

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

RICARDO ALEXANDRE DA SILVA CORRÊA

**O perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP**

**SÃO PAULO
2016**

RICARDO ALEXANDRE DA SILVA CORRÊA

**O perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP**

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

Diretoria/Coordenadoria: Diretoria de Humanidades (DHU)/Pedagogia.

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

SÃO PAULO
2016

C841p Corrêa, Ricardo Alexandre da Silva.

O perfil dos estudantes ingressos no curso de especialização em magistério superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP / Ricardo Alexandre da Silva Corrêa. São Paulo: [s.n.], 2016.

124 f. : il.

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. Educação superior 2. Formação do professor 3. Docência superior
I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

CORRÊA, Ricardo A. S. *O perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP*. Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Alda Roberta Torres

Julgamento: _____

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

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Dorival Corrêa, intelectual periférico que no auge de sua sabedoria não consegue mais discernir minhas conquistas.

À minha mãe, Rita Corrêa, que mesmo sob a crueza da vida, e transformando as letras em figuras, conduziu nossas vidas de forma digna e de invejável caráter.

À minha esposa, Tania Mara, e meus filhos, Sarah Caroline, Maria Luíza e Gabriel de Campos que tiveram a compreensão nos momentos de ausência na busca de um lugar ao sol.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Alda Roberta Torres, que me acolheu com sua profissionalidade trazendo valiosas orientações para o desenvolvimento desta pesquisa, tão enriquecedoras que contemplaram o desenvolvimento intelectual, profissional e novos olhares acerca do ser humano.

À Prof. Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, que orientou o projeto desta pesquisa contribuindo com importantes elementos que estiveram na base constituinte do processo de produção do trabalho e pelas aulas ministradas que foram verdadeiras lições de vida.

Aos professores que participaram na minha educação desde o ensino básico até essa formação, sem as contribuições de todos, talvez não estivesse nessa condição na qual se encerra.

Aos colegas do curso de especialização em Formação de Professores, ênfase no Magistério Superior, do IFSP, ano 2013, pelo companheirismo e conhecimento compartilhado durante todo o processo em que juntos estávamos nessa formação.

À pedagoga, Maria Cecília Amaral de Rosa, que com seu olhar crítico e aguçado, incentivou-me a buscar um novo campo de atuação intelectual.

Ao amigo, Bruno Eduardo Marci, que sempre esteve atento aos temas que lhe apresentei acerca da educação e justiça social, cuja postura questionadora, incentivou-me a não me contentar somente com o conhecimento incipiente.

“Aos espafarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

(Freire, 1987, p. 12)

RESUMO

CORRÊA, Ricardo A. S. *O perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. 2016. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2016.

A presente monografia focalizou o perfil dos estudantes ingressantes no curso de Especialização em Magistério Superior, no ano de 2014, ofertado pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia, campus São Paulo. Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar as demandas postas aos professores que atuam na docência desse curso. E, para que conseguíssemos alcançar esse propósito, traçamos alguns objetivos específicos que se encerravam em identificar o perfil dos estudantes ingressos no curso em questão e conhecer suas percepções com relação ao exercício da docência no ensino superior. Como percurso metodológico, utilizamos a análise do conteúdo, a partir de Bardin (1997), que nos auxiliou na interpretação dos questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa. A fundamentação teórica teve como aporte a contribuição de Almeida, M. I. (2009, 2012, 2014), Severino (2007), Cunha, M. I. (2008, 2009), Libâneo (2002), Pimenta (1997, 2002a, 2002b, 2013), Saviani (1998, 2011), Schön (1992, 2000). Os resultados encontrados na pesquisa mostraram que a complexidade posta aos professores está em trabalhar com um público focado em ascender profissionalmente, estudantes carentes de fundamentação acerca de políticas públicas que abarcam a educação superior, profissionais graduados em diversas áreas e estudantes que atuam como professores em educação básica.

Palavras-chaves: Educação Superior. Formação do Professor. Docência Superior

ABSTRACT

CORRÊA, Ricardo A. S. The profile of students entering in the specialization course in Higher Education teaching, offered by the Federal Institute of Science and Technology, campus São Paulo. 2016. Monograph (Specialization) – Federal Institute of Science and Technology, campus São Paulo, 2016.

This monograph presents a research that focused on the profile of students entering in the specialization course in Higher Education teaching in the year 2014, offered by the Federal Institute of Science and Technology, campus São Paulo. This research aimed to identify the main demands made to professors working in this course. And so that we could achieve this purpose, we have set some specific goals which sealed in identify the profile of the students in the course in question and meet their perceptions regarding the exercise of teaching in higher education. As a methodological path, we use content analysis from Bardin (1977), who assisted in the interpretation of the questionnaires, composed of open and closed questions, applied to participants of the search. The theoretical foundation had the contribution of Almeida, M. I. (2009, 2012, 2014), Severino (2007), Cunha, M. I. (2008, 2009), Libâneo (2002), Pimenta (1997, 2002a, 2002b, 2013), Saviani (1998, 2011), Schön (1992, 2000). The findings in the survey show that the complexity put for teachers is to work with an audience focused on ascending professionally, students needy of reasoning about public policies that affect higher education, graduated professionals in various fields and students who work as teachers at basic education.

Keywords: Higher Education. Teacher's Training. Superior Teaching

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 Estudantes x Área/Profissão..... | 73 |
|---|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Sexo dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior..... | 55 |
| Gráfico 2 – Faixa etária dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior..... | 57 |
| Gráfico 3 – Área de conhecimento dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior..... | 58 |
| Gráfico 4 – Lecionaram em alguma instituição..... | 70 |
| Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior..... | 70 |
| Gráfico 6 – Atuação por Nível de Ensino dos ingressantes do curso de especialização em Magistério Superior..... | 72 |
| Gráfico 7 – Atividade profissional não-docente dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior..... | 73 |
| Gráfico 8 – Semelhança entre a atuação do professor do nível superior e outros níveis de ensino..... | 75 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CAPES | Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Conselho de Ética em Pesquisa |
| CNE/CES | Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| GEA | Grupo Estratégico de Análise |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| INEP | Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 O contexto da pós-graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil | 24 |
| 1.1 A Educação Superior Brasileira: aporte legal e democratização do acesso..... | 26 |
| 1.1.1 Aporte legal da Educação Superior e da Pós-Graduação: finalidades e organização..... | 26 |
| 1.1.2 O acesso à educação no contexto da democratização do ensino superior: algumas aproximações..... | 30 |
| 1.2 Educação Superior: docência, formação e reflexão sobre a prática | 34 |
| 1.2.1 Docência..... | 35 |
| 1.2.2 Formação de professores..... | 40 |
| 1.2.3 Reflexão sobre a prática..... | 42 |
| CAPÍTULO 2 O caminho metodológico da pesquisa | 48 |
| 2.1 Os objetivos da pesquisa e sua motivação | 48 |
| 2.2 O campo de pesquisa..... | 49 |
| 2.3 O instrumento de pesquisa e o processo de coleta de dados | 50 |
| 2.4 A escolha do método e seu desenvolvimento | 52 |
| CAPÍTULO 3 A docência na Educação Superior: demandas, percepções sobre a docência | 54 |
| 3.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa..... | 55 |
| 3.2 A Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> quanto a expectativa dos estudantes | 59 |
| 3.2.1 A profissão docente na Educação Superior: percepções sobre a atuação do professor universitário, concepções sobre a democratização do ensino superior e o papel da universidade a partir do olhar dos sujeitos | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 93 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICES | 102 |
| APÊNDICE A – Questionário aplicado em sala de aula | 103 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 106 |
| APÊNDICE C – Quadro de correspondência: Objetivo Geral x Perguntas..... | 107 |
| APÊNDICE D – Quadro de correspondência: Objetivo específico I x Perguntas | 108 |
| APÊNDICE E – Quadro de correspondência: Objetivo Específico II x Perguntas | 109 |
| APÊNDICE F – Quadro de categorização: Específico I..... | 110 |
| APÊNDICE G – Quadro: Perfil dos alunos..... | 112 |
| APÊNDICE H – Quadro de categorização: Específico II..... | 115 |
| APÊNDICE I – Quadro: Concepções sobre docência | 116 |
| APÊNDICE J – Quadro de categorização: Objetivo geral..... | 118 |
| APÊNDICE K – Quadro de categorização: Contribuição do curso | 119 |
| | |
| ANEXOS | 121 |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP..... | 122 |

INTRODUÇÃO

É o sonho que obriga o homem a pensar.

Milton Santos

Este trabalho tem como tema *O perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP*, ano 2014. Consideramos a existência de um movimento de alteração no ensino universitário que trouxe como consequência a necessidade de estudos que apontem caminhos que tenham confluência entre o trabalho do professor deste nível de ensino, as instituições e as expectativas dos alunos. As alterações que têm surgido no interior das instituições implicam em diversas áreas, tornando a especialização docente um importante elemento para que o professor consiga construir um diálogo nesse complexo, primando pela qualidade da educação, e para tanto, os conhecimentos pedagógicos têm sido fundamentais.

Nessa nova disposição da educação superior, composta por alunos de diversas matizes, vemos que a experiência de cada sujeito na relação de aprendizagem tem influenciado consideravelmente na construção do conhecimento, algo que, para Fernandes (2008), demanda uma pedagogia interativa e dialógica, possibilitando ao professor construir o mesmo que ensina. Sendo assim, o trabalho docente na educação superior não deve se restringir a sala de aula, mas precisa dialogar com a educação universitária num contexto mais amplo, considerando as questões que envolvem as políticas institucionais e públicas, comunidades, desenvolvimento tecnológico, mercado de trabalho, concepções sobre conhecimento. É uma diversidade de aspectos, pertencentes ao contexto universitário, que demandam outro perfil de ensino, contrapondo-se ao pensamento que durante muitos anos apoiou-se na ideia de que para ensinar bastava ser especialista em qualquer área do conhecimento; uma reflexão que ainda encontra adesão por parcela dos profissionais que atuam no ensino superior.

Porém, vemos na atuação docente que a realidade mostra a necessidade de superar essa concepção, e para tanto, ir ao encontro das demandas contemporâneas que emergem no contexto universitário. Sendo assim, consideramos que o ambiente fértil para a construção de ideias contribuintes para essas mesmas necessidades, talvez, seja nos cursos de especialização de professores, visto que, é a partir deles a forma efetiva e institucional para os docentes que procuram a qualificação pedagógica (BEHRENS, 2008). No entanto, a despeito desse desafio de exigências ilimitadas, acreditamos que os resultados alcançados nesta pesquisa permitirão fomentar o debate em torno da formação de professores, na fluência de novas perspectivas

para esses profissionais e pesquisadores que trabalham o tema intencionando a melhoria da qualidade do ensino superior.

A elaboração intelectual para o desenvolvimento desta pesquisa começou a ganhar seus contornos durante o período em que participava como estudante, deste mesmo curso, em uma turma ingressos no ano de 2013. Nesse contexto, procuramos não negligenciar algumas questões, acerca da minha experiência de vida, que implicam diretamente a construção da pesquisa e que são fundamentais para a compreensão deste trabalho. Essa ressalva é respaldada pelo entendimento de que as questões revestidas de subjetividade podem se relacionar e interferir em toda ação humana. Em Pierre Bourdieu (1997),

[...] a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente. (BOURDIEU, 1997, p. 694 - 695)

Esta reflexão de Bourdieu expõe a existência de uma construção científica não visível aos olhos do pesquisador, decorrente da permanente influência, mesmo que se intencione a neutralidade. Essa observação visa contribuir para a percepção e validação de quem se utilizar deste trabalho em pesquisas futuras, pois, caso não expuséssemos, estaríamos sugerindo que a pesquisa tivesse ocorrido no campo da neutralidade. Sendo assim, é inquestionável o fato de que a ação humana tem peculiar característica movida pela subjetividade, como assinala Davel e Vergara (2001, p. 50) “O ser humano, ser de desejo e de pulsão, como define a psicanálise, é dotado de uma vida interior, fruto de sua história pessoal e social”. Então, para a compreensão das ações humanas é preciso se inserir num pensamento ético, político, filosófico e cultural, reflexões que nos fazem acreditar que ao assumi-las, as interpretações tornam-se mais lúcidas.

E, retomando as questões implícitas referentes à minha vivência, sob a luz da educadora Makota Valdina¹ (2013), partilho a seguinte reflexão “[...] não sou descendente de escravos, sou descendente de pessoas que foram escravizadas”. Na frase destacada, e para quem é conhecedor da história da escravidão no Brasil, fica claro a permanente influência dos efeitos da escravidão nos dias que se seguem no país, sobretudo na vida destes descendentes da qual faço parte. A escravidão foi uma produção humana, caracterizada por questões

¹ Entrevista concedida ao programa Perfil & Opinião do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia. Disponível em: <<http://www.irdeb.ba.gov.br/tve/catalogo/media/view/5239>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

peçoais, econômicas e aviltamento de uma raça na condição humana, em que o colonizador europeu justificou suas ações através da religião, e até da própria ciência², seu caráter cruel e criminoso revelando o quanto repugnante pôde alcançar a ação do homem. Argumentando com inverdades sua superioridade sobre os povos negros, construindo uma hierarquização de raças, utilizando de falácias para tratá-los como animais e/ou objetos e explorá-los como mão-de-obra escrava, ou seja, desumanizaram o próprio semelhante. Foram aproximadamente 400 anos de barbáries contra os negros no Brasil, e os seus reflexos ainda perduram na sociedade.³

Aposso-me dessa narrativa intencionando esclarecer que essas questões implicam na minha vida, afinal, como afrodescendente, as percebo além do campo teórico, quiçá, de uma forma mais cruel em razão de que o cotidiano faz questão de lembrar-me de que não sou cidadão deste país. Essa ideia manifestada é bem próxima à reflexão do intelectual Milton Santos (1996/1997) quando discute a própria vivência, e a utilizo para elucidar a situação em que sou sujeito. Diante disso, qualquer discussão que aborde a questão dos afrodescendentes no país será incompleta se ignorarmos o racismo presente no cotidiano dessas pessoas, originário da escravidão, e que se encerra ceifando os seus direitos nas relações sociais. Nesse aspecto, e buscando um melhor esclarecimento, retomo as ideias de Milton Santos que elenca um rol de situações decorrentes do que ele chama de cidadanias mutiladas⁴:

² Nunes (2006) cita em seu artigo, “Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita”, o médico Raimundo Nina Rodrigues (1935) que mencionou que a ossificação precoce dos negros é consequência de sua inferioridade “A ossificação será precoce mas não prematura, pois ocorre em tempo e em harmonia com o reduzido desenvolvimento mental de que os povos negros são dotados”. (RODRIGUES, 1935 apud NUNES, 2006, p. 93)

³ Para saber sobre a escravidão, racismo e bases teóricas do racismo, consultar: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na História do Brasil – Mito e realidade*. 8. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

⁴ Milton Santos ao postular cidadania mutilada, parte do princípio de que ser cidadão é somente aquele indivíduo dotado de direitos e que é colocado em situação de defrontar ou até mesmo confrontar o estado. Uma importante observação, inserida na ideia do autor, é que o problema surge a partir do instante em que a classe média com a preocupação em ter privilégios, impede a difusão dos direitos fundamentais para boa parte da população, principalmente os negros.

Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e desse país, a USP, não tem dúvida de que ela não é uma universidade para negros. (SANTOS, M., 1996/1997, p. 134)

Com certeza, não teríamos dificuldades em prolongar a lista iniciada pelo autor para incontáveis páginas, no entanto, nos limitamos a esses exemplos por acreditarmos que sejam bastante elucidativos. É assim, nesse cenário, que a minha presença no curso entra em construção, sendo mais uma etapa do desafio por superação das adversidades cotidianas que são tão comuns a muitos outros afrodescendentes, e por conquista da cidadania. Muitos afrodescendentes ao conseguirem escapar às estatísticas criminais, vêm a educação como um caminho que os leve a uma vida digna. Ademais, qualquer pensamento buscando adjetivações, ou explicações, desconsiderando o contexto anunciado, será apenas equívoco ou até mesmo omissão do locutor. Incurrendo num erro moral, pelo desrespeito ao passado, à cultura e à realidade de um povo.

Esclarecidas essas questões, voltemos ao percurso no interior da especialização e o processo de construção desta pesquisa. Diante dos obstáculos sempre presentes, eis que surge minha participação nesse curso e, como decorrência, novos desafios até a sua conclusão se apresentam. Disso, decorre o processo de elaboração da pesquisa — trabalho monográfico obrigatório para conclusão do curso — que foi sendo construído ao longo das aulas. A princípio, as ideias começaram a fluir no sentido de questionar a minha experiência com a educação e os objetivos que me moviam como estudante. Essa reflexão anunciou uma complexidade inesperada não tardando a ficar evidente, afinal, concluí a graduação em 2006, como Tecnólogo em Gestão Industrial pelo IFSP, e vale ressaltar que essa formação teve o caráter tecnológico na qual a ausência de componentes filosóficos e reflexivos foi uma de suas características. Em seguida, comecei a lecionar no ensino técnico na área de eletrônica, atuando até o ano de 2013. Essa experiência mostrou-me que o papel do professor ultrapassa os elementos técnicos inerentes à área de trabalho e demanda saberes pedagógicos e filosóficos; para essa colocação, realçamos que ambos saberes são complementares e não excludentes. Mas, pretendendo atuar na educação superior e tendo a percepção das particularidades exigidas do professor, resolvi buscar conhecimentos que poderiam me auxiliar no projeto de vida que incluía a realização pessoal e profissional. Esses elementos

mencionados foram o início do esboço da complexidade que pairou na minha percepção, e começou a ser agudizada ao perceber que no mesmo curso havia uma gama de profissionais de diversas áreas, com objetivos diversos e histórias ímpares. Então, para a maturação e o refinamento dessas ideias a serem utilizadas no desenvolvimento do trabalho tivemos as contribuições da orientadora, Prof^a Dra. Alda Roberta Torres, e da coorientadora, Prof^a Dra. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, que conduziram e apresentaram-me, textualmente, para intelectuais da área da educação, tais como: Antonio Joaquim Severino (2007), Saviani (1998, 2009, 2011), Schön (1992, 2000), Libâneo (2002), Dias Sobrinho (2010), Zeichner (1993, 2008), Bardin (1977), Cunha, M. I. (2008, 2009), Almeida, M. I. (2009, 2012, 2014), Pimenta (1997, 2002a, 2002b, 2013).

E, nos movimentando através de discussões e leituras na busca pelo conhecimento, percebemos que a contemporaneidade vem apresentando um complexo dinamismo nas áreas sociais, tecnológicas e econômicas da sociedade e, como decorrência, demandando novas análises.

Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualificativo mais freqüente hoje empregado ser o de sociedade do conhecimento. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação. (BERHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 7)

Esse papel central delegado ao conhecimento e à informação, nos leva a refletir sobre a Educação Superior, por ser nela a maior frequência da produção científica, com vistas a responder a essas novas características da sociedade. Apesar disso, não deixamos de reconhecer a existência de outros ambientes que respondem a tal produção mesmo não sendo nosso campo de estudo. Desse modo, o encaminhamento das ideias nos direcionou a observar os cursos de pós-graduação, previamente notando as alterações substanciais nessa modalidade de ensino. Bernadete Gatti (2001) já mencionara um movimento de transformação nesse sentido:

Diante do quadro sociocultural com que nos defrontamos hoje, e as perspectivas da humanidade que começamos a descortinar, o sistema de pós-graduação carece de análises quanto às suas finalidades e, portanto, quanto a qualidades relevantes a serem deles esperadas nos anos vindouros. (GATTI, 2001, p. 108)

As discussões em torno da pós-graduação, sobretudo na área da educação, abordando pontos que conferem a qualidade e finalidades como mencionou a autora, vêm ocorrendo,

também, a partir de diversos intelectuais da área da educação nas quais muitos trouxeram contribuições importantes para nossa pesquisa, a exemplo de Maria Isabel da Cunha (2008, 2009). Este debate surge num panorama de expansão dos cursos de graduação influenciado pelas ações do governo brasileiro que colocou como objetivo a democratização do ensino superior, condicionando o aumento nessa modalidade de ensino, e como decorrência, emergiram novas necessidades. De acordo com o Censo da Educação Superior 2012, no período 2011-2012 teve um aumento de 4,4% de inscritos no ensino superior, representando 7,2 milhões de estudantes matriculados no sistema⁵.

Neste contexto, o número de matrículas nas instituições públicas cresceu 7%; o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 3,5% (MEC, 2013). No período de 2011-2012, as matrículas cresceram 4,6% nos cursos de bacharelado, 0,8% nos cursos de licenciatura e 8,5% nos cursos tecnológicos (MEC, 2013).

São percentuais que instigam a repensar como está sendo a formação destes estudantes, pois, pelo modo que estão sendo inseridos, sobretudo nas instituições privadas, paira certa desconfiança acerca da qualidade de ensino ofertada. Soma-se a esse fato, a heterogeneidade do grupo de discentes, a estrutura da educação básica – com seus diversos problemas amplamente divulgados –, e as instituições que não estão alinhadas com o compromisso de educar – mas que se inserem no contexto econômico com demandas típicas do modelo neoliberal. Para essa última observação, pensamos na colocação de Torres (2014) como um importante posicionamento a se constituir “produzir conhecimentos válidos para a sociedade atual sem se render às exigências globais de cunho exclusivamente mercadológico”. (TORRES, 2014b, p. 101)

Essas demandas nos provocam a buscar maneiras de superação, resignificando a forma como que se constrói o conhecimento junto ao perfil do estudante na contemporaneidade. Nessa circunstância, Pimenta e Anastasiou (2002a) apontam que o papel do professor deve ser no sentido de

[...] desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda uma necessidade dos mesmos, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 215)

⁵ Resultados do Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/cao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

Sendo assim, e concordando com as autoras, somos levados a uma gama de questionamentos que promovem vários debates em busca de soluções para essas demandas, tendo como eixo central a qualidade da formação dos professores do ensino superior. Inadvertidamente, o papel do docente, não somente do ensino superior, é muitas vezes relegado pelas políticas públicas e institucionais, tornando-se pauta apenas quando os conflitos começam a se agudizar do ponto de vista político, social e tecnológico. Saviani (2011) estende a nossa colocação com a seguinte crítica:

Nessa discussão sobre a qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. (SAVIANI, 2011, p. 8)

Esse delegar aos professores como únicos responsáveis pela qualidade do ensino, ganha um ar sensacionalista, e visível aos olhos da sociedade, quando os meios de comunicação se propõem a discutir o assunto sem um embasamento de caráter mais científico, resultando em uma indignação coletiva que ignora as reais causas.

Ainda, no que tange à discussão sobre a formação de professores do ensino superior, faz-se necessário verificar o que a legislação tem determinado sobre o assunto, pois, quando vista, constata-se que o requisito legal para o exercício do magistério superior é a formação em nível de pós-graduação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Em seu Art. 66, prerroga:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, vemos que o artigo imediatamente citado, não exige conhecimento pedagógico para o exercício da prática docente na educação superior, apenas qualquer curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, com prioridade para mestrado ou doutorado. Diante dessa questão, Pimenta e Anastasiou (2012a), atribuem a essa não exclusividade, expressada na lei, o “crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles da disciplina denominada Metodologia do Ensino ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002a, p. 40-41). Vemos, então, a necessidade de refletir e

buscar superar os desafios visíveis às instituições e acadêmicos, tendo como foco a construção de propostas para os cursos de pós-graduação, ou como Bernadete Gatti expõe:

Temos de enfrentar o conformismo ao modelo único, de finalidade única, e buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação espaço no qual de fato se exercite a exploração intelectual de problemas e temas, em tempo adequado a variados tipos de alunos, permitindo a eles gestão desse tempo em limites razoáveis, propiciando o acesso a conhecimentos e à ampliação cultural [...]. (GATTI, 2001, p. 112)

Então, construir espaços democráticos que ampliem o debate, dando voz a todos pertencentes ao meio educacional, compartilhando experiências e opiniões, difundindo a cultura e organizando caminhos que contribuam para o desenvolvimento da ação docente. Ao avaliarmos questões como: a heterogeneidade na formação dos estudantes, o papel que se espera da universidade na atualidade e a situação em que se encontra a educação básica, percebemos o estabelecimento de um complexo de demandas para o docente atuante em cursos de especialização em magistério superior. Cabe ressaltar que a docência nesses cursos oportuniza o desafio de lidar com profissionais graduados em áreas distintas e que na maioria das vezes não possuem conhecimentos básicos na área da educação. Behrens (2008), ao referir-se a esses cursos, diz que os mesmos são:

[...] uma possibilidade efetiva para os docentes que procuram qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula. (BEHRENS, 2008, p. 65)

Portanto, nesse campo de diferentes profissionais, há uma fluência em relatos de experiências distintas que contribuem para a ampliação do debate, formação do estudante e desenvolvimento profissional do docente. A pluralidade no debate, em uma de suas faces, traz experiências de estudantes que atuam com a docência no ensino superior e por enfrentarem dificuldades no exercício do trabalho buscam este curso de especialização. Dentre eles, existem os que não atuam no magistério superior, porém, são experientes em outros níveis de ensino.

Observamos que a carência ou a ausência dos conhecimentos pedagógicos condiciona esses profissionais a atuarem de forma improvisada, resultando em acertos ou erros que acabam gerando resultados que não têm como alicerce nenhum fundamento pedagógico revestido de intencionalidade quanto ao seu uso. Soma-se a esse contexto, a repetição de práticas dos professores que fizeram parte de sua formação profissional e acadêmica. Fato que

merece atenção, visto que pode ser a reprodução de uma prática que foi constituída com a ausência de reflexão do trabalho docente.

Além disso, há muitas dificuldades em se exigir a formação pedagógica para os docentes que atuam em nível superior, decorrente dos diversos elementos internos e externos à instituição. Citamos, como exemplo, o fenômeno da globalização e as relações da organização social do trabalho. Percebemos, também, a ocorrência de interesses manifestados por grupos dentro da universidade que nem sempre representam o todo. Cunha, M. I. (2008), nessa abordagem, argumenta a partir das ideias do sociólogo Pierre Bourdieu:

O pressuposto de que toda ação humana é um ato político e representa opções e interesses é que tem nos levado a procurar estudos de Pierre Bourdieu sobre o campo científico, para estudar a universidade. O autor francês afirma que o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento na sociedade capitalista. Mais precisamente, diz o autor, que o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros. (CUNHA, M. I., 2008, p. 32)

Cunha, M. I., nos leva a compreender que seria ingenuidade acreditar que no local produtor de ciência não ocorram eventos relacionados à disputa pelo poder, visando a benefícios diversos entre os membros da comunidade acadêmica, conflitos tão comuns em outros campos fora da academia.

Retomando ao início deste texto, ratificamos que a nossa investigação sobre a formação e especialização destes profissionais, atuantes na docência superior, poderá suscitar novas discussões de como esse mosaico de estudantes de áreas distintas se integrará à reflexão sobre a própria prática, desconstrução e reconstrução de um paradigma de ensino que não acreditamos que possa ser estanque, mas que numa possível alteração, contribua para a melhoria da educação.

A produção do conhecimento sobre a qualidade do ensino praticado na universidade ainda é um campo novo; e acreditamos que uma das responsabilidades dos profissionais da área da educação é trabalhar em prol da construção de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para a formação do docente de Educação Superior, para que, cada vez mais, dificuldades relativas a essa formação sejam superadas. (VASCONCELLOS, 2005, p. 5-6)

Sendo assim, compreendemos que estamos diante de um problema de alta complexidade, no sentido de que novos desafios se apresentam no cenário da educação

superior brasileira. Portanto, definimos como objetivo principal desta pesquisa: identificar as demandas postas ao professor, frente ao perfil do seu estudante, de um curso de especialização em magistério superior no contexto brasileiro atual. Mas, para chegar a esse propósito determinamos alguns objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior, ano de 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
- Conhecer as percepções dos ingressantes em um curso de Especialização em Magistério Superior sobre o exercício da docência no ensino superior.

Este trabalho está dividido em três capítulos; no primeiro capítulo, fizemos uma discussão sobre o aspecto atual da Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil — abordando questões referentes à Educação Superior Brasileira — incluindo o aporte legal para a docência, a democratização do acesso ao Ensino Superior e temas diretamente ligados à docência, como a formação e reflexão sobre a prática.

No segundo capítulo, expomos o caminho metodológico da pesquisa, discutindo sobre o objetivo do trabalho, o campo investigado, a construção da coleta de dados e os instrumentos utilizados para tal objetivo.

E no último capítulo, apontamos e discutimos os resultados da pesquisa acerca das demandas e percepções sobre a docência, partindo do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa; abordamos o perfil dos sujeitos, quais as expectativas que os mesmos têm ao frequentar o curso de especialização *Lato Sensu*, percepção sobre a profissão docente, o papel da universidade e a democratização do ensino superior.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO-SENSU* NO BRASIL

Constata-se, a partir de evidências empíricas, a ocorrência de mudanças significativas na educação superior brasileira, quer seja por políticas públicas ou políticas institucionais. Diante disso, vemos a necessidade de construir debates que visem a buscar os caminhos de superação dos obstáculos que têm surgido no curso das atividades daqueles que atuam neste campo de ensino.

A educação superior no Brasil teve seu início, em meados do século XIX, com cursos ministrados de forma isolada, ou seja, cursos que não estavam articulados com a instituição universitária (SAVIANI, 2009). Essa articulação ocorreu somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, algo que podemos considerar como um fenômeno recente quando comparado ao período de fundação da Universidade de Oxford em 1214, Universidade de Bolonha em 1190 e Universidade de Paris em 1215 (PAULA, 2009). Sabemos, também, que um dos propósitos da educação superior é alcançar a consciência social do homem, fornecendo a ele subsídios que auxiliem a agir com reflexões críticas e o orientando a como conviver em sociedade, conseqüentemente, contribuindo para a evolução da mesma. Essa visão é respaldada a partir dos objetivos colocados por Severino (2007):

O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. (SEVERINO, 2007, p. 22)

No entanto, o percurso para o alcance desses objetivos é complexo, por razão da dinamicidade em que vive a sociedade desde a sua própria existência. São transformações, cada qual com um grau de complexidade e dentro do seu tempo, que demandam análises profundas envoltas num necessário pensar cada vez mais amplo. Essa colocação é balizada pelos inúmeros contextos que confrontam com os objetivos da educação. Nesta mesma linha de discussão, Torres e Almeida (2014a, p. 109) elaboram a seguinte indagação: “Como poderemos compreender os propósitos da educação num contexto que anuncia objetivos diferentes, por vezes, contraditórios àqueles educacionais?”. Dias Sobrinho (2010),

convergindo com o questionamento das autoras, contribui para pensarmos sobre a atribuição errônea, feita por alguns críticos, da exclusividade de uma crise instalada somente nas estruturas internas da educação superior,

[...] importantes problemas da educação não serão resolvidos no interior das instituições e dos sistemas educativos. São problemas que conformam a crise geral dos nossos tempos, constituída, entre outros aspectos, pela perda de referências de valor, explosão da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência dos produtos, mudanças nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, incertezas quanto ao futuro, economia como princípio regulador da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1225)

Sabedores de que a educação superior visa à evolução do homem como ser social, ou em outras palavras, para a “construção da cidadania, qualidade de vida humana digna”. (SEVERINO, 2007, p. 15), percebemos que a mesma precisa sempre ser problematizada no espaço e tempo para que as críticas em que será sujeita tragam importantes contribuições. Ainda, que a dinâmica da sociedade nos leve a crer que o passado e o futuro inexistem, e o que se efetiva é somente o presente. Essa percepção se assemelha à discussão de Bernheim e Chauí (2008)⁶ quando fazem alusão ao conceito de David Harvey (1990)⁷ denominado espaço-temporal.

Assim, posta as problematizações, e considerando a educação superior e no contexto sucintamente exposto, dividimos o capítulo em duas seções. A primeira seção foi denominada “A Educação Superior Brasileira: aporte legal e democratização do acesso”, sendo que, nessa, discorremos sobre o aporte exigido para o exercício do magistério superior e a mudança de perfil do estudante a partir da democratização do acesso à educação superior. Para que evidenciássemos essas discussões resolvemos desmembrá-las em duas subseções: “Aporte legal da Educação Superior e da Pós-graduação: finalidades e organização” e “O acesso à educação no contexto da democratização do ensino superior: algumas aproximações”. A segunda seção foi denominada como “Educação Superior: docência, formação e reflexão sobre a prática”, onde discutimos quais as particularidades da docência na educação superior, a importância da formação para este nível de ensino e a reflexão sobre a prática a caracterizar

⁶ Bernheim e Chauí (2008) fazem a seguinte leitura sobre o conceito compressão tempo-espaço postulado por David Harvey (1990) “a fragmentação e a globalização da produção econômica provocam dois fenômenos simultâneos e contrários: por um lado, a fragmentação e a dispersão do espaço e do tempo; e por outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço (tudo está acontecendo *aqui*, sem distâncias, diferenças ou fronteiras) e do tempo (tudo acontece *agora*, não há passado nem futuro) [...]”. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 10)

⁷ HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of culturalchange*. Cambridge, MA: Blackwell, 1990.

o trabalho do professor. Para discorrermos sobre esses temas, elaboramos três subseções: “Docência”, “Formação de professores” e “Reflexão sobre a prática”.

1.1 A Educação Superior Brasileira: aporte legal e democratização do acesso

Esta seção tem como finalidade abordar os preceitos legais para atuar na educação superior. Sendo assim, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, especificamente os artigos que discorrem sobre a educação superior, e elaboramos um panorama sobre a organização dos cursos de pós-graduação no Brasil e quais as suas finalidades. Resolvemos, também, discutir o processo de democratização do acesso ao ensino superior e os desafios que surgiram com a entrada de um novo perfil de estudante nas instituições deste nível de ensino. Nessa discussão, contamos com as reflexões de Chauí (2003), Krasilchik (2008), Oliveira (2012), Dourado (2012), Franco (2013), Dias Sobrinho (2010).

A seção está dividida em duas subseções: “Aporte legal da Educação Superior e da Pós-graduação: finalidades e organização” e “A democratização do ensino (acesso)”.

1.1.1 Aporte legal da Educação Superior e da Pós-Graduação: finalidades e organização

Dirigimos nossa atenção, neste instante, para o aporte que legisla sobre a educação superior brasileira e focalizamos a resolução que normatiza a pós-graduação, num recorte em que consideramos somente os cursos *lato sensu*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, instituída em 20 de dezembro de 1996, reestrutura, fundamenta e padroniza todo o sistema educacional brasileiro. A partir desta legislação de nº 9.394/96, no que confere ao ensino superior, foram revogadas as regulamentações anteriores conforme indica a citação de Bittar, Oliveira e Morosini (2008):

A LDB, aprovada em 1996, revogou a primeira LDB (Lei nº 4.024/ 61), bem como a Lei nº 5.540/68, que instituiu a reforma universitária, que havia implementado alterações significativas no ensino superior brasileiro. Outorgada no regime militar, a Lei nº 5.540/68 tinha como propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p.11)

Segundo os autores, a Lei nº 5.540/68, antes da sua revogação, se caracterizava por embasar um forte esquema de controle político das universidades, sob a orientação do regime militar vigente, no qual propunha a caracterização das universidades brasileiras como instituições do futuro. Sendo que essas instituições deveriam ser pautadas num processo de modernização em que haveria uma ampla abertura para o mercado de universidades privadas.

Ao discutir sobre os pontos da legislação referente à educação superior é necessário um pensamento que busque o significado, representação e a expectativa desse nível como contributo para a sociedade, ou seja, compreensão das suas finalidades⁸ e conferência do alinhamento da ideia em que se insere no projeto civilizatório do Brasil. Disso poderá decorrer um entendimento mais lúcido. Essa construção revestida de criticidade, na compreensão da educação superior, tem, além do mais, nos mostrado que devemos motivar os estudantes universitários a conseguirem construir um pensamento crítico a respeito dos problemas que envolvem a sociedade, numa perspectiva de consciência cidadã que se volta para as questões sociais. E, que possam desenvolver e aperfeiçoar a ciência nas suas mais variadas vertentes, reproduzir, pesquisar e compartilhar os conhecimentos que ajudem no desenvolvimento social nas diversas áreas da sociedade. Somando-se a estes objetivos, evocamos a fala de Milton Santos (2000):

O trabalho universitário não é propriamente uma tarefa internacional, precipuamente nacional e universal, dependendo, desde a concepção à realização efetiva, da crença no homem como valor supremo e da existência de um projeto nacional, livremente aceito e claramente expresso. (SANTOS, M., 2000, p. 15)

A educação superior está situada em um dos níveis escolares do sistema educacional junto com a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio⁹. Entretanto, pode abranger alguns cursos e programas diferentes dos níveis anteriormente citados e definidos pela lei¹⁰, sendo cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão.

Observamos que a pós-graduação compreende cursos de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento, entre outros, e podem ser ofertados em instituições de ensino superior cuja categoria administrativa pode ser pública ou privada¹¹. Além do mais, passam por certos processos de avaliação para o seu legal funcionamento¹². Essas avaliações

⁸ LDBEN nº 9.394/96, no Art. 43 estatui as finalidades do ensino superior.

⁹ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 21.

¹⁰ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 44.

¹¹ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 45.

¹² Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 44.

têm amplas críticas por parte dos pesquisadores da área que colocam dúvidas quanto à forma que as mesmas são conduzidas. Inseridos nas categorias administrativas, anteriormente citadas, e utilizando como base os dados do censo 2013¹³, temos os seguintes tipos de organização acadêmica: universidade, centro universitário, faculdade, instituto federal e centro de educação tecnológica. Esta estratificação da universidade em outros tipos de instituições tem produzido algumas dificuldades que prejudicam a associação do ensino, pesquisa e extensão. Para Sguissardi (2009), mesmo que a exigência legal, de até o ano de 2004, exija que as IES caracterizadas como universidades tenham um corpo de discentes na ordem de 30% de mestres e doutores, entre outras exigências, não se garante atividades de pesquisa. Nesse mesmo autor, ainda vemos críticas que abordam o problema sobre o atendimento a interesses diversos das instituições privadas – como a produção de mão-obra para o mercado profissional – em relação a instituições públicas, o que também não a exime de outras questões conflituosas. Daí, a crítica à inserção do capital privado na educação onde “o saber mercantilizado, bem individual antes que direito coletivo e condição de cidadania, e a educação superior, como prestação de serviço por empresas competitivas, exigiriam a máxima *diferenciação institucional e flexibilização curricular*”. (SGUISSARDI, 2009, p. 49)

Outro ponto, irrecusável para análise, refere-se ao texto da LDBEN/96, na qual observamos que para a formação docente no magistério superior não há a exigência da prática de ensino como em outros níveis¹⁴ e a sua formação deve se dar prioritariamente em programas de mestrado e doutorado¹⁵. Perante essa colocação, destacaremos dois pontos que julgamos críticos; em primeiro lugar, a não existência do estímulo ou, até mesmo, uma determinação que exija a formação pedagógica para lecionar na educação superior, algo que julgamos essencial como vemos nas reflexões de Libâneo (2000), Cunha, M. V. da (2001), Masetto (2008), Pimenta e Anastasiou (2002a), Franco (2013). O fato curioso e que instiga a uma análise mais criteriosa, refere-se à relatoria da LDBEN/96, na qual o senador Darcy Ribeiro havia apresentado um projeto integral em que oferecia:

¹³ Os principais resultados do censo superior do ano de 2013 estão disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2014/principais_resultados_censo_2013.xls>. Acesso: 11 out. 2015.

¹⁴ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 65.

¹⁵ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 66.

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva **formação didático-pedagógica**, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino. (SAVIANI, 1998, p. 144, grifo nosso)

O nosso grifo chama atenção para um detalhe fundamental, a formação didático-pedagógica, onde no projeto de Darcy Ribeiro havia a exigência, no entanto, foi suprimida do artigo 64 da LDBEN/96 que determina os termos para o magistério superior atualmente. Até mesmo a prática de ensino de 300 horas, exigida na formação de professores da Educação Básica, não foi introduzida ao magistério superior.

Continuando nossa observação, vimos que a LDBEN/96 coloca a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* como *locus* de formação de professores, prioritariamente, nos cursos de mestrado ou doutorado, independente da área de conhecimento. Nesse sentido, Pachane (2005), revela que nos cursos de pós-graduação têm se privilegiado a especialização em determinada área do saber, e que deste modo, os cursos acabam sendo focados somente na pesquisa.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2005, p. 14)

Ao avaliarmos a Resolução CNE/CES n° 1, de 8 junho de 2007¹⁶, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos *lato sensu*, alguns pontos questionáveis nos sugerem certa fragilidade neste campo de ensino, pelo fato de não possibilitarem um amparo que possa qualificar os seus cursos. Citamos, como exemplo, a autonomia das instituições em abrirem cursos sem a necessidade de reconhecimento, autorização e renovação de reconhecimento¹⁷, bastando apenas cumprir o disposto na Resolução. Percebe-se, deste modo, que não há mecanismo que permita uma avaliação qualitativa do curso. Esta autonomia das instituições de ensino superior para a abertura dos cursos, além de possibilitar um aumento dos mesmos, não garante que tenham um mínimo de qualidade.

¹⁶ Normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

¹⁷ Conforme estatui a CNE/CES n° 1/2007, no Art. 1.

Diferente dos cursos supracitados, os cursos *stricto sensu* possuem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que regula os mesmos, além de contemplar alguns programas. Segundo o seu sítio ¹⁸, suas atribuições são:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

A partir dessa experiência, acreditamos que se houvesse um órgão com competências próximas, e com alguns ajustes, as que conferem a Capes, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, possivelmente teriam como garantia um controle com padrões mínimos para o funcionamento desses cursos. No que diz respeito a Resolução que estabelece as normas para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, verificamos que há a possibilidade dos cursos serem ofertados à distância¹⁹, desde que atendam a um mínimo de 360 horas²⁰ de duração. Essa é a razão da nossa discordância, pois, em se tratando de um *locus* de formação de professores, ofertá-lo a distância pode vir a comprometer a qualidade do ensino.

Diante dessa exposição, focalizamos as principais leis que regulamentam a Educação Superior, apesar da existência de outras que formam um arcabouço legal mais complexo, mas, para o recorte da pesquisa, as regulamentações destacadas trazem contribuições que julgamos fundamentais no contexto deste trabalho.

1.1.2 O acesso à educação no contexto da democratização do ensino superior: algumas aproximações

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

¹⁸ Sobre a missão e história da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 11 out. 2015.

¹⁹ Conforme estatui a CNE/CES n° 1/2007, no Art. 6.

²⁰ Conforme estatui a CNE/CES n° 1/2007, no Art. 5.

Discutir sobre a democratização do acesso ao ensino superior é percorrer um campo que objetiva criar mecanismos que possam favorecer a entrada de todos os cidadãos que nele não estão inseridos; entretanto, com a inserção destes cidadãos, surgem desafios que demandam soluções para o seu efetivo sucesso. Em se tratando dessa democratização, Sousa (1968) entende ser “uma política que visa tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais”. (SOUZA, 1968, p. 248)

Na observação dos princípios constitucionais expressos nos artigos 6, 205, 206 e 208 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil²¹ de 1988 e buscando apoio nas ideias de Dias Sobrinho (2010), constatamos que a educação em qualquer nível de ensino é um bem público, direito social e dever do Estado; sendo assim, se por ventura, ocorrer alguma omissão do Estado em provê-la, será falta de cumprimento do dever constitucional. Alinhado a essa discussão, Oliveira, D. A. (2012) evidencia que a educação deve ser vista “como direito humano essencial à liberdade e à autonomia necessárias ao pleno exercício da cidadania, constituindo-se demanda essencial”. (OLIVEIRA, D. A., 2012, p. 6). Por essas razões, vemos a legitimidade em exigir que o acesso de todos os cidadãos ao ensino superior deva ser assumido, através de políticas públicas, pelo governo, sendo que:

Para além de um instrumento político e ideológico de abertura a novos mercados, a educação superior é um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar. Ela incorpora a missão notável de produzir ciência, arte, tecnologia e cultura [...]. (SILVA; OURIQUE, 2012, p. 216)

Concordamos com Silva e Ourique, ao vislumbrarem a educação superior além das questões econômicas, mas, também, na educação como um investimento necessário para o progresso da sociedade no sentido de humanização, provendo justiça social, e na produção de conhecimentos em diversos campos científicos. Vemos em Chauí (2003), a crítica que endossa nossa reflexão, e ao mesmo tempo, contraria o discurso comumente utilizado pelos nossos governantes, quando a autora defende que:

[...] precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p. 11)

²¹ BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>. Acesso em: 31 mar. 2015.

É essa forma de pensar a educação que deve ser compartilhada com todos os que buscam a democratização plena do ensino superior. Mesmo porque, historicamente, esse nível de ensino sempre foi um nicho de estudantes oriundos de famílias abastadas, algo não condizente com a ideia democrática por não contemplar toda parcela da população, independente das classes sociais. Mas, as características desses cursos superiores, quanto ao perfil dos estudantes, tem se alterado decorrente do resultado do processo de democratização do acesso à educação. Atualmente, a sala de aula das IES tem contrastado com o passado, pela heterogeneidade dos estudantes vindos de classes sociais e grupos étnicos distintos. Nesse sentido, Franco (2013) aponta:

A grande questão que preocupa é exatamente a transformação do papel social das universidades, de formadora de uma elite intelectual para se expandir à grande maioria da população focando uma formação que exige o preparo para a atividade profissional. (FRANCO, 2013, p. 149)

O desafio das instituições de ensino superior, na qual a universidade está inserida, nessa transformação do seu papel social, não diz respeito apenas em sair da zona de formação intelectual para atender a nova demanda, que tem perfis distintos da elite, mas produzir conhecimentos para o desenvolvimento da atividade profissional, assim como, para construir uma ligação entre essas duas vertentes da educação, tão importantes para diferentes perfis de estudantes.

A inserção quantitativa de estudantes na Educação Superior, nos últimos anos, é confirmada com os dados estatísticos, segundo os Censos da Educação Superior 2000 e 2013. Neles, o número de estudantes matriculados foi de 2.694.245 no ano 2000²²; em 2013²³ esse número foi elevado para 7.305.977 estudantes, o que representou um aumento de 271%. Esses mesmos documentos apontam que do total de estudantes matriculados no ensino superior em 2013, 73% matrículas foram em IES, cuja categoria administrativa é privada, 16% em federal, 8% em estadual e 3% municipal. Com relação aos tipos de IES, 53,4% das matrículas foram

²² BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

²³ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação superior 2013 – resumo técnico*. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso: 01 abr. 2015.

feitas em universidades, 29,2% em faculdades, 15,8% centros universitários e 1,6% em institutos federais e centros federais de educação tecnológica.

Os números refletem a preocupação dos governos que vem buscando medidas intencionando a redução das desigualdades sociais, e neste projeto político está inserido o acesso das camadas mais pobres no ensino superior. Lei de Cotas²⁴, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU) entre outros, são algumas das ações que possibilitaram o incremento dos números acima citados.²⁵

No entanto, apesar de todos os esforços do governo para a democratização do ensino superior, algumas indagações ainda surgem, tais como: Esse processo é massificação²⁶ ou democratização? Será que os estudantes matriculados no ensino superior estão tendo condições de se manter no sistema até a sua conclusão? O Estado fornece subsídios para a permanência desses estudantes?

Pensando apenas na última questão, para uma breve reflexão, invocamos a ideia de Dourado (2012):

A articulação entre as condições de acesso e as condições de permanência, por meio de políticas e programas de apoio estudantis, são desafios a serem considerados como passos fundamentais à efetiva democratização da educação superior pública no país. (DOURADO, 2012, p. 12)

O autor reforça que a democratização da educação superior será incompleta se não refletirmos na permanência dos estudantes, porque, se a concepção de democracia, nesse contexto, é que se tenha uma paridade participativa de todos, a sua efetivação apenas ocorrerá quando os subsídios de permanência também forem equivalentes, logo, traduzidos em políticas educacionais. Dias Sobrinho (2010) contribui nesse contexto abordando a questão da qualidade da educação:

²⁴ BRASIL. Lei nº. 12.711. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília, 29 de ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 01 abr. 2015.

²⁵ Para maiores informações, acesse o portal do Ministério da Educação. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

²⁶ SCHWARTZMAN, SIMON. *Masificación, equidad y calidad los retos de la educación superior en Brasil Análisis del período 2009-2013*. In: José Joaquin Brunner, Cristóbal Villalobos. (Org.). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. 1. ed. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2014. Disponível em:<<http://www.observatoriopne.org.br/saiba-mais/massificacao-equidade-e-qualidade-os-desafios-da-educacao-superior-no-brasil-analise-do-periodo-2009-2013>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226)

Analisando outras faces da diversificação e tensões ocorridas no campo universitário, Krasilchik (2008) sublinha a necessidade de promover ações que devam ser desencadeadas para a superação de alguns entraves. Em um dos sentidos, discute sobre o crescimento da rede privada de instituições e a esperança depositada pelos grupos, anteriormente excluídos, de que o nível superior pode ser uma forma de mobilidade social, uma vez que aparenta oportunizar uma empregabilidade melhor.

Exemplo histórico que influenciou decisivamente na atual composição do ensino superior brasileiro, com grande expansão da rede privada de instituições, foi o “movimento dos excedentes”, alunos que não ingressavam nas poucas universidades públicas e confessionais existentes no fim da década de 60. Hoje esse movimento tem outras características, pois muda a composição dos que reclamam espaço na universidade. O aumento de egressos do ensino médio, a valorização da educação superior como credencial da empregabilidade e esperança de mobilidade social geram movimentações para melhorar a possibilidade de frequentar a universidade. (KRASILCHIK, 2008, p. 13-14)

Outras questões, como diretrizes e interesses de organismos multilaterais, diversificação de instituições, privatização da educação, ampliação da educação fundamental, democratização da gestão, também fazem parte deste complexo. Sendo assim, verifica-se que a discussão é densa e requer maior aprofundamento para clarificar as diversas necessidades que tendem a surgir, pois, esse nosso recorte expôs a importância do tema quando se discute a educação superior, assumindo então, a compreensão de que as mudanças têm ocorrido e cada vez mais a comunidade acadêmica tem sido exigida a repensar toda a sua estrutura para atender às novas demandas.

1.2 Educação Superior: docência, formação e reflexão sobre a prática

A discussão neste capítulo tende a problematizar o campo da Educação Superior acerca da docência, formação de professores e reflexão sobre a prática. Esses temas afetam diretamente nosso objeto de pesquisa, contudo, nossa discussão não limita a necessidade de

outras análises que vislumbrem questões diversas desse complexo que integra o ensino superior.

Hagemeyer (2004), ao abordar os dilemas e desafios da função docente, aponta para a dificuldade em lidar com os diversos fatores envolvidos quando se propõe a trabalhar com a formação humana. A pluralidade de questões que envolvem os campos da política, tecnologia e ciência, inseridas num contexto demasiadamente dinâmico, já pressupõe que o aprender requer um tratamento peculiar na formação, sendo assim, nessa seção, trouxemos algumas contribuições que envolvem todo esse universo.

Organizamos a seção em três subseções; na primeira, abordamos a docência no ensino superior, qual a sua importância e possibilidades de contribuição para a educação superior. Na segunda subseção, analisamos como está ocorrendo a formação dos professores e no que pode implicar essa discussão do ponto de vista da legislação e da ação docente. E, na última subseção, discutimos sobre a reflexão, porém, do ponto de vista de sua integração com a prática do docente.

1.2.1 Docência

O conhecimento sobre alguns fatos da história da educação no Brasil nos mostra que a tarefa de ensinar foi algo predominantemente masculino, na qual os jesuítas é quem eram incumbidos dessa função para meninos brancos oriundos de famílias abastadas. No decorrer dos anos, houve diversas alterações no modo de vida da sociedade, sendo necessário contemplar outros grupos étnicos, além de incluir meninas nas salas de aula, portanto, decorrente dessas transformações, a escola passou a ter mulheres, por volta do século XIX, na condição de ensinar (LOURO, 1997). A presença das mulheres na docência também é elucidada por Almeida, J. S. de (2006) ao mencionar que “o fato de não terem amplo acesso as demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar”. (ALMEIDA, J. S. de, 2006, p. 77). Nesse sentido, a autora observa que a docência tem sido exercida tanto por homens, como por mulheres, apesar de se notar um número maior de mulheres nas salas de aula na condição de docente.

Ao buscarmos a significação do trabalho docente, faz-se necessário um resgate do sentido etimológico da palavra docência, porque nos possibilita a fuga do empobrecimento do termo quando esse estiver dentro do contexto a discutir. Logo, esclarecemos esse significado a partir de Soares e Cunha (2010):

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24)

E fazendo uma releitura em Veiga (2014), esse sentido etimológico se torna amplo e de abrangência imensurável quando a docência é praticada no ensino superior, uma vez que o trabalho docente inclui tarefas como: orientação acadêmica, funções administrativas, coordenação pedagógica, palestras, etc. Pretendendo evitar o esvaziamento do termo, registramos a docência como uma prática social complexa (PIMENTA et al., 2013), que demanda uma construção e reconstrução de ideias. Assim é possível confirmar a ocorrência dessa prática social nas instituições de ensino superior, num contexto de transformações em vários campos do conhecimento, caracterizando-se nesse sentido como uma “[...] sociedade em indefinido estado de reconstrução”. (TEIXEIRA²⁷, 1930 apud CUNHA, M. I., 2001, p. 90)

A docência como forma de intervir na realidade deve ter como objetivo a aprendizagem dos seus estudantes independente da área do conhecimento, sem renegar as questões que fundam a sociedade: políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, “a educação contribui para a integração dos sujeitos no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos”. (ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, 2009, p. 16)

Em Duarte (1998), vemos que ensinar é um trabalho educativo que visa à produção de humanidade nos discentes, sem relegar as intenções diversas dos estudantes que buscam o nível de ensino superior. E, Veiga (2014) sinaliza que para a prática da docência existem conhecimentos específicos que não estão, num primeiro instante, alinhados com os saberes de alguma disciplina profissional. Apesar dessa possível ausência de alinhamento, não percebemos qualquer caminho para uma prática educativa fundamental sem o subsídio de conhecimentos pedagógicos no universo da docência em nível superior, marcado por tensões e contradições institucionais, políticas e sociais. A crítica de Dias Sobrinho (2010) serve como exemplo dessas ideias, ao discorrer sobre o viés mercantilista que tem feito parte da educação superior, denotando seu estado contraditório, já que a mesma é um bem público, direito social e dever do Estado. Como não é nosso foco de análise essa questão contraditória,

²⁷ TEIXEIRA, Anísio, (1930). A reconstrução do programa escolar. Escola Nova, v. 1, n°2-3, p. 86-95.

deixamos apenas como exemplo e sugestão para um maior aprofundamento em futuras pesquisas.

Retomando a questão pedagógica, defendemos uma formação cidadã, onde “[...] torna-se fundamental que o professor seja um intelectual crítico capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado pela linguagem da crítica e da possibilidade”. (SANTOS, L. L. C. P., 1991, p. 325)

Essa criticidade do intelectual, não inclusa no perfil do ensino tradicional, tem se mostrado cada vez mais necessária, demandando à superação dessa forma magistrocêntrica de ensinar e que ainda faz parte da prática de muitos docentes nas universidades (LIBÂNEO, 2002), marcada pela exposição de suas ideias, transmissão de valores e conhecimentos, características de uma relação vertical que não permite questionamentos, ou críticas, suscitadas pelo estudante. Portanto, um modelo de ensino que inibe o estudante de construir conhecimentos.

[...] a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como um modelo a ser seguido. (ARANHA, 1996, p. 158)

Para suplantarmos esse modelo de ensino citado que desconsidera a percepção do estudante, precisamos desconstruir algumas questões subjacentes que se encerram condicionando o fazer docente. Neste sentido, Masetto (2008) defende que a educação deve ser integradora dos conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos e o estímulo à reflexão do trabalho docente. O autor ainda mostra que muitos professores têm buscado encontrar técnicas para melhorar a docência, motivar os alunos e elaborar conteúdos para o ensino. Mas, as técnicas buscadas são insuficientes para que se consiga melhorar o exercício docente em toda sua dimensão. Por isso, entendemos que novas questões precisam ser construídas já que a dinâmica contemporânea, na educação superior, mostra contextos mais complexos do que se tem indagado. E assim, concordamos com o autor supracitado quando sugere novas indagações: “Como fazer para que meu aluno descubra a relevância e importância da matéria que estou lecionando e se envolva com seu processo de aprendizagem?”, “Como fazer para que meu aluno venha estudar para aprender e não somente para tirar nota?”. (MASETTO, 2008, p. 07)

É necessário esclarecer que para alcançar subsídios que possam atingir o propósito dessas, e outras questões, focalizando o processo de ensino e aprendizagem do estudante, a formação pedagógica do docente do ensino superior é de valorosa contribuição. Este tipo de

formação é uma das especificidades irrecusável para a docência no ensino superior irrecusável, pois a partir dela é possível desenvolver ações no interior da complexidade da docência universitária. Torres (2014b) nos ajuda a esclarecer a complexidade mencionada:

A diversificação dos tipos de instituições, a ampliação do raio do alcance do trabalho docente, a diversidade dos perfis dos estudantes e a expansão da Educação Superior são modificações significativas oriundas de políticas públicas sociais educacionais que têm lançado desafios à Educação Superior. (TORRES, 2014b, p. 100)

Esse campo plural, citado por Torres, ainda apresenta como obstáculo a docência marcada pelo despreparo do docente nas questões que permeiam o ensino e a aprendizagem. Possivelmente, isso acontece pela inexistência de uma política institucional e legislação exigindo a formação pedagógica aos docentes neste nível de ensino. Daí, a persistência da concepção de que não precisa ter conhecimentos pedagógicos para a prática docente, apenas o domínio da área de conhecimento ou do conteúdo a ser trabalhado seja o suficiente para atuar em sala de aula. Neste contexto, Almeida, M. I. e Pimenta (2009) citam:

Reside aí um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Mais paradoxal ainda é o fato de que o formador de professores para a escola básica, bem como dos profissionais das demais áreas, não é exigida preparação para ensinar. (ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, 2009, p. 20)

Refletindo sobre esse paradoxo mencionado pelas autoras, construímos a seguinte questão: como exigir do professor de educação básica a excelência pedagógica se o seu formador não tem preparação para o ensino?

Na construção de respostas a indagação, acreditamos que seja adequada uma docência em que o seu exercício aconteça numa relação de ensinar à ensinagem, como sugere Pimenta e Anastasiou (2002a), porque a prática docente na sala de aula requer reflexões que abordem o processo de ensino e aprendizagem com todos os métodos, teorias e técnicas que nessas se encontram, não se encerrando somente em críticas, mas uma docência construída num caminho de dialeticidade e intencionalidade, pautada nos compromissos éticos, políticos e sociais. E, segundo estas mesmas autoras, na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002a).

O ensino superior também traz uma especificidade, dentre as colocadas, que está intimamente relacionada ao estudante que nele se insere, sugerindo de antemão uma diferente forma de construção de conhecimentos, desmistificando a concepção de que o ensinar

independe do nível em que se atua. Ferreira (2010) faz uma abordagem sobre as características desses estudantes,

[...] o adulto, sobretudo o acadêmico, é um sujeito inserido na vida social, com acesso a diferentes linguagens e com apropriação de signos e modos de pensar, próprios da vida escolar, bem diferentes do adulto analfabeto ou pouco escolarizado, por exemplo. O adulto universitário teria, portanto, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem [...]. Dessa forma, o adulto universitário é um aluno privilegiado no contexto do universo adulto em geral. (FERREIRA, 2010, p. 89)

Portanto, mesmo que esses alunos tenham uma percepção mais ampla da realidade, não significa que em sua aprendizagem não seja necessária à intermediação docente, que além de atender suas expectativas no campo profissional, possa o orientar numa dimensão social. Dessa maneira, entende-se que uma das dimensões da formação pedagógica se dá na superação do preparo técnico, sendo construída com estímulos que fomentem o questionamento de fórmulas acabadas e postas para a docência. Sendo assim, uma formação permeada de criticidade como a desenvolvida na reflexão de Pachane (2010),

[...] enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de *práxis educativa*, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. (PACHANE, 2010, p. 27, grifo do autor)

Essa compreensão de Pachane sobre a precisão da formação pedagógica, necessária ao professor do ensino superior, que recorra a questões subjetivas, construídas a partir da crítica e imbricadas com a ação docente, se alinha com a sugestão de Oliveira, C. C. e Vasconcellos (2011):

Atuar na Educação Superior significa trilhar uma carreira que é ascendente de acordo com o grau de titulação cada vez maior que lhe é exigido; ensinar, produzir e disseminar conhecimento, entre outras funções complexas que envolvem o mundo universitário. Dessa maneira que é possível o combate à apologia do mercado como instância central e organizadora da vida docente coletiva. Ensinar na Educação Superior significa, literalmente, participar de um processo simultâneo de formação humana discente e docente, em que a adesão ao projeto de consolidação e emancipação intelectual, científica e cultural não se divorcia do mecanismo de produção e socialização deste projeto, visto que o ensinar com qualidade social na Educação Superior agrega, necessariamente, ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, consideramos importante destacar que a docência na Educação Superior envolve, em algum momento da carreira profissional, a administração do ensinar e do pesquisar, o que pressupõe atividades que não se improvisam, mas, ao contrário, requerem um diagnóstico e planejamento para

atendimento circunstanciado e coerente com as exigências. (OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, 2011, p. 1013)

Nota-se que uma das premissas para o desenvolvimento de uma forma de ensinar que contemple a formação humana, técnica e científica dos estudantes, está na percepção do docente ao conferir as necessidades postas pelos mesmos. Dessa forma é possível traçar um diagnóstico que possibilite a mobilização de conhecimentos pedagógicos, auxiliando-os nas respectivas necessidades. Esse modo de construção do conhecimento ignora a concepção, equivocada, do ensino como indissociável do interesse do mercado. Para Torres (2014b), um dos desafios à comunidade acadêmica está em “[...] trabalhar na direção de formar seu professor, melhor atender a seu estudante e, conseqüentemente, produzir conhecimentos válidos para a sociedade atual sem se render as exigências globais de cunho exclusivamente mercadológico”. (TORRES, 2014b, p. 100-101)

As demandas que procuramos apontar para a docência são uma constante construção, com idas e vindas de ideias, no movimento permanente da sociedade e refletidas no seio das instituições de ensino superior. Todas essas reflexões não podem ser apenas de responsabilidade docente, mas devem fazer parte das políticas públicas e institucionais. A questão das condições de trabalho do professor é um dos exemplos que integra as políticas públicas.

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isto porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca. (SAVIANI, 2011, p. 16)

Posterior a essas reflexões, compreendemos que as instituições de ensino superior devem ser um espaço fértil para a construção de uma pedagogia para a docência no ensino superior, um espaço coletivo onde diversos agentes atuam de maneira intencional para a formação docente: estudantes, gestores, comunidade, professores, etc.

1.2.2 Formação de professores

Discutir avanços na qualidade da educação é trazer à tona o tema da formação de professores. É notória a atribuição que a sociedade impõe ao professor como o responsável

pela qualidade da educação no país, mesmo que esta responsabilidade deva ser compartilhada com outros setores: comunidade, instituição, governo, etc.

Nessa discussão sobre a qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. (SAVIANI, 2011, p. 8)

A formação docente é um fenômeno complexo, caracterizado pela dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, e não deve ser confundida com ensino, treinamento, palestras, entre outras definições comumente utilizadas. (SOARES; CUNHA, 2010). Compreendemos, então, que essa formação demanda da atuação de docentes que saibam reagir ao inesperado, sejam intencionais, técnicos, científicos, promotores de uma cultura crítica – tanto institucional, como profissional –, trabalhem interdisciplinarmente, conduzam os estudantes à construção do conhecimento – escapando a sua reprodução –, elaborem críticas construtivas às políticas que orientam a educação, etc. São atuações sugeridas que apontam para a urgência de uma formação especializada para a atuação em nível superior. Na visão de Garcia (1995) essa formação é

[...] o campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e prática que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos. (GARCIA²⁸, 1995 apud ALMEIDA, M. I., 2012, p. 74)

O diferencial dessa formação ocorre porque a construção do conhecimento é feita com sujeitos ativos, motivados por fatores pessoais, profissionais. Muitos, são professores que por confrontarem com a complexidade em sala de aula, buscam respostas neste tipo de especialização. No caso da prática cotidiana do professor, Garcia (2010) observa que, ao contrário do senso comum, para considerá-la como fonte de aprendizado deve-se em princípio questionar a qualidade que a caracteriza. Logo, a defesa de que a prática de ensino do professor é um momento de formação dele próprio, pode ser algo equivocado, ou seja, “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência.

²⁸ Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”. (DEWEY²⁹, 1938, apud GARCIA, 2010, p.15). E, pensando numa profissionalidade característica exigida na ação docente, desconsideramos qualquer crítica que a ignore, porque: “Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhe um caráter contínuo e, ao mesmo tempo, articulando-as às condições de efetivação do trabalho realizado”. (ALMEIDA, M. I., 2012, p. 76)

1.2.3 Reflexão sobre a prática

A nossa proposta de compreensão das especificidades do campo pedagógico é pautada em questões que estão veladas no ato docente, mas que são tão importantes como aquelas que se mostram evidentes, requerendo um profundo exercício de avaliação e relação com outros elementos. A resultante dessa compreensão somente se revela quando se utiliza dos conhecimentos das áreas de filosofia, psicologia, política, pedagogia evidenciando que análises isoladas, isto é, sem aporte de outras ciências, são insuficientes para a devida compreensão. Nossa reflexão flerta com o que Pierre Bourdieu (1989) chama de “Pensar relacionalmente”, em sua obra *O Poder Simbólico*³⁰:

[...] impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente*. Com efeito, poder-se-ia, dizer, deformando a expressão de Hegel: *o real é relacional*. (BOURDIEU, 1989, p. 27-28, grifos do autor)

Esse pensamento relacional talvez explique algumas lacunas conferidas em estudos realizados por educadores brasileiros sobre o tema *Professor Reflexivo*, que tiveram o início a partir das contribuições de Donald Schön (1992), inserido no campo da formação de professores. Há recortes acerca do tema que acaba o fragilizando, dentro da complexidade da educação brasileira, trazendo como consequência a negligência das relações existentes. Essas abordagens parciais do contexto educacional têm sido comuns devido o “viés das várias áreas de conhecimento que se ocupam do fenômeno educativo”. (LIBÂNEO, 2002, p. 53)

Os estudos de Donald Schön (1992) tiveram o mérito de contribuir para uma gama de discussões sobre o tema professor reflexivo, condicionando a uma inferência que aponta para

²⁹ DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938

³⁰ BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: < http://monoskop.org/images/b/b3/Bourdieu_Pierre_O_poder_simbolico_1989.pdf >. Acesso: 29 mar. 2015.

a necessidade de revisão e ampliação dos referidos estudos, abrindo um campo de novas perspectivas (PIMENTA, 2002; CONTRERAS, 1997; GHEDIN, 2002; DUARTE, 2003; LIBÂNEO, 2002; ZEICHNER, 2008). Diagnosticou-se a apropriação generalizada dos conceitos postulados pelo autor (PIMENTA, 2002), conseqüentemente causando a confusão entre o termo reflexivo, como adjetivo ou um “movimento teórico de compreensão do trabalho docente”. (PIMENTA, 2002b, p. 18)

No intuito de contribuir para a melhoria do papel do professor, principalmente no campo de formação de professores, Schon (1992) trouxe para a discussão a ideia de *professor reflexivo*, no qual uma de suas proposições era de que o professor deveria escapar a racionalidade técnica e, como expõe Pimenta (2002b), “[...] valorizar a *experiência* e a *reflexão na ação*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi [...]”. (PIMENTA, 2002b, p. 19, grifos do autor)

A reflexão é um dos atributos presentes na proposta de Schön (1992) e entendemos que a mesma é uma forma de pensar um determinado conteúdo, inserindo o objeto refletido num contexto para reorganizá-lo, caso seja necessário. Para Libâneo (2002, p. 54) “[...] o cerne da reflexão está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Ao ampliar esse conceito, Libâneo (2002) esclarece três significados de flexibilidade/reflexão, deixando claro que não se esgota somente nestes, a saber:

[...] flexibilidade como consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente.

[...] a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha flexibilidade e as situações práticas. Nesse caso, flexibilidade não é introspecção, mas algo imanente a minha ação.

[...] a flexibilidade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. (LIBÂNEO, 2002, p. 56-57)

Os argumentos de Libâneo expressam a complexidade do tema e seus variados viéses; na primeira premissa, expõe-se que a reflexão como um ato introspectivo, um caminho para o entendimento de minhas próprias convicções, daí uma reflexão sobre o próprio pensar que não há relação com o mundo externo. A segunda premissa é a relação da minha reflexão, partindo de situações práticas, concretas, é como eu crio significados a partir da minha experiência. E, a terceira premissa, refere-se ao campo dialético onde a realidade existente aguça a reflexão a teorizar desde os conhecimentos prévios, porém, como esta realidade não é estanque, findo apresentando conclusões a partir do instante captado. De fato, conseguimos

perceber estas premissas conforme o autor nos trouxe, mas acreditamos que ainda possa haver outras formas de construção do sentido da reflexão, por se tratar de algo tomado pela subjetividade, variante em cada ser humano.

Porém, ao retomarmos a proposta do professor reflexivo, veremos que Schön (1992) defende que para o professor se sobressair no exercício do seu trabalho precisa refletir sobre a sua prática, ou em outras palavras, o professor deve valorizar a prática na construção do conhecimento. O autor elabora críticas sobre o saber escolar, o condenando como um conhecimento aplicado pelo professor na sala de aula, denominado conhecimento categorial, considerado inquestionável onde a estrutura desses conhecimentos, no momento da transmissão, seria dos níveis básicos até os mais complexos. Sendo assim, falta maior atenção aos questionamentos dos estudantes, já que não se questiona o conhecimento categorial, a forma singular de interpretação deles. Essa negligência do professor não só o ajuda, como pode dificultar a aprendizagem, uma vez que os estudantes carregam para a escola conhecimentos construídos além da sala de aula.

Então, um dos caminhos possíveis de promover resultados positivos, seria aquele em que se tenha a intenção ao ensinar, quando o professor, no momento da prática, individualiza o ensino independente do número de estudantes. Operando essas ações, possivelmente, haveria uma maior percepção em como se dá a compreensão de cada um dos estudantes.

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1992, p. 82)

Para Schön, o professor deve articular todos os conhecimentos que o estudante emana no momento do aprendizado, chamado de conhecimento tácito, com o saber escolar – conhecimento sistematizado, científico, tido como certo – e nessa relação de aprendizado deve-se fazer reflexões acerca de como o estudante chegou a tal resposta, daí a conotação individual presente. Crítica a essas ideias, Pimenta (2002b) coloca que a formação de professores, defendida por Schön, deveria apresentar em seus currículos conteúdos que propiciassem o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Refletindo um pouco mais sobre estas ideias de Schön (2000), apreende-se que elas têm em seu bojo uma crítica aos usos dos conhecimentos teóricos/científicos/acadêmicos, que para o autor não dão conta das demandas que emergem no exercício docente, assim sendo

necessário formar professores num contexto prático para que possam resolver problemas inusitados. O excerto a seguir esclarece:

[...] como podemos ver com maior clareza cada vez maior nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. (SCHÖN, 2000, p. 16)

Pra Schön (2000), os professores, como outros profissionais, possuem um *talento artístico profissional*, que é um grupo de competências emergindo em algumas situações incertas, conflituosas, etc. Neste grupo, inclui-se o *conhecer-na-ação*, processo tácito e espontâneo que surge para solucionar algum problema e nem ao certo o professor consegue verbalizar a ação.

A proposta de *reflexão-na-ação* tem como núcleo a revisão, interpretação e modificação do trabalho do próprio professor quando o mesmo está em atividade.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33)

Sobre os conhecimentos científicos oriundos da pesquisa educacional utilizados pelos professores, Tardif (2000) convergindo com a proposta de Schön, defende que as pesquisas devem ser voltadas para o cotidiano escolar. Para tanto, seria necessária uma reforma universitária que não desse tanta ênfase nas pesquisas no campo das disciplinas acadêmicas e trabalhasse com saberes profissionais e sua utilização nos cursos de formação de professores.

Como já exposto, a aplicação dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico segundo aquele raciocínio, não é suficiente para o exercício docente, além do mais, colocaria o professor num papel de submissão, gerando a desvalorização da própria carreira profissional. Nessa linha de discussão, Zeichner (1993) acredita que a qualidade da teoria produzida nos campos acadêmicos, cujo tema é o ensino de qualidade, não se sobrepõe à teoria que poderia ser produzida pelos professores no momento de reflexão da sua prática. Entende, também, que a prática reflexiva que visar o desenvolvimento profissional dos professores não deve ficar somente dentro das salas de aula, mas deve ser apoiada em políticas que buscam a justiça social abarcando todos os perfis de estudantes.

[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

Diante do exposto, têm-se a valorização da prática em detrimento da teoria. Porém, nessa discussão, Duarte (2003), utilizando-se das ideias de Tardif (2000), diz que essa epistemologia da prática defendida por Schön (1992; 2000), sob o discurso do professor reflexivo, ganhou terreno no debate da formação de professores num momento em que ocorria uma crise do trabalho docente, na qual as universidades eram questionadas sobre a capacidade de formar bons profissionais. Correntes apontavam que era preciso profissionalizar essa formação, outras diziam que existia uma crise de profissões, e nessa discussão, acabou sobressaindo à epistemologia da prática, significando o abandono da teoria em favor dos conhecimentos construídos na prática. Dessa situação, Moraes, M. C. M. (2001) critica:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva. (MORAES, M. C. M., 2001, p. 10)

Em nosso entendimento, percebemos uma determinada limitação no pensamento que atribui que somente o fato de refletir na prática possa resolver todos os problemas existentes da qualidade da docência, mesmo porque, conclui-se, pelo aporte teórico de Libâneo (2002), que a reflexão já tem o seu terreno, uma vez que é intrínseco ao ser humano o potencial reflexivo. Conforme Ghedin (2002), a reflexão deve ser nutrida de teoria em conjunto com a prática, para que assim possa pensar sobre as questões sociais, históricas e culturais. Ao contrário, seria um ato de violência humana o rompimento da teoria com a prática, pois, significaria romper com a identidade humana. Em Torres (2014b):

A prática vinculada com a teoria estabelece um movimento constante de reflexão e crítica sobre o fazer docente devido ao seu caráter mutável e fluído da realidade. Compreender a prática como casual, artesanal ou simplesmente como rotina, na qual só se aprende a fazer fazendo esvazia a reflexão vinculada à prática educativa com o objetivo transformador. Os saberes não se encontram prontos na teoria e muito menos no espontaneísmo da prática, mas requererão um movimento de reconstrução e de interpretação das realidades da sala de aula, da instituição e da sociedade, a fim de irem se constituindo crítica e reflexivamente. (TORRES, 2014b, p. 130)

Demanda-se explicitar, como construir características, ou mobilizar as reflexões, que possa permitir aos professores construir sua identidade, no sentido emancipador, e construir conhecimentos juntos aos estudantes que os conduza a reflexão, como cita Ghedin (2002, p. 146) “Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação”, não se isentando da responsabilidade e capacidade de transformar a sociedade através da educação, sem negligenciar os conhecimentos científicos.

[...] define-se uma configuração das relações entre certas pretensões e as práticas profissionais num contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para dita reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo da reflexão e quais são seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Entretanto, ditos valores não são só os que representam emancipação, mas também dominação. O que está aqui em dúvida é se só os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, dirigem-se à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade e justiça. (CONTRERAS³¹, 1993 apud LIBÂNEO, 2002, p. 66)

Não traria contribuição significativa uma atuação docente voltada apenas para uma reflexão circunscrita na prática do próprio trabalho desenvolvido em sala de aula, além de focalizar apenas a docência, dificultaria a construção de soluções para o enfrentamento dos problemas presentes na sociedade, tais como: diminuição das desigualdades sociais, emancipação do trabalho docente, etc. Essa valorização dos saberes docentes na perspectiva do professor reflexivo necessita de um melhor refinamento na proposta, como sugere Libâneo (2002), saindo de uma epistemologia da prática para uma epistemologia crítica. Incluindo a instituição, a comunidade, o governo para as discussões que possam fomentar um avanço positivo, uma vez que todos os setores citados se encontram relacionados.

Postas essas questões, compreendemos a precisão de uma ampla análise crítica do conceito do professor reflexivo para que não ocorra descontextualizações na proposta, caso contrário, “se transforma em mero discurso falacioso e retórico servindo apenas para criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime das responsabilidades e compromissos”. (PIMENTA, 2002b, p. 47)

³¹ CONTRERAS, Domingo J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CAPÍTULO 2

O caminho metodológico da pesquisa

Neste capítulo, abordamos o caminho metodológico que nos guiou para o desenvolvimento da pesquisa. Esclarecemos que o objetivo a ser alcançado tem relação estreita com todo o processo que constitui o trabalho, sobretudo os aportes teóricos. A sistematização deste processo nos possibilitou que tivéssemos uma lógica no encadeamento dos resultados conferidos. Severino (2007), ao discorrer sobre a metodologia científica, faz a seguinte consideração:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo de conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana como a filosofia, a arte, a religião. (SEVERINO, 2007, p. 102)

Sendo assim, o método científico permite que as resultantes encontradas no processo de conhecimento, sejam correlacionadas com algum fenômeno ou objeto que também esteja explicitado, ou seja, podemos dizer que há um imbricamento lógico das ideias. E não, simplesmente, por uma questão de suposição ou subjetividade que não tenha correlação com alguma frequência eventual.

2.1. Os objetivos da pesquisa e sua motivação

O questionamento norteador deste trabalho foi pensar nas demandas que se colocam ao professor de um curso de especialização, em magistério superior, num contexto de forte ampliação da educação superior brasileira. Acreditamos que a heterogeneidade na formação inicial dos estudantes que buscam estes cursos, o papel que se espera da universidade na atualidade e a situação em que se encontra a educação básica, dentre outras questões não menos importantes, estabelecem um complexo de demandas ao docente atuante nesses cursos.

É neste campo de pesquisa que apostamos na construção de reflexões que poderão contribuir com a comunidade acadêmica a lidar com a nova realidade plural, por entendermos que uma parcela dos estudantes, participantes da pesquisa, já desempenha a função docente e procura o conhecimento pedagógico por enfrentarem dificuldades no exercício do trabalho, como também, para o seu próprio crescimento profissional. Com a ausência de conhecimentos

pedagógicos, atuam de forma improvisada, resultando em acertos ou erros involuntários. Somando-se a esse contexto, há o potencial da repetição de práticas dos professores que contribuíram em sua formação profissional. Um fato que merece atenção, visto que pode ser a reprodução de uma ausência de conhecimentos pedagógicos, como já analisamos no capítulo anterior.

Inseridos nesta seara de investigação sobre a formação e especialização destes profissionais, procuramos produzir novas discussões de como este mosaico de estudantes de áreas distintas se integram na construção de conhecimentos como sujeitos, e a disposição esperada de quem atua na docência destes cursos como sugere Vasconcellos (2005):

A produção do conhecimento sobre a qualidade do ensino praticado na universidade ainda é um campo novo; e acreditamos que uma das responsabilidades dos profissionais da área da educação é trabalhar em prol da construção de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para a formação do docente de Educação Superior, para que, cada vez mais, dificuldades relativas a essa formação sejam superadas. (VASCONCELLOS, 2005, p. 5-6)

Então, conduzimos a pesquisa tendo como norteadores os seguintes objetivos mencionados abaixo:

Objetivo geral:

- Identificar as demandas postas ao professor, frente ao perfil do seu estudante, de um curso de especialização de professores com ênfase em magistério superior no contexto brasileiro atual.

Objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização de Professores com ênfase no magistério superior no ano de 2014 no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo.
- Conhecer as percepções dos estudantes ingressantes em um curso de especialização de professores com ênfase no magistério superior sobre o trabalho docente

2.2 O campo de pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho efetuamos nossa pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Câmpus São Paulo. Esta instituição

é uma autarquia federal de ensino, cuja fundação ocorreu no ano de 1909, que oferece atualmente cursos de ensino médio, ensino técnico e ensino superior (licenciaturas, tecnológicos, bacharelados e pós-graduação)³². Situada na cidade de São Paulo, no bairro Canindé, ao longo dos seus 106 anos de existência chegou a ter os seguintes nomes na seguinte ordem: Escola de Aprendizes Artífices, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (atual).

O instrumento de pesquisa foi aplicado aos estudantes do curso *lato sensu*³³ de Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior que ingressaram no IFSP no ano de 2014. Conforme descrito no sítio do IFSP, os objetivos gerais deste curso constituem-se:

[...] aquisição de conhecimentos necessários à formação de professores para a educação superior com rigor acadêmico e com relevância para as competências na prática profissional. O curso tem caráter de preparação profissional na área docente, focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a academia e o sistema educativo, contribuindo efetivamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, ou por ações em diferentes espaços educativos em que a atuação do professor está presente. (IFSP, 2007)³⁴

O pré-requisito para a frequência no curso é a graduação completa, diante disso, supomos que encontraríamos um vasto leque de graduandos em diversas áreas, o que efetivamente foi comprovado, sendo enriquecedor para o desenvolvimento do trabalho. Após definido o campo de investigação, passamos a trabalhar nos instrumentos de pesquisa.

2.3 O instrumento de pesquisa e o processo de coleta de dados

A elaboração do projeto de pesquisa teve como fundamental importância para sua motivação os ensinamentos apreendidos no decorrer do curso em que éramos estudantes, e foi nesta dinâmica que acordamos a utilização de questionários como instrumento de pesquisa

³² Para informações sobre a instituição e cursos oferecidos, acesse o site do IFSP disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 11 abr. 2015

³³ Segundo consta no site do IFSP “[...] os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm um formato semelhante aos dos cursos tradicionais, com aulas, seminários e conferência, ao lado de trabalhos de pesquisa sobre os temas pertinentes ao curso”.

³⁴ Portal IFSP. *Sobre o curso de formação de professores em ensino superior*. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://espformprof.spo.ifsp.edu.br/?page_id=69>. Acesso em: 11 abr. 2014.

adequado ao nosso propósito. Para Gil (1999), o questionário é “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. (GIL, 1999, p. 121). Por isso, entendemos que com a utilização desse instrumento seria possível quantificar alguns pontos de interesse e motivar os sujeitos participantes da pesquisa a exporem questões com liberdade de opinião, sem a interferência imediata dos pesquisadores, então, para a exposição das opiniões, elaboramos questões abertas. Esta flexibilidade do questionário se dá pela possibilidade de “[...] incluir apenas questões abertas ou fechadas (com alternativas fixas, de múltipla escolha ou com escala) ou combinar partes de cada tipo de formulação”. (CHAROUX, 2006, p. 45)

Elaboramos um questionário que continha campos para preenchimento do nome dos sujeitos participantes da pesquisa, pseudônimo, sexo e idade. Somando-se a estes campos foram elaboradas 11 (onze) questões distribuídas em: 6 (seis) questões abertas, 1 (uma) fechada e 4 (quatro) combinadas (fechadas e abertas)³⁵. Com o projeto de pesquisa pronto foi necessário submetê-lo a apreciação da Plataforma Brasil³⁶, por envolver pesquisas com seres humanos, e aguardar o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para podermos prosseguir com o trabalho, e este processo foi rigorosamente feito seguindo todas as orientações determinadas pelo sistema da Plataforma Brasil.

Entre os meses de janeiro e abril /2014 foi o período de construção do projeto até o parecer conclusivo da Plataforma Brasil. O parecer³⁷ foi favorável ao andamento da pesquisa e trouxe observações que foram importantes para a continuidade do nosso trabalho.

No mês de maio de 2014, aplicamos o questionário aos estudantes do curso Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior, período matutino, e recolhemos os documentos no mesmo dia. Foram distribuídos 21 (vinte e um) questionários para os estudantes (as) que estavam presentes de uma turma que consta como 40 (quarenta) matrículas. Antes de distribuir os questionários, apresentamos ao grupo os propósitos da pesquisa da qual estavam participando, ressaltando que a adesão em participar era facultativa, para tanto entregamos 2 (duas) cópias de Termo de Consentimento Livre e

³⁵ Ver Apêndice A

³⁶ Para maiores informações sobre a Plataforma Brasil. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/comite-de-etica-em-pesquisa.html>> . Acesso em: 26 abr.2015

³⁷ Ver em anexo 1.

Esclarecido³⁸, depois de assinadas uma das cópias ficava com o sujeito participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

2.4 A escolha do método e seu desenvolvimento

Não nos parece sensato, ignorar o enfrentamento a que o pesquisador é submetido, quando no exercício de sua atividade, ao se deparar com uma gama de modelos de técnicas de pesquisas que podem, ou não, serem aplicadas na investigação, sendo que o que está em questão é se a validade desta técnica realmente remete à realidade pesquisada distanciando dos possíveis desvios que possam ocorrer. Dentro dessa situação, entendemos que para o desenvolvimento de nossa pesquisa o marco está a partir das tendências de pesquisas assinaladas pela questão qualitativa ou quantitativa, e ignoramos a dicotomia creditada entre estes dois pólos – algo que Gamboa (1995) classifica de falso dualismo – porque julgamos que ambos se complementam, possibilitando um enriquecimento na pesquisa e que incentivá-nos na construção do metatexto inferido pelos resultados obtidos, como Gamboa (1995, p. 85) complementa “a preocupação com as várias alternativas leva-nos a colocar outras questões relativas às formas de articulação entre essas opções, na suspeita de serem todas importantes e de existir necessariamente, uma lógica entre elas”.

E, nos ancoramos na pesquisa qualitativa, sem abandonarmos os dados quantitativos que articulados poderiam ser valiosos para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Para a análise dos dados trabalhamos com a análise de conteúdo a partir de Laurence Bardin (1977), buscando centrar na análise temática que emergia das questões postas, e suas relações, nos instrumentos utilizados na pesquisa. A proposta nada mais é que:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Para nós, a imersão na análise temática - categorial, permitiu a retirada de conclusões além do que foi explicitado nas respostas diretas dos sujeitos participantes da pesquisa, algo que talvez não fosse possível com outro tipo de análise. Nosso aporte teórico para a análise textual teve como fundamento Bardin (1977) e Moraes (2003), e baseado nesse último autor, construímos do ciclo de pesquisa por ele posto, a saber:

³⁸ Ver em Apêndice B.

- Desmontagem de texto: desconstrução e unitarização
- Estabelecimento de relações: o processo de categorização
- Captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas

De posse dos questionários³⁹, imediatamente respondidos, atribuímos pseudônimos aos sujeitos participantes da pesquisa que não preencheram este campo no questionário, com o intuito de preservar a identidade⁴⁰ dos respondentes, e iniciamos o desenvolvimento de recenseamento destes documentos. Para auxiliar na interpretação dos mesmos, fizemos uma correspondência entre questões que atendessem ao objetivo geral e específico do nosso trabalho, conforme os Apêndices: C, D, E, F, G, H, I, J, K.

Após este momento de correspondência, iniciamos as leituras do *corpus* de análise, e nossa primeira proposta foi quantificar os dados inserindo-os em gráficos⁴¹ para melhor leitura e interpretação. Optamos por esta abordagem nas questões que eram propícias a tal método. No caso de outras questões, diversas destas, conduzimo-nos numa abordagem qualitativa, se aproximando de Moraes (2003), ou seja, efetuamos a leitura do material, agrupamos as respostas por objetivos, identificamos os núcleos de sentido, identificamos as categorias emergentes, construímos os textos partindo das categorias emergentes (docência, formação de professores, reflexão sobre a prática) e analisamos os dados obtidos da pesquisa⁴². Ressaltamos que todo o processo foi feito diversas vezes para que clarificasse cada vez mais nossas ideias, no intuito de alcançarmos uma maior aproximação do objeto pesquisado, apesar de conscientes que o processo de análise temática é algo inacabado quando se respeita toda subjetividade presente.

³⁹ Apresentamos as respostas dos questionários na grafia original dos respondentes, ou seja, sem correções ortográficas.

⁴⁰ Os pseudônimos foram escolhidos pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa. Para aqueles que não optaram em escolher, ou que para nós, o pseudônimo escolhido revelava se aproximava da identidade deles, resolvemos atribuir.

⁴¹ Os gráficos estão apresentados no capítulo 3, seção 3.1 com os resultados obtidos da pesquisa.

⁴² Ver em Apêndice C, D, E, F, G, H, I, J, K os quadros construídos como suporte para a análise das respostas.

CAPÍTULO 3

A docência na Educação Superior: demandas, percepções sobre a docência

No decorrer da pesquisa há uma carga de disposição intelectual despendida pelo pesquisador na construção do conhecimento que se revigora a todo instante devido à inquietude em buscar respostas para a questão norteadora do trabalho. Neste capítulo nos orientamos a compreender e analisar as respostas que os sujeitos participantes da pesquisa nos apresentaram a partir do questionário, e a ideia principal foi alcançar, em conformidade com os objetivos propostos inicialmente, as demandas e percepções que os estudantes têm no que se refere à docência na Educação Superior. Este trabalho de compreensão e leitura do material coletado fluiu no sentido de ir além do conteúdo manifesto. Somando-se a estas questões, Leite (1995) diz que:

O conhecimento acadêmico não constitui um produto estático, realidade tão simples quanto possa parecer de imediato. Não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio processo de investigação do real. (LEITE, 1995, p. 11)

Certamente, em concordância com a autora, o conhecimento que buscamos construir a partir do nosso objeto de estudo, não é algo imutável e nem uma realidade inquestionável. Esta colocação ocorre por deprendermos que o pesquisador não se abdica do seu próprio olhar acerca do mundo e que de certa forma acaba por influenciar o direcionamento e, conseqüentemente, a conclusão do conhecimento construído. Mas, apesar de toda energia despendida na pesquisa, temos o discernimento de que a dinamicidade que envolve as percepções em face do dinamismo da própria contemporaneidade, não permite com que fiquemos presos a este conhecimento construído neste trabalho, mas que ele sirva de parâmetro a outros pesquisadores para continuar avançando na construção de novas reflexões que focalizem a qualidade da educação superior.

Estruturamos este capítulo em 3 (três) seções para análise dos resultados e discussões. Na primeira seção apresentamos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, na qual conferimos a distribuição no curso com relação ao sexo, faixa etária e a área do conhecimento de formação dos sujeitos. Para a segunda seção expusemos e discutimos qual a expectativa dos estudantes quanto a pós-graduação *Lato Sensu*, numa abordagem em que levantamos perguntas sobre as motivações e contribuições esperadas. E na terceira seção a discussão foi

acerca dos questionamentos colocados aos estudantes sobre a profissão docente na Educação Superior, onde responderam a questões sobre a atuação do professor no ensino universitário, concepções sobre a democratização do ensino superior e o papel da universidade.

3.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Nesta seção nos mobilizamos para apresentar e discutir “O perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização de Professores com ênfase no magistério superior, ano de 2014, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo”, definido como nosso primeiro objetivo específico.

O primeiro aspecto identificado foi com relação à distribuição referente ao sexo dos sujeitos participantes da pesquisa. Observando o Gráfico 1 podemos verificar que a maior parte dos sujeitos participantes da pesquisa são do sexo feminino na ordem de 82% e masculino somente 18%.

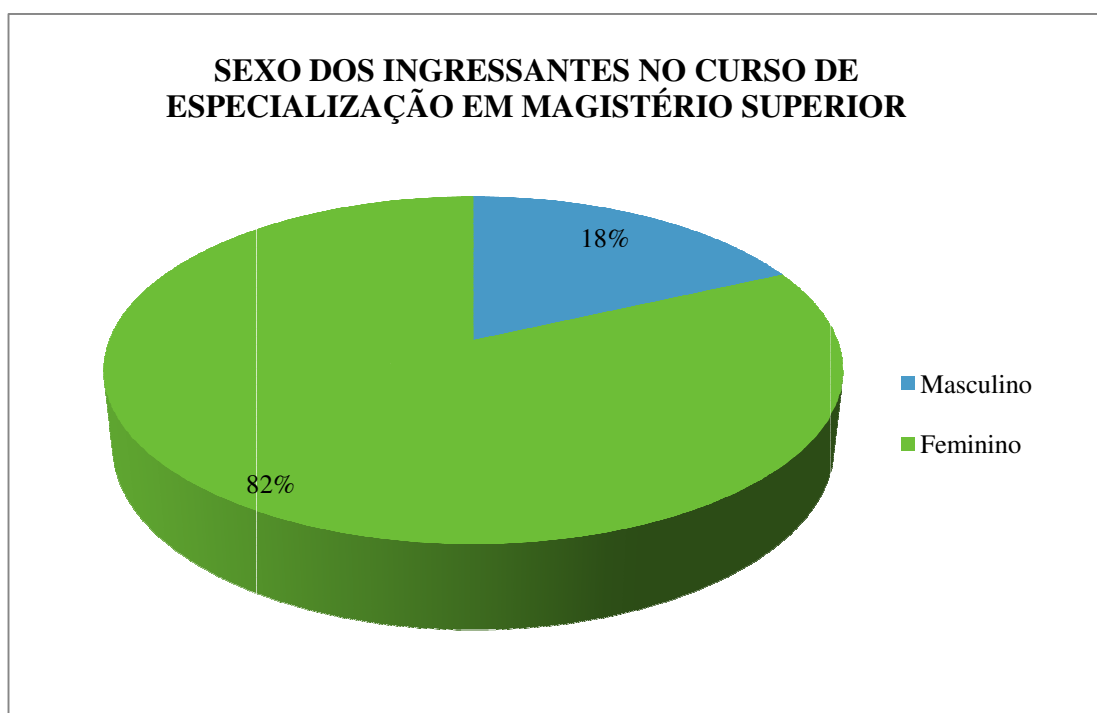


Gráfico 1 – Sexo dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior
Fonte: Questionários⁴³

⁴³A fonte a coleta de dados mencionados nos gráficos e tabelas foram os questionários aplicados na pesquisa.

Em sua pesquisa, Gatti & Barreto (2009) alertam para feminização do magistério mencionando que a mesma não é um fenômeno recente: “Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162)

A permanente inserção das mulheres no magistério, além do contexto histórico mencionado pelas autoras, tem na contemporaneidade a contribuição do preconceito presente em alguns setores profissionais que resistem em aceitar as mulheres no exercício das mesmas atividades ditas masculinas. Essa baixa representatividade e isonomia entre os sexos no mercado de trabalho têm ocasionado diversos problemas, exemplo disso, o aumento da desigualdade social no Brasil. Mesmo havendo outros fatores contribuintes para essa questão, o país têm se destacado como uma das nações com maiores desigualdades sociais no mundo.⁴⁴ Nesse contexto, é importante frisar que a discussão acerca de como a sociedade percebe a causa da mulher nos setores de predomínio masculino se insere na questão de gênero, algo que vai muito além do campo binário homem e mulher.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21)

Uma das linhas que também tende a atribuir a construção da feminização do magistério e a deserção do público masculino, diz respeito à desvalorização da carreira docente no momento em que começou a haver mulheres lecionando. A partir dessa questão, a remuneração deixou de ser um atrativo e os homens, sob olhar de uma sociedade machista, considerados chefe de família, resolveram procurar se ocupar com outras profissões com melhores remunerações (CORDEIRO, 2007). Dessa forma, parece-nos que a explicação para os salários díspares entre homens e mulheres, cuja desvantagem da mulher tem-se evidenciado, flerta com a hierarquização que foi construída em torno do chefe de família tendo maior valor do que a dona do lar.

Outros dados levantados referem-se à faixa etária (ver Gráfico 2) dos sujeitos participantes da pesquisa. Constatamos que a idade predominante dos estudantes situa-se

⁴⁴ LAMEIRÃO, ADRIANA P. Mercado de trabalho, desigualdade social e de gênero. In: I Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011, Vitória. Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES, 2011. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufes.br/SNPG-CS/article/view/1630/1226> >. Acesso em: 28 mar. 2016.

entre 31 e 40 anos (48%), seguido de 28% dos estudantes entre 21 e 30 anos, 19% dos estudantes entre 41 e 50 anos e 5% dos estudantes entre 51 e 60 anos.

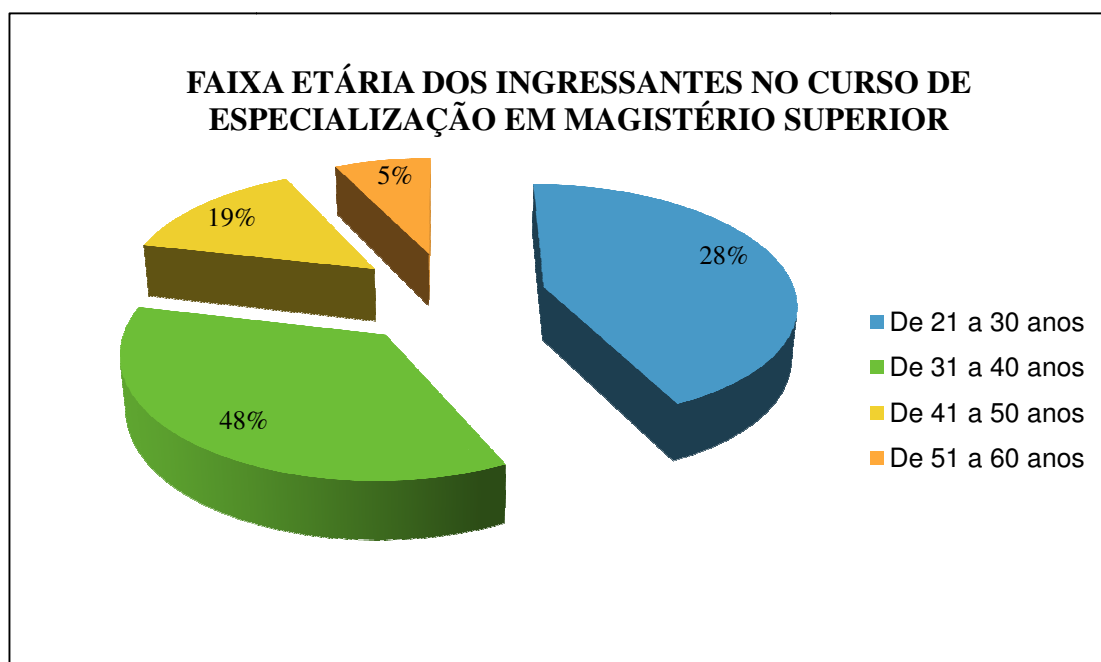


Gráfico 2 – Faixa etária dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior
Fonte: Questionários

As faixas etárias predominantes na pesquisa estão situadas entre 31 – 40 anos (48%) e 21 – 30 anos (28%) podendo ser analisadas à luz da LDBEN/96, onde se estabelece que o ensino fundamental⁴⁵ terá duração mínima de 9 anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. No caso do ensino médio⁴⁶, a duração mínima será de 3 anos, assim sendo, se o estudante não tiver retenção alguma durante sua fase escolar poderá concluí-lo entre os 17 e 18 anos, estando habilitado a ingressar no ensino superior. Se utilizarmos como exemplo este suposto estudante, caso o mesmo se insira numa licenciatura com duração de 3 anos⁴⁷ poderá concluí-la aos 21 anos de idade. Esse resultado encontra sentido em uma das frequências de maior ocorrência dos sujeitos pesquisados, 21 – 30 anos, que conferimos no gráfico 2, remetendo a ideia de que uma parcela desses estudantes ingressos, após a conclusão do ensino fundamental e médio, se propuseram em seguida a dar continuidade nos estudos.

Ainda nessa discussão, podemos apontar que a outra frequência que apareceu no gráfico, com maior expressão, contemplando a faixa etária de 31 – 40 anos encontra relação

⁴⁵ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 32.

⁴⁶ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 35.

⁴⁷ Resolução do CNE/CP sobre a duração dos cursos de licenciatura

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

com os dados apresentados no gráfico 5 da seção 3.2.1. Esse gráfico aponta o tempo de experiência docente dos estudantes pesquisados, nele, verificamos a predominância de experiência entre 4 – 6 e 7 – 25 anos. Ao retomarmos as questões levantadas a partir da LDBEN/96 e usarmos como aporte os estudos sobre o ciclo de vida dos professores feitos por Huberman (1989), encontramos uma lógica na disposição dos sujeitos pesquisados em frequentar o curso de especialização, já que estão na “fase de estabilização e diversificação, ativismo ou questionamento, fases em que o professor está buscando o aprimoramento dos seus conhecimentos pedagógicos e promoção pessoal ou outras funções administrativas que podem ser conquistadas através desta qualificação”. (Huberman⁴⁸, 1989 apud Gil, 2009, p. 32).

No percurso da pesquisa também investigamos qual a área do conhecimento⁴⁹ (Gráfico 3) dos estudantes. De acordo com os dados vimos a maior presença de estudantes formados nas áreas de Humanas (36%), na sequência a porcentagem de formandos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e da Terra apresentaram proporcionalidade idênticas (18%), na área de Linguística, Letras e Artes (14%) e Engenharias (5%).

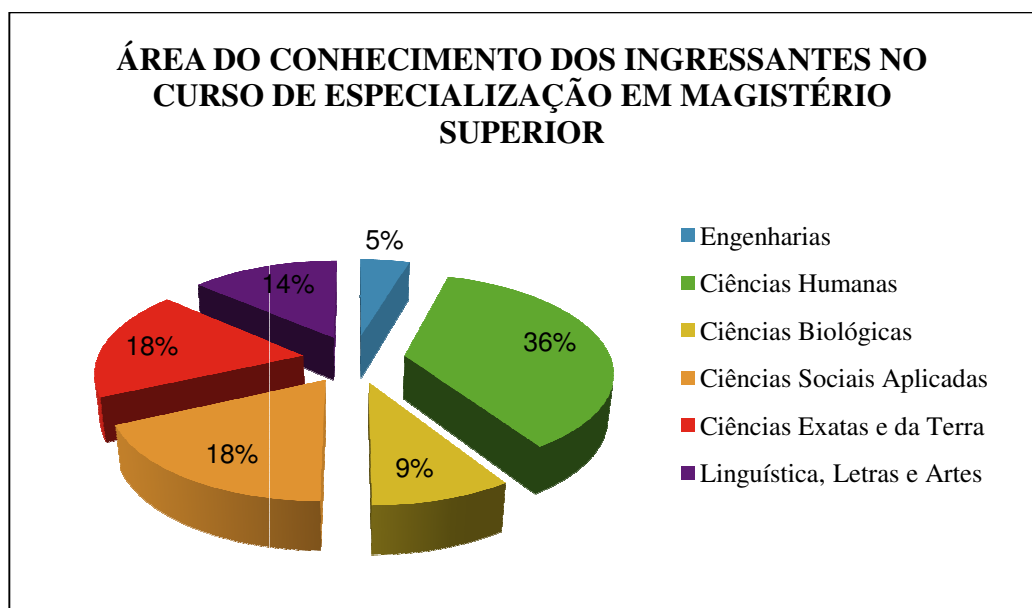


Gráfico 3 – Área do conhecimento dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior

Fonte: Questionários

⁴⁸ HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto Editora. 1989.

⁴⁹ A classificação está de acordo com o CNPQ, disponível em: < http://www.memoria.cnpq.br/areasc_onhecimento/index.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

Estes resultados demonstram uma face do desafio dos professores que é lidar com estudantes de áreas distintas e que possivelmente, há aqueles, que tiveram pouco, ou até mesmo, nenhum contato com reflexões filosóficas, algo pertinente em um curso de especialização docente. Outro fator que desperta a atenção, nos dados do Gráfico 3, é a baixa participação (5%) de estudantes dos cursos de Engenharia que procuram a especialização no magistério superior, quantitativamente diferente dos 36% de estudantes participantes dos cursos de Humanas, isto talvez ocorra devido à prioridade técnica que é dada nestes cursos aos conteúdos inerentes a área, desconsiderando as questões sociais e humanas envolvidas. Como decorrência, condicionando os estudantes a não se interessarem, mesmo quando ingressam na docência, na busca de conhecimentos que envolvam o ensino e aprendizagem e a implicação social do seu desenvolvimento tecnológico na sociedade. Sobre este último Silveira e Bazzo (2009) colocam que estes profissionais:

[...] estão mais ligados aos conhecimentos técnicos e econômicos, sem considerar as relações sociais do desenvolvimento de inovações tecnológicas, o que parece ser fruto da sua formação profissional, que fazem com que fiquem submersos em seu tecnicismo especial, sem a educação panorâmica que só a universidade pode proporcionar, mas que não é feito. Dessa forma, são incapazes de afrontar ou prever o problema que a tecnologia delineia hoje para a humanidade. (SILVEIRA; BAZZO, 2009, p.691)

Contrapondo a esta lógica em que o professor atua sem focar as questões mais amplas que podem afetar a sociedade de diversas maneiras, através do desenvolvimento técnico de seu campo de estudo, defendemos uma educação em todas as áreas que fomente a criticidade dos seus estudantes em todos os temas que envolvam a sociedade, tanto no campo social como tecnológico, somente assim, poderemos ter no caso da docência, estudantes de áreas tecnológicas buscando caminhos que possam auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades sem deixar de lado o compromisso social que vai além da sala de aula.

3.2 A Pós-graduação *Lato Sensu* quanto à expectativa dos estudantes

Iniciamos nossa investigação sobre as expectativas dos estudantes com a seguinte pergunta “Qual (is) a razão (ões) que motivou você a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior?”. De posse dos questionários respondidos, efetuamos o mapeamento das respostas que se deu a partir do núcleo da pergunta, neste caso foi o termo razão, e realizamos alguns agrupamentos, sempre respeitando as nuances ocorridas, em Ascensão Profissional/Acadêmica e Qualificação Profissional, tendo em alguns casos correlação entre

ambos ou estendendo-se ao subgrupo que nomeamos como Conhecimentos conforme a figura 1.

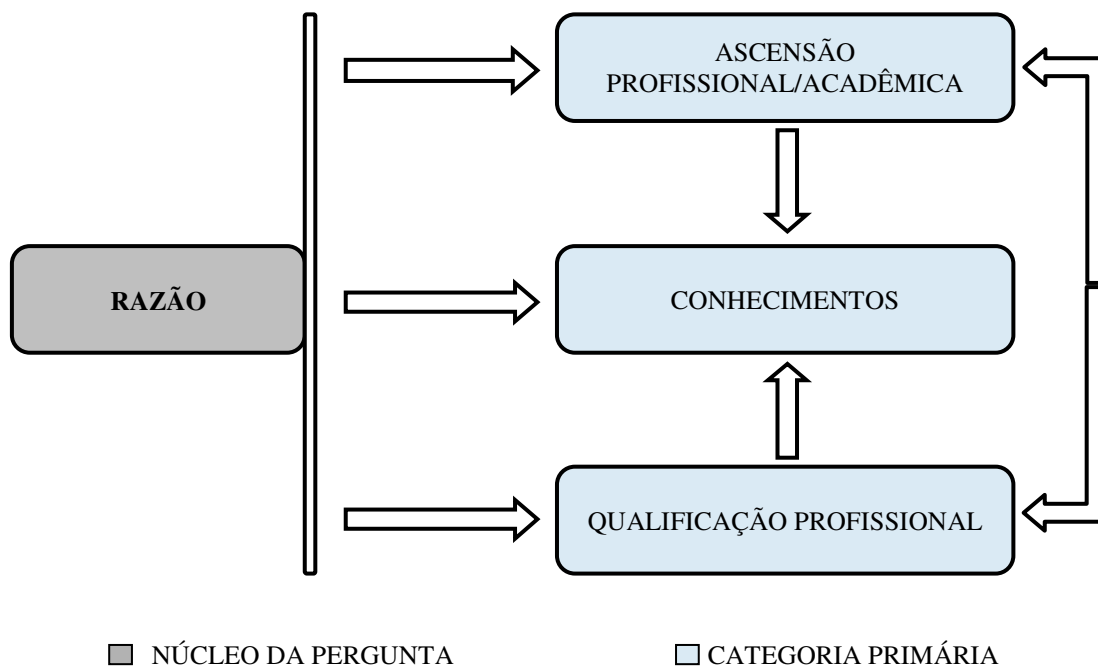


FIGURA 1 – Mapeamento da razão

Fonte: Elaborado pelo Autor

O mapeamento nos levou a percepção de que a razão que os motivou a frequentar o curso foi a necessidade de qualificação profissional e ampliação do campo de trabalho, sendo que para este último classificamos como ascensão profissional. Dos dados também pudemos depreender uma considerável parcela buscando o conhecimento acadêmico para futuramente frequentar um curso de mestrado.

Discorrendo sobre o conceito “qualificação”, e que foi o mais significativo nas respostas, apreendemos a interpretação de Ramos (2002) acerca das ideias de Schwartz⁵⁰(1995) que insere as seguintes dimensões nesse termo: conceitual, social e experimental.

A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho. (RAMOS, 2002, p. 401)

⁵⁰ SCHWARTZ, Y. De la “qualification” à la “compétence”. In: Education Permanente, n. 123, p. 125-138, 1995.

Pela concepção posta pelo autor, entendemos que o conceito qualificação é composto por algumas dimensões, onde a primeira — conceitual — aponta para legitimização do conteúdo adquirido no decorrer do curso e que na conclusão deste é materializada através de certificados e/ou diplomas. A segunda dimensão é pertencente ao campo social onde há uma relação interpessoal e compartilhamento de conceitos referentes ao conjunto que identifica todos pertencentes à determinada área de trabalho, ou seja, há todo um *habitus*⁵¹ característico de um grupo profissional demarcando o que existe em comum entre todos que nele se insere. A terceira e última — dimensão experimental — refere-se ao corpo de conhecimentos que são inerentes para o exercício do trabalho.

Nesta abordagem conceitual não podemos deixar passar despercebido que as mudanças decorrentes do mundo globalizado⁵² têm afetado diretamente a Educação Superior, ressignificando as questões que envolvem a identidade do profissional docente (DOURADO, 2012) e a dimensão do seu trabalho. Diante deste fato, as políticas públicas comportam-se como elemento catalisador no interior, e exterior, do campo educacional. Promovendo a expansão do ensino superior sem construir um aporte adequado; mesmo quando se propõe a dar melhor formação aos professores, ocorre de forma insuficiente. Masetto (2008) aponta que um dos caminhos construtivos para a formação docente seria sob a ótica da totalidade⁵³, para atender às demandas surgidas dentro dos limites de sua atuação como profissional docente. Por conta da ausência de políticas públicas adequadas para a formação docente, há um mercado de especializações e treinamentos limitados a um extrato de determinada área da ciência no qual a resultante não atende a todas as mudanças contemporâneas na educação. Nossa discussão se soma à reflexão de Torres (2014b),

⁵¹ Zaia Brandão (2010), se apropriando das ideias de Bourdieu, esclarece que o conceito *habitus* “é um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado campo. Cada campo, estruturado diferencialmente de forma relativamente autônoma em relação a outros, define-se por uma lógica particular de funcionamento, que estrutura as diversas interações que nele ocorrem, definindo objetivos específicos a serem alcançados para que os agentes possam manter ou incrementar suas posições relativas na luta concorrencial naquele espaço”. (BRANDÃO, 2010, p. 230-231)

⁵² A discussão sobre mundo globalizado é ampla e por não ser nosso foco de discussão não nos aprofundamos, mas para motivar a reflexão sobre o tema concordamos com o professor Milton Santos quando discute de forma implacável os efeitos do processo de globalização e o papel da humanidade como sujeitos e atores. “Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização”. (SANTOS, M., 2011, p. 20)

⁵³ Masetto (2008) sugere que o profissional da educação na contemporaneidade deve ser formado sob a ótica da totalidade, que compreende: desenvolvimento na área do conhecimento, desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, desenvolvimento de habilidades e desenvolvimento de atitudes e valores.

Estas políticas têm trazido mudanças no mundo do trabalho, precarizando as relações trabalhistas que incidem no perfil do trabalhador e nas exigências de sua formação, sendo, portanto, urgente pensarmos numa perspectiva formativa com vista ao desenvolvimento profissional, rompendo com os modelos de qualificação calcados em treinamentos e especializações. (TORRES, 2014b, p. 30)

A autora alerta sobre as políticas públicas que têm contribuído para a precarização do trabalho docente, pois a expansão do ensino superior produz um acúmulo de tarefas ao professor universitário sem subsidiá-lo com as condições adequadas para o exercício do seu trabalho, refletindo nas diversas áreas profissionais. Ou seja, todas condicionantes postas pelo mercado de trabalho, sob o signo do neoliberalismo⁵⁴, ainda tem o aval de políticas públicas que minimamente deveriam ter uma focalização pela valorização social, especialmente, dos agentes sociais.

Posterior às críticas colocadas, mas não escapando ao tema, conseguimos inferir nas respostas que a maior parte dos estudantes foram motivados a buscarem o curso com a ideia de se qualificarem, ou seja, adquirirem novos conhecimentos que os ajudem na prática docente no ensino superior e ao mesmo tempo almejam o ingresso como professor neste nível de ensino, como se constata a seguir:

“Crescimento, evolução intelectual e possibilidade em atuar em faculdades”
(Astro)

“Tenho o objetivo de me qualificar profissionalmente a ponto de lecionar em uma Universidade Pública” (Rô)

”Ampliar e adquirir mais conhecimentos e oportunidades de trabalho”
(Lindy)

“A atualização profissional e pessoal e a possibilidade de atuação em outro campo” (Rosa)

“Habilitação para lecionar no curso superior” (Juci)

“Porque pretendo lecionar em Universidades” (Sininho)

Parece-nos claro que as concepções de Ramos (2002) encontram-se nas respostas, em algumas não tão explícitas, mas de possível interpretação, no instante em que consideramos o conjunto das declarações dos estudantes pesquisados. A dimensão conceitual é clarificada ao

⁵⁴ Bernard Charlot (2008) faz uma crítica ao andamento da contemporaneidade inserida no neoliberalismo “[...] a ideologia neoliberal impõe a idéia de que a lei do mercado é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade”. (CHARLOT, 2008, p. 20). E o professor neste contexto tem se desestabilizado diante da sociedade tanto em postura como prática profissional.

conferirmos que os estudantes têm o propósito em obter a habilitação do curso para inserir-se na educação superior como docente, ainda levando em conta a busca por uma ascensão profissional. Esse pensamento não se revela no sentido de hierarquização dos níveis de ensino, mas de ampliar as opções de atividades profissionais já que a maioria dos estudantes atua na docência na Educação Básica.

A ideia de conhecimento, ou até mesmo o próprio termo, apareceu como núcleo de diversas respostas dos estudantes. Na análise, constatamos que o conhecimento que se busca tem relação direta com a forma de produzir conhecimentos junto aos estudantes do ensino superior, nos aportes específicos de áreas como psicologia, pedagogia, didática, metodologia, em sua elaboração instrumental e na forma de construção crítica a se desenvolver no interior do ensino superior. Medeiros (2007) aponta nesta questão:

A docência no ensino superior é recheada de particularidades, as quais devem ser consideradas e debatidas amplamente. Pois, ser docente em uma universidade é uma atividade profissional diferente de ser professor numa escola de séries iniciais, por exemplo, onde, geralmente, o professor foi preparado para isso. No ensino superior, a função educativa basilar é a formação de profissionais, dotando-os de uma sólida formação acadêmica, cultural e científica, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da sociedade brasileira. (MEDEIROS, 2007, p. 77)

A reflexão da autora esclarece que ser professor da educação superior tem suas particularidades, e que essas não estão inseridas na graduação; nas licenciaturas, por exemplo, o propósito é o atendimento à educação básica. Sendo assim, vê-se uma especificidade peculiar e necessária ao docente para a formação de profissionais em alguma área em estudo. É inaceitável a permanência da concepção de que os saberes do conteúdo de ensino é o que rege a formação do professor, pois, pensando dessa forma, considera-se que ensinar é o resultado natural de outras atividades. Essa concepção tem fragilidades devido às características privativas que comportam a tarefa de ensinar. Somente uma formação direcionada ajudará a semear elementos que possam ser construídos pelos futuros professores quando estiverem em atuação, porque o desprezo pela especificidade pedagógica leva o professor ao amadorismo, não contribuindo em nada para o seu próprio crescimento intelectual e profissional, refletindo diretamente na formação do estudante e na contribuição para a sociedade. Neste sentido, tivemos uma estudante que mencionou diretamente qual o conhecimento visava adquirir,

“Refletir sobre a formação de professores tendo em vista as novas demandas da contemporaneidade, em que o professor desempenha novos papéis dentro e fora da sala de aula” (Majú)

A resposta destacada demonstra a preocupação da estudante em buscar o entendimento de como está ocorrendo a formação dos professores. Deduzimos que a sua percepção sobre as novas demandas na educação superior a motivou a buscar esse curso. Além de que, pelo seu histórico curricular, essa formação mostra-se importante para a mesma como qualificação profissional⁵⁵. Cabe destacar, que os estudantes poderiam atuar na educação superior, mesmo sem um curso de especialização na área docente, algo já discutido em outros capítulos e que mostrou a não obrigatoriedade da formação pedagógica segundo as leis vigentes.

Por outro lado, tivemos respostas que indicaram que os estudantes estavam motivados no curso para a busca de conhecimentos acadêmicos que os ajudem futuramente quando ingressarem em um curso em nível *stricto sensu*⁵⁶, nos levando a classificar como ascensão acadêmica. Vejamos algumas respostas:

“Para me sentir mais preparada para buscar um mestrado na área de educação” (Dona Ivone)

“[...] me aprofundar na temática formação de professores, para posteriormente conseguir alguma melhor preparação para o ingresso em um curso de mestrado” (Bia)

“[...] e este curso serve como um tripé para o mestrado” (Violeta)

Diante do trabalho desenvolvido pelo IFSP, percebido por nós pesquisadores, como estudantes, e atentando-se à estrutura do curso oferecido⁵⁷, concordamos com a concepção e expectativa dos estudantes pesquisados quanto à formação a ser obtida na instituição, no sentido de atendê-los no que se refere à preparação para o ingresso no *stricto sensu*, por levarmos em consideração a exigência da apresentação no final do curso de um trabalho monográfico⁵⁸. Em Severino (2007) é observado que este tipo de trabalho na pós-graduação “caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático” (SEVERINO, 2007, p.200). Daí, vemos que o trabalho monográfico exige uma determinada rigorosidade para sua

⁵⁵ A aluna Majú tem a formação em Direito e Jornalismo, possui Mestrado em Educação (linha de pesquisa Sociologia da Educação) e leciona no ensino fundamental, médio e graduação.

⁵⁶ O site do Ministério da Educação esclarece informações sobre cursos *stricto sensu*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=385&Itemid=316>. Acesso em 03. ago. 2015

⁵⁷ Disciplinas do curso de Especialização Pós Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores Disponível em: <http://espformprof.spo.ifsp.edu.br/?page_id=45>. Acesso: 22 jul. 2016.

⁵⁸ Regulamento da monografia da pós-graduação do IFSP. Disponível em: <http://espformprof.spo.ifsp.edu.br/?page_id=17>. Acesso em: 09 ago. 2015.

execução, uma vez que há um aprofundamento no tema sem o habitual vaguear de temas comuns em outros tipos de trabalhos. Para o IFSP (2015):

Art. 1º. Os objetivos da monografia são: propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação a ocasião de demonstrar conhecimentos e competências adquiridas; estimular o aprofundamento temático, a consulta bibliográfica especializada e o aprimoramento da capacidade de interpretação e de reconstrução da própria realidade.

Ao analisarmos por este prisma é ratificado o que já mencionamos sobre a validade do pensamento dos estudantes quando apontam a contribuição do curso para o ingresso em outro nível acadêmico, porque além do estímulo ao questionamento e o aprofundamento do tema formação de professores do Ensino Superior, eixo central do curso, exige-se do estudante atividades também inerentes a pós-graduação em *stricto sensu*: muita dedicação ao estudo, redação científica, leituras especializadas, postura investigativa, reflexão, criatividade, etc. Mas é importante denunciarmos que ao avaliarmos outras instituições, apesar da focalização ser o IFSP, a expectativa dos estudantes podem ser frustradas, quando ingressam e buscam a contribuição que expuseram nas respostas. É o que aponta Gatti (2008) ao analisar as políticas públicas para formação continuada⁵⁹ no Brasil, na qual critica o crescimento geométrico desse tipo de curso, sem contar outros fatores também apontados, e considerando as ofertas existentes, surgem dúvidas aos propósitos que os orientam legalmente e a qualidade dos cursos já que há a prioridade é o atendimento ao mercado de trabalho em detrimento a formação humana, ou para ser menos rígido, a possível articulação entre ambos.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. (GATTI, 2008, p. 58)

Deparamo-nos então com a preocupação em fornecer educação continuada pelas instituições para suprir a baixa qualidade das graduações, e conseqüentemente, por falta de uma legislação rígida para fiscalizar os cursos, será ingênuo ter a ilusão de que todos os cursos de especialização possam contribuir para que os estudantes na ascensão acadêmica

⁵⁹Segundo Gatti (2008) o termo formação continuada ainda não tem uma precisão para defini-lo, porém ela entende “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. (p. 57)

estejam encaminhados intelectualmente para dar conta das atividades na qual terão que enfrentar.

Outra ponto que questionamos foi “Qual(ais) a(s) contribuição(ões) que você espera que o curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar?”. Mapeamos as respostas dos estudantes e observamos que por uma questão de proximidade de interpretação com a questão que apresentamos na figura 1, as respostas acabaram dialogando entre as diferentes questões. Para esclarecer melhor observemos,

Para me sentir mais preparada para buscar um mestrado na área de educação.
(Dona Ivone)⁶⁰

Ampliação de conhecimentos e referências bibliográficas; prática com escritas científica. (Idem)⁶¹

No primeiro excerto de resposta, verificou-se que a estudante expôs o fato de buscar o curso com interesse em ascender academicamente e, através dele, espera que o contributo seja a ampliação de conhecimentos e prática com escritas acadêmicas. Isso nos permite entender que são elementos acreditados por ela que possam ajudá-la no mestrado que pretende cursar. Essas respostas deixam claro o diálogo entre a razão em cursar e a contribuição esperada. Apesar de várias respostas dialogando entre si e que a análise poderia ser muito próxima a primeira questão que avaliamos, emergiram alguns elementos interessantes a discutir e para tal fim, ilustramos o mapeamento na figura 2.

⁶⁰ A resposta apresentada refere-se à seguinte pergunta: Qual(is) a razão(ões) que motivou você a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior?

⁶¹ A resposta apresentada refere-se à seguinte pergunta: Qual(ais) a(s) contribuição(ões) que você espera que o curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar?

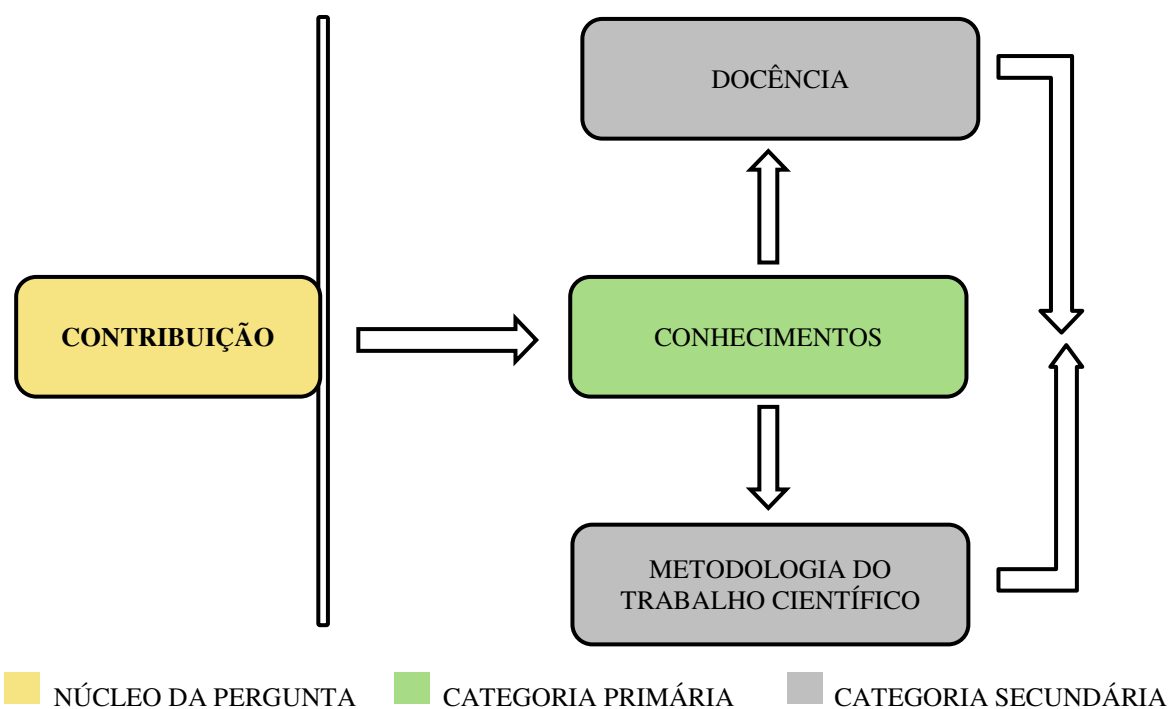


FIGURA 2 – Mapeamento da Contribuição

Fonte: Elaborado pelo Autor

Fazendo uma análise geral, verificamos nas respostas dos estudantes que eles esperam que o curso contribua com conhecimentos para sua vida acadêmica, pessoal e profissional. E considerando que os conhecimentos esperados são a categoria principal, a partir dessa, retiramos outras categorias consideradas secundárias: metodologia do trabalho científico e docência, sendo que foram para essa última quase todas as respostas. Da mesma forma que discutimos a particularidade da docência no Mapeamento da Razão por conta do que foi analisado, o Mapeamento da Contribuição traz novamente a mesma questão abordando o olhar dos estudantes a esperar os conhecimentos inerentes a docência para o trabalho em sala de aula e poucos citaram também a espera dos conhecimentos em metodologia científica, importante elemento na área acadêmica.

“Espero que o referido curso, contribua com subsídios teóricos e práticos para atuação como docente no Ensino Superior” (Rosa)

“Fortalecimento dos conceitos sobre educação, pois não me sinto apropriada para administrar aulas no ensino superior” (Lindy)

“Melhor compreensão dos mecanismos institucionais de ensino e melhores práticas em sala de aula” (Astro)

“Conhecimentos específicos na área da educação, onde eu possa vir a ministrar aulas na universidade” (Tata)

“Melhor conhecimento da educação Superior para contribuir por um ensino de qualidade” (Aretha)

Conferimos em algumas respostas a busca de conhecimentos que os ajudem quando estiverem atuando na sala de aula do ensino superior, algo realmente essencial por trazer características diferentes do que praticado em outros níveis de ensino, obviamente que não deixamos de considerar a educação em geral num estado permanente de desenvolvimento “[...] as exigências de outrora para ser professor não são as mesmas da contemporaneidade e não teriam como sê-las, pois, diante dos avanços técnicos e científicos, não há espaço para a estagnação do conhecimento”. (Medeiros, 2007, p. 71)

Concordando com a autora e levando em consideração a contemporaneidade — imediatamente exposta por ela — no sentido político, tecnológico e social, na qual o professor tem papel importante, nos deparamos com o quanto à concepção de ser professor, fundada na vocação, está sendo rechaçada. As demandas educativas que se apresentam no trabalho dos docentes, respeitando as particularidades de cada nível, exigem conhecimentos que somente uma profissionalização pode os ajudar, o que não é garantia de sucesso, no dia a dia da sala de aula. Essa não garantia de sucesso se deve pela questão em que as demandas podem surgir com diversas faces — imprevisíveis e plurais — dificultando construir regras a se discutir no espaço formativo da profissionalização, demonstrando que o conhecimento não é estanque, todavia, a profissionalização ainda é o caminho de suma importância. Para apoio a nossa reflexão trazemos Medeiros:

[...] considero que a docência consiste numa profissão, cabendo-nos pensá-la nos contornos mais gerais de sua profissionalização. Assegurar a docência como profissão significa dizer que ela não é simplesmente ocupação, uma vocação ou que ela se traduz em mera semiprofissão. É uma profissão que ocupa particularidades e especificidades no tecido social, porque o próprio fenômeno educativo tem uma natureza diferenciada dos demais fenômenos sociais e naturais. (MEDEIROS, 2007, p.74)

Tecendo as expectativas dos estudantes respondentes anteriormente, junto com as reflexões por nós colocadas até o momento, podemos inferir deles a espera desejada de um *conhecimento* que difere daquilo que muitos tiveram na graduação, pois é sabido que não há formação para docência em nível superior em cursos de graduação.

Em relação à categoria secundária, tivemos algumas respostas na expectativa de que o conteúdo a ser apreendido possa dar suporte a um curso de mestrado.

“Espero que o curso me prepare para que eu possa passar a ter uma boa produção acadêmica e talvez ingressar em um mestrado” (Parks)

O excerto da resposta acima, como de outros sujeitos participantes da pesquisa, demonstra a expectativa em aprender habilidades para a produção científica, indiscutivelmente útil para quem pretende frequentar cursos *stricto sensu*, já que também é preciso produzir um trabalho monográfico com maior rigorosidade; a despeito, Severino (2007) observa a existência de instituições não universitárias que produzem monografias científicas de alto nível, ou seja, não é uma exclusividade das universidades este tipo de trabalho. Em uma das disciplinas do curso⁶² — Metodologia do Trabalho Científico — são discutido os elementos utilizados para a produção da pesquisa científica, indo ao encontro do que os estudantes almejam, sem contar as exigências do corpo docente referentes à redação de resenhas, pesquisas bibliográficas, seminários, etc.

3.2.1 A profissão docente na Educação Superior: percepções sobre a atuação do professor universitário, concepções sobre a democratização do ensino superior e o papel da universidade a partir do olhar dos sujeitos

Nesta parte da monografia, procuramos vislumbrar as percepções dos ingressantes do curso pesquisado sobre o trabalho docente. Perguntamos aos estudantes: Você leciona (ou) em alguma instituição de ensino? Sim ou Não? Nesta mesma pergunta indagamos “Qual o tempo de experiência docente?”

Para o questionamento sobre se já haviam lecionado, conforme o gráfico 4, 91% responderam que SIM e 9% dos estudantes responderam que NÃO.

⁶² Disciplinas do curso de Especialização em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior Disponível: <http://espformprof.spo.ifsp.edu.br/?page_id=45>. Acesso em 14 ago. 2015.

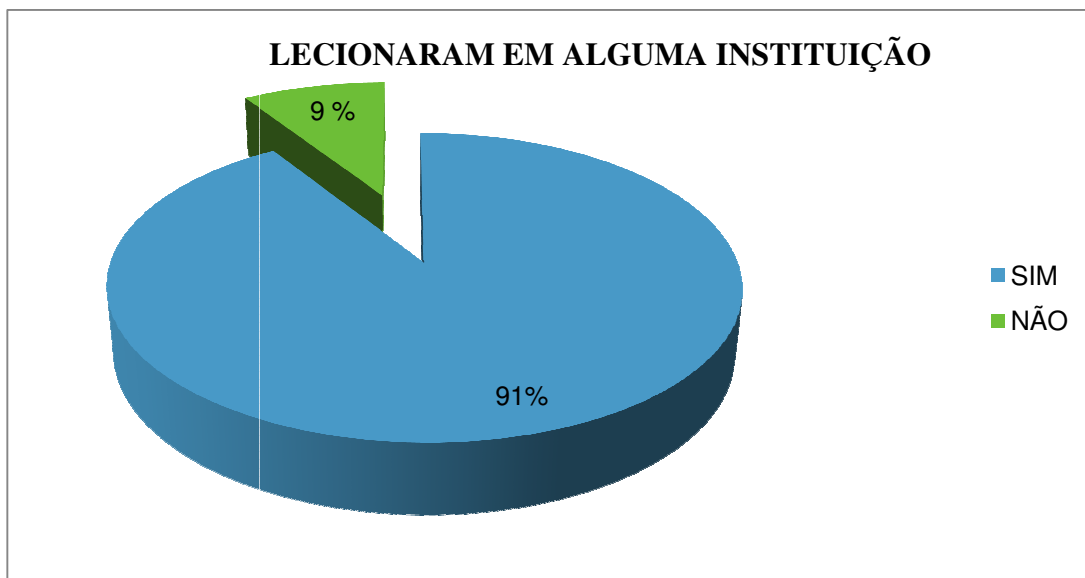


Gráfico 4 – Lecionaram em alguma instituição
Fonte: Questionários

Como complemento dos dados do gráfico 4, onde vimos que quase a totalidade dos estudantes já atuaram numa sala de aula, tem-se os dados sobre o tempo de atuação docente no gráfico 5:

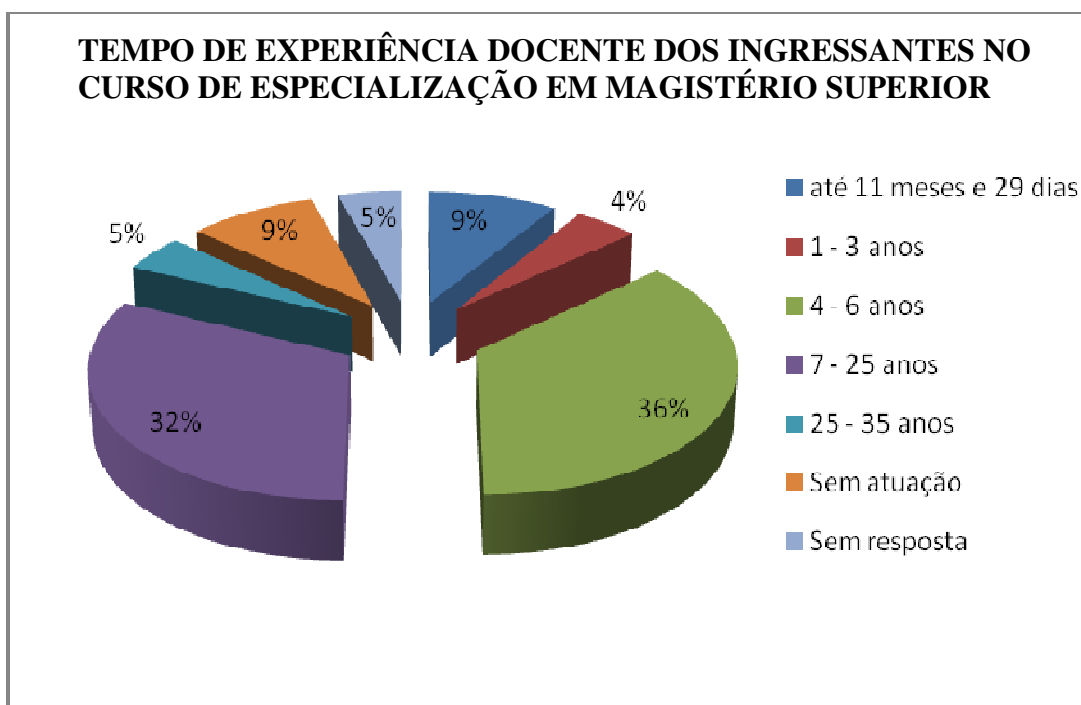


Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior
Fonte: Questionários

A maioria dos estudantes tem experiência entre 4 e 6 anos (36%) como professores, seguidos de 32% entre 7 e 25 anos, 9% entre 11 meses e 29 dias, 5% entre 25 e 35 anos, 4% entre 1 e 3 anos. Das respostas obtidas 9% não tiveram experiência docente e 5% não responderam. O tempo de experiência predominante que conferimos tem relação bem próxima com a idade conferida na maioria dos estudantes; cabe pensarmos que dependendo do curso superior, os estudantes podem levar em média 4 anos a 5 anos para sua conclusão. Caso tenha ingressado aos 18 anos no ensino superior, sua formação se daria por volta dos 23 anos de idade. Como a faixa etária predominante está entre 31 e 40 anos (ver gráfico 2), há uma correlação com os resultados do gráfico 5. Essa intersecção é vista a partir da idade em que se alcança a graduação e o tempo que se tem de experiência docente se inserindo no curso em estudo.

Huberman (1989) contribui com alguns dados de sua pesquisa, com professores do ensino secundário, sobre o ciclo de vida destes profissionais. Para que tenhamos ideia de alguns pontos determinantes que fazem parte do desenvolvimento profissional dos professores, ele mostra algumas posturas assumidas por eles ao longo da vida. Analisando o dado mais enfático da pesquisa, experiência entre 4 e 6 anos, enquadra-se no que o autor denomina como o ciclo da estabilização. No caso do ensino “[...] estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, os seus próprios modo de funcionamento [...]”. (HUBERMAN, 1989, p. 40). A fase da estabilização traz um leque de situações que a atravessam, mas é possível colocarmos como uma caracterização o assumir de uma postura mais afirmativa na profissão. É perceber-se como um profissional para você e para os outros, pelo menos por certo período. Os professores neste momento ficam mais à vontade para desenvolver o seu trabalho junto aos estudantes e para dialogarem com seus pares, até mais experientes no campo de trabalho, além disso, ocorre uma maior liberdade para modificar todo o planejamento posto por outrem. É neste ciclo que Huberman (1989) fala de uma descentração das pessoas que se lançam na preocupação com os objetivos didáticos do que com ela própria. Orientando-se por este prisma, temos mais um elemento para associar a procura deste curso, já que existe uma crescente preocupação pedagógica que complemente e satisfaça os professores nesta fase de estabilização.

Na continuidade da investigação perguntamos “Em qual nível de ensino você atua (ou atuou) como docente”, e os estudantes assinalavam uma das seguintes opções: fundamental, ensino médio, graduação, pós-graduação, outros. Observamos que havia um campo para descrever alguma formação que não tivesse como opção na pergunta. Os resultados estão no gráfico 6:

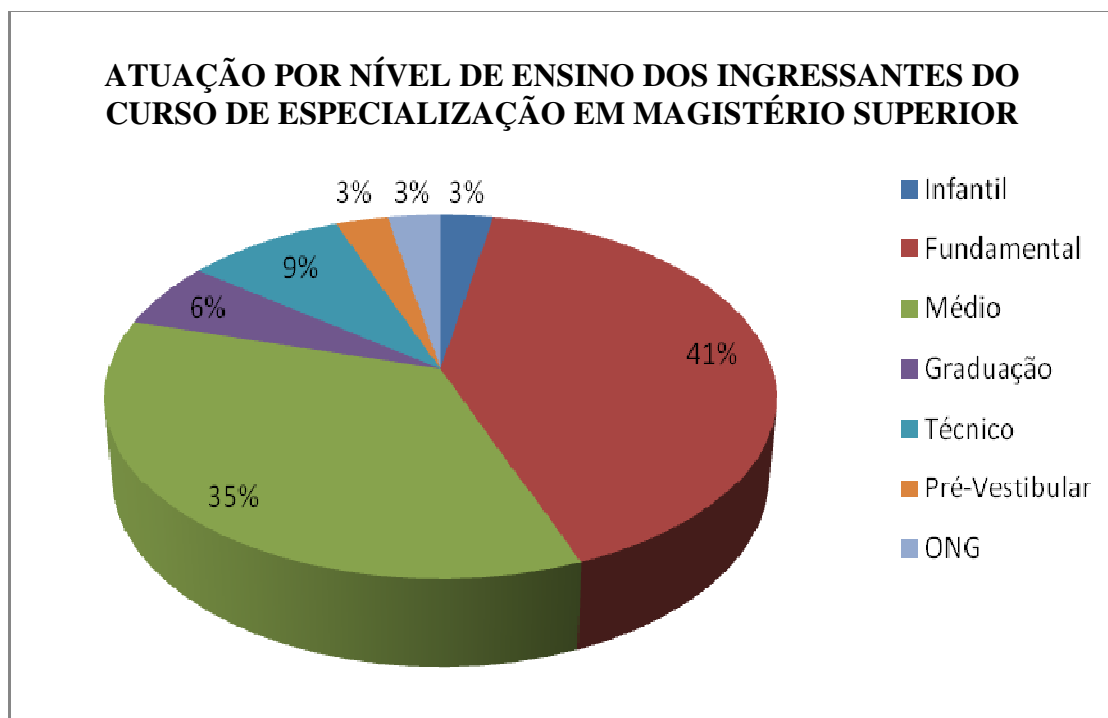


Gráfico 6 – Atuação por nível de ensino dos ingressantes do curso de especialização em magistério superior
Fonte: Questionários

Os resultados mostram que a maioria dos estudantes lecionam no ensino fundamental (41%), 35% no ensino médio, 9% no ensino técnico, 6% na graduação e 3% na educação infantil, ONG⁶³, pré-vestibular. Estes dados coletados nos ajudam a conferir que grande parte dos estudantes que tiveram uma preparação para atuar em outros níveis de ensino são os que mais se apresentam nesse curso, talvez, a tomada de consciência trabalhada na graduação acerca das questões pedagógicas, os instigaram a essa busca necessária para quem pretende atuar no ensino superior. De acordo com o artigo 62º da LDB,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Por outro lado, 6% dos estudantes já atuam no ensino superior e é possível que por encontrarem dificuldades no desempenho pedagógico busquem o curso vislumbrando a pós-graduação em magistério superior, como o ambiente adequado para discutir suas dificuldades. Essa concepção somente ganha terreno quando os estudantes, no exercício da docência, são sujeitos dos desafios que se evidenciam.

⁶³ ONG – Organização Não-Governamental

Pesquisamos também se os professores tinham outra atividade além da sala de aula e para tanto perguntamos “Você possui alguma(s) atividade(s) profissional que não seja a docente?”, caso respondessem que possuíam, deixamos um campo para que informassem em qual área eles atuavam. O gráfico 7 apresenta os resultados:

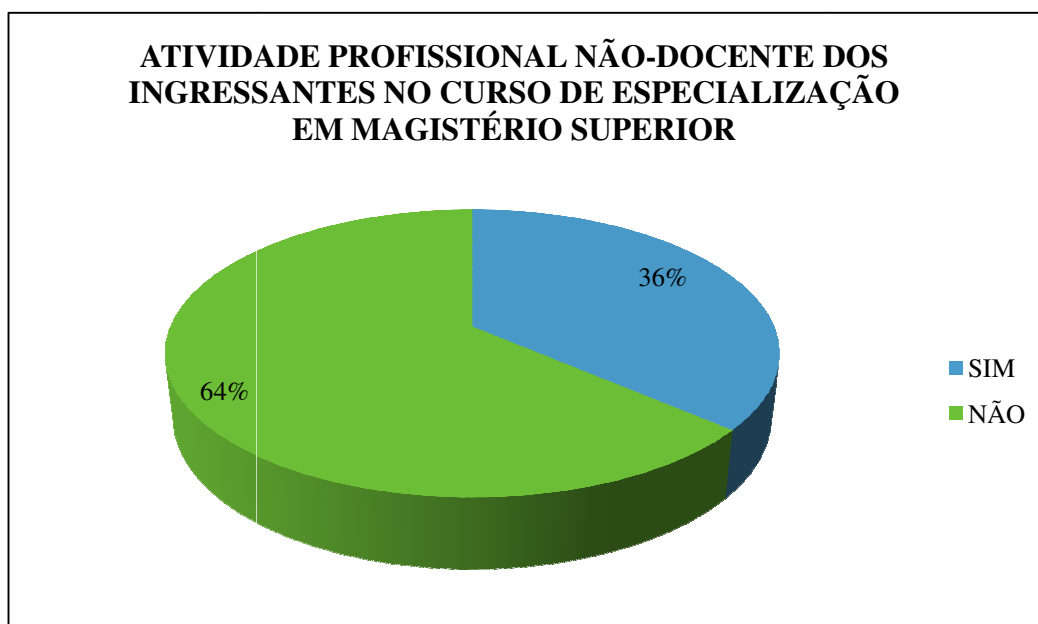


Gráfico 7 - Atividade profissional não-docente dos ingressantes no curso de especialização em Magistério Superior

Fonte: Questionários

Os dados apontam que 64% dos estudantes não possuem outras atividades diversas à docência, o que não ocorre com 36 % dos estudantes, cabe ressaltar que consideramos no gráfico, somente os estudantes que já atuam como professores. Conforme o quadro 1, temos a profissão/área dos respectivos estudantes que possuem outras atividades:

| ESTUDANTES | ÁREA/PROFISSÃO |
|------------|------------------------|
| Sininho | Atriz |
| Anjo | Químico Analista |
| Rick | Saúde |
| Beth | Turismo |
| Juci | Educação |
| Majú | Comunicação |
| Rosa | Coordenação Pedagógica |
| Lindy | Educação |

Quadro 1 - Estudantes x Área/Profissão

Fonte: Questionários

O resultado mostra que uma considerável parcela dos alunos pesquisados, tem conciliado o trabalho docente com outra área de atuação, dado que chama a atenção para os responsáveis pelas políticas públicas e institucionais em desvelar quais as razões que conduzem os professores a tal acúmulo de atividades. Nesse caso, o relatório de Jacques Delors (2001) faz uma observação sobre um dos aspectos possíveis, inserindo-se nas condições de trabalho do professor,

É preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. (DELORS, 2001, p. 160-161)

A desvalorização profissional no sentido financeiro é preocupante, porque induz o professor a conciliar outras atividades para compor sua renda mensal. Disso, influi na evasão de professores que optam por outras áreas que remuneram melhor, sendo que poderiam contribuir de muitas formas para o desenvolvimento da educação no país. Como já disse Pimenta (1997, p. 7) “[...] a persistência dos baixos salários e precárias condições de exercício profissional, impulsionam os professores habilitados a outros setores de trabalho”. Na contramão dessa ideia, os dados da nossa pesquisa nos dão também outra perspectiva; mesmo tendo este contingente mensurado de professores em outras atividades, notamos o esforço e comprometimento deles em manter-se no campo educacional, em vista de que estão se especializando para uma desejada ascensão profissional/acadêmica.

Outra indagação feita para os sujeitos participantes da pesquisa foi sobre a atuação dos professores em diferentes níveis de ensino. As perguntas foram as seguintes: A atuação do professor universitário deve ser semelhante em outros níveis de ensino?⁶⁴ Sim ou Não? E por qual motivo? O resultado do questionamento sobre a semelhança de atuação dispomos no gráfico 8.

⁶⁴ A elaboração da questão teve como orientação as questões discutidas por Bourdieu (1997), Davel e Vergara (2001) ao pontuarem que a ação humana é revestida de subjetividade. Por isso, consideramos que não há como falar em ação humana idêntica, somente em ação semelhante, construindo nesse sentido uma discussão em quão próximo, ou não, é essa semelhança.

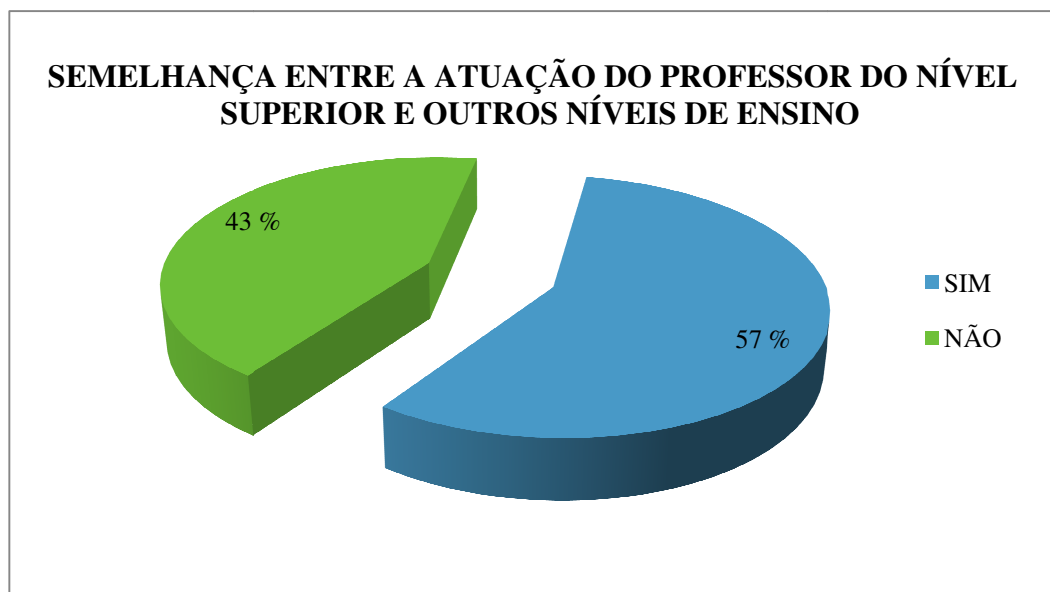


Gráfico 8- Semelhança entre a atuação do professor do nível superior e outros níveis de ensino

Fonte: Questionários

Os resultados não foram tão díspares; vê-se que a maioria, 57%, acha que o professor do nível superior tem atuação semelhante a outros níveis de ensino, e 43% acredita que são atuações diferentes. Para compreendermos estas respostas perguntamos qual o motivo da afirmação. As respostas tiveram algumas variáveis tanto do ponto de vista de quem não diferencia a atuação em diferentes níveis, como quem enxerga diferenças. A figura 3 nos mostra o mapeamento com as nuances de quem respondeu SIM a questão.

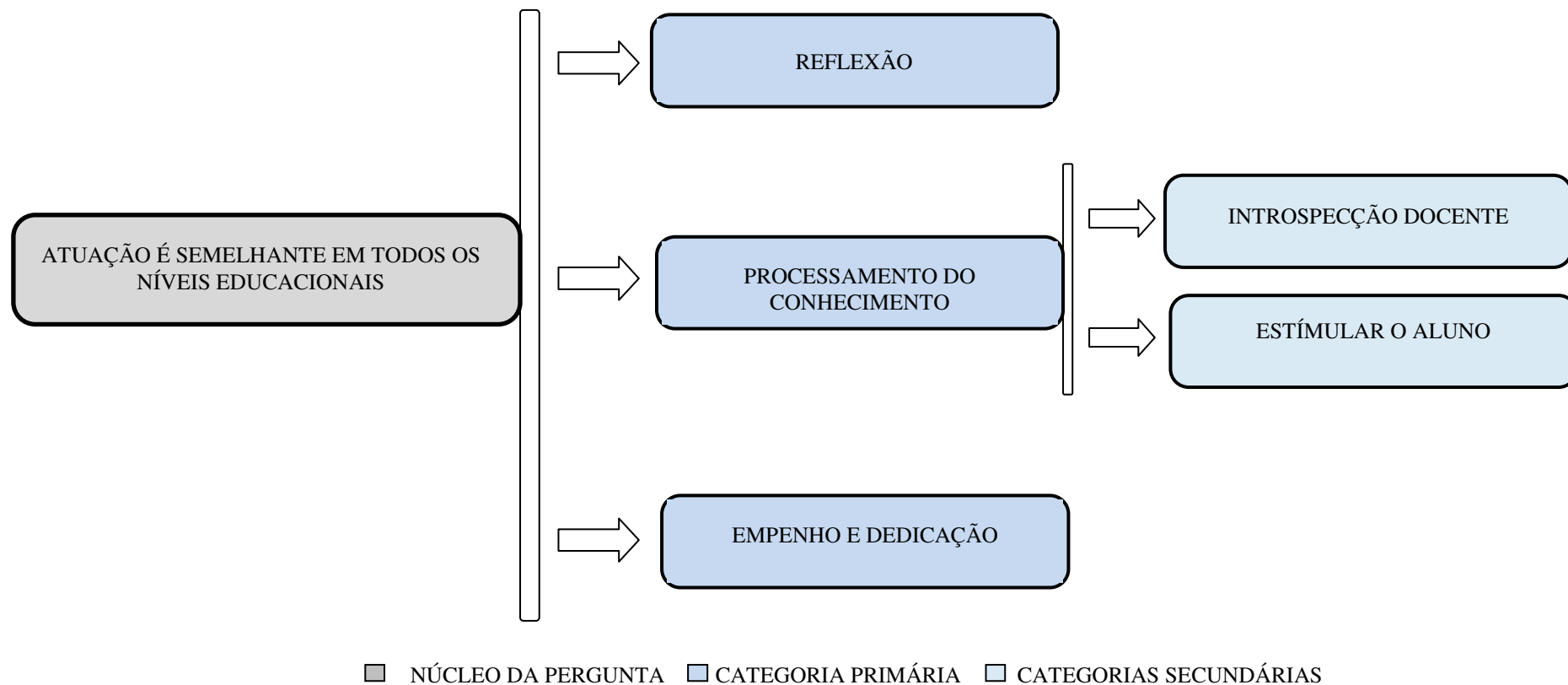


FIGURA 3 – Mapeamento da razão pela qual a atuação do professor universitário é semelhante em todos os níveis

Fonte: Elaborado pelo autor

Dos estudantes que concordaram que a atuação docente no ensino superior é semelhante em qualquer nível de ensino, tivemos uma maior ocorrência naqueles que acreditam que a reflexão, categoria principal, é o ponto comum entre os níveis. Surgiram, também, outras duas categorias principais: processamento do conhecimento e empenho/dedicação. No caso da categoria “processamento do conhecimento” os estudantes pesquisados entendem que a construção do conhecimento é indiferente do nível em que esteja o estudante, encerrando-se nessa questão pela própria característica do ser humano. Dessa categoria derivamos duas outras secundárias, sendo a introspecção docente e o estímulo à reflexão do estudante, defendidas pelos alunos como pontos comuns no trabalho do professor. E a última categoria principal conferida foi “empenho e dedicação do professor”, que, como características, os estudantes acham suficientes e únicas para quem atua como docente independente do nível de ensino.

De antemão voltamos a realçar o que foi posto no nosso marco teórico sobre a docência no ensino superior. Existem diversos fatores que marcam a particularidade desse ensino. O estudante universitário é adulto e por isto carrega consigo uma carga de experiência social, política, afetiva diversa da criança que ainda tem se constituído em processo de maturidade. A criança quando inserida no contexto escolar tem expectativa com o novo, mesmo não tendo ideia e nem objetivos prévios para qual caminho o conhecimento possa direcioná-la. Diferente do ocorrido com o estudante universitário, pois esse tem autonomia de escolha e funda-se num objetivo normalmente voltado ao mundo do trabalho. Somando ao que colocamos, entra o fato de que para cada área de formação profissional existam particularidades a ela inerentes, onde conhecimentos pedagógicos são fundamentais para compreender o processo de ensino e aprendizagem e toda sua complexidade possibilitando formular métodos para o alcance do objetivo que se propõe. Ao abordar a especificidade da docência no ensino superior, Ferreira (2010) cita:

[...] à formação profissional, é o fato de ser direcionada ao aluno adulto, o qual se diferencia do estudante criança, primeiramente pela autonomia de escolha. Supõe-se que o adulto escolha a profissão e, deliberadamente, o curso e a Universidade na qual fará sua formação profissional. (FERREIRA, 2010, pg. 88)

Neste caso, o autor fala sobre a autonomia, a questão do futuro profissional e o local de sua formação, o que se distancia da escola onde a discussão sobre a carreira profissional não é acentuada e muito menos focalizada. Outro fato, é que o professor ao construir conhecimento junto a criança caminha no sentido de formação de alguém mais vulnerável por

conta da inexperiência advinda pela pouca idade, e se pensarmos no estudante adulto, a construção do conhecimento se mostra mais no sentido de rever alguns paradigmas e reconstruí-los. Esses paradigmas construídos pela experiência de vida devem ser valorizados, e servem de parâmetros para a sua revisão. Oliveira, M. K. (1999) acredita que esse estudante tem maior capacidade para suas reflexões acerca do que se busca aprender.

Voltando para os dados que nos direcionam nesta parte, já nos posicionamos sobre o que consideramos e mostramos o quão está errada a concepção da maioria dos estudantes em acreditar que a docência é única em qualquer nível de ensino. Nesta concepção de unicidade da prática docente, tivemos respostas que atribuíam o empenho e dedicação do professor como algo que deve existir, conforme o excerto:

“Por que você está formando pessoas, seu empenho e dedicação devem ser os mesmos, por mais que, de repente, as condições não o sejam, e as finalidades sejam diferentes” (Dona Ivone)

Este tipo de característica que a resposta indica como atribuição do trabalho do professor é algo que julgamos que deva fazer parte de qualquer profissional independente da área de atuação. Em se tratando do professor, nos preocupa a concepção de sacerdócio⁶⁵ subjacente à resposta, porque entendemos que mesmo as condições não sendo favoráveis, os atributos devam permanecer. Sobre esta concepção Bruschini e Amado (1988) colocam:

Com tão poucas vantagens, em suma, como se explica, que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7)

A ideia de sacerdócio descaracteriza e desabona o trabalho docente, ao pensarmos que as condições de trabalho que envolve salários, carreira, jornada de trabalho hoje tem sido motivo de descontentamento por grande contingente de professores e, decerto, que uma das questões imediatas que não podem ser deixadas de lado quando se fala em melhoria da educação, é pensar nas condições do trabalho que envolve o docente. Negar essa questão ao

⁶⁵ Segundo Hypólito (1997, p. 18) “[...] a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias [...]. A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população.”

discutir propostas de melhoria da qualidade da educação, é caminhar para esterilidade acerca do tema.

Houve também a ocorrência de respostas sobre o processo do conhecimento no ser humano:

“O conhecimento se processa no ser humano da mesma maneira, independente da idade. O Prof. Universitário irá aprofundar o conhecimento e exigir também de acordo com a idade” (Juci)

A construção do conhecimento pelo ser humano, além de ser sua realização, é caracterizado pela sua inferência na qual ele dá sua interpretação, neste sentido Leite (1995, p.12) coloca “o conhecimento não é só produto, mas também processo e, como processo, é perpassado por ideologia”. E se apoiarmos no conceito de ideologia segundo Chauí (2004), temos

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas. (CHAUÍ, 2004, p.13)

Se a construção do conhecimento tem como base os valores que o ser humano tem para si e através desta, ele explica a realidade, não parece correto colocar no mesmo patamar qualquer idade para a construção do conhecimento, como o excerto aponta. Mesmo que o ser humano seja capaz de alcançar a aprendizagem, existem diferentes etapas para o seu desenvolvimento, ainda mais se pensarmos que a experiência vivida de uma criança em comparação com o estudante adulto se encontra numa vasta distância de valores impregnados pela maior vivência deste último.

Porém, a categoria que mais teve destaque nas respostas dos estudantes foi a reflexão, como vemos nas respostas abaixo:

“Elas deveriam se assemelhar no sentido de fomentar a reflexão do aluno cidadão perante o meio social e profissional que o rodeia” (Parks)

“Porque o professor deve priorizar a reflexão independente do nível de ensino” (Tata)

“O professor deve sempre fazer uma reflexão de sua atuação mediante o campo em que ele esta atuando [...]” (Dulce)

“Trata-se, em todos os níveis, de fomentar a reflexão, criticidade e autonomia” (Majú)

As respostas que envolvem o termo reflexão sugerem um pouco de generalização quanto a sua ocorrência, o sentido do termo esta sendo usado sem uma definição coerente, na qual aborde o termo como movimento de compreensão do trabalho do professor. Zeichner (2008), Pimenta (2002), Libâneo (2002) em seus trabalhos expõe essa questão, criticando a utilização como mero *slogan*, modismo, ou desviando da ideia conceitual.

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Num momento fomenta a reflexão do aluno, noutro introspectivamente a constroi. (John Smyth⁶⁶, 1992 apud Zeichner, 2008, p. 538)

Claro que não podemos ignorar que esse conceito deveria fazer parte do trabalho docente; a crítica que se faz é sobre o entendimento que transparece quando o termo é utilizado. Segundo Libâneo (2002, p. 54) “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e agir”, sendo assim, como o docente tem como elemento inerente ao seu trabalho o conhecimento, a reflexividade se mostra inadiável em qualquer nível de ensino. O que não parece frutífero para o debate é pensar que somente a reflexão possa resolver todos os problemas que cercam a educação, ainda mais quando centradas somente no ato de ensinar, sem contar que ainda é necessário resolver problemas de como se aprende e como se ensina.

Nesse sentido, o princípio dominante na formação não seria, em primeiro lugar, a reflexão mas a atividade de aprender, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teoria do ensino e aprendizagem. (Libâneo, 2002, p. 73)

Falar de reflexão somente para ações imediatas acaba caracterizando como solução individualista, negando um pensar coletivo e a criticidade das estruturas que fazem parte além da sala de aula e que afetam a produtividade da educação. Essa discussão requer situar à reflexão, tão aclamada, num sentido dialógico, no qual falar de professor reflexivo escapa a característica de adjetivo, como questiona Pimenta (2002b), e assume o movimento teórico do trabalho docente, no qual a utilização de teorias se faz necessárias em confronto com o inesperado ou até mesmo o esperado. Diverso a isso, é manter o processo de ensino estéril, sem promover a esperada transformação no estudante como sujeito na aprendizagem. Sem contar que enquanto a própria formação do professor não for modificada dentro das questões

⁶⁶ SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

até aqui colocadas, não será possível que ele desenvolva algo que nunca vivenciou. Os estudantes que responderam que a atuação do professor universitário não é semelhante a outros níveis justificaram que a diferença ocorre por conta das finalidades diversas de ambos. Em algumas respostas, citaram que a proposta é o que difere, mas se observamos que esta visa a um determinado fim, e se assim for, a finalidade é o que parametriza a proposta para o seu alcance. Segue abaixo algumas respostas:

“Porque o perfil do educando é diferente e a proposta de formação é mais específica” (Astro)

“Existe um foco diferenciado de preparação para o mercado de trabalho” (Aretha)

“Porque cada nível de ensino tem um objetivo, uma finalidade a ser alcançada” (Violeta)

“Existe um foco diferenciado” (Léca)

“Porque existe diferença nas propostas entre os níveis” (Martín)

Do ponto de vista da legislação, ainda que não seja o suficiente, pois a demanda vai além de uma resolução, vê-se que os estudantes têm razão quando citam que a finalidade de cada nível de ensino é um dos pontos que diferencia a atuação do professor universitário. Segundo o artigo 22 da LDB,

A educação básica⁶⁷ tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em se tratando da educação superior a LDB em seu artigo 43 estatui que sua finalidade é:

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

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

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

⁶⁷ A LDB estatui no Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

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

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

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

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

Em outras palavras, dizemos que a legislação define a educação básica como fundamento para o exercício da cidadania, ou seja, uma educação cidadã. Do mesmo modo a compreendemos como aquela que desenvolve conhecimentos possibilitando ao educando o exercício de direitos civis, políticos e sociais demandados na sociedade. O que acaba o situando igualmente como sujeito de deveres a serem respeitados. Os conteúdos trabalhados neste nível pressupõem uma relação interna em que o seu desenvolvimento ocorre numa produção lógica, apesar dos percalços, oferecendo subsídios, alicerçando o estudante quando no prosseguimento em níveis posteriores à educação básica. Por outro lado, quando compararmos com a educação superior, vemos que essa última remete a uma particularidade mais abrangente que a anterior. Para essa visão ignoramos as dificuldades entre ambas na apreensão de conteúdos e observamos apenas o campo de abrangência que objetiva a educação. Pois, quando falamos em dificuldades na aprendizagem, independente do nível, as condições para a sua superação podem ser convergentes. Ademais, compreendemos que a educação superior objetiva a formação de profissionais em diferentes campos do saber, formação de agentes sociais e formação de cientistas em diversas especialidades. Seu compromisso caminha no sentido de tornar uma sociedade desenvolvida científica, técnica e socialmente. Pensar dessa forma, não significa subjugar a contribuição fundamental que a educação básica propicia para o processo de formação do estudante. A colocação de Dias Sobrinho (2010), neste sentido, vem ao encontro deste ponto de vista:

As diversas etapas de escolarização formal organizam os processos de formação que farão parte da vida toda de uma pessoa. A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226)

Outro momento importante para a nossa investigação foi conhecer a opinião dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o movimento de democratização do ensino superior. Movimento que tem ganhado força através das políticas públicas nas últimas décadas⁶⁸. A pergunta foi a seguinte “Opine sobre a democratização do ensino superior”. A maioria das respostas teve como eixo central a questão da qualidade dos cursos superiores, a mercantilização da educação e o direito fundamental a educação. Assim segue:

“Está deturpado, pois virou um grande comércio” (Rô)

“A democratização do Ensino Superior acompanha o processo de democratização do ensino como um todo e deve mudar seus paradigmas para que seja de qualidade” (Rosa)

“Acredito que é fundamental, lamento não ter iniciado antes. Pois isso deveria ser um direito a todo cidadão” (Sininho)

“A democratização do ensino superior é extremamente importante para a formação de um país menos desigual, onde todos podem acessar o ensino superior, no entanto, é necessário que haja um mesmo ensino, uma mesma qualidade para todos que o acessem, não apenas para uma minoria” (Violeta)

“As políticas de democratização devem ter foco na qualidade não na quantidade de alunos” (Martin)

“Atualmente o ensino superior passa por uma democratização pois existem vários dispositivos para o ingresso. O que acontece é que a maioria das universidades são privadas e funcionam como empresas, objetivando o lucro” (Tata)

“A democratização do ensino superior está se realizando mais com uma visão de serviço e numa perspectiva de negócio, com escolas particulares.” (Anjo)

“Válido considerar a conquista existente, mas há a necessidade de criar uma ação para a melhoria da qualidade dos cursos, que não culpabilize o aluno, mas dê a ele um suporte para uma melhor formação.” (Bia)

“Atualmente existe a democratização de acesso, contudo, a democratização da qualidade do ensino superior está longe de ser realidade”(Parks)

“Acho importante dar voz e vez àqueles que historicamente sempre foram marginalizados, mas creio que deve se ter um controle e acompanhamento dessa demanda, para que o ensino superior não acabe sucateado como o ensino básico, em que a quantidade se torna mais primordial que a qualidade.” (Dona Ivone)

⁶⁸ Consulte os Cadernos do GEA sobre a Democratização da Educação Superior no Brasil: Avanços e Desafios. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n1-democratizacao-da-educacao-superior-no-brasil-avancos-e-desafios>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

Dentre o que anunciamos sobre os núcleos das respostas dos sujeitos participantes, podemos considerar como questões imbricadas que confirma suas relações através de estudos referentes ao tema. Mesmo que os estudantes não tenham um embasamento mais aprofundado sobre a democratização do ensino superior, foi possível ver que a complexidade do assunto parece evidente deixando muito claro algumas questões de fácil percepção como as que foram mencionadas. Ao discutir sobre a democratização da educação superior, Dias Sobrinho (2010) já sugere o rumo a ser tomado pelas políticas voltadas para esse assunto: “transformações radicais na educação superior, especialmente a sua expansão com qualidade e equidade, não separam de mudanças estruturais e sustentáveis da sociedade”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1223). Entendemos, a partir do autor, que a democratização para ser efetivada precisará de políticas públicas que atuem na educação básica, formação de professores, condições de trabalho docente e toda infraestrutura educacional, além disso, assegurando a permanência dos estudantes. Nesse processo que abrange diversas questões, aparece a qualidade educacional, que deveria atender todos envolvidos, em especial os estudantes. Os sujeitos participantes da pesquisa em suas respostas defendem que a democratização da educação é fundamental para contemplar todos que estão nas condições marginalizadas na sociedade e configura um dos caminhos para uma mobilidade social. Para a primeira proposição, a partir do momento que passamos a compreender a educação como direito social⁶⁹, é indiscutível o entendimento da educação como direito a todos os cidadãos; no caso da segunda proposição, sempre há a expectativa de que a educação contribua para que as pessoas consigam se inserir no mercado de trabalho melhorando as condições em que se encontram. O que pode não ser garantia de ocorrência. Mas avançando essa discussão, os estudantes levantaram questões acerca da qualidade e a forma de atuação das instituições que ofertam os cursos, na qual estão sendo inseridos os estudantes sujeitos destas políticas públicas. Como essas políticas para aumentar a democratização tem tido considerável inserção dos estudantes através do Programa Universidade Para Todos, para citar como exemplo, onde há substancial participação do financiamento público, verifica-se que esse financiamento público através de isenções fiscais, acabou promovendo a expansão das IES, e a ideia democratizante pensada no projeto de lei do programa foi modificada sob a pressão das instituições privadas mobilizando

⁶⁹ De acordo com a Constituição da República Federativa de 1988 em seu artigo 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

o governo a rever diversos parâmetros, dentre alguns, as vagas e fomento das isenções fiscais, e o que conferia a permanência do alunado acabou sendo relegada.

Em suma, o Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126)

Não nos parece correto que a educação como direito social, e que deveria ser público, ter como intermediador da sua função, instituições privadas. O Estado, ao invés de promover as instituições de ensino particulares, deveria promover a expansão da oferta pública de ensino, garantindo a qualidade para todos os cidadãos, diferente do que está ocorrendo atualmente, no qual a educação de qualidade ainda continua sendo privilégio da parte mais abastada da população.

Posto a problemática que envolve o Prouni, retomemos as observações dos estudantes e que nos instigaram a refletir sobre as bases dentro do sistema capitalista e a sua versão neoliberal, cujo mercado caminha para a competitividade em diversos setores inclusive a educação, fazendo acreditar que a educação de qualidade é aquela que dá subsídios para que o indivíduo consiga se colocar/disputar no mercado de trabalho e também atenda a necessidade do empresário que precisa de mão de obra especializada dentro do seu ramo de atuação. Estas concepções se furtam do ideário de indivíduos cuja formação contribuiria para a sociedade não sobrepondo as questões individuais às coletivas.

Em outras palavras, a qualidade educativa estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo competitivo, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227)

Soma-se a isto a própria gestão das IES privadas⁷⁰ que busca maximizar seus lucros a partir do não investindo nas estruturas e indivíduos que movem a instituição, numa constante busca de racionalização do processo educacional, mesmo com a crescente entrada de estudantes. Tudo isso para estar inserida num mercado competitivo onde a educação tem sido tratada como produto. Essa crítica não se esgota somente para as IES privadas, pois as

⁷⁰ Matéria sobre o lucro das empresas de ensino superior:

PRIMI, Lilian. *Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino*. Revista Caros Amigos, São Paulo, p. 12-15, set. 2014. Edição especial Universidades

públicas têm adotado políticas que diferem apenas em algumas questões. Logo, a precarização do trabalho intelectual se faz presente e a concepção de direito social se encerra não conseguindo o retorno social, apesar dos investimentos públicos, perdendo o sentido do que poderíamos considerar como qualidade. A filósofa Marilena Chauí tece uma discussão na qual podemos nos apropriar e contextualizar para as IES quando aponta sobre a mutação da universidade que passa de instituição social para organização social se adequando ao capitalismo, postulada pela filósofa como Universidade Operacional⁷¹. A questão da democratização do ensino superior está entrelaçada com mais diversas questões que porventura resolvemos não discutir; mesmo de maneira incipiente, trouxemos algumas questões postas pelos estudantes, de maneira difusa, mas que provocam uma gama de reflexões.

Encerramos nossa investigação perguntando aos estudantes: O que dizer sobre o papel da universidade na sociedade? E obtivemos algumas respostas que fazem críticas ao papel da universidade na atualidade referenciando que a mesma tem trilhado no sentido de somente preparar as pessoas para o mercado de trabalho, convergindo com nossas reflexões que levantamos na questão anterior quando mostrávamos o capitalismo como condicionante desse tipo de propósito das instituições. Assim seguem algumas respostas:

“A universidade deveria ter uma atuação melhor estruturada no quesito conhecimento. O que vemos hoje é uma prática interessada no mercado de trabalho” (Beth)

“A universidade na sociedade de hoje é preparar para o mercado de trabalho” (Léca)

“Hoje a grande maioria é vista como prestadora de serviço, preparando o aluno para o mercado de trabalho” (Rick)

“O papel atual da universidade é de hierarquizar os profissionais delimitando os que terão condições de ingressar no mercado de trabalho” (Parks)

Porém, as respostas com maior relevância reconhecem na universidade o caráter de reciprocidade na formação do profissional para a sociedade e a importância para a formação específica em determinada área do conhecimento.

⁷¹ Para Marilena Chauí (2003), a Universidade Operacional é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

“A universidade deve estar voltada tanto para a formação profissional, quanto a pesquisa (produção de conhecimento/saber)” (Rosa)

“Preparação para a qualificação do indivíduo e contribuição para a sociedade” (Aretha)

“A universidade é importante, pois capacita profissionais de diversos setores sociais, agentes que poderão fazer a diferença em sua área de atuação e melhorar a nossa sociedade”(Dona Ivone)

“Serve como alicerce para a construção de uma sociedade crítica e investigativa, ou pelo menos deveria servir” (Astro)

“Produzir conhecimento e formar pessoas capazes de contribuir para melhoria da sociedade” (Bia)

Severino (2007) mostra que uma das principais funções da universidade está na formação de profissionais em diversas áreas distintas que possam contribuir para o desenvolvimento de toda sociedade, em concordância com o que alguns estudantes procuraram responder nas questões. Essa ideia está pautada, a partir do momento em que e considera a universidade como instituição social que produz conhecimentos num processo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e o dissemina através destes agentes sociais, no caso, os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

A nossa ânsia e expectativa que giraram em torno do desenvolvimento dessa pesquisa foram factualmente elementos que contribuíram para a complexidade presente no trabalho. Nesse, visamos a subsidiar estudantes, professores, gestores do campo da educação superior, com novos conhecimentos a partir de objetivos previamente definidos na estrutura desta pesquisa. Também, outros fatores fundamentais postos, caracterizavam-se como obstáculo: inexperiência com o trabalho de pesquisa, campo de formação e experiência profissional. No que se refere à inexperiência, coloco como obstáculo a autonomia necessária à busca de literaturas acadêmicas, organização, criatividade. O campo no qual tive a formação na graduação refletiu nesta pesquisa no sentido de que foi preciso desenvolver um espírito crítico e filosófico para a compreensão dos estudos, características ausentes na graduação. A própria linguagem, desde as suas particularidades e formas de redação próprios à área da educação, se inserem na ausência colocada. Sobre a experiência profissional; houve a reflexão por não atuar na área docente e a experiência que tive foi no ensino técnico, como consequência, algumas questões sobre a educação flertaram com a incompreensão e foi preciso esforço redobrado para superar tal sentido. Um ponto de tensão que houve no decorrer do trabalho foi a troca de orientadora após a conclusão do projeto por questões institucionais, no caso a orientadora Prof^a Dra. Valéria Fernandes Cordeiro Belletati passou a ser coorientadora e a Prof^a Dra. Alda Roberta Torres trouxe sua contribuição como orientadora. A tensão se deu por entender a complexidade e responsabilidade do professor-orientador em dar continuidade num trabalho em que suas sugestões não estavam presentes no embrião do projeto, podendo ser conflitante com suas concepções dentro do que estava proposto, no entanto, essas questões foram superadas pelo profissionalismo da professora-orientadora e a continuidade do trabalho ocorreu dentro da proposta.

Ademais, envoltos a esses elementos anunciados, sem expor a totalidade, por intencionar apresentar somente um parâmetro do complexo, encerramos esse trabalho certo de que os resultados vieram ao encontro da perspectiva.

Nesta pesquisa apresentamos as demandas que estão postas aos professores de um curso de especialização em magistério superior, sendo que para essa finalidade, pesquisamos os estudantes ingressantes nesse mesmo curso no IFSP, ano de 2014. Após a construção do projeto que antecedeu a essa monografia, necessário para a sua continuidade, foi preciso submetê-lo à Plataforma Brasil – por se tratar de pesquisas com seres humanos – para que o Comitê de Ética em Pesquisa avaliasse e conseqüentemente aprovasse o desenvolvimento do trabalho dentro das normas estabelecidas pelo órgão. Na continuidade, após a aprovação, começamos a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utilizado em nossa metodologia foi um questionário com questões abertas e fechadas na qual os estudantes facultativamente puderam participar. Observo que uma das alunas participantes da pesquisa fez uma indagação importante questionando a ausência no questionário de uma pergunta que identificasse qual a etnia do participante. Reconhecemos a validade dessa crítica, já que se têm discutido amplamente na sociedade as posições sociais em que cada grupo étnico tem ocupado e as oportunidades e direitos, primando pela busca de formas de reconhecimento dos grupos que ainda estão à margem da sociedade, discussões em que a educação está sempre presente. Retomando ao uso do instrumento de coleta de dados, ao assumir o espírito científico que julgamos necessário a todo pesquisador, percebemos que somente a quantificação de resultados não seria o suficiente para responder aos propósitos do trabalho e por isso nos apoiamos nas ideias de Laurence Bardin (1979) que puderam nos auxiliar na análise dos questionários respondidos pelos estudantes. As ideias tiveram como fundamento a Análise de Conteúdo que através de uma sistematização dos dados coletados, recenseamento e categorização nos foi possível interpretá-los de uma forma muito mais abrangente do que a sua aparência, em princípio, ou conteúdo manifesto, que nos convida a conclusão imediata. A análise utilizada são fundamentos qualitativos de verificação e procurou levar em consideração todo o contexto da construção dos dados, desde os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador, orientando-nos pela finalidade preestabelecida. Foi uma forma abrangente de analisar, visando à aproximação do real sem ignorar outras possibilidades de percepção.

O objetivo principal da pesquisa, e que apresentamos seus resultados, foi a de analisar as demandas que estão postas aos professores de um curso de especialização em magistério superior realizado no IFSP. Esse propósito teve como motivação a percepção de um movimento difuso de alteração na educação. Para o seu alcance, determinamos alguns objetivos específicos que foram fundamentais para o resultado principal no qual contribuíram

no sentido de identificação do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e conhecimento da percepção deles sobre o exercício da docência no nível superior.

Para o objetivo específico I que visou identificar o perfil dos estudantes conferimos que a maioria é do sexo feminino, ratificando a questão histórica no campo docente, tema que discutimos no capítulo 1. Vimos, também, que o grupo é jovem, cuja idade predominante situa-se entre a faixa dos 18 e 40 anos e que muitos são formados na área de humanas. Mesmo com essa predominância, os professores tiveram o desafio de atender uma pequena parcela de formandos nas áreas de engenharias. Apesar da menor quantidade desses profissionais, o que não os torna sujeitos menos importantes no curso, têm-se o desafio do professor em atender a todo grupo na construção do conhecimento, tarefa complexa pelas características tão distintas na formação do grupo. Complementando esse rol de informações referentes ao perfil dos estudantes, constatamos que a razão que os instigou à busca de um curso de especialização em magistério superior foi a necessidade de qualificação profissional decorrente das exigências da própria profissão em seu exercício e ampliar o espaço de atuação a conquistar no mercado de trabalho.

No objetivo específico II, conferimos que a percepção do grupo sobre a docência em alguns casos chega a ser unívoca, noutras, a distinção em sentido é o que se apresenta. Muitos dos sujeitos participantes da pesquisa já tiveram a experiência de atuar em sala de aula como professores e essa experiência predominante situa-se com maior ênfase entre 4 e 25 anos de atuação. Porém, a atividade deles não se encerra somente na sala de aula, mesmo não sendo predominante, temos um grupo que tem atividades externas à sala de aula. Ao retomarmos a questão da experiência docente, em se tratando de uma especialização em magistério superior, vimos nesse ponto o desafio de superar algumas práticas e ideias desses estudantes por estarem habituados ao modo de atuação do ensino fundamental e médio, níveis em que muitos têm como experiência profissional confirmada pela pesquisa. Como exemplo, nesse sentido, confirmamos nas respostas dos estudantes, quando indagados, se havia distinção ou não, na atuação do professor universitário em detrimento a outros níveis de ensino. As respostas foram relativamente equilibradas em proporção, mas se sobrepôs as que defendiam que a docência em nível superior e em outros níveis de ensino são semelhantes. Acreditam que a introspecção docente e o estímulo à reflexão, independem do nível de ensino, percepções com as quais discordamos e apontamos as razões no Capítulo 3. Ainda, nesse objetivo específico, levantamos a opinião dos estudantes sobre a democratização do ensino superior e o papel da universidade na sociedade. Sobre a democratização expuseram a validade do processo, mas ressaltaram a falta de qualidade dos cursos superiores imbricada com a questão da

mercantilização do ensino. Acerca do papel da universidade muitos reconheceram a importância, porém criticaram a predominância da formação para o mercado de trabalho.

Decorrente de todos os resultados inseridos em cada objetivo mencionado, inferimos as seguintes demandas gerais postas aos professores:

- Os estudantes em sua maioria estão preocupados em uma melhor posição profissional no mercado de trabalho e progressão na carreira acadêmica, do que aperfeiçoar-se profissionalmente no sentido de superar os obstáculos postos ao trabalho docente;
- Os estudantes são oriundos de áreas de formação distintas, demandando dos professores uma construção de condições para que os estudantes não habituados com reflexões pedagógicas possam se desenvolver no decorrer do curso;
- Trazem experiências profissionais como docentes nos níveis básicos da educação, tendo ideias e concepções que precisam ser superadas, quando não, lapidadas, para se desenvolverem no magistério superior; além de a maioria nunca ter atuado no ensino superior como docente.
- Ingressam no curso com uma concepção sobre universidade, políticas públicas e outros temas da educação superior pautadas no senso comum, exigindo dos professores um trabalho de conscientização política nesse universo e orientação científica.

Antecipamos a possibilidade de que a nossa pesquisa, sob o olhar de outros pesquisadores, possa suscitar outras demandas que fugiram a nossa percepção, mas é extremamente válido, já que a ideia foi fomentar o debate acerca do nosso objetivo principal. Como sugestão para pesquisas futuras que nos foram iluminando ao longo desse trabalho e acreditando que possa trazer valiosas contribuições, citamos:

- Construir uma investigação de cunho sociológico a partir dos estudantes (origem étnica, classe social, histórico escolar e profissional, etc.) e discutir qual a influência desses elementos na construção do perfil do professor de nível superior.
- Delinear o perfil dos estudantes que ingressam, e posterior egresso, no curso de especialização em magistério superior. É uma forma de conferir a influência do curso nas concepções dos estudantes acerca da educação superior e o processo de trabalho docente.

Com os resultados da pesquisa e avaliando o desenvolvimento do curso como estudante, conseguimos perceber que parte das demandas estão sendo atendidas. Alguns desafios colocados pelos estudantes já são trabalhados no curso buscando sua superação: ambiente de discussões enriquecedoras sobre educação superior, debates sobre políticas públicas para a educação, redação científica, indicações de referências bibliográficas, conhecimentos pedagógicos, etc. Outras questões ausentes no curso e que emerge das

demandas dos estudantes, poderão abrir um debate promissor ao observar os resultados desse trabalho, exemplo disso, são as questões do professor reflexivo.

Assim posto toda essa discussão que fez parte da pesquisa, acrescemos que diante do processo de construção do trabalho, até o seu encerramento, foi proporcionado para nós um aprendizado que rompeu até o próprio campo de estudos em que estávamos situados. Foram aprendizados e contribuições que ao longo dos estudos tornara-se de difícil percepção, porém, somente em seu término é que foi possível notar o quão profícuos foram para o desenvolvimento intelectual. Disciplina, pontualidade, organização, pró-atividade, ademais, os conhecimentos técnicos da área, políticos e sociais são algumas das contribuições que nesse presente momento podemos citar, mas, ciente, sabemos que existem outras e que somente com o tempo e novas experiências poderão se desvelar, já que a subjetividade é um devir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval, et al. *O Legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior)

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Emanuel. *Uma visita ao Museu Afro Brasil*. São Paulo: Instituto de Políticas Públicas Florestan Fernandes: Prefeitura de São Paulo, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 57-68.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2016.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: <http://monoskop.org/images/b/b3/Bo/b3/Bourdieu_Pierre_O_poder_simbolico_1989.pdf>. Acesso: 29 mar. 2015

_____. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes Editora, 1997.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan.-abr. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *História e missão*. Brasília-DF: Capes, 1951. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/coconstituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 mar. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Sinopse estatística da educação superior 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior-2000.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES, n. 01, de 08 de junho de 2007. *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Sinopse – Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&=download&alias=14153-coletiva-censo-superior-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado*, São Paulo, 17 set. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Censo da educação superior 2013 –resumo técnico*. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2014/principais_resultados_censo_2013.xls>. Acesso: 11.out 2015.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARNEIRO, M. L. T. *O racismo na História do Brasil– Mito e realidade*. 8. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA– Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul.-dez. 2008.

CHAROUX, O. M. G. *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: DVS Editora, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CONTRERAS, D. J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 86-99, 2001.

CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 27-38.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan.-abr. 2009.

DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938.

DOURADO, Luis Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: _____; PARO, Vitor Henrique (Org.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Desafio: Acesso e permanência. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 12. jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: Duarte(Org.). O professor e o ensino – novos olhares. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.1, n. 44, p. 85-106, 1998.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento na formação do professor: porque Donald Schön não entendeu Luria. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

FERNANDES, Zilamar Costa; BERMOND, Magali Demoner; OLIVEIRA FILHO, Nilsen Carvalho Fernandes de; CAMARGO, Ely Eduardo Saranz e CECY, Carlos. *Os Desafios da*

Educação Farmacêutica no Brasil. Brasília, DF: Conselho Federal de Farmácia, 2008. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/userfiles/file/noticias/Os%20Desafios%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Farmac%C3%AAutica%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr/reo/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3426>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1947/1688>>. Acesso em: 29 maio 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. *Pedagogia da Esperança*. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-110.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*. Vol. 3, n. 03, ago-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, Nº 18, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18a10.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2014

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, MA: Blackwell, 1990.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: ossentidos da mudança. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1989.

HYPÓLITO, A. M. L. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Guia de orientação à normalização de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: 2011.

_____: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Comitê de ética e pesquisa*. São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/comite-de-etica-em-pesquisa.html>>. Acesso em: 31 maio 2016.

INSTITUTO DE RADIOFUSÃO EDUCATIVA DA BAHIA. *Entrevista com Makota Valdina*. Disponível em: <<http://www.irdeb.ba.gov.br/tve/catalogo/media/view/5239>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

KRASILCHIK, M. *Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças*. Cadernos de Pedagogia Universitária. Pro-Reitoria de Graduação. São Paulo. USP: Universidade de São Paulo, 2008.

LAMEIRÃO, ADRIANA P. Mercado de trabalho, desigualdade social e de gênero. In: I Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011, Vitória. *Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES*, 2011. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/view/1630/1226>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: Moreira, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. etal. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação docente na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 9-26.

_____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. vol. 1, n. 2, p. 04-25, jul. 2009.

MEDEIROS, A. M. S. A docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. *Revista Faced*, Salvador, n. 12, p. 71-87, 2007.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Portugal, v. 14, n. 1, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru-SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp/psicousp/article/view/41882>>. Acesso em: 20 maio 2016.

OLIVEIRA, C. C. ;VASCONCELLOS, M. M. M. *A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior*, Interface – Comunic., Saude, Educ.,v.15, n. 39, p. 1011-1024, out.-dez. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n39/aop2611.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Lei 12711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 1, jan.-jun 2012, p. 5-6. Disponível em:<http://flacso.rede.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. *Publicatio UEPG*, Ponta Grossa, v.14, n. 1, p. 13-24, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/531/533>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Formação Pedagógica de pós-graduandos para docência: o programa de estágio e capacitação docente da Unicamp. *Rev. Triang.*, Uberaba – MG, v.3. n.1, p. 25-36, jan-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/112/141>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. *et al.* A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. *Rev. Bras. Educ.*, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>>. Acesso em 02 maio 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002a. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 17-52.

PORTAL CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Áreas do Conhecimento*. 2014. Disponível em: <<http://www.memoria.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

PORTAL IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Informações gerais*. São Paulo: 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

_____: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Sobre o curso de formação de professores em ensino superior*. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://espformprof.spo.ifsp.edu.br/?page_id=69>. Acesso em: 11 abr. 2014.

PRIMI, Lilian. Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino. *Revista Caros Amigos*, São Paulo, p. 12-15, set. 2014. Edição especial Universidades.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

Rodrigues, R. N. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1280/1254>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (Ed.). *O preconceito*. São Paulo: IMESP, 1996/1997. p. 133-144.

_____.A Universidade: da intencionalidade à universalidade. In: *Anuário do Instituto de Geociências*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vol. 23, p. 13-15, 2000.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SGUISSARDI, Valdemar. *A Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

_____.Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-55, 2009.

_____. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. *Revista Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, jan.-jun. 2011. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667/9592>. Acesso em: 04 fev. 2014.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, Y. De la “qualification” à la “compétence”. In: *Education Permanente*, n. 123, p. 125-138, 1995.

SCHWARTZMAN, SIMON. Masificación, equidad y calidad los retos de la educación superior en Brasil Análisis del período 2009-2013. In: José Joaquín Brunner, Cristóbal Villalobos. (Org.). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, v. 1, p. 199-243, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/massificacao-equidade-e-qualidade-os-desafios-da-educacao-superior-no-brasil-analise-do-periodo-2009-2013>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. P.; OURIQUE, M.L.H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 233, p. 215-230, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/inov/producao/artigos-1/a-expansao-da-educacao-superior-no-brasil-um-estudo-do-caso-cesnors>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009.

SMYTH, J. *Teachers' work and the politics of reflection*. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n.113, p.1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010>. Acesso em: 29 maio 2016.

SOUSA, Alfredo. *Algumas reflexões sobre a democratização da educação superior*. Análise social, Lisboa, p. 248-253, 1968. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252329C4tMO9db0Fk97UZ9.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.*, 2000, n. 13, p. 05-24. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, v. 1, n. 2-3, p. 86-95, 1930.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. A universidade e a educação superior: incursões sobre seus desafios históricos e as atuais influências do Tratado de Bolonha. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 2, p. 108-129, 2014.

TORRES, Roberta Alda. *A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores para a Educação Superior*. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Desafios da formação do docente universitário*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12749>>. Acesso em: 29 maio 2016.

.ZEICHNER, K. M. *Formação Reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educar, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado em sala de aula

Este questionário que encaminho a você, estudante do curso de Pós-graduação em Formação de Professores (Magistério Superior), tem a finalidade de contar com sua contribuição para minha monografia de pós-graduação (Especialização *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Magistério Superior). Agradeço sua participação neste estudo e declaro que a identidade do informante não será divulgada a qualquer outra pessoa em nenhuma hipótese.

Especializando: Ricardo Alexandre da Silva Corrêa

Instituição: IFSP

Orientadora: Prof^ªDra. Valéria Fernandes Cordeiro Belletati

Título da Monografia: *Perfil dos estudantes ingressos no curso de especialização em magistério superior do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP*

Nome do estudante: _____

Pseudônimo: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

1. Qual a(s) sua(s) graduação(ões) _____

2. Assinale se você possui alguma(s) da(s) formação(ões) abaixo e mencione em qual(is) área(s):

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

() Pós-doutorado: _____

() Livre docência: _____

() Outras: _____

3. Você leciona(ou) em alguma instituição de ensino ?

() Sim Quanto tempo de experiência docente: _____

() Não

4. Em qual nível de ensino você atua (ou atuou) como docente?

Fundamental

Ensino médio

Graduação

Pós-Graduação

Outros Qual(ais)? _____

5. Você possui alguma(s) atividade(s) profissional que não seja a docente ?

Sim Qual área de atuação: _____

Não

6. Qual(is) a(s) razão(ões) que motivou você a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior ?

7. Qual(ais) a(s) contribuição(ões) que você espera que o curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar ?

8. A atuação do professor universitário deve ser semelhante em outros níveis de ensino?

Sim Não

9. Por qual motivo?

10. O que dizer sobre o papel da universidade na sociedade?

11. Opine sobre a democratização do ensino superior

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "PERFIL DOS ALUNOS INGRESSOS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO", período 2013-2014. Esta pesquisa tem como orientadora a Profa. Dra. Valéria Belletati.

Você foi selecionado por fazer parte dos alunos ingressos nesta instituição no período proposto no trabalho e a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são identificar novas demandas postas ao professor de um curso de especialização em magistério superior. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com perguntas que se referem a sua formação acadêmica, experiência profissional e sua visão sobre a educação universitária. A sua participação nesta pesquisa não trará nenhuma complicação legal e não oferecerá riscos à sua dignidade.

Os benefícios relacionados com a sua participação diz respeito ao repensar sobre as suas próprias concepções no que se refere a educação e terá disponível após a conclusão da pesquisa, para consultar, um trabalho que contou com sua contribuição e que poderá trazer alguns dados relevantes sobre a educação universitária. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, utilizaremos de pseudônimo no trabalho para efetivar o sigilo de sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ricardo A. da Silva Corrêa
Estudante de Pós-Graduação/pesquisador
E-mail: rascorrea@hotmail.com
Rua: Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua: Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo
telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome: _____

Sexo: _____

idade: _____ anos

assinatura

APÊNDICE C – Quadro de correspondência: Objetivo Geral x Perguntas

| | |
|-----------------------|--|
| Objetivo Geral | Identificar as demandas postas ao professor, frente ao perfil do seu alunado, de um curso de especialização em magistério superior no contexto brasileiro atual. |
| Perguntas | 6) Qual(is) a(s) razão(ões) que motivou você a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior? 7) Qual(ais) a(s) contribuição(ões) que você espera que um curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar? |

APÊNDICE D – Quadro de correspondência: Objetivo específico I x Perguntas

| | |
|-------------------------------------|---|
| <p>Objetivo Específico I</p> | <p>Identificar o perfil dos estudantes ingressos no curso de Especialização de Professores com ênfase no magistério superior no período ano de 2014 no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo.</p> |
| <p>Perguntas</p> | <p>Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino Idade: _____ anos</p> <p>1) Qual a(s) sua(s) graduação(ões)</p> <p>2) Assinale se você possui alguma(s) da(s) formação(ões) abaixo e mencione em qual(is) área(s): <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado <input type="checkbox"/> Livre docência <input type="checkbox"/> Outras</p> <p>6) Qual(is) a(s) razão(ões) que motivou você a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior?</p> |

APÊNDICE E — Quadro de correspondência: Objetivo Específico II x Perguntas

| | |
|--------------------------------------|--|
| <p>Objetivo Específico II</p> | <p>Conhecer as percepções dos ingressantes (do alunado) em um curso de Especialização de Professores com ênfase no magistério superior sobre o trabalho docente</p> |
| <p>Perguntas</p> | <p>3) Você leciona(ou) em alguma instituição de ensino ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quanto tempo de experiência docente ()</p> <p>4) Em qual nível de ensino você atua (ou atuou) como docente? <input type="checkbox"/> Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Outros Qual(ais) ?</p> <p>5) Você possui alguma(s) atividade(s) profissional que não seja a docente? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual área de atuação:</p> <p>8) A atuação do professor universitário deve ser semelhante em outros níveis de ensino <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>9) Por qual motivo ?</p> <p>10) O que dizer sobre o papel da universidade na sociedade ?</p> <p>11) Opine sobre a democratização do ensino superior</p> |

APÊNDICE F – Quadro de categorização: Específico I

| Pseudônimo | Motivação a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior | Núcleo de Sentidos | Categorias |
|-------------------|--|--|--|
| Majú | - Refletir sobre a formação de professores que atuam no Terceiro Setor ou Educação Popular/ Refletir sobre a formação de professores tendo em vista as novas demandas da contemporaneidade, em que o professor desempenha novos papéis dentro e fora da sala de aula | Reflexão sobre a formação de professores / Reflexão sobre as demandas educacionais | Reflexão |
| Martin | - Crescimento intelectual / Evolução profissional | Crescimento intelectual/evolução profissional | Reflexão / Ascensão profissional |
| Léca | - Para poder melhorar a minha prática diária | Melhorar desempenho profissional | Qualificação profissional |
| Patty | - Qualificação e evolução profissional | Qualificação/ Ascensão profissional | Qualificação profissional/ Ascensão profissional |
| Dona Ivone | - Para me sentir mais preparada para buscar um mestrado na área da educação | Crescimento intelectual/Ampliar formação | Reflexão/ Ascensão profissional |
| Juci | - Habilitação para lecionar em curso superior | Habilitação profissional | Ascensão profissional |
| Dulce | - O que me leva a buscar o curso em questão, foi exatamente para possuir uma especialização e todos os saberes que o curso me proporcionar | Habilitação profissional/ Ampliar os conhecimentos | Qualificação profissional |
| Parks | - A ampliação da minha formação / Aumento do reconhecimento no mercado de trabalho | Ampliar a formação inicial/ reconhecimento no mercado de trabalho | Ascensão profissional/Qualificação profissional |
| Rô | - Tenho o objetivo de me qualificar profissionalmente a ponto de lecionar em uma Universidade Pública | Qualificação/Ampliar o campo de atuação docente | Qualificação/Ascensão profissional |
| Leci | - Atualização profissional / Busca de conhecimento pedagógico/acadêmico | Ampliar a formação/Busca de conhecimentos pedagógicos e acadêmicos | Qualificação profissional/Reflexão |
| Rosa | - A atualização profissional e pessoal/ A possibilidade de atuação em outro campo | Atualização/ ampliar o campo de trabalho | Qualificação profissional/Ascensão profissional |

| Pseudônimo | Motivação em buscar um curso de pós-graduação em magistério superior | Núcleo de sentidos | Categorias |
|------------------------------|--|--|---|
| Aretha | Acesso ao ensino superior | Habilitação profissional | Ascensão profissional |
| Tatá | Ingresso na área docente | Ser docente | Inserção profissional |
| Dilma | Aprofundar e relembrar o que estudei na pedagogia | Reflexão sobre a pedagogia | Qualificação profissional |
| Anjo | - Ampliação de horizontes profissionais /Discussão de teorias e práticas educacionais para busca de solução dos problemas atuais / Atualização do conhecimento | Ascender profissionalmente/Discussão do campo educacional/Ampliar conhecimentos | Ascensão profissional/reflexão |
| Astro | - Crescimento e evolução intelectual / Possibilidade de atuar em faculdades | Ampliar conhecimentos/Lecionarno ensino superior | Reflexão/ Ascensão profissional |
| Bia | -Trabalhar, estudar, ou ainda, me aprofundar na temática formação de professores / Posteriormente conseguir alguma melhor preparação para o ingresso em um curso de mestrado | Reflexão sobrea formação de professores/ Ampliar a formação inicial/ Ampliar o campo de trabalho | Reflexão/Qualificação profissional/ Ascensão profissional |
| Sininho | - Porque pretendo lecionar em Universidades | Habilitação profissional | Ascensão profissional |
| Rick | - Qualificação profissional | Qualificação profissional | Qualificação profissional |
| Beth | -A especialização e aprimoramento de conhecimentos específicos a educação | Especialização/ Ampliar conhecimentos | Habilitação profissional/Reflexão |
| Violeta | - Atualizar e ampliar a minha atuação profissional/ Este curso serve como um tripépara o mestrado | Crescimento intelectual/Ampliar campo profissional | Ascensão profissional/Reflexão |
| Lindy | - Ampliar e adquirir mais conhecimentos e oportunidades de trabalho | Crescimento intelectual/ ampliar o campo de trabalho | Reflexão/Ascensão profissional |
| CATEGORIAS EMERGENTES | | | <ul style="list-style-type: none"> - Ascensão profissional - Reflexão - Qualificação profissional |

APÊNDICE G – Quadro: Perfil dos alunos

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Pseudônimo Idade Sexo | Majú 35 anos Feminino | Martin 40 anos Masculino | Léca 41 anos Feminino | Patty 34 anos Feminino | Dona Ivone 25 anos Feminino |
| Graduação | Direito e Jornalismo | - Tecnólogo em Processos de Produção - Licenciatura em Matemática | - Licenciatura Plena | - Licenciatura em Geografia | - Licenciatura em Ciências Biológicas - Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental |
| Pós-graduação | Mestrado em Educação | - | - | - | - |
| Motivação a buscar um curso de pós- graduação em magistério superior | - Refletir sobre a formação de professores que atuam no Terceiro Setor ou Educação Popular - Refletir sobre a formação de professores tendo em vista as novas demandas da contemporaneidade, em que o professor desempenha novos papéis dentro e fora da sala de aula | - Crescimento intelectual - Evolução profissional | - Para poder melhorar a minha prática diária | - Qualificação e evolução profissional | - Para me sentir mais preparada para buscar um mestrado na área da educação |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| Pseudônimo Idade Sexo | Juci 35 anos Feminino | Dulce 54 anos Feminino | Parks 24 anos Feminino | Rô 35 anos Feminino | Leci 29 anos Feminino |
| Graduação | Pedagogia | - | Letras Português/Inglês | Licenciatura em Matemática | Bacharel em Turismo |
| Pós-graduação | Especialização em Psicopedagogia | - | Especialização em Estudos Avançados e Língua Inglesa | Especialização em Matemática para o ensino médio | - |
| Motivação a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior | - Habilitação para lecionar em curso superior | - O que me leva a buscar o curso em questão, foi exatamente para possuir uma especialização e todos os saberes que o curso me proporcionar | - A ampliação da minha formação - Aumento do reconhecimento no mercado de trabalho | - Tenho o objetivo de me qualificar profissionalmente a ponto de lecionar em uma Universidade Pública | - Atualização profissional - Busca de conhecimento pedagógico/acadêmico |

| | | | | | |
|--|---|---|----------------------------|-----------------------------------|---|
| Pseudônimo | Rosa | Dilma | Tata | Aretha | Anjo |
| Idade | 32 nos | 31 anos | 37 anos | 27 anos | 50 anos |
| Sexo | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino | Masculino |
| Graduação | Pedagogia | Pedagogia | Bacharel em Turismo | Licenciatura/Bacharel em Biologia | - Licenciatura/Bacharel em Química - Licenciatura em Pedagogia |
| Pós-graduação | - | - | - | - | Mestrado em Química Analítica |
| Motivação a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior | - A atualização profissional e pessoal - A possibilidade de atuação em outro campo | - Aprofundar e relembrar o que estudei na Pedagogia | - Ingresso na área docente | - Acesso ao Ensino Superior | - Ampliação de horizontes profissionais - Discussão de teorias e práticas educacionais para busca de solução dos problemas atuais - Atualização do conhecimento |

| | | | | | |
|--|--|--|---|-----------------------------|---|
| Pseudônimo | Astro | Bia | Sininho | Rick | Beth |
| Idade | 43 anos | 25 anos | 39 anos | 49 anos | 36 anos |
| Sexo | Masculino | Feminino | Feminino | Masculino | Feminino |
| Graduação | Redes e Computadores | Licenciatura em Pedagogia | - Radialista (audiovisual) - Licenciatura em Artes | Artes Plásticas | Turismo |
| Pós-graduação | Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional | - | - | - | - |
| Motivação a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior | - Crescimento e evolução intelectual - Possibilidade de atuar em faculdades | - Trabalhar, estudar, ou ainda, me aprofundar na temática formação de professores - Posteriormente conseguir alguma melhor preparação para o ingresso em um curso de mestrado | - Porque pretendo lecionar em Universidades | - Qualificação profissional | -A especialização e aprimoramento de conhecimentos específicos a educação |

APÊNDICE H – Quadro de categorização: Específico II

| | | NÚCLEOS DE SENTIDO | |
|-------------------|---|--|---|
| PSEUDÔNIMO | A ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DEVE SER SEMELHANTE EM OUTROS NÍVEIS DE ENSINO? | POR QUAL MOTIVO? | CATEGORIAS |
| Martin | Não | Propostas de cada nível distintas | Finalidades |
| Léca | Não | Foco diferenciado | Finalidades |
| Patty | Não | - | - |
| Astro | Não | Perfil do aluno diferente | Perfil discente |
| Sininho | Não | Abordagem do conteúdo diferente | Conteúdos |
| Violeta | Não | Finalidades diferentes | Finalidades |
| Rick | Não | Nível superior deve-se levar o aluno a uma reflexão filosófica | Finalidades |
| Beth | Não | Perfil do aluno diferente | Perfil discente |
| | | CATEGORIAS EMERGENTES | - Finalidades - Perfil discente - Conteúdos |

| | | NÚCLEOS DE SENTIDO | |
|-------------------|---|--|---|
| PSEUDÔNIMO | A ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DEVE SER SEMELHANTE EM OUTROS NÍVEIS DE ENSINO? | POR QUAL MOTIVO? | CATEGORIAS |
| Majú | Sim | Em todos os níveis deve-se fomentar a reflexão, criticidade e autonomia | Reflexão/Docência |
| Dona Ivone | Sim | Empenho e dedicação docente é igual | Docência |
| Juci | Sim | O conhecimento é processado idêntico independente do nível/O professor aprofunda o conhecimento conforme a idade | Docência |
| Dulce | Sim | A atuação do professor é de acordo com o campo de atuação | Docência |
| Parks | Sim | O docente deve fomentar a reflexão sobre o campo social onde está inserido o aluno | Docência/Reflexão |
| Rô | Sim | Deveser semelhante | - |
| Leci | Sim | Porque o professor orienta o aprendizado | Docência |
| Rosa | Sim | Semelhante mas os objetivos são diferentes | Docência/Finalidades |
| Dilma | Sim | Por existir uma relação com os outros níveis | Finalidades |
| Tata | Sim | Deve-se priorizar a reflexão do aluno | Reflexão/Docência |
| Anjo | Sim | Docente preocupa-se com políticas, psicologia e sociologia da educação | Docência |
| Bia | Sim | Objetivo é a formação do aluno | Finalidades |
| | | CATEGORIAS EMERGENTES | - Docência - Reflexão - Finalidades |

APÊNDICE I – Quadro: Concepções sobre docência

| ESPECÍFICO II: CONCEPÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DOCENTE | | | | |
|--|---|----------|--|---|
| PSEUDÔNIMO | VOCÊ LECIONA(OU) EM ALGUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO? QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE? | | VOCÊ POSSUI ALGUMA(S) ATIVIDADE(S) PROFISSIONAL QUE NÃO SEJA A DOCENTE? QUAL A ÀREA DE ATUAÇÃO? | |
| | MAJÚ | NÃO | X | SIM |
| MARTIN | SIM | 20 ANOS | NÃO | X |
| LÊCA | SIM | 2 ANOS | NÃO | X |
| PATTY | SIM | 6 ANOS | NÃO | X |
| DONA IVONE | SIM | 5 ANOS | NÃO | X |
| JÚCI | SIM | 12 ANOS | SIM | EDUCAÇÃO |
| DULCE | ** | ** | SIM | ESTUDANTE |
| PARKS | SIM | 5 ANOS | NÃO | X |
| RÔ | SIM | 14 ANOS | NÃO | X |
| LECI | SIM | 05 ANOS | NÃO | X |
| ROSA | SIM | 14 ANOS | SIM | COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA |
| DILMA | SIM | 13 ANOS | NÃO | X |
| TATA | NÃO | X | NÃO | X |
| ARETHA | SIM | 4 ANOS | NÃO | X |
| ANJO | SIM | 30 ANOS | SIM | QUÍMICO ANALISTA |
| ASTRO | SIM | 4,5 ANOS | NÃO | X |
| BIA | SIM | 3 MESES | NÃO | X |
| SININHO | SIM | 3 MESES | SIM | ATRIZ |
| VIOLETA | SIM | 4 ANOS | NÃO | X |
| RICK | SIM | 16 ANOS | SIM | SAÚDE |
| BETH | SIM | 8 ANOS | SIM | AGÊNCIA/ TURISMO |
| LINDY | SIM | 5 ANOS | SIM | FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ EDUCAÇÃO NÃO FORMAL (CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA) |

APÊNDICE J – Quadro de categorização: Objetivo geral

| NÚCLEOS DE SENTIDOS | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| Pseudônimo | Qual a contribuição que você espera que o curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar? | Motivação a buscar um curso de pós-graduação em magistério superior | Categorias Emergentes |
| Majú | Reflexão sobre a formação docente | Reflexão sobre a formação de professores / Reflexão sobre as demandas educacionais | Reflexão |
| Martin | Conhecimento do ensino superior | Crescimento intelectual/evolução profissional | Reflexão/Ascensão profissional |
| Léca | Melhor atuação docente | Melhorar desempenho profissional | Qualificação profissional |
| Patty | Desenvolvimento intelectual | Qualificação/ Ascensão profissional | Reflexão/Qualificação/Ascensão profissional |
| Dona Ivone | Aporte de conhecimentos do campo acadêmico | Crescimento intelectual/Ampliar formação | Qualificação/Reflexão/Ascensão profissional |
| Juci | Habilitação/Conhecimento do ensino superior | Habilitação profissional | Habilitação profissional/ Reflexão/Ascensão profissional |
| Dulce | Discutir educação | Habilitação profissional/ Ampliar os conhecimentos | Reflexão/Qualificação profissional |
| Parks | Desenvolvimento intelectual | Ampliar a formação inicial/ reconhecimento no mercado de trabalho | Reflexão/Ascensão profissional/Qualificação |
| Rô | Desenvolvimento intelectual/ Conhecimento pedagógico | Qualificação/Ampliar o campo de atuação docente | Reflexão/Qualificação profissional |
| Leci | Desenvolver práticas docentes | Ampliar a formação/Busca de conhecimentos pedagógicos e acadêmicos | Qualificação/Ascensão profissional/ Reflexão |
| Rosa | Aportes teóricos e práticos do campo docente | Atualização/ ampliar o campo de trabalho | Qualificação/Ascensão profissional |
| Dilma | Ampliar conhecimentos | Reflexão sobre a Pedagogia | Reflexão/Qualificação profissional |
| Táta | Conhecimentos para exercício docente | Ser docente | Qualificação/Inserção profissional |
| Aretha | Conhecimentos sobre ensino superior | Habilitação profissional | Qualificação /Ascensão profissional |
| Anjo | Conhecimentos gerais sobre o ensino superior/ Novos contatos profissionais | Ascender profissionalmente/Discussão do campo educacional/Ampliar conhecimentos | Qualificação/ Relação interpessoal/ Ascensão profissional/Reflexão |
| Astro | Conhecimento institucional/ Desenvolvimento da prática docente | Ampliar conhecimentos/Lecionarno ensino superior | Qualificação/Reflexão/Ascensão profissional |
| Bia | Compreensão da formação docente | Reflexão sobre a formação de professores/ Ampliar a formação inicial/ Ampliar o campo de trabalho | Reflexão/Qualificação/Ascensão profissional |
| Sininho | Crescimento intelectual | Habilitação profissional | Reflexão/Ascensão profissional |
| Rick | Conhecimento sobre educação | Qualificação profissional | Qualificação profissional |
| Beth | Conhecimento pedagógico | Especialização/ Ampliar conhecimentos | Qualificação/Habilitação profissional/Reflexão |
| Soul | Conhecimento sobre ensino superior | Crescimento intelectual/Ampliar campo profissional | Reflexão/Ascensão profissional |
| Lindy | Ampliar conhecimento sobre educação | Crescimento intelectual/ ampliar o campo de trabalho | Qualificação/Reflexão/Ascensão profissional |
| Categorias emergentes | - Reflexão - Qualificação profissional - Relação interpessoal | - Reflexão - Qualificação profissional - Ascensão profissional | - Qualificação profissional - Reflexão - Ascensão profissional |

APÊNDICE K – Quadro de categorização: Contribuição do curso

| Pseudônimo | Qual a contribuição que você espera que o curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar? | Núcleo de Sentidos | Categorias emergentes |
|-------------------|---|---|---------------------------------------|
| Majú | Reflexão crítica sobre os conteúdos da formação inicial de professores, contextualização da profissão docente, compreendendo o papel do professor para além da sala de aula, isto é, na educação não formal e informal. | Reflexão sobre a formação docente | Reflexão |
| Martin | Espero que o curso amplie minha visão sobre o ensino superior | Conhecimento do ensino superior | Reflexão |
| Léca | Melhorar a educação superior para tanto me qualificar cada vez mais | Melhor atuação docente | Qualificação profissional |
| Patty | Crescimento intelectual | Desenvolvimento intelectual | Reflexão |
| Dona Ivone | Ampliação de conhecimento e referenciais bibliográficos; prática com escritas científicas | Aporte de conhecimentos do campo acadêmico | Qualificação profissional |
| Juci | Além do diploma, ampliar a visão do curso superior, que me é abstrata; uma vez que trabalho com ensino fundamental | Habilitação/Conhecimento do ensino superior | Habilitação profissional/ Reflexão |
| Dulce | Conhecimento para além, voz para discutir os problemas no campo de minha vivência. | Discutir educação | Reflexão |
| Parks | Espero que o curso me prepare para que eu possa passar a ter uma boa produção acadêmica e talvez ingressar em um mestrado | Desenvolvimento intelectual | Reflexão |
| Rô | Base para mestrado, conhecimento pedagógico | Desenvolvimento intelectual/ Conhecimento pedagógico | Reflexão/Qualificação profissional |
| Leci | Melhorar minhas práticas docentes / pedagógicas | Desenvolver práticas docentes | Qualificação profissional |
| Rosa | Espero que o referido curso, contribua com subsídios teóricos e práticas para atuação como docente no Ensino Superior | Aportes teóricos e práticos do campo docente | Qualificação profissional |

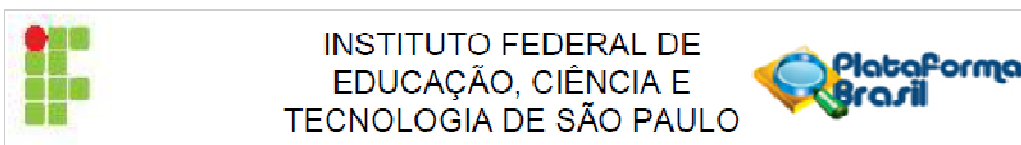
(continua)

(CONTINUAÇÃO)

| Pseudônimo | Qual a contribuição que você espera que o curso de especialização em magistério superior possa lhe proporcionar? | Núcleo de Sentidos | Categorias emergentes |
|------------------------------|---|--|---|
| Dilma | Aprofundar conhecimentos | Ampliar conhecimentos | Reflexão |
| Táta | Conhecimentos específicos na área da educação, onde eu possa vir a ministrar aulas na universidade | Conhecimentos para exercício docente | Qualificação profissional |
| Aretha | Melhor conhecimento da educação superior para contribuir por um ensino de qualidade | Conhecimentos sobre ensino superior | Qualificação profissional |
| Anjo | Melhoria de base teórica sobre educação, interação com diferentes professores e profissionais que o curso permite, visão crítica reflexiva sobre a atuação do professor de nível superior | Conhecimentos gerais sobre o ensino superior/ Novos contatos profissionais | Qualificação profissional/ relação interpessoal |
| Astro | Melhor compreensão dos mecanismos institucionais de ensino e melhores práticas em sala de aula | Conhecimento institucional/ Desenvolvimento da prática docente | Qualificação profissional |
| Bia | Compreender melhor a formação de ensino superior, para posteriormente trabalhar o tema em um mestrado | Compreensão da formação docente | Reflexão |
| Sininhol | Tornar mais reflexiva, para auxiliar o trabalho e conseqüentemente os alunos além da formação. Assim terei alunos pensantes e não merso reprodutores. | Crescimento intelectual | Reflexão |
| Rick | Espero que ao final do curso, tenha compreendido o que é educação, p/ que eu possa desenvolver com mais afinco no ensino superior | Conhecimento sobre educação | Qualificação profissional |
| Beth | Ampliação de conhecimentos e estruturas pedagógicas para que eu possa melhorar a postura e a relação professor educando | Conhecimento pedagógico | Qualificação profissional |
| Violeta | Reflexões sobre o ensino superior, incentivo à pesquisa, se apropriar da realidade do ensino superior brasileiro, etc. | Conhecimento sobre ensino superior | Reflexão |
| Lindy | Fortalecimento dos conceitos sobre educação, pois não me sinto apropriada para administrar aulas no ensino superior | Ampliar conhecimento sobre educação | Qualificação profissional |
| CATEGORIAS EMERGENTES | | | - Reflexão - Qualificação profissional - Habilitação profissional |

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Perfil dos alunos ingressos no curso de Especialização em Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Pesquisador: Ricardo Alexandre da Silva Correa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28862914.4.0000.54/3

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 625.155

Data da Relatoria: 24/04/2014

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa consiste de levantamento de dados para identificar o perfil dos alunos ingressos no curso de especialização em Magistério Superior do IFSP e para identificar novas demandas postas ao professor de um curso de especialização em magistério superior

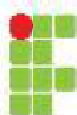
Objetivo da Pesquisa:

- Identificar o perfil dos alunos ingressos no curso de Especialização de Professores – Magistério Superior no período de 2013-2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
- Conhecer as percepções dos ingressantes em um curso de especialização em magistério superior sobre o exercício da docência no ensino superior.
- Apontar demandas que se colocam ao professor de um curso de especialização em magistério superior, frente ao perfil dos seus alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador cita que a participação dos pesquisados neste trabalho não trará nenhuma complicação legal e não oferecerá riscos à sua dignidade. Creio que realmente não haja qualquer risco para os entrevistados.

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
 Bairro: Canindé CEP: 01.213-010
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3775-4509 Fax: (11)3775 4570 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 625.155

Os benefícios apontados pelo pesquisador são a possibilidade dos entrevistados repensarem as suas próprias concepções no que se refere a educação; disponibilidade dos resultados da pesquisa para consulta e o sentimento de contribuição para elaboração de uma pesquisa sobre a educação universitária.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem elaborada mas o questionário apresentado apresenta lacunas em relação aos subsídios necessários para alcançar os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O questionário, a folha de rosto, o projeto e o TCLE foram apresentados. O TCLE poderia ser melhor elaborado. O texto está um pouco confuso mas, não há impedimento para usá-lo da forma que está. O questionário poderia apresentar mais algumas questões para que o pesquisador atingisse seus objetivos.

Recomendações:

Recomenda-se que o TCLE seja melhor elaborado. Como sugestão apenas, o pesquisador poderia aproveitar a oportunidade das entrevistas e rever se as questões que ele apresentou darão subsídios para que ele possa atingir todos os objetivos pretendidos. A impressão que se tem é que em virtude das questões apresentadas, corre-se o risco de não conseguir alcançá-los integralmente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta nenhum impedimento de conteúdo ético.

Situação do Parecer:

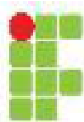
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
 Bairro: Canindé CEP: 01.213-010
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3775-4569 Fax: (11)3775-4570 E-mail: ccp_ifsp@ifsp.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 025.155

SAO PAULO, 24 de Abril de 2014

Assinador por:
Vera Lucia Saikovitch
(Coordenador)

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé CEP: 01.213-010
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4569 Fax: (11)3775-4570 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br