Políticas Educacionais.

Doutorado (exterior) em Educação, especialidade História, Política e Sociedade.

Pós-doutorado – não possui.

Livre-docência – não possui.

Pesquisas atuais:

- Usos de estatística e de indicadores em Educação: o impacto do IDEB no Sistema Municipal de Educação em Guarulhos.

- Remuneração de professores de Educação Básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas.

- Psicologia e estrutura do Ensino Secundário brasileiro.

Publicações:

Livros: 1 obra, 3 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 11 artigos.

Anais de congresso: 10 trabalhos, 3 internacionais.

Docente B 2

Mestrado em Educação, especialidade História, Política e Sociedade.

Doutorado em Educação, especialidade Fundamentos da Educação.

Pós-Doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Moldando a Infância: sujeitos e instituições (entre séc. XIX e o séc. XXI).

- Contação de Histórias para crianças ouvintes e surdas.

- Música e bebês.

Publicações:

Livros: 2 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 6 artigos.

Anais de congresso: 11 trabalhos, 3 internacionais.

Docente B 3

Mestrado em Educação, especialidade Didática/Educação Infantil.

Doutorado (exterior) em Educação. Especialidade Educação Pré-Escolar.

Pós-doutorado (exterior) em Educação, especialidade Formação de Professores para a Educação Infantil.

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- A formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas.
- A formação de professores para a Educação Infantil em Portugal e no Brasil.
- Formação continuada para professores da Residência Pedagógica em Educação Infantil.

Publicações:

Livros: 9 obras, 17 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 3 artigos.

Anais de congresso: 8 trabalhos, 4 internacionais.

Docente B 4

Mestrado em Educação, especialidade História da Educação.

Doutorado (exterior) Educação, especialidade História da Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- A brinquedoteca como possibilidade do brincar e do aprender: questões metodológicas.
- Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil.

Publicações:

Livros: 2 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 1 artigo.

Anais de congresso: 21 trabalhos, 6 internacionais.

Docente B 5

Mestrado em Educação, especialidade em História da Educação.

Doutorado (exterior) em Educação, especialidade Fundamentos da Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Contextos Institucionais de trabalho e adoecimento de professores.
- História das Práticas de Avaliação Escolar no estado de São Paulo (1930-1971).
- Grupo de Apoio à escrita: familiarização com as formas acadêmicas da escrita.

Publicações:

Livros: 2 obras, 2 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 3 artigos.

Anais de congresso: 13 trabalhos, 5 internacionais.

Docente B 6

Mestrado em Educação, especialidade Formação de Professores do Ensino Superior.

Doutorado em Educação, especialidade Pedagogia Universitária.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID.
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.
- Observatório da Educação – compõe-se de outros projetos relacionados à formação de professores, integrando estudantes de outros níveis de ensino – Pós-graduação, Mestrado e Doutorado.

Publicações:

Livros: 4 obras, 6 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 3 artigos.

Anais de congresso: 9 trabalhos, 2 internacionais.

Docente B 7

Mestrado em Educação, especialidade História.

Doutorado em Educação, especialidade Linguística, Letras e Artes/Música.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- LEC, Linguagem, Educação e Cibercultura.
- História das disciplinas escolares e dos livros didáticos.
- Música e bebês.

Publicações:

Livros: 1 obra, 2 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 2 artigos

Anais de congresso: 21 trabalhos, 7 internacionais.

Docente B 8

Mestrado em Educação, especialidade Políticas Educacionais.

Doutorado em Educação, especialidade Ensino- Aprendizagem.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil. (2000-2010).
- Crenças de professores sobre reprovação escolar.
- Alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5 do PNE 2011/2020.

Publicações

Livros: 1 obra, 4 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 13 artigos

Anais de congresso: 30 trabalhos, 9 internacionais.

Docente B 9

Mestrado em Educação, especialidade História da Educação.

Doutorado em História, especialidade História Regional do Brasil.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Políticas Educacionais e formação de educadores.
- Formação inicial e continuada de Profissionais para a Educação Básica na UNIFESP.
- Diálogos Pertinentes II: proposições para um projeto institucional de formação para professores de Educação Básica – PRODOCÊNCIA.

Publicações:

Livros: 6 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 5 artigos.

Anais de congresso: 10 trabalhos, 3 internacionais.

Docente B 10

Mestrado em Educação, especialidade Educação de Adultos.

Doutorado em Linguística Aplicada, especialidade Ensino-Aprendizagem/ Métodos Ativos de Ensino.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Sentido em interação: estudo das práticas de mediação e co construção do sentido nas interações em sala de aula.
- Interdependência competitiva entre Escolas e Qualidade de Oportunidades Educacionais.
- Alfabetização e Letramento: a inserção de crianças e adolescentes nas culturas do escrito.

Publicações:

Livros: 4 obras, 13 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 7 artigos.

Anais de congresso: 3 trabalhos, 2 internacionais.

Docente B 11

Mestrado em Educação, especialidade História da Educação.

Doutorado em Educação, especialidade História da Educação

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Moldando a Infância: sujeitos e instituições (entre séc. XIX e o séc. XXI).
- Americanismo e educação: a fabricação do Homem Novo.
- A criança, o adulto e o lúdico: implicações culturais na comunidade.
- Música e bebês.

Publicações:

Livros: 1 obra, 5 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 14 artigos.

Anais de congresso: 31 trabalhos, 3 internacionais.

Docente B 12

Mestrado em Sociologia, especialidade Sociologia da Educação.

Doutorado em Educação, especialidade Educação em Pós-Graduação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Representações sobre educação escolar no Brasil e na Argentina (período compreendido entre a década de 1970 e início do séc. XXI).

- Infância, cultura e educação escolar.

Publicações:

Livros: 1 capítulo publicado em obra de outro autor.

Periódicos: 8 artigos.

Anais de congresso: 11 trabalhos, 5 internacionais.

Docente B 13

Mestrado em Educação, especialidade Sociedade, Política e Cultura.

Doutorado (exterior) em Educação, especialidade Sociologia da Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação na Primeira Infância: produções culturais e as diferenças socioculturais.

- Igualdade de Gênero na Educação Infantil: desafios para a formação docente.

- Monitoria do Programa Residência Pedagógica em Educação Infantil.

Publicações:

Livros: 3 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 9 artigos, 3 internacionais.

Anais de congresso: 26 trabalhos, 11 internacionais.

Docente B 14

Mestrado em Educação, especialidade Educação Especial

Doutorado em Educação, especialidade Educação Inclusiva.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- A literatura infantil no aprendizado de Libras para licenciados.

- A formação inicial e continuada de profissionais da educação com orientação inclusiva.

- Diálogos Pertinente II: proposições para um projeto institucional de formação de professores da Educação Básica – PRODOCÊNCIA.

Publicações:

Periódicos: 5 artigos.

Anais de congresso: 15 trabalhos, 2 internacionais.

Docente B 15

Mestrado: possui 2 títulos de Mestrado em Educação, especialidade Ensino Superior

Doutorado (exterior) em Educação, especialidade Formação de Professores para o Ensino Superior

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2011).
- A Didática: a produção acadêmica e sua contribuição para o ensino (últimas 3 décadas de produção).
- Avaliação de políticas Educacionais.

Publicações:

Livros: 1 obra, 3 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 4 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 9 trabalhos, 5 internacionais.

Docente B 16

Mestrado em Educação, especialidade História, Política e Sociedade.

Doutorado em Sociologia, especialidade História, Política e Sociedade.

Pós-doutorado em Educação, especialidade em Políticas Educacionais/ Formação de Professores.

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- A Formação em Serviço no Contexto da Emergência de Novos Modelos de Formação Docente na América Latina: O caso do Projeto Veredas
- Políticas educacionais, trabalho docente e cotidiano escolar: os impactos das políticas educacionais na organização do trabalho na escola e na configuração da cultura escolar
- Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Pública

Publicações:

Livros: 1 capítulo publicado em obras de outros autores.

Periódicos: 6 artigos.

Anais de congresso: 14 trabalhos, 2 internacionais.

Docente B 17

Mestrado em Educação, especialidade Psicologia da Educação/Formação de Professores.

Doutorado em Educação, especialidade Psicologia da Educação.

Pós-doutorado em Educação, especialidade Formação de Professores.

Livre-docência: não possui.

Pesquisas atuais:

- Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente
- As condições de trabalho do professor como produtoras e mantenedoras de práticas e representações sobre a docência, no processo de profissionalização docente.
- Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID
- Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência

Publicações:

Livros: 2 obras, 9 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 6 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 29 trabalhos, 3 internacionais.

Docente B 18

Mestrado em Educação, especialidade História, Política e Sociedade.

Doutorado em Educação, especialidade Currículos Específicos.

Pós-doutorado em Educação, especialidade História das Disciplinas Escolares/ História da Matemática.

Livre-docência em Educação, especialidades História das disciplinas Escolares/ História do Livro Didático.

Pesquisas atuais:

- A matemática na escola primária nos séculos XIX-XX: estudos comparativos entre o Brasil e a França.
- Lourenço Filho e a matemática da escola nova.
- A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970

Publicações:

Livros: 17 obras, 14 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 29 artigos.

Anais de congresso: 25 trabalhos, 6 internacionais.

APÊNDICE C – Dados dos currículos Lattes dos docentes da Instituição “C”**Docente C 1**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- TDIC e práticas de avaliação.
- A arte de contar histórias.
- Avaliação Psicológica Métodos e Técnicas de Investigação na realidade Brasileira.

Publicações:

Livros: 2 obras, 13 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 5 artigos.

Anais de congresso: 4 trabalhos, 2 internacionais.

Docente C 2

Mestrado em Psicologia da Educação.

Doutorado em Psicologia, especialidade Psicologia Clínica.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação Infantil e Brincar

Publicações:

Livros: 1 obra, 1 capítulo publicado em obras de outros autores.

Periódicos: 4 artigos.

Anais de congresso: 2 trabalhos.

Docente C 3

Mestrado em Educação (Currículo)

Doutorado em História Econômica

Pós-Doutorado (1) Ciências Humanas, especialidade em Sociologia.

Pós-Doutorado (2) (exterior) em Sociologia.

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação e Imigração. Um estudo sobre crianças bolivianas imigrantes matriculadas no Ensino Fundamental - I, na cidade de São Paulo.

- Novas Tecnologias em Educação: a realidade das escolas na Grande São Paulo

- A Escola da Família na zona sul da cidade de São Paulo

Publicações

Livros: 1 obra, 6 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 8 artigos. 2 internacionais.

Anais de congresso: 22 trabalhos, 8 internacionais.

Docente C 4

Mestrado em Educação, especialidade Currículo.

Doutorado em Educação, especialidade Currículo.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Pedagogia na Perspectiva do Aluno: Impactos da Nova Política Educacional para o Curso.

- Políticas Públicas Educacionais, Gestão e Direitos Humanos.

Publicações:

Livros: 3 obras, 9 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 12 artigos.

Anais de congresso: 30 trabalhos, 12 internacionais.

Docente C 5

Mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia Social.

Doutorado em Psicologia Social

Pós-doutorado (exterior) em Psicologia, especialidade Psicologia Social.

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Análise da amplitude do discurso científico: imaginário e expectativas contemporâneas.

- Ensino Superior- Desigualdades Sociais: acesso, permanência e desafios.

Publicações

Livros: 2 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 7 artigos

Anais de congresso: 9 trabalhos, 5 internacionais.

Docente C 6

Mestrado em Educação, especialidade em História, Política, Sociedade.

Doutorado em Educação, especialidade em Currículo.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Alfabetização bilíngue: aprendizagem inicial da leitura e da escrita com base em dois sistemas simbólicos ortográficos distintos o português e o japonês
- Aprendizagem inicial da leitura e da escrita: a linguagem oral dominada e sua correlação com a aprendizagem da escrita
- Formação inicial de professores de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental Relação teórico-prática.

Publicações

Livros: 4 obras, 22 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 9 artigos.

Anais de congresso: 13 trabalhos, 5 internacionais.

Docente C 7

Mestrado em Educação, especialidade Psicologia da Educação.

Doutorado em Educação especialidade Aprendizagem Significativa.

Pós-doutorado em Linguística, Letras e Artes, especialidade em Linguística Aplicada.

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Leitura, memória e produção de sentidos: o que dizem as crianças quando contam histórias de ficção?
- Professor? Leitor: estudo exploratório das condições de compreensão leitora (alunos, professores e bibliotecários).

Publicações

Livros: 2 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 3 artigos.

Anais de congresso: 24 trabalhos, 8 internacionais.

Docente C 8

Mestrado em Educação (Currículo)

Doutorado (exterior) Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- O Impacto das provas do Enem e Enade sobre o currículo escolar das escolas de educação básica e superior.

Publicações

Livros: 2 obras, 3 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 5 artigos.

Anais de congresso: 6 trabalhos, 1 internacional.

Docente C 9

Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, especialidade Administração de Setores

Específicos/ Administração de Recursos Humanos.

Doutorado em Educação, especialidades Educação Permanente/ Ensino Profissionalizante.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Uma análise longitudinal das violências policiais e as relações da formação de agentes da segurança pública no período de 2006/2011, em São Paulo

- Paradigmas da pedagogia social e suas interfases de ação na formação do educador, como construtor do conhecimento

- Até que ponto podemos considerar a ludicidade e o lúdico como epicentro da educação contemporânea

Publicações

Livros: 7 obras, 15 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 8 artigos, 2 internacionais.

Anais de congresso: 8 trabalhos, 5 internacionais.

Docente C 10

Mestrado em Educação, especialidade Currículo.

Doutorado Psicologia, especialidade Psicologia clínica.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação e saúde: relações no universo sócio educacional.
- Concepção do papel do psicólogo escolar.

Publicações

Livros: 4 obras, 12 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 13 artigos

Anais de congresso: 9 trabalhos, 3 internacionais.

Docente C 11

Mestrado em Educação, especialidade em Currículo.

Doutorado em Educação, especialidade: Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Formação de Professores e Cotidiano Escolar.
- Formação de Professores e Escola Brasileira.

Publicações:

Livros: 8 obras, 20 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 14 artigos.

Anais de congresso: 41 trabalhos, 7 internacionais.

Docente C 12

Mestrado em Educação, especialidade História, Política, Sociedade.

Doutorado em Educação, especialidade História, Política, Sociedade.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Prática de Leitura: o que está proposto nos materiais curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- Escola e cultura: a formação do leitor na sala de aula.
- Prática de Leitura: o que está proposto nos materiais curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Publicações

Livros: 3 obras, 3 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 3 artigos

Anais de congresso: 23 trabalhos, 11 internacionais.

Docente C 13

Mestrado em Ciências Sociais, especialidade Sociologia da Educação.

Doutorado em Ciências Sociais, especialidade Sociologia da Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Educação, Currículo e Cultura: concepções e significados de políticas e ações socioeducativas.

- Educação e Direitos Humanos: envelhecimento e velhice em práticas educativas do Ensino Fundamental I.

- Envelhecimento, Educação Formal e Não Formal

Publicações

Livros: 1 obras, 5 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 22 artigos

Anais de congresso: 15 trabalhos, 8 internacionais.

Docente C 14

Mestrado em Educação, especialidade Psicologia da Educação.

Doutorado em Educação, especialidade Psicologia da Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Um Estudo Exploratório da Implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública e Privada.

- Educação Infantil e o Brincar.

- A Interação entre a Escola de Educação Infantil e a Família: um estudo para construir mudanças

Publicações

Livros:

Periódicos: 2 artigos

Anais de congresso: 1 trabalho.

Docente C 15

Mestrado em Educação, especialidade Currículo.

Doutorado em Educação, especialidade Avaliação da Aprendizagem.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- PIBID: A profissionalização docente e a escola pública.
- Iniciação Científica: Formação Musical para o Professor Polivalente na Educação Infantil.
- PIBID-PUC/SP: Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo.
- Projeto Institucional para Formação de Professores - PIFPEB

Publicações:

Livros: 8 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 18 artigos

Anais de congresso: 20 trabalhos, 7 internacionais.

Docente C 16

Mestrado em Educação, especialidade Currículo.

Doutorado em Educação, especialidade Currículo, em andamento.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

Publicações

Livros: 3 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 8 artigos

Anais de congresso: não possui.

Docente C 17

Mestrado em Educação, especialidade em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

Doutorado em Supervisão e Currículo, em andamento.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

Publicações

Livros: 3 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 8 artigos.

Anais de congresso: 4 trabalhos, 2 internacionais.

Docente C 18

Mestrado em Educação, especialidade História, Política, Sociedade.

Doutorado em Educação, especialidade História, Política, Sociedade.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- História das Instituições e dos Intelectuais da Educação no Brasil.

Publicações

Livros: 3 obras, 8 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 1 artigos

Anais de congresso: 2 trabalhos, 1 internacional.

Docente C 19

Mestrado em Educação, especialidade Currículo.

Doutorado em Educação, especialidade Pesquisa Qualitativa em Educação e a Construção do Conhecimento.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Cátedra Joel Martins. A Formação e o Desenvolvimento Humano. - Por uma Educação e Cultura de Paz

- Cultura de Paz e Currículo: proposições e ações educativas

Publicações:

Livros: 5 obras, 28 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 26 artigos.

Anais de congresso: 29 trabalhos, 8 internacionais.

Docente C 20

Mestrado em Educação, especialidade em Psicologia da Educação

Doutorado em História e Filosofia da Educação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- Práticas Pedagógicas facilitadoras à inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino.

Publicações:

Livros: 5 obras, 2 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 6 artigos

Anais de congresso: 3 trabalhos, 2 internacionais

Docente C 21

Mestrado em Supervisão e Currículo

Doutorado em Ciências da Comunicação.

Pós-doutorado: não possui

Livre-docência: não possui

Pesquisas atuais:

- As diferentes linguagens da infância.

- As Políticas públicas e as diferentes linguagens da infância.

- Os jogos eletrônicos e sua influência na educação.

Publicações

Livros: 4 obras, 17 capítulos publicados em obras de outros autores.

Periódicos: 20 artigos, 1 internacional.

Anais de congresso: 17 trabalhos, 8 internacionais.

APÊNDICE D – PESQUISAS DESENVOLVIDAS

Todas as pesquisas elencadas a partir dos currículos Lattes dos docentes do estudo somam 296 trabalhos organizados por tema e quantidade, conforme disposto abaixo:

Apêndice D– Pesquisas Desenvolvidas

(continua)

Pesquisas	Nº
Currículo	18
Formação de Professores para a Educação Básica	17
Reflexões da Prática Docente	15
Didática, teorias de Ensino e Práticas Escolares	08
Políticas em Educação	05
Desenvolvendo e implementando Novas Arquiteturas Pedagógicas	05
Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Desenv. Profissional Docente	04
Formação de professores em diferentes contextos	04
Avaliação, ensino e aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas	04
Avaliação e Políticas públicas de educação básica: um estudo comparativo de escolas nas cidades de São Paulo e Porto	04
Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID	04
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica	04
Políticas Educacionais e formação de educadores	04
Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Pública	04
Avaliação de políticas Educacionais	04
PIBID: A profissionalização docente e a escola pública	03
Avaliações aplicadas pelos docentes: como constroem critérios de excelência e de que forma são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizada no Ensino Superior	03
Avaliação das políticas de inclusão	03
Projeto Novas Arquiteturas Pedagógicas: acompanhar o desenvolvimento de pesquisas, transformações e melhorias educacionais	03
Pesquisas do GEAL – Grupo de Estudos e pesquisas sobre Alfabetização e Letramento	03
A formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas	03
Música e bebês	03
Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID	03
Educação, ética e política	03
Cidadania e participação	03
Formação inicial de professores de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental. Relação teórico-prática	03
PIBID-PUC/SP: Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo	02
Formação de professores na perspectiva de uma aprendizagem ativa	02

(continua)

Pesquisas	Nº
Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto FUNDEB e do Piso Salarial Profissional Nacional	02
Formação inicial de professores: visão da docência e características dos sistemas de formação docente no mundo	02
Utilização dos resultados de avaliações de larga escala por equipes gestoras e profissionais docentes do ensino público	02
Usos de estatística e de indicadores em Educação: o impacto do IDEB no Sistema Municipal de Educação em Guarulhos	02
Remuneração de professores de Educação Básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas	02
Moldando a Infância: sujeitos e instituições (entre séc. XIX e o séc. XXI)	02
Formação continuada para professores da Residência Pedagógica em Educação Infantil	02
Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil. (2000-2010)	02
Diálogos Pertinentes II: proposições para um projeto institucional de formação para professores de Educação Básica – PRODOCÊNCIA	02
Políticas educacionais, trabalho docente e cotidiano escolar: os impactos das políticas educacionais na organização do trabalho na escola e na configuração da cultura escolar	02
Educação Infantil e o Brincar	02
Novas Tecnologias em Educação: a realidade das escolas na Grande São Paulo	02
Formação de Professores e Cotidiano Escolar	02
Monitoria do Programa Residência Pedagógica em Educ. Infantil	02
Um Estudo Exploratório da Implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública e Privada	02
Relação escola, comunidade, formação docente e práticas pedagógicas	02
História da cultura escolar entre crianças e adultos	01
A escola primária portuguesa no século XIX: itinerários de sua configuração	01
Memórias, histórias, pertencimento: pesquisa colaborativa na escola e comunidade, formação docente e identidade local	01
Educação para o trabalho: estrutura e abrangência no processo de inclusão profissional e social do deficiente mental	01
Justiça, Direitos Humanos e violência: a Escola Justa e as práticas da Justiça Restaurativa no marco do Projeto Justiça e Educação	01
Direitos Humanos: Justiça e violência – percepções sobre a escola justa	01
Educação em Periferias	01
Formação de Professores de Educação Especial e Língua de Sinais	01
Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva	01
Educação indígena, inovação, participação docente e avaliação	01
Navegando na Rede: um estudo sobre sociabilidades juvenis na internet	01
Formação de professores para educação especial: ensino-aprendizagem	01
História das práticas de avaliação na USP – SP Curso de Pedagogia –1938 até hoje	01

(continua)

Pesquisas	Nº
Socialização e política: um estudo sobre a formação de disposições para a militância entre membros da classe operária	01
Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990	01
U k iyô – as impressões do mundo flutuante entre as sagradas Natureza e pessoa – xilogravuras clássicas japonesas	01
Território do Brincar – investigação e registro das formas tradicionais da cultura do brincar e dos brinquedos da cultura popular no interior do Brasil	01
Brincadeiras de muitos tempos e lugares: recuperação, sistematização e socialização das memórias de infância dos funcionários da creche e pré-escola central da USP	01
Memória e cultura: estudo sobre práticas, representações e saberes escolares	01
Cultura e educação: rede entre as escolas paulistas e outros locais de troca	01
Infância e sociedade: diálogos teóricos e metodológicos entre a Europa e o Brasil	01
Estudos filosóficos em educação sobre Hanna Arendt e sua contribuição para a filosofia e suas concepções de educação	01
Juventude e sociabilidade: como os jovens vivem as formas de sociabilidade na sociedade contemporânea	01
Gestão e análise de registros escolares para apoio à atividade docente no Ensino Fundamental	01
Memória das escolas da Floresta Amazônica-RO: o imaginário, o poético, a história e o real	01
Pesquisas do CEMOROC – Centro de Estudos Medievais – Ocidente & Oriente	01
Formación Inicial de Profesores: visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en el mundo	01
Excluídos no interior? Um estudo sobre alunos que concluíram o Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita	01
Cooperação Acadêmica Internacional para oferta de um Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da USP em Angola	01
Kits lúdicos destinado às famílias, crianças e profissionais da educação	01
Ritos de sociabilidade: mundo antigo e moderno	01
Relações geracionais, políticas públicas e direitos da infância	01
Sociologia da Infância e educação infantil	01
Iniciação à docência: construção de práticas corporais inclusivas	01
Cultura popular – o imaginário arquetipo	01
Mapeamento Geoeducacional da 4ª Região Acadêmica de Angola	01
Bolsa Produtividade em Pesquisa: Pesquisadores da educação: memória, história e cultura	01
Projeto de Auxílio à Editoração e Publicação da Revista Educação e Pesquisa	01
Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de profe.de Educação Especial	01

(continua)

Pesquisas	Nº
Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente	01
A formação de professores para a Educação Infantil em Portugal e no Brasil	01
A brinquedoteca como possibilidade do brincar e do aprender: questões metodológicas	01
História das Práticas de Avaliação Escolar no estado de São Paulo (1930-1971)	01
Grupo de Apoio à escrita: familiarização com as formas acadêmicas da escrita	01
Alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5 do PNE 2011/2020	01
Formação inicial e continuada de Profissionais para a Educação Básica na UNIFESP	01
Sentido em interação: estudo das práticas de mediação e construção do sentido nas interações em sala de aula	01
Representações sobre educação escolar no Brasil e na Argentina (período compreendido entre a década de 1970 e início do séc. XXI)	01
Interdependência competitiva entre Escolas e Qualidade de Oportunidades Educacionais	01
Alfabetização e Letramento: a inserção de crianças e adolescentes nas culturas do escrito	01
Educação na Primeira Infância: produções culturais e as diferenças socioculturais	01
Igualdade de Gênero na Educação Infantil: desafios para a formação docente	01
A formação inicial e continuada de profissionais da educação com orientação inclusiva	01
A Didática: a produção acadêmica e sua contribuição para o ensino (últimas 3 décadas de produção)	01
A Formação em Serviço no Contexto da Emergência de Novos Modelos de Formação Docente na América Latina: O caso do Projeto Veredas	01
A criança, o adulto e o lúdico: implicações culturais na comunidade	01
Infância, cultura e educação escolar	01
A literatura infantil no aprendizado de Libras para licenciados	01
As condições de trabalho do professor como produtoras e mantenedoras de práticas e representações sobre a docência, no processo de profissionalização docente	01
Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência	01
A matemática na escola primária nos séculos XIX-XX: estudos comparativos entre o Brasil e a França	01
Lourenço Filho e a matemática da escola nova	01
A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970	01

(continua)

Pesquisas	Nº
TDIC e práticas de avaliação	01
A arte de contar histórias	01
Avaliação Psicológica Métodos e Técnicas de Investigação na realidade Brasileira	01
Educação e Imigração. Um estudo sobre crianças bolivianas imigrantes matriculadas no Ensino Fundamental - I, na cidade de São Paulo	01
A Escola da Família na zona sul da cidade de São Paulo	01
Pedagogia na Perspectiva do Aluno: Impactos da Nova Política Educacional para o Curso.	01
Políticas Públicas Educacionais, Gestão e Direitos Humanos	01
Análise da amplitude do discurso científico: imaginário e expectativas contemporâneas	01
Ensino Superior- Desigualdades Sociais: acesso, permanência e desafios	01
Alfabetização bilíngue: aprendizagem inicial da leitura e da escrita com base em dois sistemas simbólicos ortográficos distintos o português e o japonês	01
Aprendizagem inicial da leitura e da escrita: a linguagem oral dominada e sua correlação com a aprendizagem da escrita	01
Leitura, memória e produção de sentidos: o que dizem as crianças quando contam histórias de ficção?	01
Professor? Leitor: estudo exploratório das condições de compreensão leitora (alunos, professores e bibliotecários)	01
O Impacto das provas do Enem e Enade sobre o currículo escolar das escolas de educação básica e superior	01
Pedagogia Social Comparada Brasil X Alemanha	01
Estudos comparativos sobre jovens universitários: Brasil e China	01
Políticas públicas para a juventude	01
Educação em Direitos Humanos	01
A escola e as práticas interativas na produção textual	01
Medindo o Direito à Educação de Qualidade no Brasil	01
Retratos da Profissão Docente na mídia brasileira (2008 – 2012)	01
Música no currículo da Educação Infantil	01
Psicologia e estrutura do Ensino Secundário brasileiro	01
Contação de Histórias para crianças ouvintes e surdas	01
Contextos Institucionais de trabalho e adoecimento de professores	01
LEC, Linguagem, Educação e Cibercultura	01
História das disciplinas escolares e dos livros didáticos	01
Crenças de professores sobre reprovação escolar	01
Americanismo e educação: a fabricação do Homem Novo	01
Uma análise longitudinal das violências policiais e as relações da formação de agentes da segurança pública no período de 2006/2011, em São Paulo	01
Paradigmas da pedagogia social e suas interfases de ação na formação do educador, como construtor do conhecimento	01
Até que ponto podemos considerar a ludicidade e o lúdico como epicentro da educação contemporânea	01

(conclusão)

Pesquisas	Nº
Prática de Leitura: o que está proposto nos materiais curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	01
Educação, Currículo e Cultura: concepções e significados de políticas e ações socioeducativas	01
Educação e Direitos Humanos: envelhecimento e velhice em práticas educativas do Ensino Fundamental I	01
A Interação entre a Escola de Educação Infantil e a Família: um estudo para construir mudanças	01
Iniciação Científica: Formação Musical para o Professor Polivalente na Educação Infantil	01
Cátedra Joel Martins. A Formação e o Desenvolvimento Humano. - Por uma Educação e Cultura de Paz	01
Práticas Pedagógicas facilitadoras à inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino	01
Formação de professores em Moçambique	01
Contextos Integrados de Educação Infantil – Minho – Portugal	01
Os alunos e a apropriação de saberes, formas e ritmos das aulas	01
Educação e saúde: relações no universo sócio educacional	01
Concepção do papel do psicólogo escolar	01
Escola e cultura: a formação do leitor na sala de aula	01
Envelhecimento, Educação Formal e Não Formal	01
História das Instituições e dos Intelectuais da Educação no Brasil	01
Cultura de Paz e Currículo: proposições e ações educativas	01
As diferentes linguagens da infância	01
As Políticas públicas e as diferentes linguagens da infância	01
Os jogos eletrônicos e sua influência na educação	01
Total	296

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração da autora.