UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA CAMOLESI GONÇALVES

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM CURSOS DE LATO SENSU

SÃO BERNARDO DO CAMPO
2013

ADRIANA CAMOLESI GONÇALVES

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM CURSOS DE LATO SENSU

Dissertação apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia.

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

G586s Gonçalves, Adriana Camolesi

Saberes e práticas docentes em cursos de lato sensu /
Adriana Camolesi Gonçalves. 2013.

103 f.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de
Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São
Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

Orientação: Norinês Panicacci Bahia

1. Professores – Formação profissional 2. Ensino
Superior – Brasil 3. Saberes do docente I. Título.

CDD 374.012

A dissertação de mestrado intitulada “**Saberes e Práticas Docentes em Cursos de Lato Sensu**”, elaborada por **Adriana Camolesi Gonçalves**, foi apresentada e aprovada com louvor em 29/08/2013, perante banca examinadora composta por **Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia** (Presidente/UMESP), **Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo** (Titular/UMESP) e **Profa. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen** (Titular/UNIFESP)

Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Roseli Fischmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia, que promoveu uma agradável parceria ao longo desses dois anos de orientação e propiciou o despertar desse tema e a construção do meu conhecimento. Meus eternos agradecimentos e respeito.

Às professoras, Dra. Adriana Barroso de Azevedo e Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen, pelas ricas contribuições, que possibilitaram o aprimoramento desta dissertação na banca de qualificação.

Ao meu chefe, Prof. Msc José Carlos Damasceno, que me apresentou e me incentivou ao ingresso no Programa de Mestrado.

À minha amiga e companheira de luta que conheci no Mestrado, Patrícia Sosa Mello, pelas conversas e por todo apoio ao longo deste percurso acadêmico.

Ao meu marido, Raphael Novaes do Amaral, e à minha filha, Sophia, por compreenderem todo esse meu processo de dedicação e me auxiliarem na realização de mais esta etapa da minha trajetória.

RESUMO

Segundo dados do INEP (2007) temos cerca de 8.866 cursos de *lato sensu* no Brasil e, conseqüentemente, o número de docentes que atuam no ensino superior se torna um crescente, se observarmos os dados do Censo da Educação Superior de 2010, onde foi registrado 345.335 vínculos de funções docentes em exercício nas instituições de educação superior. Baseados nestes dados surgem as seguintes questões: quais são os saberes e as práticas pedagógicas destes docentes diante do ensino no *lato sensu*? Como os professores que atuam neste segmento, se constituem docentes, tendo em vista que nem sempre a sua formação é pedagógica? A formação para a atuação nesta modalidade é prevista no Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que a preparação para o exercício no magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em Programas de Mestrado e/ou Doutorado – e sabemos que não há, especificamente, uma indicação de formação pedagógica para a docência. Assim, a investigação sobre as questões acima anunciadas se realizou por meio de uma pesquisa sobre a trajetória formativa e profissional de docentes que atuam no *lato sensu*, para identificarmos se a falta de formação pedagógica influencia/influenciou seus saberes e práticas docentes, como construíram sua identidade de professor ao longo de sua carreira, e sobre qual a real motivação para tornar-se professor. Os sujeitos da pesquisa são quatro professores que atuam em uma Instituição particular em São Paulo/Capital. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados e organização de categorias de análises por meio da metodologia de análise de conteúdo. Esta pesquisa teve também uma contextualização histórica sobre a legislação do *lato sensu* e uma discussão teórica sobre saberes e práticas docentes direcionadas para o ensino superior. A análise dos dados confirmou a hipótese de que os professores que atuam no *lato sensu* resgatam seus saberes e práticas de experiências vivenciadas quando eram alunos, tomando como modelo referências que tiveram ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Foi constatado que na maioria das vezes, o professor só procura a formação pedagógica após já estar inserido no contexto da atuação no *lato sensu*, dependendo quase que exclusivamente, de uma busca por iniciativa própria, uma vez que a legislação não pré-determina qual o perfil deste professor para atuação no *lato sensu*. Constituem-se docentes de maneira gradual e a formação pedagógica é mais uma possibilidade para a atuação, uma vez que em primeiro lugar vem a experiência da prática profissional de sua área de formação de origem.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino superior. Saberes docentes.

ABSTRACT

According to data from INEP – National Institute for Educational Research (2007), there are around 8,866 lato sensu courses in Brazil, and consequently the number of professors who teach at higher education has increased, once we consider 2010's Census of Higher Education, in which 345,335 bonds of higher education teaching were registered. Based on these facts, the following questions raised: what are the professors' pedagogic knowledge and practice in relation to their teaching at lato sensu? How have the professors who teach at this segment become teachers once their education is not always pedagogic? The level of education needed to teach at this segment is set forth in article 66 of the Law of Guidelines and Bases for Education, which states that the preparation to teach at higher education is done through Post-Graduation, being Master's and/or Doctor's Degree programs priority – and it is known that the indication of pedagogic education is not mandatory for one to become a professor. Therefore the research about the aforementioned questions was done through a survey about these professors' educational and professional paths, so we could identify whether the lack on pedagogic education influences or has influenced their teaching knowledge and practice. Also, we wanted to know how they have built their professor identities throughout their careers, and what their real motivation to becoming teachers is. Four professors who teach at a private institution of higher education in São Paulo/ SP were interviewed. Semi-structured interviews were done as a tool for data collection, and the organization of the category analysis was done through the content analysis method. The survey also had a historic contextualization about the laws of lato sensu, and a theoretic discussion about teaching knowledge and practice focused on higher education. The data analysis has confirmed the hypothesis that those who teach at lato sensu have gotten their knowledge and practice from what they experienced when they were students, using the references they had throughout their educational and professional paths as role models. It was verified that, most of the times, the professors only seek pedagogic education after being involved in the teaching at lato sensu, depending almost exclusively on their own decisions, once the laws do not predetermine the profile of the professors who teach at this segment. Hence, they gradually become professors, and the pedagogic education is rather a possibility of practice, once the professional experiences they have in their area come first.

Key words: Teacher education. Higher education. Teacher knowledge

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Idade dos participantes.....	44
Quadro 2 – Sexo dos participantes.....	44
Quadro 3 – Estado civil dos participantes.....	44
Quadro 4 – Quantidade de filhos.....	44
Quadro 5 – Faixa salarial dos participantes.....	44
Quadro 6 – Formação acadêmica.....	45
Quadro 7 – Tempo de atuação na educação.....	45
Quadro 8 – Horas semanais dedicadas à docência.....	45
Quadro 9 – Tempo de atuação nos cursos de lato sensu.....	45
Quadro 10 – Curso voltado para docência no ensino superior.....	45
Quadro 11 – Atuação em outras modalidades de ensino.....	45
Quadro 12 – Exerce outra atividade remunerada.....	45
Quadro 13 – A escolha da profissão docente.....	47
Quadro 14 – Como foi a primeira experiência docente.....	48
Quadro 15 – Referência de professores para a atuação docente.....	48
Quadro 16 – Relação entre os saberes construídos na formação e os saberes construídos na prática.....	49
Quadro 17 – Significado da formação pedagógica para a atuação.....	50
Quadro 18 – Maior desafio na docência do lato sensu.....	50
Quadro 19 – Especialização em Docência para o Ensino Superior, pontos fortes e fracos e principais mudanças na atuação docente.....	50
Quadro 20 – O mestrado deu subsídios para atuação em sala de aula.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 – HISTÓRICO DO LATO SENSU E DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESTA MODALIDADE.....	13
1.1 SURGIMENTO DO LATO SENSU ATRAVÉS DE PARECERES, RESOLUÇÕES E LEIS.....	14
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO LATO SENSU: UM RESGATE ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO.....	22
2 – SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO LATO SENSU.....	28
2.1 OS PROFESSORES DO LATO SENSU E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	35
3 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE LATO SENSU.....	40
3.1 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	41
3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
BIBLIOGRAFIA.....	70
APÊNDICES.....	75
Apêndice 1 – Dados levantados em pesquisa via internet com o título de especialização em docência para o ensino superior.....	75
Apêndice 2 – Questionário de perfil.....	78
Apêndice 3 – Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	79
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	80
Apêndice 5 – Transcrição das entrevistas.....	81

INTRODUÇÃO

O tema para esta Dissertação de Mestrado emergiu da reflexão sobre a minha trajetória formativa, uma vez que sempre tive a docência ligada ao meu percurso profissional. Por ser de uma família de professores – o meu pai é advogado, mas foi professor de Organização Social Política e Brasileira (OSPB) e Sociologia e Direito na Faculdade de Ribeirão Pires, e minha mãe, licenciada em Letras, exerceu pouco tempo a profissão – o interesse pela docência sempre esteve presente em minha vida. Fui uma aluna dedicada, que gostava muito de ler e também de fazer redações. Minhas brincadeiras eram de professora, pois tive importantes referências em minha passagem pela escola, desde a Educação Infantil.

Minhas lembranças quanto ao relacionamento com os professores das diversas disciplinas cursadas durante o Ensino Fundamental são excelentes. Apenas em Educação Física não conseguia entender a realização do movimento pelo movimento, como mera execução, sem um sentido ou, muitas vezes, com o sentido de apenas “sair da sala de aula”. Os professores que tive nessa disciplina relacionavam a aula com alguma temática, e na maioria das vezes, a aula se resumia em bater bola na quadra.

Finalizei o primeiro grau e decidi fazer o Magistério em 1991, sem nenhuma interferência dos meus pais, porém entrei com uma visão a ser ampliada, uma vez que havia duas paixões na minha vida: ensinar e dançar. Nesse mesmo ano resolvi entrar em uma escola de dança para enfim tentar entender como poderia integrar melhor essas duas paixões. Foi através de uma professora que conheci a DACI - *Dance and Child International*, uma fundação internacional que possibilita aos jovens experimentar a dança como criadores, intérpretes e expectadores, ou seja, era algo que ia além de apenas ensinar. Nessa escola tive uma mestra que confirmou o que eu já havia pensado sobre as possibilidades das aulas terem um significado maior para os alunos, o de poder transformar as aulas de Educação Física em ensino, inserir o movimento no contexto educacional, mas um movimento com sentido, com fundamentação.

Terminei o Magistério em 1995 e, como não era do meu conhecimento, apenas com este curso não teria condições de dar aulas de Educação Física. Seria necessário o ensino superior e, pelo histórico de pessoas conhecidas que fizeram o

curso, não havia a menor possibilidade de estudar quatro anos com aproveitamento, uma vez que o curso tinha apenas 12h de consciência corporal. O restante era todo focado em esporte, ou seja, não era o que eu estava procurando. Em contrapartida da procura de um curso superior, minha mestre de dança seguiu o seu caminho como educadora e indicou-me, nesse mesmo ano, como professora na escola de dança onde estudava. Lá recebi elogios e enfrentei preconceitos, até por parte da direção, pois eu não apenas transmitia o movimento, mas sim, tentava incorporar a dança em meus alunos, explorando a criatividade. As mães apoiaram este trabalho e até abri uma turma só para elas e foi através de uma delas que recebi o convite para atuar na disciplina complementar em dança, em um colégio particular.

Nesse colégio, durante os anos de 1996 a 1999, aplicava em conjunto com as professoras de sala de aula, a proposta pedagógica, ou seja, os alunos também seguiam o mesmo conteúdo dentro e fora da sala de aula, através da consciência corporal, do ritmo e do movimento. Havia turmas de crianças de 3 a 5 anos, de 6 a 8 anos, de 9 a 12 anos e de adolescentes, e foi nesse momento que descobri uma Graduação em Dança que se encaixava perfeitamente para o momento.

Em 1996 entrei nessa graduação na Faculdade Marcelo Tupinambá, onde tive aulas com grandes nomes e a oportunidade de realizar uma oficina do Ivaldo Bertazzo que trabalha com o conceito de que todos são cidadãos dançantes, o que veio agregar ainda mais ao meu trabalho no colégio. Entretanto, no início de 1997, quando cheguei à faculdade na expectativa de um novo semestre, encontrei a mesma fechada por questões financeiras, ligadas à direção da instituição.

Mais uma vez fiquei sem rumo, e como meu pai sempre acompanhou de perto as minhas decisões, ficou indignado com essa situação, por isso inseriu como uma ordem, de que a dança não dava futuro e que estava na hora de escolher um curso que me desse retorno financeiro. Tentei argumentar, uma vez que o curso da instituição que havia fechado seria assumido por outra universidade, mas como era filha única e ele custeava meus estudos, precisei, naquele momento, desistir dos meus objetivos.

Procurei por vários cursos que tivessem alguma relação, mas não queria fazer Pedagogia, pois à época, acreditava que seria uma repetição de tudo o que eu havia estudado no Magistério. Dessa forma, por uma decisão rápida e sem muita razão, escolhi Turismo, em 1997. Porém, ao longo dos quatro anos, me envolvi no reconhecimento do curso pelo MEC, uma vez que era a primeira turma do curso na

Universidade. A professora coordenadora nomeou-me para cuidar do laboratório de desenvolvimento turístico e auxiliar no reconhecimento do curso. A partir disto, estagiei nesse laboratório por dois anos na universidade e concluí o curso em 2001. De 2001 a 2004 distanciei-me totalmente da área da educação e passei a me dedicar à administrativa, porém meu ideal ficou apenas adormecido.

Em 2004, já casada, me separei (no mesmo ano), e conheci meu atual marido, músico profissional e interessado pelo mundo das artes e o meu sonho começou novamente a despertar, contudo, com um foco diferente. Um ano depois, em 2005, fui aprovada em uma entrevista para ingressar no quadro de funcionários do Senac Nove de Julho, no qual comecei na função de Atendente. Como sempre tive facilidade para estudar, em 2006 fiz a especialização em Gestão de Negócios focada em alcançar uma posição melhor na instituição e assim se fez, logo que finalizei o curso, em junho de 2007, fui chamada para integrar o Departamento de Comunicação. De professora, passei a atuar na parte administrativa de uma instituição de ensino, mas ainda não havia percebido que minha ligação com o ensino já estava diferente e por não ter esta consciência ainda insistia em retornar às salas de aula, uma vez que já havia voltado à prática da dança. No entanto, só percebi de que a minha relação com a educação havia tomado novos rumos, quando em 2008 fui chamada para ingressar como assistente da coordenação geral dos cursos de Pós-Graduação do Senac Nove de Julho, pois tive de deixar a dança como parte da minha realização pessoal e não mais profissional.

Em 2009 decidi voltar para a área de estudos em dança e realizei minha especialização em Dança e Consciência Corporal na FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas – Complexo Educacional. No segundo semestre fiquei grávida, e embora eu tivesse planejado a gravidez para o final da pós, ela veio antes. Em fevereiro de 2010 nasceu a minha filha e durante a licença gestante finalizei meu TCC. Na apresentação do projeto, em maio de 2010, cujo tema foi “A importância da formação de profissionais para atuar com dança na área escolar”, fui convidada pela coordenadora do curso para dar aula nessa especialização. Vibrei com o convite, porém cheguei à conclusão de que precisava me aprofundar mais para lidar com profissionais que atuam em sala de aula. Uma das professoras de minha especialização disse que eu tinha de focar na formação de professores, todavia, ainda não havia internalizado o recado.

Em 2011 tomei a decisão de fazer Mestrado, não abandonando a temática do corpo, porém focando na educação, que é um tema com o qual trabalho nas minhas 40 horas semanais. Apresentei o projeto, fui aprovada para ingressar, porém ao longo das pesquisas fui percebendo que não haveria fôlego para tratar deste assunto, uma vez que a bibliografia é escassa, a temática pediria então um aprofundamento aliado a uma experimentação com um grupo de professores e isso o tempo no mestrado não permitiria. Em conversa com a minha orientadora me vi abandonando uma temática que enxergava como sendo a principal e foi nesse momento, quando procurava um novo caminho para seguir, que constatei que poderia abordar o que trabalho durante a semana, ou seja, os professores do Lato Sensu. Foi aí que percebi que tinha uma temática valiosa em minhas mãos, uma vez que o assunto é pouco pesquisado e tem muito material para ser trabalhado, sendo uma fonte rica de pesquisa.

Portanto, o tema para o desenvolvimento desta dissertação são os saberes e práticas dos docentes que atuam no lato sensu, cujo objetivo é verificar o que eles trazem de sua formação original. Considerando que muitos deles não têm formação pedagógica, a pesquisa busca investigar se esta ausência pedagógica interfere na dinâmica das aulas e como eles se constituíram professores. A partir do aprofundamento teórico e revisão da literatura, o primeiro capítulo aborda a legislação em relação à regulamentação do lato sensu e à formação do professor para atuação nessa modalidade. O segundo capítulo traz uma discussão sobre os saberes e as práticas docentes, a ausência da formação pedagógica e a busca desta formação através de cursos de especialização. O terceiro capítulo apresenta o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com quatro professores de uma instituição particular do município de São Paulo sobre sua trajetória formativa e profissional, e também, a análise dos dados levantados. Para as Considerações Finais são retomadas as discussões, em síntese, descritas nos capítulos, em interface com a essência das análises realizadas no capítulo 3.

1 – HISTÓRICO DO LATO SENSU E DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESTA MODALIDADE

Segundo dados do INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – baseados no censo da Educação Superior de 2010, o número de alunos matriculados na Pós-Graduação era 173.408, sem distinção entre lato ou stricto sensu. Na última pesquisa sobre o número de cursos de lato sensu feita pelo INEP, também baseada no Censo da Educação que ocorreu em 2003, o número de instituições que ofereciam cursos nessa modalidade no país era 843, com o predomínio de oferecimento das instituições privadas. De 2000 a 2003 houve uma expansão de 47% na oferta dos cursos de lato sensu – são dados que mesclam a pós-graduação stricto e lato sensu, de uma maneira generalizada, e não há dados atualizados e específicos sobre a modalidade lato sensu.

Para realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre como surgiu esta modalidade, é importante entender inicialmente o que significa lato sensu e o que o diferencia do stricto sensu. Segundo definição do MEC, presente no art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96:

As pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA – Master Business. Com duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma, ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 2002)

Saviani (2000) faz uma comparação entre as duas modalidades na pós-graduação e descreve que o lato sensu consiste no prolongamento da graduação e seu elemento definidor é o ensino. Em relação ao stricto sensu, o foco é a pesquisa, e se ajusta a programas e atividades de ensino e pesquisa:

A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa (p. 2)

As modalidades stricto sensu e lato sensu fazem parte do contexto da pós-graduação e Pilati (2006) faz um apontamento importante ao observar que os cursos

de especialização não antecede obrigatoriamente o mestrado e o doutorado, e sim, fazem parte de uma modalidade destinada à formação acadêmica e profissional que é acessível tanto para graduados quanto para mestres e doutores.

Realizando uma leitura rápida, encontram-se pesquisas centradas na pós-graduação, porém, ao fazer um aprofundamento, é possível perceber que na maioria das vezes trata-se de pesquisas voltadas para o *stricto sensu*, dada a regulamentação e controle eficaz de órgão competente que faz com que as informações sejam mais acessíveis. Portanto, em relação à modalidade *lato sensu* é necessária uma busca pela legislação para entender o surgimento e a escassez de pesquisas na área.

1.1 SURGIMENTO DO LATO SENSU ATRAVÉS DE PARECERES, RESOLUÇÕES E LEIS

Considerando as duas modalidades no ensino superior – *lato* e *stricto sensu* – é importante revisar historicamente a implementação da modalidade *lato sensu* no Brasil, uma vez que, como mencionado, são escassas as publicações focadas neste segmento, que desde o início não teve uma regulamentação própria. Assim, a abordagem por meio de Pareceres e Decretos objetiva contextualizar tal implementação.

Para ilustrar este desenvolvimento, Medeiros (2010) divide as fases do *lato sensu* em “*Implementação*”, “*Normatização e Institucionalização*”, e “*Consolidação e Tendências*”. Devido à extensão no que diz respeito à regulamentação do setor, o autor sua tese aborda três fases e faz um recorte apenas com a primeira e a segunda fase:

- Na primeira fase, “*Implementação*”, o autor considera o período de 1965 a 1977 como “*Primeiras Definições*” na qual enfoca o Parecer CFE nº 977/65 e a Resolução CFE nº 14/77 (*apud* Medeiros, 2010), abordando as leis que suplantaram a implementação do *lato sensu* no Brasil;
- Na segunda fase, “*Normatização e Institucionalização*”, o autor apresenta três momentos: de 1977 a 1983 – Abalos, Ajustes e Diretrizes – no qual aponta que “é o período que compreende 5 anos de experimentação e tentativas de ajustes da primeira Resolução da Pós-graduação” (MEDEIROS, 2010, p.31); de 1983 a 1996 – “nova conformação” – período em que o autor traz a Resolução CFE/CF 12/83 (*apud*

Medeiros, 2010) como uma nova demarcação na modalidade, pois a mesma teve a duração de 12 anos sem nenhuma modificação e relata a sua finalidade que “consistiu na fixação de condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal” (*ibid.*, p. 31); de 1996 a 2001 – “novos abalos” – perfazendo a análise da Resolução CFE nº 12/83, onde após 12 anos de vigência ela foi alterada, o autor contextualiza ainda o momento histórico que compreendeu esta etapa, o fim da ditadura militar;

- Na terceira fase “*Consolidação e Tendências*”, o autor destaca o momento de consolidação e regulação entre os anos de 2001 a 2008, com as Resoluções CNE/CES nº 01/01 (*apud* Medeiros, 2010) e nº 01/07, normatizando assim a pós-graduação lato sensu no país.

Em pesquisa realizada por Oliveira (1995) até a década de 1920, não foi encontrado nada que pudesse afirmar a existência de cursos de especialização que tenham equivalência com a modalidade lato sensu. Em 1925 através do Decreto nº 16.782-A (*apud* Oliveira, 1995), que faz parte da Reforma do Ensino Rocha Vaz, os cursos de especialização/aperfeiçoamento, que compõem atualmente a modalidade, começaram a ser constituídos. Neste Decreto foi estabelecido o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública para aperfeiçoar os médicos que iriam atuar com funções sanitárias e que era exigido, para matrícula, o diploma de médico. Além disso, há o Artigo 284 que faz menção aos cursos de aperfeiçoamento. Já no Decreto nº 19.851 de 1931 (*apud* Oliveira, 1995), referente ao Estatuto de Universidades Brasileiras, o Artigo 35 faz menção aos cursos de especialização e aperfeiçoamento, destacando a especificidade destes cursos quanto à sua finalidade profissional e científica. No Decreto nº 21.231, de 1946 (*apud* Oliveira, 1995), aparece o termo pós-graduação separado dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. Com a Fundação da Universidade de Brasília em 1960, conforme projeto de lei convertido na Lei 3.998 de 1961, no Artigo 9º há a distinção de cursos de especialização e de pós-graduação, porém sem uma definição exata dos termos.

A fase de implementação da modalidade lato sensu ocorre realmente na década de 1960, uma vez que até este período os cursos de graduação eram o último nível do ensino e, para quem quisesse prosseguir, muitas vezes tinha de estudar fora do país. Com o avanço da ciência, o aumento da população urbana e as demandas do mercado de trabalho, a graduação não conseguia atender as exigências que começavam a surgir para preparar vários segmentos para o mercado

de trabalho. Nesse momento surgiu a necessidade de sistematização dos estudos na pós-graduação, começando a ser fundamental este nível de ensino nas universidades.

A primeira referência para a modalidade *lato sensu* aparece na LDB de 1961, no Artigo 69, item c, que define que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Nota-se que, desde esta Lei, a pós-graduação era nomenclatura para cursos de *stricto sensu* e, para o *lato sensu*, se subentendia cursos de especialização ou aperfeiçoamento.

A distinção entre os cursos de *lato sensu* e *stricto sensu* surge no Parecer 977/65, através do relator Newton Sucupira, que propõe a regulamentação dos cursos de pós-graduação, mencionando a importância destes frente ao progresso do país, uma vez que a especificidade de muitas carreiras não poderia se limitar apenas à graduação, enfatizando que estes estudos viriam para completar a formação do pesquisador ou para o treinamento do especialista altamente qualificado. Neste Parecer, Sucupira deixa claro que a pós-graduação se refere ao *stricto sensu*, enquanto aprofundamento de estudos e pesquisas (recorrendo ao modelo norte-americano) e, à pós-graduação *lato sensu*, confere um objetivo prático, com atribuição de um certificado quando do término do curso. Conforme trecho do Parecer:

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. (BRASIL, 1965).

Este Parecer merece destaque tendo em vista uma menção um pouco mais detalhada do momento histórico em que este ocorre. Newton Sucupira, desde que foi indicado por Anísio Teixeira, em 1962, para o Conselho Federal de Educação, sempre esteve envolvido nas políticas educacionais do país, principalmente no que se referia ao Ensino Superior, quanto à sua reestruturação e regulamentação. O Parecer 977/65 foi redigido sob o regime da ditadura, teve sua aprovação em 3 de dezembro de 1965 e foi solicitado, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, tendo em vista a necessidade de se implantar e desenvolver o sistema de

pós-graduação, devido à imprecisão que existia entre estes cursos. Bomeny (2001) afirma que “a conceituação serviria não apenas como orientação escolar, mas também como diretriz administrativa em seu caráter mais operacional que doutrinário” (p. 63). O progresso industrial, que tem uma ligação direta com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a necessidade de pesquisas na área para o desenvolvimento econômico do país, bem como, a formação de mão de obra qualificada, foram fatores impulsionadores para este Parecer. Quando foi feita, através deste documento, a distinção entre *lato* e *stricto*, evidenciou-se um caráter mais direcionado, rápido e focado para um desenvolvimento de uma área específica do saber e da profissão, assim como o certificado destinado a uma determinada especialidade, que se observa até hoje nos cursos de *lato sensu*.

Essa modalidade foi traçada justamente para atender a demanda de qualificação de profissionais especializados em diversas áreas, uma vez que a graduação não tinha fôlego para tal tarefa. A contribuição deste Parecer para a pós-graduação foi a definição das modalidades tanto em suas características quanto em suas questões operacionais, que mesmo depois de quase cinquenta anos, é o modelo que se segue atualmente.

Posteriormente ao Parecer 977/65, aprova-se a Lei 5.540/68 que apresenta citações de algumas recomendações deste, como a regulamentação dos cursos de pós-graduação do *stricto sensu* e de especialização e aperfeiçoamento do *lato sensu* (Artigo 17). O Artigo 25 trata da autonomia para a administração desta modalidade. Esta Lei foi revogada e substituída pela Lei 9.394/96.

Em 1977 foi aprovada a Resolução 14/77 estabelecendo normas para a organização e o funcionamento do *lato sensu*. Os Institutos de Ensino Superior poderiam oferecer cursos de aperfeiçoamento e especialização desde que os seus cursos de graduação fossem reconhecidos. Definiu-se assim, a carga horária de 360 horas, com 4/5 destinadas aos conteúdos específicos, prazo para integralização do curso no máximo em 2 anos e, para recebimento do certificado, o aluno deveria apresentar 85% de frequência e aprovação no processo final de avaliação.

Segundo Oliveira (1995) essa Resolução foi reformulada devido à crescente demanda dos cursos de *lato sensu*, fato que dificultava a fiscalização. Além desse aspecto, o elevado número de professores não portadores do título de mestre que o CFE recebeu para submissão, tornou necessária sua substituição pela Resolução 12/83.

A Resolução 12/83 marcou um período de doze anos de vigência e apresentava a preocupação com o aspecto formativo dos cursos de *lato sensu*. De acordo com Fonseca (2004):

O espírito da Resolução nº 12/83 apresentava uma preocupação que se centrava no aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior. Nesse sentido, havia uma exigência regulatória quanto à qualificação do corpo docente para atuar na pós-graduação. O número de professores sem o título de mestre não poderia ultrapassar a um terço. Outro aspecto central da Resolução referia-se à formação didático-pedagógica e de iniciação à pesquisa. Esses requisitos indicavam uma preocupação com a qualificação dos egressos que, em tese, poderiam atuar no magistério superior. A Resolução determinava uma carga horária de 60 horas destinadas a disciplinas de formação didático-pedagógica, frequência mínima de 85% e aproveitamento em processo formal de avaliação, equivalente, no mínimo, a 70% (p. 174)

As modificações recomendavam que as Instituições de Ensino Superior (IES) que desejassem ministrar cursos fora da sede, deveriam ter a autorização dos mesmos pelo CFE. As IES poderiam, ainda, conceder certificados de especialização para alunos do mestrado que concluíssem os créditos, mesmo sem a conclusão, com defesa, da dissertação, mas que tivessem cumprido a carga horária de metodologia da pesquisa e didática.

A Resolução nº 12/83 foi revogada e aprovou-se a Resolução nº 3/99 determinando algumas regras para os cursos de especialização: a composição do corpo docente não deve ultrapassar 1/3 sem o título de mestre; a emissão de certificado de especialização deve ter a menção da área específica do conhecimento no qual o curso se destina; a avaliação dos cursos de especialização fica a cargo da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mesmo tendo esta responsabilidade de avaliação, a CAPES, conforme pontua Pilati (2006), passou a se concentrar na modalidade *stricto sensu* após o reconhecimento como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação *stricto sensu*, através do Decreto nº 86791, que ocorreu no ano de 1981. Explica-se, portanto a escassez de propostas para o *lato sensu* nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPg), uma vez que a CAPES direcionava o seu empenho para o *stricto sensu*.

O Primeiro PNPg, datado de 1975, destacou os cursos de *stricto sensu*, porém devido à necessidade do mercado de trabalho naquele momento, ofereceu estímulo para as instituições de ensino superior desenvolverem cursos de

especialização e aperfeiçoamento. O segundo PNPg, pelo Decreto nº 87.814 de 1982, reconheceu a importância do *lato sensu* para as necessidades do mercado de trabalho e como requisito para docência, enfatizando a qualidade. Em 1986 foi aprovado o terceiro PNPg que ao constatar uma demanda restrita da modalidade, propôs a valorização destes cursos para atender cada vez mais um mercado diverso de especificidades e de áreas do conhecimento.

Observa-se que estes planos faziam pequenas menções para o *lato sensu*, destacando assim, a sua necessidade única e exclusiva de atender a demanda do mercado de trabalho, porém sem estabelecer regras ou normas para implantação e/ou funcionamento nas instituições de ensino. Falava-se sobre a importância, mas não se mencionava como fazer.

Em 2001 foi criada a Resolução CNE/CES nº 01/2001 que buscou promover ainda mais a flexibilização dos cursos de *lato sensu*. O Artigo 6º estabelece que os cursos independem de autorização, reconhecimento e renovação; o MBA passa para a categoria de *lato sensu*; formaliza que 50% do corpo docente deve ser composto por mestres ou doutores; e ainda, define que os cursos a distância só poderão ser ofertados por instituições credenciadas pela União.

Esta flexibilidade encontrada no *lato sensu* se deve ao fato de sua iniciativa ficar nas mãos das universidades, pois, segundo Saviani (2000), os cursos de especialização e aperfeiçoamento tenderam a ser desenvolvidos por universidades que não organizaram o nível *stricto sensu*. Mesmo quando organizados por universidades consolidadas no *stricto*, o *lato sensu* era vinculado à graduação, sendo que o *lato sensu* e o *stricto sensu* tinham coordenações separadas.

Em maio de 2004, o então Ministro da Educação, Tarso Genro assinou a Portaria nº 1180 que instituiu uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, cujos integrantes eram do SESu (Secretaria de Educação Superior) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para acompanhar e verificar os cumprimentos da Resolução CES/CNE nº 01/2001 para os cursos de *lato sensu*. Esta comissão funcionava como uma supervisão sobre o projeto pedagógico, carga horária, corpo docente, para controlar a qualidade da oferta desta modalidade, uma vez que a proliferação de títulos e a ausência de qualidade era preocupação do ministro. Particularmente, em relação a essa Portaria, Fonseca (2004) alerta sobre a ausência de aspectos avaliativos e discussão da legislação reguladora, pois ela determina que a comissão tem a função de

supervisionar, porém não há nada detalhado sobre quais os procedimentos, como irão avaliar os cursos e como serão observados os itens da Resolução que a orienta.

Em 01 de fevereiro de 2005, foi instituída outra Portaria, a de nº 328. O Artigo 2º determina que os cursos de *lato sensu* devam ser cadastrados junto ao INEP, determinando prazos para este credenciamento no que diz respeito a cursos novos e em andamento, e propondo um credenciamento anual, sendo que o não cumprimento tornaria o curso irregular. Isso significa que existiu uma tentativa de fiscalização mais aproximada, tanto em direcionar um órgão competente para tal, como realizar o cadastramento anual, porém foram ações tímidas que não atingiram grande prospecção.

O que chama a atenção nestas duas portarias é que depois do primeiro Parecer, o de nº 977/65, ou seja, após quase 39 anos observa-se uma preocupação em conhecer com profundidade os cursos de *lato sensu* e oferecer uma possibilidade de fiscalização, sendo que pela primeira vez houve uma proposta em conferir a qualidade com que estes cursos estavam sendo ofertados. Não apenas no sentido de aprovar Resoluções, mas sim, de nomear órgãos para fiscalizar o cumprimento e aí sim reforçar a importância dessa modalidade para evitar sua banalização. Tanto na Portaria nº 1180 como na nº 328 houve preocupação com a fiscalização e credenciamento, porém tais aspectos ficaram apenas na intenção, um momento de esperança que não se concretizou, pois os órgãos não assumiram a responsabilidade, não ocorreu a aplicação efetiva desse credenciamento, ficando a modalidade até os dias atuais entregue aos gestores de cada universidade que a oferta. Além de não se ter um órgão oficial há informações divergentes para quem procura dados sobre o *lato sensu*. No site da CAPES há a seguinte informação: *A Capes lida exclusivamente com a pós-graduação stricto sensu. Todas as informações sobre especialização (pós-graduação lato sensu) são de competência da SESu (Secretaria de Educação Superior)*. Todavia, a página na internet desta Secretaria, explicita a sua função: *planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior*, e não há nenhum destaque sobre o *lato sensu*, inclusive todos os conteúdos disponíveis são voltados para a Educação Superior de uma forma mais genérica. As informações e levantamento de dados são escassos e cabe aos interessados garimpar informações, uma vez que não há conteúdos sobre a modalidade reunidos em um único órgão – é como montar um quebra-cabeça de

informações distribuídas em pesquisas isoladas e levantamento de dados desatualizados.

O que ressalta aos olhos é que, se existem órgãos responsáveis pela fiscalização da graduação e do *stricto sensu*, como não se tem um órgão específico para fiscalizar o *lato sensu*, uma vez que ele tem a função de especializar pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho? O ensino ao longo das 360 horas de aula deve ser o mais fidedigno possível, afinal está se especializando em uma determinada área de conhecimento.

Ainda no contexto das Resoluções, a Resolução CNE 01/2007 apresenta alterações sucintas em comparação com a 01/2001: normatiza o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, não considerando a questão de cursos de aperfeiçoamento (Artigo 1º). Outra alteração diz respeito ao Artigo 4º que faz referência ao corpo docente, devendo ser composto por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnica-profissional, sendo que a legislação anterior contemplava apenas a questão do corpo docente ser composto por 50% de mestres ou de doutores. O Artigo 7º, parágrafo 2º, menciona sobre o certificado de conclusão de curso que deve ser obrigatoriamente registrado pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso. Enfatizando as alterações destas Resoluções, Medeiros (2010) descreve que:

Em suma, a esperada Resolução da pós-graduação *lato sensu*, no Brasil não regulamentou a contento a modalidade; antes manteve os insuficientes mandamentos do dispositivo anterior carecendo ainda, portanto de normatização à altura da importância, avassaladoramente crescente, da modalidade no cenário de educação nacional. (p. 199).

As questões que tratam da regulamentação e funcionamento do *lato sensu* descritas na Resolução CNE/CES nº 01/2001 são revogadas pela Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, em vigor atualmente. O Artigo. 1º, parágrafo 1º, inclui na categoria de *lato sensu*, os cursos em que a equivalência se enquadre nos termos da Resolução, não mencionando mais, de forma clara, sobre o MBA. O parágrafo 2º exclui os cursos intitulados de aperfeiçoamento desta Resolução. O parágrafo 3º menciona que os cursos são abertos aos diplomados em cursos de graduação e também para os diplomados em demais cursos superiores que atendam as exigências das instituições de ensino. Outra questão a ser destacada é a composição do corpo docente em que, além dos 50% composto por mestres ou

doutores, permite a atuação de professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, assunto este que será comentado mais à frente. A Resolução em si deixa algumas lacunas, mas que obviamente se torna natural, pois ela apenas orienta e não supervisiona, uma vez que existe a flexibilização dentro desta modalidade e não há um órgão que avalie e acompanhe diretamente o andamento do *lato sensu* no Brasil.

Como é possível observar, essa modalidade nunca foi merecedora de destaque, no entanto, atualmente está em constante crescimento. A definição sobre o que representam os cursos de *lato sensu*, é enfatizada por Pilati (2006):

Constituem-se hoje, numa modalidade de formação que visa a verticalização do conhecimento técnico e científico, uma vez concluída a graduação. A sua versatilidade permite também que profissionais de todas as áreas os utilizem para atualização ou mesmo aprofundamento em novos campos. Os centros de produção científica e tecnológica, cada vez mais, utilizam esta modalidade como instrumento para disseminação dos resultados alcançados. (p.24)

No quesito legislação, o *lato sensu* sempre foi abordado superficialmente, sem definição de padrões de acompanhamento pedagógico, acadêmico, sem aprofundamento das questões de avaliação e ausência de dados atualizados de pesquisa sobre a evolução da modalidade. Quanto à oferta no mercado sobre esta modalidade, torna-se visível a demanda quando realizada uma pesquisa informal, porém faltam dados oficiais atualizados, bem como a mensuração de qualidade desta oferta. Conforme relata Gaeta (2007) o caráter regulador é quase inexistente, ficando o *lato sensu* entregue às leis do mercado, provocando um abismo entre o *stricto* e o *lato*, dificultando a sua integração.

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO LATO SENSU: UM RESGATE ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO

Se para a definição do trâmite operacional do *lato sensu* prevaleceu a flexibilização das instituições ofertantes, no que diz respeito à formação para atuação docente nesta modalidade, não foi diferente. Na década de 1970, segundo Oliveira (1995), devido à grande demanda da expansão do ensino superior e à necessidade de se atender a carência de professores de maneira mais flexível, a formação de docentes também foi atribuída para os cursos de *lato sensu*, uma vez

que nos cursos de *stricto sensu* demandava-se mais tempo para realizar tal formação. Os certificados emitidos passaram a ser aceitos para o magistério no sistema de ensino federal, tendo que seguir as normas da Resolução 14/77. Oliveira (1995) faz um alerta importante sobre a validade dos certificados:

É importante destacar que essas regulamentações valem somente para o CFE. Em outras palavras, as IES têm liberdade para definir seus próprios critérios para o funcionamento dos cursos de PGLS, embora os certificados que venham a emitir não tenham validade, junto ao CFE, para o ingresso na carreira do magistério superior (p.35)

A Resolução CFE nº 14/77 menciona que para a atuação docente, a titulação mínima é a de mestre, porém admite a atuação de não portadores deste título, considerados como altamente qualificados, ficando a cargo do Conselho Federal de Educação, julgar sua eficiência. Com o Parecer CFE/C.P. nº 2.120/78 altera-se a expressão “altamente qualificados” para “somente” poderão lecionar se a qualificação for julgada suficiente pelo CFE. O CFE teria que autorizar os docentes, sem mestrado, para atuação (BRASIL, 2002). A Resolução CFE nº 12/83 descreve que o número de docentes sem titulação de mestres não poderia ultrapassar 1/3 admitindo-se docentes que não tivessem este título, mas a sua atuação teria que ser aprovada pelo Ministério da Educação. Destinava ainda uma carga horária de 60h para disciplinas de formação didático-pedagógica.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior – Lei nº 9.394/96 – o Artigo 66 menciona que a preparação para o exercício do magistério se dará no *stricto sensu*, em programas de mestrado e doutorado. Mas, até chegar a esta definição, o processo de estruturação da LDB passou por várias alterações, sobre as quais esta pesquisa faz o direcionamento para a formação docente. Conforme abordado por Saviani (2001), no texto do Primeiro Projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados (dezembro de 1988) pelo Deputado Octávio Elísio, no Título VIII que trata de Professores e Especialistas, não havia nenhum artigo que mencionasse como seria feita a formação de professores para o ensino superior.

Entre dezembro de 1988 a junho de 1990 foram anexadas propostas alternativas para o projeto original, através do relator Jorge Hage, originando dentre elas o Capítulo XVII – Dos Profissionais da Educação – Seção I, que destinava o Artigo 98 para a formação docente no ensino superior sendo realizada, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de

mestrado, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino. Enquanto o projeto de Jorge Hage estava em tramitação na Câmara, o Senador Darcy Ribeiro tentou inserir um novo projeto na Comissão do Senado em maio de 1992, porém ele não foi apreciado. No texto do Senador Darcy Ribeiro no Capítulo II – Dos Profissionais da Educação – o Artigo 74, que abordava além da formação para a atuação no ensino superior acontecer em programas de mestrado e doutorado, esta formação seria acompanhada da respectiva formação didático-pedagógico, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino.

Depois de várias tramitações entre Câmara e Senado, o texto da LDB foi descrito novamente por Darcy Ribeiro, mas o relator final foi o deputado José Jorge, que manteve a estrutura do texto de Ribeiro, com o mesmo número de artigos, e as alterações realizadas não afetaram o projeto inicialmente formulado e, em 20 de dezembro de 1996, a LDB 9.394 foi promulgada. Sendo assim quanto ao Título VI – Dos Profissionais da Educação – Artigo 66, manteve-se o que se refere à formação do professor para atuação no ensino superior, de que essa preparação se dará em cursos de mestrado e doutorado e no Artigo 65, exclui-se o ensino superior de prática de ensino. No Artigo 52, abre-se a oportunidade de atuação de especialistas como docentes do ensino superior, quando descreve no item III que um terço do corpo docente deverá ser composto por mestres e doutores, abrindo precedente, desse modo, para atuação de portadores de título de especialista.

Em 1999, a CAPES, verifica a necessidade de alterar a Resolução 12/83, uma vez que justifica que os cursos de *stricto sensu* tiveram uma relativa expansão e com capacidade de formar mestres e doutores para atuação no ensino superior, retirando assim dos cursos de *lato sensu* esta tarefa, principalmente no que diz respeito às disciplinas de formação pedagógica.

Aprova-se a Resolução nº 3/99, que determina a qualificação mínima de mestre para docência e 1/3 do quadro destinado para docentes sem esta titulação. Esta Resolução foi revogada e substituída pela Resolução CSE-CNE nº 1, de 3 de abril de 2001 e, no que diz respeito à composição do quadro de docentes, define 50% de mestres ou de doutores com diplomas de programas de *stricto sensu* reconhecidos.

Sobre a formação dos docentes para a atuação no *lato sensu*, não se encontra na legislação nenhum item, ou parágrafo específico sobre isso. Como já

mencionado, há na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 66, apenas a indicação da preparação para o magistério superior, que deve ocorrer em programas de mestrado e/ou doutorado, com a utilização do termo “prioritariamente”. No Artigo 65 subentende-se que o professor que atua no ensino superior já tem uma bagagem prática e uma vivência em sala de aula significativa. Exclui-se o ensino superior da prática de ensino obrigatória, uma realidade que não é significativa, uma vez que 50% do corpo docente têm uma especialização que não, necessariamente, voltada para o exercício do magistério do ensino superior. Muitos docentes, portanto, saem de sua área de especialidade no mercado de trabalho e migram direto para as salas do ensino superior para ministrar suas aulas, sem nenhuma vivência de práticas de ensino.

A Resolução nº 01/2007 que vigora atualmente traz de volta, com outras palavras, o que já havia sido definido pelo Parecer nº 14/77, ou seja, retoma a questão do corpo docente que deve ser constituído por professores especialistas, ou de reconhecida capacidade técnica, não indicando em nenhum momento como será validada e/ou fiscalizada esta capacidade. Isso significa que a decisão fica voltada para a instituição que oferta a modalidade, ficando a cargo dela o julgamento de uma capacidade técnica em que não existem instrumentos definidos de mensuração.

Sobre a ausência de informações específicas acerca da formação docente nas Resoluções nº 01/2001 e nº 01/2007, é interessante apontar a análise que Gaeta (2007) faz deste cenário:

Surgiram em uma primeira análise duas interpretações para essa ausência: (i) considerando os avanços alcançados pela pós-graduação *stricto sensu* a partir da LDB de 1996 em relação à formação docente por meio da expansão da capacidade de formar mestres e doutores, torna-se obsoleta a idéia de pensar nos cursos de especialização como meio para a qualificação do magistério superior. Argumento ambíguo, pois ao mesmo tempo em que a LDB afirma que a formação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, “prioritariamente” em programas de mestrado e doutorado, deixa espaço para a especialização, ao evitar a expressão “exclusivamente”. Além disso, permite a atuação do especialista no magistério superior, quando determina que os quadros docentes sejam compostos, por no mínimo 50% de titulados (mestres e doutores); (ii) a profissão docente se enquadra na mesma categoria das outras, ou seja, os cursos de *lato sensu* estão habilitados para especialização e aperfeiçoamento de profissionais de todas as áreas, inclusive professores. (p.68)

Tanto no que diz respeito à sua normatização através de Pareceres, Resoluções e Leis, quanto à menção sobre a formação docente para a atuação nos

cursos de *lato sensu*, perfaz um viés de importância muito alternante. Essa valorização ocorre ou não, dependendo do ponto de vista de quem analisa a modalidade.

Segundo Oliveira (1995) na hierarquia dos cursos de pós-graduação, a especialização é a que tem o menor prestígio, em se tratando da carreira docente, salientando o *status* em consequência com os maiores salários. Na área médica e, também na educacional, para professores do ensino médio, a especialização é mais importante, ou seja, o *stricto sensu* pode ser dispensável e a especialização necessária.

Como os cursos de pós-graduação têm uma característica de atender a um campo específico do saber, requerem-se, então, profissionais capacitados mais nestas especificidades práticas e profissionais do que na sua abordagem pedagógica, além da autonomia que as instituições apresentam de oferecer cursos com perfil adequado às necessidades do mercado e da região onde se localiza. Pode-se analisar a partir deste resgate nas leis, que a flexibilização na oferta e no funcionamento dos cursos vem desde os primórdios de sua aparição, ou seja, uma modalidade direcionada para atender a um mercado de trabalho que está em constante transformação, que confere um certificado destinado a uma área do saber.

Quanto à normatização da formação do professor para atuação nesta modalidade, vale ressaltar que não é um problema único e exclusivo do ensino superior, pois desde as políticas de formação inicial de professores há o destaque da disparidade entre o que está previsto e determinado na legislação e o que é visto na prática. Devido à falta de um órgão que regule o *lato sensu*, há também uma lacuna sobre as competências e sobre a formação dos professores que atuam nesta modalidade.

Além da falta de informações sobre a formação de professores para atuação no ensino do *lato sensu*, há um grande número de profissionais que utilizam esta modalidade como forma de ingressar na carreira docente, conforme Pilati (2006):

Os cursos de especialização em nível de pós-graduação continuarão sendo um importante mecanismo de preparação de docentes de ensino superior em início de carreira, ou mesmo em áreas de conhecimento onde não existem programas de pós-graduação *stricto sensu* constituídos na extensão necessária. As instituições de ensino superior serão objeto de pressão crescente a respeito da formação dos seus docentes de graduação em um menor tempo possível na pós-graduação, o que seria possível por meio da especialização. (p. 23)

Segundo dados do INEP, no Censo da Educação Superior de 2010, existem 7.221 (3,4%) de docentes atuando na pós-graduação em Instituições Privadas e 28.812 (22%) atuando em Instituições Públicas. Apesar de não separarem os dados de lato e de stricto, há um número significativo de atuação neste segmento de ensino e, considerando que existem no Brasil 345.335 funções docentes em atuação no Ensino Superior, o número se torna ainda mais significativo.

Após a análise da origem e da legislação que regulamenta e orienta o lato sensu, o próximo capítulo apresenta uma discussão sobre quem são esses professores (identidade) e os saberes que utilizam em seu dia a dia, estabelecendo uma relação à luz da teoria dos saberes docentes com a prática diária investigada.

2 – SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO LATO SENSU

As discussões sobre a modalidade lato sensu, tendem a indicações sobre cursos dinâmicos, flexíveis, os quais acompanham a sociedade do conhecimento em tempo real. Pensando nesse aspecto, é possível observar profissionais com elevada competência técnica e com renome em sua área de atuação mercadológica que encontram na docência a oportunidade de passar sua vivência profissional para os interessados em se destacar no mercado ou que buscam oportunidade de crescimento em sua área de atuação.

Não raras vezes, no entanto, a demanda profissional não se integra com a educacional, pois o fato de muitos profissionais não possuírem conhecimentos pedagógicos pode dificultar o momento em que passam suas experiências produtivas e contribuições valiosas; por sua vez, os alunos não conseguem absorvê-las, e reclamam que o professor não sabe transmiti-las, gerando então uma dicotomia entre a formação técnica e a pedagógica. Esta constatação se comprova na menção de Pimenta (2002) quando discute o consenso existente na docência no ensino superior:

Há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular “quem sabe faz” e “quem sabe ensina”. Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (p. 36, grifos da autora)

Nesta situação é preciso entender qual é a identidade dos professores que atuam no ensino superior, como construíram seus saberes e como os aplicam em sala de aula.

Na legislação não há nada que defina qual a formação adequada para o professor atuar na modalidade lato sensu, pois se encontram apenas exigências para o ensino superior, de forma generalizada, porém esta modalidade exige muitas vezes professores com capacidades técnicas específicas para atender o currículo dinâmico e flexível que o lato sensu permite. Nesse contexto, pode-se constatar docentes com grande domínio na área do conhecimento solicitado, com vivências

práticas no mercado de trabalho e que não têm a exigência de cursar um mestrado ou uma especialização com disciplinas que preparem para a docência, pois para a sua carreira não é fator diferencial, e acabam então, por cursar especializações focadas em sua atuação mercadológica, contribuindo para a sua atualização. Como no campo educacional há a necessidade de docentes com esta capacidade técnica, apenas com suas especializações em áreas específicas, conseguem adentrar a sala para suprir a carência como profissionais técnicos, o que pode permitir uma lacuna entre a questão técnica e a questão pedagógica. Anaya (2008) corrobora com a afirmação quando menciona sobre a estrutura curricular de alguns cursos de *latu sensu*:

Desta forma, a estrutura organizacional de alguns cursos de pós-graduação *Lato Sensu* privilegia o domínio de conhecimentos técnicos em detrimento do conhecimento pedagógico. Assim, ser professor, dentro deste contexto, se resume em aquilatar os conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade. A formação de professores para atuar em nível superior é um processo de preparação técnica, permitindo compreender as técnicas profissionais, exigidas pela sua aplicação eficaz. (p. 26)

O que acontece, muitas vezes, é que estes profissionais, depois de ingressarem na docência, buscam a formação pedagógica através de programas de mestrado ou de cursos de especialização voltados para docência no ensino superior.

O que permeia a entrada de um profissional com destacada capacidade técnica em uma sala de aula é a expectativa de que sua experiência prática seja suficiente para ministrar aulas, porque são baseadas em sua experiência como profissional de mercado, ensinando o que sabe, porém a forma de transmitir estas experiências é que pode ser uma barreira em seu cotidiano como docente. Gaeta (2007) aborda o equívoco que pode ser cometido ao se contratar um profissional tecnicamente capaz, mas sem a questão pedagógica inserida em suas atividades:

[] o profissional que é convidado a abrilhantar um curso discutindo suas experiências profissionais agirá como profissional que é: engenheiro, administrador, empreendedor ou outro. O valor que agrega enquanto especialista é indiscutível, mas, recrutá-lo como professor é questionável e poderá se transformar em um enorme desperdício de recurso humano. O professor que tem claro qual é seu papel docente, dificilmente se abate com as mazelas do dia-a-dia ou se desestrutura com a complexidade das expectativas que se acumulam sobre si, mas, tem uma atitude profissional de adequação de seu perfil às novas demandas educacionais/e ou sociais. (p. 34)

Esses profissionais, quando começam a atuar nas salas de aula sem a formação pedagógica, só com a referida capacidade técnica, muito provavelmente

utilizam saberes e práticas provenientes de sua trajetória formativa. Em relação aos saberes presentes nas rotinas dos professores de *lato sensu*, cabe destacar as concepções de Tardif (2002) para um aprofundamento sobre a discussão da construção dos saberes – em que pese que este autor dedica-se aos saberes docentes do ensino fundamental: “O saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio.” (p. 207). Muitos destes saberes podem ser encontrados nos professores do ensino superior, mais precisamente do *lato sensu*, tendo em vista que cada professor tem saberes próprios, adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional e que são moldados a cada nova situação em que vivenciam e que se transformam de acordo com a relação que estabelece com os vários atores sociais.

Um ponto que se encontra nos docentes que não têm uma formação acadêmica voltada para a prática pedagógica, é que a experiência escolar anterior é uma marca que carregam ao longo de sua trajetória de vida e que levam isso para sua prática em sala de aula, espelhando-se em modelos de professores que tiveram quando alunos, em práticas exercidas por estes professores e que, como alunos que foram, consideraram eficientes ou com influências de familiares, no caso, quando provém de família de professores.

Por exemplo, a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e do seu conhecimento prático (TARDIF, 2002, p. 73)

Outra questão que comumente se desvela em alguns professores de *lato sensu* é a facilidade percebida (por eles) no processo de ensino dentro da sala de aula, uma vez que este processo faz parte da sua personalidade, pois o mesmo tem “um dom”. Sobre essa questão o autor observa que isso não é um processo intrínseco de sua personalidade, mas sim que faz parte da trajetória de vida de cada professor:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. (ibid., p. 78, grifos do autor)

Os saberes adquiridos pelos professores da modalidade *lato sensu* são provenientes de várias fontes, sejam elas do exercício de sua prática profissional, dentro de sua especialidade, ou no exercício de sua prática docente e isto vai ao encontro da discussão de Tardif (2002) sobre *saber plural* oriundo da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. Na modalidade aqui estudada, os saberes profissionais (que estão ligados aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), não são observados, uma vez que em sua trajetória acadêmica os sujeitos pesquisados nesta dissertação e o perfil encontrado, não provêm da formação pedagógica. Esses saberes vêm de sua trajetória como aluno, portanto pode-se dizer que os saberes profissionais, no caso destes professores, é uma somatória dos saberes experienciais, vindo de sua trajetória acadêmica como aluno e da sua constituição como profissional de mercado. Os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento são trazidos pelos professores de suas diferentes áreas de formação. Os saberes curriculares – objetivos, conteúdos e métodos – são apreendidos com o tempo, de acordo com a experiência escolar anterior e são melhorados ou conscientizados quando realizam um curso de docência para o ensino superior. Os saberes experienciais são os que têm o viés mais forte nos professores do *lato sensu*, pois são saberes que são desenvolvidos, aperfeiçoados, modificados na sua prática diária – o saber-fazer e o saber-ser – que não vem formatado em teorias, são particulares, mutantes.

Um choque que não acontece com professores dessa modalidade é entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, pois como não têm uma formação pedagógica, não há um distanciamento do que é aprendido na teoria com a prática em sala; eles trazem como traço marcante os saberes experienciais e quando buscam os saberes pedagógicos já estão na prática docente e se deparam com os impactos e com as dificuldades. No entanto, pode ser visto no próximo capítulo, quando se apropriam destes saberes querem mais aplicabilidade prática do que teórica, uma vez que sempre aprenderam desta forma em sua trajetória acadêmica e profissional, não reconhecendo a aplicação de teorias como fator determinante na eficácia da questão pedagógica. Os saberes experienciais que professores do *lato sensu* trazem consigo, são práticos, interativos, sincréticos, plurais, heterogêneos, baseados em sua trajetória pessoal e profissional, personalizados, provenientes da história de vida, sendo que esse saber é temporal,

dinâmico e que evolui, uma vez que é um saber social, com diversas interações de diferentes áreas e modificado ao longo do exercício da profissão docente.

Nóvoa (1992) considera a importância de se investir na pessoa “professor”, reconhecendo a importância dos saberes da experiência, propondo que “a formação não se constrói por acumulação (cursos, conhecimentos, técnicas), mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (p. 25).

Cunha (2001) também reforça esta questão quando afirma que “os docentes, de certa forma, eles vivem o que crêem ou o que necessitam crer para sustentar a sua prática cotidiana.” (p. 86)

A prática pedagógica é outra questão levantada por Tardif (2002) quando aponta que “a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional” (p. 149) na qual não há receitas prontas, e isso, o professor vai modificando e adaptando conforme as necessidades diárias. Os professores de *latu sensu*, quando não possuem conhecimento prévio das questões pedagógicas (que não são somente técnicas de como ministrar melhor as aulas, mas sim as aplicabilidades destas ferramentas de acordo com as situações), apóiam-se apenas em suas experiências para construir esta prática, e quando tomam conhecimento destas ferramentas, conseguem melhorar o seu desempenho em sala de aula e começam a se reconhecer como docentes – fato este constatado em entrevistas realizadas para a composição desta dissertação e que será mais bem explorada no próximo capítulo.

Considera-se, portanto, que tem de haver um equilíbrio entre teoria e prática, pois apenas um destes fatores não seria suficiente para adentrar em uma sala de aula e ministrar uma disciplina, conforme reforça Tardif (2002): “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes.” (p. 236). Reforçando ainda esta questão, Pimenta e Anastasiou (2002) comentam sobre as experiências que os professores trazem sobre o que é ser professor, experiências estas trazidas de suas trajetórias como alunos, experiências socialmente acumuladas dos desafios e agruras da profissão, porém o grande desafio é que não se reconhecem como professores pois tem apenas a visão como alunos:

O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o

ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para que os saberes da experiência não bastam. (p. 79)

Segundo Pimenta (1999), estes saberes da experiência também são somados ao que é produzido no cotidiano como docente, refletindo sobre sua prática – mesmo que não se reconheçam como tal, essa reflexão acontece e assume maior força quando começam a entender o seu papel de professor. Há então a necessidade não só dos saberes experienciais, mas também dos saberes pedagógicos, onde um não consegue caminhar sem o outro, sendo uma somatória destes saberes. A autora fundamenta a questão desta colaboração entre os saberes pedagógicos e a prática:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (p. 28)

No caso dos professores do *lato sensu*, a experiência, na maioria das vezes, vem sem o aporte da teoria, onde se constituem como professores ao longo de sua trajetória profissional, sendo que não se reconhecem como tais até terem o contato com as questões de formação pedagógica, o que muitas vezes acontece ao procurarem por um curso de especialização em docência para o ensino superior. Muitos destes profissionais que ingressam como docentes no *lato sensu* têm sua primeira experiência ministrando treinamentos em empresas, porém só se reconhecem como professores quando entram em uma sala de aula de uma universidade, considerando, portanto, os treinamentos que ministraram como meramente profissionais, inconscientes de que utilizam estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem dentro daquele ambiente empresarial e que mesmo expondo conteúdos para funcionários, estabelecem uma relação de professor e aluno.

Existe uma separação, feita pelos próprios professores, que distingue a sua atividade profissional da profissão docente, considerando a última como evidente quando estão em uma universidade, não reconhecendo outros ambientes como espaços de ensino-aprendizagem. Muitos deles aprendem a ser professores a partir de “tentativa e erro”, sem um embasamento teórico que os sustente nas decisões

tomadas diariamente no exercício da sua profissão docente, além disso, na maioria das vezes, por iniciativa própria é que procuram a formação pedagógica, uma vez que não há nenhuma legislação que os oriente a como constituírem suas carreiras e fomentarem a sua formação.

Vale lembrar que ainda há docentes que consideram supérflua a questão pedagógica em sua atuação diária como professor. Observa-se também que mesmo não havendo o reconhecimento por parte destes professores, como docentes, há a utilização de estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos em sala, mesmo os que nunca tenham passado por um curso que abordasse tais aspectos, é possível reconhecer essa estratégia nestes professores, conforme conceitua Masetto (2003):

Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem - se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço de sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet etc. ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais. (p.86)

Ainda há a questão do consenso no segmento do ensino superior onde se aponta que “para ser docente não requer formação no campo de ensinar, conforme afirma Pimenta (2002), sendo suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo.” (p. 36)

Segundo Masetto (2003) o ponto mais carente dos professores universitários é a ausência de domínio da área pedagógica, principalmente quando se fala em profissionalismo na docência. Para o autor é necessário que esses professores dominem quatro grandes eixos: “conceito de processo de ensino-aprendizagem, professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.” (p. 27), o que geralmente não ocorre nos professores de *lato sensu*, que acabam entendendo a importância destes eixos apenas após terem contato com as questões pedagógicas, entendendo o seu papel em sala de aula e se reconhecendo como docentes.

A seguir, este estudo adentra o universo do contato com a questão pedagógica, abordando como estes docentes podem ter acesso ao complemento pedagógico em sua formação.

2.1 OS PROFESSORES DE LATO SENSU E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Basicamente, são encontradas duas formas de os professores do ensino superior, que ministram aulas no *lato sensu*, terem contato com a formação pedagógica: uma se dá através de disciplinas específicas em cursos de *lato sensu* e, a outra, como curso específico voltado para a Docência no Ensino Superior (vale ressaltar que a opção foi por não incluir nesta discussão a formação pela via do *stricto sensu*, uma vez que esta não contempla a formação pedagógica e, sim, a formação do pesquisador – em que pese que a titulação em nível *stricto sensu*, formaliza legalmente a docência no ensino superior).

É interessante apontar, nesse contexto, para a contradição existente na universidade que Cunha (2001) ressaltava ao relacionar a oscilação existente da necessidade da formação pedagógica:

Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores. (p. 82)

Segundo Pimenta (2002), uma das formas contempladas para o contato dos professores com as questões pedagógicas, é a inclusão de uma disciplina intitulada Metodologia do Ensino Superior nos cursos de *lato sensu*, cuja carga horária não ultrapassa 60h e que ainda pode não ser desenvolvida por profissionais que dominem os saberes necessários à docência. Esta disciplina não é uma prática em comum – como estes cursos não têm uma fiscalização regulamentada e não há nenhuma especificação na legislação da necessidade desta formação para os professores atuarem no ensino superior, esta disciplina pode não ser contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos de *lato sensu*. A outra forma para contato com as questões pedagógicas é a busca por um curso de especialização em docência para o ensino superior, que na maioria das vezes ocorre após terem se especializado em sua área de atuação, até mesmo terem realizado um *stricto sensu* e posteriormente sentirem falta da formação pedagógica. Considerando-se os professores que atuam no *lato sensu*, essa iniciativa é quase sempre feita por eles próprios, pois em um momento de sua carreira na docência, buscam entender algumas questões para as quais apenas o seu conhecimento técnico não é mais

suficiente.

Essa procura é sempre solitária, uma vez que a legislação não prevê curso específico com enfoque pedagógico para exercício da docência no *lato sensu*, portanto, o investimento em complementar a formação vem quase que por incentivo próprio, e em razão de o aprendizado na prática não ser mais suficiente, torna-se necessário o apoio das questões pedagógicas para reciclar a forma de ensino.

Muitos docentes ingressam nesta carreira após terem atuado por anos na sua área de formação, seja em grandes empresas ou em sua própria consultoria, começam com algumas horas semanais se dedicando à docência e acabam, não raras vezes, aumentando sua atuação docente e diminuindo sua atuação na área de formação inicial. Há ainda casos no *lato sensu*, de docentes que conciliam sua carreira no mercado com a docência e que deixam bem claro que entrar em sala de aula é um *hobby*, uma transmissão das suas vivências profissionais e que nem sempre se interessam pelas questões pedagógicas, sendo classificados pelos alunos como dominadores do conteúdo, mas que não sabem “passar” esse conhecimento.

Apesar de não terem destinado a sua formação acadêmica inicial para o exercício da docência, a citação de Pimenta (1999) que menciona a relação da formação com os saberes, pode contemplar também os professores do *lato sensu*:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (p. 30)

Partindo desta reflexão, quando os docentes começam a adentrar neste universo de complexidade podem, muito provavelmente, desencadear um processo de percepção, de uma forma bem sutil, sobre a sua identidade como docente e vislumbrar a necessidade de uma complementação da parte pedagógica à sua formação acadêmica, fato que justifica a procura pelos cursos de docência voltados para o ensino superior.

Gaeta (2007), em sua tese de doutorado, conclui que é possível os cursos de *lato sensu* serem considerados uma opção para o desenvolvimento dos professores

do ensino superior, um espaço privilegiado. A autora fez um levantamento simples na internet utilizando três indicadores: docência para o ensino superior, metodologia para o ensino superior e didática para o ensino superior, utilizando a amostragem das referências que apareciam nas dez primeiras páginas totalizando assim 60 cursos. Quando a autora inseriu na pesquisa da internet a frase “*curso de especialização em docência do ensino superior*”, conseguiu relacionar 11 cursos.

Reutilizando esse mapeamento, no que diz respeito à atualização dessa pesquisa, destacando apenas o indicador “*curso de especialização em docência do ensino superior*”, identifica-se a progressão destes títulos, e cabe destacar que não se observou a qualidade destes cursos, mas sim, o aumento da oferta com relação ao título. Quando inserido o indicador “*curso de especialização em docência do ensino superior*”, é possível observar nas dez primeiras páginas a oferta de 52 cursos, e ao fazer um aprofundamento, pode-se identificar que 33 cursos estão ativos¹, ou seja, com oferta para o ano de 2013, sendo 25 títulos ofertados na modalidade presencial e oito títulos na modalidade à distância. Cabe ressaltar que destes à distância, quatro instituições oferecem as duas modalidades, portanto, apenas quatro instituições oferecem o curso apenas no ensino à distância. Partindo destes dados, pode-se dizer que houve um aumento considerável na oferta quando se procura em uma ferramenta de busca o indicador de “*curso de especialização em docência do ensino superior*”, pois em 2007 havia sob este indicador 11 títulos e hoje, ativos são 33 cursos².

Ao partir desse universo macro para o micro da investigação aqui proposta, a instituição selecionada (dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa) é orientada para o atendimento ao mercado, onde a maioria dos seus professores atuantes no lato sensu não têm formação pedagógica. No primeiro semestre de 2011 iniciaram a oferta do curso de especialização em docência para o ensino superior e organizaram uma turma piloto direcionada para os professores da própria instituição. Esta proposta³ foi bancada pela própria instituição, sem nenhum ônus para os participantes, sendo que o perfil era voltado para professores de diferentes áreas, portadores de diversas titulações e ainda por docentes que tinham apenas o bacharelado voltado para a sua área de competência e que necessitavam de uma

¹ Cf. Apêndice 1.

² Critério inserido objetivando maior precisão dos dados para a oferta atual.

³ O próximo capítulo aborda com aprofundamento as experiências dessa proposta, uma vez que dois entrevistados fizeram parte do projeto piloto.

especialização para continuarem a ministrar aulas no ensino superior. O objetivo era, portanto, além de testar se o projeto pedagógico tinha efetividade, aproveitar para atualizar a titulação de muitos professores.

No segundo semestre de 2011 abriram a oferta para o público em geral e realizaram a turma em duas unidades com um total de 37 alunos. Em janeiro de 2012 realizaram o lançamento desse curso em EAD em um polo e presencial em duas unidades, perfazendo 58 matriculados na modalidade presencial e 69 na EAD, totalizando 127 alunos, sendo observado um aumento de 50% na procura pelo curso. No que diz respeito à modalidade presencial, portanto, mesmo em uma visão reduzida do universo da oferta desses cursos, pode-se constatar que há realmente um aumento no oferecimento e na efetividade de matriculados.

A maioria desses cursos de especialização foca no preenchimento da lacuna da parte pedagógica, ausente na maioria dos casos dos professores atuantes no *lato sensu*, os quais acreditam que o simples fato de terem a experiência técnica elevada é suficiente dentro de sala de aula. Isso se deve ao fato de atuarem em cursos de especialização em que o alunado vem em busca do aperfeiçoamento. São profissionais de mercado e inseridos no contexto comercial, e têm por objetivo se especializarem em determinadas áreas através de professores mais gabaritados e em destaque no mercado para realizarem sua atualização profissional. Como há este enfoque, a consequência é que os docentes se preocupam mais com *expertise* do mercado do que com os processos de ensino-aprendizagem. Com o advento das tecnologias e com a sociedade da informação, entretanto, o professor tem notado a necessidade de mudar sua estratégia de ensino.

Como reforça Masetto (2009), antigamente quando os professores relacionavam sua atuação com a formação pedagógica, concentravam em formas de dar aula e hoje o questionamento se atém no processo de aprendizagem. O autor ressalta em outra obra (2010) a alteração da relação professor e aluno:

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de parceria e corresponsabilidade na construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor saia de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos, pesquisando e construindo conhecimento. (p. 41)

Esta afirmação do autor refere-se ao ensino superior, porém ao direcioná-la para o *lato sensu*, pode-se observar sua pertinência, uma vez que os professores

precisam adotar essa nova postura entre professor e aluno, pois o alunado é composto de profissionais que procuram aperfeiçoar a sua qualificação.

As transformações estão acontecendo e o saber acadêmico não pode mais ser desvinculado dos saberes experienciais, talvez esta seja uma hipótese do aumento da oferta de tais cursos e a procura, mesmo que solitária, destes professores para este aprofundamento.

Os cursos focados na docência para o ensino superior propiciam o debate sobre o papel deste professor no ensino atual bem como a troca de experiências relacionando a teoria das técnicas de ensino com a prática utilizada em sala de aula. É oportuno mencionar que a concepção curricular desses cursos implicaria em mais um desdobramento desta dissertação, por isso apenas buscou-se contextualizar aqui que há um crescente na oferta dos cursos, que corresponde a um aumento na atuação docente nos cursos de ensino superior que provém de uma carreira de mercado e que decidem conforme sua trajetória profissional tornarem-se professores.

No capítulo a seguir apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa de campo, com as análises das entrevistas realizadas com quatro professores de *lato sensu* de uma instituição particular do município de São Paulo, com o objetivo de desvelar se um curso de especialização para a docência no ensino superior pode facilitar a compreensão do *ser professor* – qual a origem dos seus saberes, como os utilizam na sua prática diária, e ainda, de que maneira se constituíram professores.

3 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE LATO SENSU

Este capítulo apresenta a construção da pesquisa centrada na investigação dos saberes e práticas dos docentes que atuam no *lato sensu*, uma modalidade que não tem um grande acervo de materiais para pesquisa e que está em constante crescimento no setor educacional. A inquietação surgiu por trabalhar em uma instituição de ensino focada no ensino mercadológico e por lidar cotidianamente com professores que têm especializações e títulos em sua área de competência e que se tornaram professores, em alguns casos, sem conhecimento do processo pedagógico de ensino.

Como se tornaram professores, de quais saberes esses professores se utilizaram para adentrar em sala de aula e o questionamento do quanto faz falta, ou se faz falta, a formação pedagógica na sua atuação, foram indagações que nortearam a composição desta pesquisa, uma vez que são profissionais renomados do mercado e que estão em sala de aula para discutir e propagar as suas experiências com alunos que buscam as devidas atualizações para se aperfeiçoar em suas carreiras. Assim como em suas carreiras – enquanto profissionais de mercado – na atuação como docentes são bem avaliados por alguns alunos. Como isso acontece se não vêm preparados por cursos voltados para a área da educação? Como conseguem atingir esse *status* sem a formação pedagógica?

Estas questões podem ser justificadas quando a autora Fini (1994) relata como se inicia uma pesquisa, no que diz respeito à abordagem fenomenológica, que não é a linha seguida rigorosamente nesta dissertação, porém em muito se assemelha na forma pela qual se chegou ao tema central desta pesquisa:

A pesquisa na abordagem fenomenológica inicia-se com uma interrogação. Inicialmente, esta interrogação não está muito bem delineada para o pesquisador. Ela corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação à aquilo que ele pensa saber sobre algo. Sente-se pouco à vontade em relação a isto. Algo o incomoda. Cria-se uma “tensão” que acompanha e “alimenta” o pesquisador na busca da intuição da essência do fenômeno interrogado. Ao mesmo tempo que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar pois faz parte do seu “mundo vida”. Esta familiaridade, entretanto, não é ainda conhecimento. (p. 27, grifos da autora)

A seguir são relatados os instrumentos e a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa.

3.1 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa proposta é de cunho qualitativo e fundamenta-se em concepções como a da autora Martinelli (1999) em relação a esta modalidade de pesquisa: “é muito mais que descrever um objeto, busca conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos.” (p. 25).

Para esta investigação foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados que foram analisados pela metodologia da “análise de conteúdo” a qual perpassa por subjetividade, uma vez que o foco é voltado especificamente para as experiências docentes na construção de sua identidade, não se prevendo, portanto, o tratamento com dados numéricos, mas sim, dados de experiências coletadas ao longo de entrevistas semi-estruturadas.

Alves (1991) aborda as características da pesquisa qualitativa em relação à construção de uma realidade que se pode atrelar ao que foi utilizado na estruturação desta pesquisa:

A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. (p. 55)

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores de uma instituição de ensino particular, de grande porte, do município de São Paulo que atuam na área de Administração e Negócios dos cursos de *latu sensu*, os quais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: com atuação há mais de dois anos em cursos de *latu sensu* e sem a formação pedagógica em sua trajetória acadêmica.

É importante ressaltar que no momento da realização das entrevistas, dois dos sujeitos estavam em processo de conclusão da especialização em docência no ensino superior. Quanto ao número dos sujeitos é interessante utilizar a argumentação que a autora Martinelli (1999) faz quando aborda a questão da narrativa oral: “Não se trata, portanto, de uma pesquisa com um grande número de sujeitos, pois é preciso aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando.” (p. 23). No que se refere aos instrumentos, foram utilizados: um questionário⁴ para levantamento do perfil dos professores e

⁴ Cf. Apêndice 2.

entrevistas⁵, gravadas em áudio, a partir de um roteiro semi-estruturado. Buscando garantir a segurança dos entrevistados antes da aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁶, sendo identificados, durante toda a dissertação, como P1, P2, P3 e P4, para preservar suas identidades. A definição pela realização de entrevistas surgiu da necessidade de se investigar na trajetória formativa e profissional dos docentes de lato sensu seus saberes e práticas. É importante ressaltar que a opção foi por realizar um recorte e não se utilizou a técnica da narrativa das histórias de vida. A trajetória desses professores foi direcionada a partir de perguntas norteadoras.

Josso (2004), que aborda histórias de vida, conceitua as aquisições experienciais no que diz respeito à formação, sendo que esta constatação pode ser percebida ao longo das entrevistas realizadas e do referencial teórico pesquisado durante a construção da dissertação sobre os saberes:

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar e subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. (p. 235, parênteses da autora)

Portanto, apesar de não se trabalhar nesta pesquisa com a abordagem biográfica através da narrativa, ao se focar na trajetória formativa de um indivíduo, mesmo sem ter a riqueza do relato integral biográfico, é possível perceber certa semelhança com este método.

Conforme reforça Szymanski (2010) a entrevista face a face é uma interação humana que vai além das perguntas e respostas:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que está em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (p. 12)

Os dados coletados por meio do questionário resultaram na organização de uma tabulação em quadros, para a apresentação do perfil dos sujeitos e possíveis semelhanças e ou diferenças encontradas para análise.

⁵ Cf. Apêndice 3.

⁶ Cf. Apêndice 4.

Após as entrevistas, foram realizadas transcrições⁷ das mesmas, momento que proporciona, conforme observa a autora “uma análise, pois ao transcrever revive-se a cena da entrevista e aspectos da interação são lembrados.” (SZYMANSKI, 2010, p. 74).

Na sequência desta etapa de transcrições partiu-se para a análise do conteúdo, metodologia que vai além da “análise de mensagens que se expressam por palavras, é uma análise dos conteúdos das mensagens que expressam crenças, valores e emoções à partir de indicadores figurativos”, conforme afirma Franco (2008, p. 23). Como se pretendia conhecer o que professores que atuam na modalidade *lato sensu* pensam a respeito dos seus saberes, e como se identificam na docência, a análise de conteúdo foi a metodologia que mais se adequou, pois “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.” (*ibid*, p. 23).

Feita a transcrição das entrevistas, foram realizadas as leituras prévias para a pré-análise e, a partir de algumas perguntas-chave, foram selecionados trechos que remetiam às respostas dos participantes. Utilizou-se, para tanto, um roteiro semi-estruturado para a realização das entrevistas, porém, como o enfoque foi direcionado para a trajetória formativa, buscando investigar como os professores construíram seus saberes docentes e como se identificaram como tal, em alguns momentos houve pequenos desvios, mas retomados para o foco da pesquisa, sem desprezar tais momentos na pré-análise desse conteúdo.

O procedimento a seguir foi a categorização. De acordo com Franco (2008) “este é um longo processo, com constantes idas e vindas à teoria e ao material de análise.” (p. 60).

Szymanski (2010) também reforça esse aspecto ao relacionar a particularidade desse procedimento conforme cada pesquisador:

A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados. Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção de pende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (p.75)

⁷ Cf. Apêndice 5.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A primeira etapa para construir a análise dos dados coletados consistiu em tabular as questões aplicadas no questionário distribuído para os quatro professores atuantes no *lato sensu*. Os quais foram escolhidos seguindo dois critérios: há mais de dois anos atuando na modalidade *lato sensu* e sem a formação pedagógica ao longo de sua trajetória formativa. Este questionário foi utilizado para detalhar o perfil dos entrevistados e obter alguns elementos para a construção do roteiro da entrevista. O questionário foi composto por 12 questões, descritas a seguir.

Quadro 1 – Idade dos participantes

Até 20 anos	0
De 21 a 25	0
De 26 a 30	0
De 31 a 40	0
Acima de 41 anos	4

Quadro 2 – Sexo dos participantes

Masculino	3
Feminino	1

Quadro 3 – Estado Civil dos participantes

Solteira (o)	0
Casada (o) ou vivendo com Companheiro (a)	3
Viúva (o)	0
Separada (o) ou Divorciada (o)	1

Quadro 4 – Quantidade de Filhos

P1	1
P2	0
P3	2
P4	1

Quadro 5 – Faixa salarial dos participantes

De R\$ 500,00 a R\$ 1000,00	0
De 1000,00 a R\$ 1.500,00	0
De 1.500,00 a R\$ 2.000,00	0
Acima de R\$ 2.000,00	4

Quadro 6 – Formação acadêmica

P1	Mestrado em Direitos Humanos
P2	Mestrado em Tecnologia Ambiental
P3	Especialização lato sensu – Docência no Ensino Superior
P4	Mestrado em Tecnologia

Quadro 7 – Tempo de atuação na educação

P1	04 anos
P2	02 anos
P3	26 anos
P4	07 anos

Quadro 8 – Horas semanais dedicadas à atividade docente

P1	40h
P2	4h
P3	10h
P4	24h

Quadro 9 – Tempo de atuação nos cursos de lato sensu

P1	4 anos
P2	2 anos
P3	7 anos
P4	5 anos

Quadro 10 – Possui algum curso em docência para o ensino superior⁸

Sim	4
Não	0

Quadro 11 – Atuação em outras modalidades de ensino

P1	Não
P2	Não
P3	Educação Infantil, Ensino Fund. I e II e Ensino Médio
P4	Não

Quadro 12 – Exerce outra atividade remunerada

P1	Não
P2	Consultoria
P3	Consultoria
P4	Consultoria

⁸ Nesta questão todos os entrevistados afirmaram ter algum curso de docência, porém na entrevista se desvelou que apenas dois entrevistados estavam concluindo um curso com esta temática e os outros dois revelaram que tiveram contato com algumas temáticas, mas que não realizaram efetivamente o curso voltado para docência no ensino superior.

Os quadros apresentam o perfil dos sujeitos da pesquisa – quatro professores – todos na faixa etária acima dos 41 anos (quadro 1), dado que, se comparado ao tempo de atuação na docência (quadro 7), permite identificar que a maior parte da carreira foi dedicada primeiro à formação original e, depois, à docência, com exceção do P3 que tem um longo tempo de atuação na docência, 26 anos. Ao cruzar os dados do quadro 7, referente ao tempo de atuação docente, com o quadro 8, referente às horas semanais dedicadas à docência, identifica-se o P3 com maior tempo de atuação, mas com carga horária semanal reduzida (10h), evidenciando-se que não há dedicação exclusiva a essa profissão. Mesmo com tanto tempo de atuação, percebe-se uma inclinação maior à carreira de formação, do que à da docência. Além disso, é o único professor que já atuou em várias modalidades de ensino (quadro 11) e apenas com especialização, se comparado aos outros três que possuem Mestrado como última titulação (quadro 6). Estas análises foram importantes na hora da entrevista, pois P3 revelou que na sua trajetória formativa sempre esteve presente a docência, ele sempre quis ser professor.

Outro dado que chama atenção é referente ao P1: no quadro 7, aponta que tem 4 anos de atuação docente, mas no quadro 8, é o único professor que tem dedicação exclusiva para a docência – 40h semanais – fato este comprovado através do quadro 12, quando responde negativamente se tem outra atividade remunerada, ou seja, está há pouco tempo na docência, mas optou pela carreira com dedicação exclusiva, decisão esta confirmada na entrevista, uma vez que é formado em Direito e não quis seguir sua área de formação, teve um percurso tortuoso para chegar até a docência, mas resolveu permanecer nesta carreira com dedicação exclusiva.

Sobre o quadro 10, que se refere aos cursos voltados para a docência no ensino superior, todos responderam afirmativamente que os possuem, porém, na entrevista, foi desvelado que apenas dois professores estavam finalizando essa especialização. Quanto aos outros dois, um fez um módulo de capacitação dentro de uma especialização e outro fez um curso livre sobre desenvolvimento de materiais, cujo foco não era a docência e apenas em alguns momentos era abordado algum assunto relacionado a este tema.

É interessante notar como o uso de mais de uma ferramenta para a coleta de dados pode auxiliar na análise, uma vez que a pesquisa qualitativa permite essa mobilidade, conforme enfatiza Martinelli (1999) que “esse tipo de pesquisa não é

excludente, ou seja, não dispensa a recorrência de outras fontes” (p. 24). Conforme se pode observar, se apenas o questionário tivesse sido realizado, sem o aprofundamento na entrevista, uma análise errônea destes professores poderia ser construída em relação aos cursos de docência para o ensino superior.

Na sequência da tabulação dos questionários, foram realizadas as entrevistas – para aprofundamento das informações obtidas no perfil – que objetivaram investigar, através da trajetória formativa e profissional, como esses professores se percebem na profissão e na construção dos seus saberes.

Para a organização das categorias de análise, como já mencionado, foi feita a pré-análise das transcrições das entrevistas. Para Franco (2008) “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens” (p. 52).

Assim, foi elaborada uma estrutura de quadros nos quais destacaram-se as principais perguntas⁹ do roteiro da entrevista, ressaltando trechos das respostas para, posteriormente, serem construídas as categorias de análise.

Quadro 13 – Partindo da trajetória formativa e profissional o que o levou a escolher a profissão docente

P1: [...] eu fiz muitas coisas antes de ser docente. Eu trabalhei na iniciativa privada e depois no serviço público, olha só né, o serviço público estadual e no serviço público federal e havia a minha intenção já desde a juventude de ir para a docência, mas de certa forma fui delineando outros caminhos, fui adiando [...] eu trabalhei no serviço público durante bastante tempo e aí acontece que coincidentemente no último serviço público que eu atuei, que era na esfera federal, eu trabalhei num departamento de treinamento para novos funcionários e então, de repente, eu me vi na posição de preparar material didático, e de repente, na minha profissão do serviço público, eu comecei a pensar nas questões pedagógicas, lá dentro da instituição, eu comecei a pensar, como montar, embora tenha aquele enfoque específico de formação profissional e etc para o desempenho de funções dentro da instituição. Eu comecei a me deparar com estas questões de natureza pedagógica e tal e aí já o meu desejo antigo começou. Aí eu falei “puxa vida, então isso aqui podia ser minha profissão, eu estou aqui exercendo isso aqui, mas meio que acidentalmente, né, de dar treinamento e tal né, então aí aconteceu de que o lugar que eu trabalhava, a sede era no Rio de Janeiro e uma série de fatores e eu teria que ir para o Rio e eu não fui para o Rio em função de questões pessoais, coincidiu num momento em que então, o que que eu vou fazer meu Deus do céu? Agora eu tenho que encontrar um direcionamento. E aí apareceu a questão do mestrado e aí eu passei a ver com olhos assim mais claros, esta questão da docência.

P2: Eu iniciei trabalhando com consultoria e treinamento em consultoria, aí fui ministrando os cursos e aí desenvolvi habilidades de ministrar aulas por meio destes cursos. Voltei depois a atuar na indústria como funcionária de empresa sem ministrar treinamentos, fiquei seis anos sem ministrar treinamentos, saí da área industrial e aí realmente resolvi me dedicar à área de docência por essa habilidade desenvolvida com treinamentos e consultorias e por gostar porque realmente eu gosto de ministrar aulas, aí entendi que a carreira de docência iria me dar mais possibilidades

⁹ Quais os saberes e as práticas desses docentes e como constituíram suas identidades como professores.

de aplicar isso, essa interação com o aluno [...].

P3: Eu sou filho de professora, já é uma influência forte, mas eu sempre gostei de ensinar. Na verdade, eu sempre atuei já na escola. No ensino fundamental eu gostava de encostar, de explicar para os colegas de classe [...] eu sempre quis ser professor, eu estava na graduação e já falava: - um dia eu vou ser professor do ensino superior. Eu já tinha isso como objetivo de vida e aconteceu até mais rápido do que eu imaginava.

P4: Começou por uma razão que não é muito nobre, pela necessidade de comprovar a proximidade com o tema de gerenciamento de projetos, mas no sentido de continuar evoluindo este conhecimento. Para manter aquela certificação profissional você precisa de horas de contato com o tema que mostram que você está evoluindo, aprendendo ainda sobre aquele tema. [...] Inicialmente foi em empresas e a partir de 2005 em universidade.

Quadro 14: Como foi a primeira experiência como docente

P1: O que aconteceu na minha carreira é uma coisa curiosa, na verdade eu comecei na pós-graduação, lato sensu, e depois eu fui para a graduação e é engraçado fazer isso, porque normalmente o percurso é diferente, começa na graduação e depois vai para pós, embora a pós lato sensu tenha certas características diferentes. O primeiro dia de aula foi na pós-graduação, na instituição onde leciono atualmente, foi uma disciplina que eu fui alocado em função da minha formação geral, que era Metodologia da Pesquisa, inclusive, em função de você ter que ter contato com os elementos metodológicos para poder elaborar trabalhos, fazer artigos, etc, você tem lá um conhecimento que você pode articular e desenvolver para ministrar a aula.

P2: Foi um curso de pós-graduação, eu sempre dei aula em pós-graduação, ainda não tive nenhuma experiência com graduação, foi um curso de pós-graduação em Gestão Ambiental em uma faculdade em Santo André. Eu tinha que falar sobre Auditoria Ambiental para eles, aí preparei bastante, porque fica aquela expectativa, aquela ansiedade será que está bom, será que está muito, será que está pouco, você nunca conhece a turma, e a maior dificuldade, não vi grandes dificuldades, pois na verdade o tema era muito familiar, era curso que eu já ministrava, porque no meu entender, o que é fundamental para você dar uma boa aula é você conhecer bem o conteúdo. É claro que tem a didática, tem a interação com o aluno que às vezes o professor é profundamente conhecedor, mas na hora de passar o conhecimento e a didática acaba às vezes comprometendo, às vezes até pelo perfil da turma, às vezes o professor vai muito bem em uma turma e na outra já não é a mesma empatia, então tem estes aspectos sim, mas muito diminuídos pelo conhecimento do tema.

P3: Foi no ensino fundamental. Eu estava no segundo ano da faculdade e eu fui convidado para dar aula de informática em uma escola. Eu morava em Indaiatuba e fui convidado para dar aula em uma escola da primeira até a oitava série na época. Eu comecei a dar aula de informática, era uma disciplina complementar, na época, escola particular, eu dava aulas desde criança começando o processo de alfabetização até a oitava série.

P4: Foi temeroso, mas pelo cuidado: - Poxa, vou me aproximar, falar coisas para um grupo de pessoas! A turma era grande, era turma de início de curso, tinha quase quarenta pessoas na sala. Então, foi até uma surpresa. Puxa, é uma responsabilidade grande esta! Então foi temendo por qual seria a resposta, pelo desconhecido e depois criou uma dinâmica boa, acho que aí a partir da segunda aula eu vi que não era tão complicado assim, depois porque requeria o uso de práticas em laboratório eu percebi que eu dependia bastante também da infraestrutura da organização onde acontecia a aula e aí tinha entraves e isso modificava a qualidade do seu conteúdo, mas aí você tentava compensar de outra forma, aí foi quando eu passei a usar coisas minhas ao invés de depender tanto da infraestrutura do local, tentando superar essa dificuldade.

Quadro 15 – Referências de professores, quando da sua vivência como aluno, que foram incorporadas na sua atuação docente.

P1: Eu tive uma professora, em especial, que ela estava no ano da aposentadoria dela, aposentadoria compulsória de 70, ela tinha 69 anos, ela iria fazer 70. Acho que eu fui a última

turma antes dela se aposentar, cabelo branco ela tinha e o que acontecia, uma sala enorme de alunos e ela fazia um esforço monumental, até porque naquela altura do campeonato ela se queixava da memória, mas ela procurava conhecer os alunos, não só os nomes, sobrenomes, um pouquinho sobre o que as pessoas almejavam [...] na realidade foi uma professora da graduação, foi algo que me marcou.

P2: O modelo de ensino de contar histórias eu trouxe, mas de um instrutor [...] Ele é assim, ele conta história, ele também dá exercício, então trouxe sim, mas de um instrutor do que professor especificamente, já os exercícios eu trouxe de professores.

P3: Sim, eu diria para você que o que mais me inspirou foram principalmente dois professores que eu tive na faculdade que eram formados na minha faculdade, que eles ensinavam a profissão, que é uma coisa que eu sempre gostei [...] Vou contar de uma professora que eu acabei não citando, foi um lapso da minha parte de não falar dela, que era a professora Maria Teresa. Ela foi minha professora de matemática no segundo e no terceiro ano do ensino médio, antigo segundo grau. Ela não ia à lousa, ela não escrevia na lousa, iam sempre os alunos e ela explicava e nós que íamos lá e escrevíamos na lousa. Eu aprendi trigonometria com essa mulher, eu acertei todas as questões de trigonometria em todos os vestibulares que eu fiz e não foram poucos, foi a melhor professora de matemática que eu tive na minha vida.

P4: Eu ia dizer que só as inconscientes, mas eu acho que eu trouxe só as referências, não sei se é a maneira como eu vejo, mas eu trouxe algumas referências negativas e aí eu deveria usar como contraexemplo, eu não deveria fazer isso que o professor fazia.

Quadro 16: Relação entre os saberes construídos na formação e os saberes construídos na prática

P1: É uma pergunta difícil, essas coisas eu não sei, nem se eu consigo diferenciar, alguma coisa assim, se eu tivesse um conteúdo teórico como as coisas devem ser e como que a prática se efetiva, o que eu tenho visto na minha vivência, essas coisas ficam misturadas. Então o que acontece? Eu tenho algumas ideias de como conduzir o trabalho numa determinada turma que não dá muito certo, ou ela sai totalmente diferente daquilo que eu imaginava, aí eu faço um reajuste daquilo que eu previamente imaginava a respeito daquele assunto, então eu vou criando assim um repertório de possibilidades de atuar como docente, a partir das experiências que eu vou tendo [...] É uma interação em que a vivência vai trazendo novas formas de eu pensar como ser docente, esse pensar de como ser docente vai sempre variando, sempre se adaptando, sempre vai aparecendo coisas novas, sempre aparecendo sutilezas que eu não tinha pensado antes. Eu nunca consegui dar uma mesma aula, jamais, embora tenha que entregar papéis formais dizendo como que vão ser as coisas, mas não dá para ser daquele jeito. Você vai mudando, você vai adaptando em função do que aconteceu naquela hora, então é uma coisa dinâmica, a palavra dinâmica cabe bem, é um dinamismo, que eu não consigo nem mais enxergar as coisas apartadas, elas vão sendo misturadas, você pode refletir sobre elas para tentar extrair daí uma teoria, talvez, mas é uma coisa complicada.

P2: Olha, como eu estudei Engenharia eu não uso nada da minha faculdade, eu não uso uma linha, claro eu estudei cálculo, estudei cálculo de reator. Hoje na minha atividade eu não uso uma linha, eu nunca usei, porque eu nunca atuei em engenharia química, agora, o que eu utilizo é 100% da minha prática. Teve é claro a teoria, aí eu fui estudar as normas de gestão, fiz uma pós-graduação em administração e a partir daí junto com a teoria estudada na pós-graduação em qualidade, meio ambiente e mestrado em meio ambiente, então essas teorias, esses saberes que eu aprendi nas pós-graduações sim, eu utilizo e acrescento toda a experiência prática, a teoria eu tenho que *linkar* com a atividade prática porque senão fica meio perdido no contexto dos nossos alunos, eu e os professores deste curso.

P3: É uma rede neuronal, eu preciso enxergar onde eu aplico aquilo, eles se conversam, é a questão da andragogia que a gente falou muito na docência do ensino superior. O aluno tem que por a mão na massa, e eu tenho desenvolvido muito os cursos para isso [...]

P4: Os saberes da formação direcionam as suas ações, talvez focalizem o seu autodesenvolvimento, desenvolvimento de uma carreira profissional talvez e que não sinaliza, não

estimula, não conecta com os saberes da docência, porque eu não busquei isso antes, eu não fui estimulado para isso antes, mesmo percebendo isso hoje que eu tinha talento para isso e que talvez se fosse estimulado ele poderia ter se tornado profissão também mais cedo. Então, não houve essa conexão, essa relação, depois durante a docência você percebe que falta e aí você corre atrás. Ele corrobora que essa relação deveria ter sido estimulada antes.

Quadro 17: A formação pedagógica faz falta na sua atuação como docente?

P1: No meu caso foi uma mistura de tentativa e erro, teorização a respeito, que eu não sei se o meu processo de ser docente seria facilitado, seria mais direcionado, se eu tivesse tido um preparo específico, a minha tendência era achar que seria bom [...]
P2: Não, por causa dos resultados, eu sempre fui bem avaliada, tanto como instrutora quanto professora, todas as turmas que eu passei eu fui bem avaliada. Claro, sempre tem um ou outro aluno que não avalia bem, mas no geral, as minhas avaliações foram sempre muito boas. Então, eu digo que não fez falta por causa dos resultados.
P3: Acho que poderia ter sido melhor, acho que o dom natural me ajuda muito, mas não é a regra, eu acho que teria ajudado, talvez não fizesse tanta diferença. Eu não diria que fez falta como professor, para mim, mas eu diria que poderia ter sido melhor, com certeza. Agora, se você perguntar para mim como coordenador de curso, como alguém que está na docência há tanto tempo, eu acho que deveria ter, mas deveria ser algo mais prático [...]
P4: Acredito piamente, até o desconhecido gera insegurança. Eu gosto do risco, eu gosto de me expor e eu acho que ele permite o aprendizado, eu me permito errar e consertar. Então eu acho que eu avanço na questão de risco, e é isso que tem me trazido até agora [...]

Quadro 18: Maior desafio na docência no lato sensu

P1: A falta de homogeneidade que você tem em uma turma [...]
P2: O maior desafio é uniformizar uma turma que tem muita divergência de formação e experiência [...]
P3: Convencer os alunos que ninguém está lá para “enfiar” o conhecimento na cabeça deles, que eles são sujeitos no processo de aprendizagem [...]
P4: [...] Estabelecimento da confiança, que não é em relação ao conteúdo, não é em relação à atualização, não é em relação ao aluno cansado, aos problemas de infraestrutura, não são essas dificuldades. Acho que passa pela confiança mesmo, que é trazer o aluno com interesse para aquele momento que você comunica [...] conseguir estabelecer uma confiança, uma comunicação eficaz que traga o aluno à participação.

Nos quadros a seguir há apenas duas opiniões de professores, pois uma pergunta foi direcionada para os dois professores que no momento da entrevista estavam finalizando a especialização para a docência no ensino superior e, outra questão, direcionada para os dois outros professores que não fizeram esta especialização e que tem o mestrado como titulação atual.

Quadro 19: Especialização em docência para o ensino superior, pontos fortes e fracos e principais mudanças na atuação docente

P2: Tiveram alguns aspectos que eu achei bastante interessante, por exemplo, as ferramentas de ensino. Entender aquilo que eu já aplicava, como que elas se contextualizam no ensino [...] Hoje eu tenho mais ideia e consciência do papel do professor, das suas limitações e que ninguém é
--

super-homem, porque antes do curso eu achava que o professor tem que entrar lá, se virar e dar certo, ele tem que superar todas as coisas. Com o curso, tudo bem, a gente até faz isso, mas o professor ele também pode errar, ele também tem suas limitações, a instituição também tem sua parcela de culpa, digamos assim, se alguma coisa não é sucesso. Então hoje eu diria que eu estou mais humana com os próprios professores, eu descobri também que o meu estilo de ensino é professor contador de histórias, porque eu conto e eu explico a minha vivência profissional, eu uso muito exemplo das minhas auditorias, então eu descobri que eu sou um professor assim [...]

P3: Eu acho que eu sempre dei muita importância ao plano de ensino, eu passei a dar mais importância, na preparação da aula, você estar planejado, você encaixar tudo isso. [...] você tem mais contato com técnicas, ferramentas de aprendizagem e a minha turma foi muito enriquecedora participar porque nós éramos todos professores da instituição que trabalho atualmente e com uma diversidade de assuntos muito grande. [...] Eu acho que tem que ser mais prático [...] uma coisa que até a gente falou para os professores na época, a gente sentiu falta de exercitar mais, a gente tinha pequenas mini-aulas no final de alguns módulos, mas a gente acha que poderia ter sido explorado mais, de repente filmar, você se ver depois atuando, usar recursos de tecnologia [...]. Eu acho que hoje eu tenho mais ferramentas, uma habilidade pessoal, minha [...] Como é que a gente fala mesmo? Fugiu o termo...eu sempre tive muita facilidade, acho que isso me ajudou, agora com certeza hoje eu tenho técnicas que eu não tinha antes.

Quadro 20: O Mestrado deu subsídios para atuação em sala de aula

P1: No mestrado propriamente dito não, não existia instrumental ali para o exercício das atividades docentes.

P4: Resposta objetiva não.

A análise dos quadros possibilita observar que os professores tiveram o início na carreira docente como instrutores em treinamento para empresas originado pela competência do domínio do assunto referente à sua formação inicial. Apenas P3 é que manifestou desde o início de sua formação o interesse em ministrar aulas, com certa influência na família, pois sua mãe foi professora (quadro 13).

No quadro 14 observa-se que P1 e P2 iniciaram sua trajetória na docência já em cursos de pós-graduação, P3 como sempre teve em mente a questão de querer “ser professor”, iniciou dando aulas no ensino fundamental, e P4 na graduação, porém com o objetivo de atualização de conhecimentos que a sua certificação profissional lhe exigia.

No quadro 16 quando questionados sobre a relação entre os saberes construídos na formação e saberes construídos na prática, todos os professores concordam que há uma relação, porém não conseguem explicitar de uma forma clara como a compreendem – esboçam apenas que ela existe.

Quanto ao maior desafio na docência do lato sensu, no quadro 18, dois professores, P1 e P2, apontam a falta de homogeneidade encontrada dentro de sala de aula, já P3 tem a preocupação com o processo de aprendizagem, em como focar os alunos como sujeitos nesse processo. P4 tem a preocupação em

estabelecer uma relação de confiança com os alunos, isso mostra a diferença nítida de um professor com formação pedagógica (P3, em fase de conclusão da especialização em docência no ensino superior) preocupado com a relação ensino-aprendizagem e P4 (sem formação pedagógica) que ainda mostra insegurança para estabelecer uma relação com os alunos em sala de aula.

Isso fica mais evidente quando os professores que estavam em fase de conclusão da especialização em docência para o ensino superior citam as contribuições do curso para a sua atuação (quadro 19) e P2 e P3 mencionam que agora possuem mais ferramentas e sabem o significado delas para sua atuação, além de para o P2 ter ficado mais evidente o papel do professor.

Os professores 1 e 4 realizaram apenas o mestrado e quando questionados se tiveram subsídios para a docência, categoricamente responderam que não.

Estas análises foram importantes, pois possibilitaram identificar quatro categorias de análise que são apresentadas a seguir.

- a) Saberes docentes de atuação construídos da vivência como aluno
- b) Escolha da profissão docente: opção ou necessidade
- c) Professor na universidade e/ou instrutor de treinamento
- d) Formação pedagógica *versus* atuação em sala de aula

a) **Primeira categoria:** Saberes docentes de atuação construídos da vivência como aluno

Nesta categoria pôde-se observar que os quatro entrevistados aplicam os saberes inicialmente coletados em sua vivência como alunos, utilizando-se de “tentativa e erro” na sua atuação. Corroborando esta observação, Tardif (2002) afirma que os saberes dos professores são temporais em três sentidos: uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história escolar, que aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro e finaliza dizendo que estes saberes são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de longa duração e que fazem parte dimensões identitárias, de socialização profissional, que envolvem fases e mudanças (p. 262).

Outro fator interessante é o que aponta P4, pois não relata nenhuma experiência positiva, mas sim condutas e técnicas de professores que teve em sua trajetória, que a seu ver, não funcionaram para ele como aluno.

[...] o saber inicialmente anterior à entrada em sala de aula, foram leituras teóricas de livros de pedagogia, certo frankstein que montei sobre tudo que eu vi de melhor dos professores que eu já tive. (P1)

[...] esses saberes que eu aprendi nas pós-graduações sim, eu utilizo e acrescento toda a experiência prática. [...] muitas coisas eu fiz e dei aula no instinto, de ver treinamentos, a gente aprende com os professores não é verdade, então de todos os cursos que eu fiz você pegava as coisas boas de cada professor. (P2)

[...] eu diria para você que o que mais me inspirou foram principalmente dois professores que eu tive na faculdade. [...] Minhas professoras de primário me inspiraram demais, até porque na época a minha mãe era professora na mesma escola. (P3)

[...] mas eu trouxe algumas referências negativas e aí eu deveria usar como contra exemplo. (P4)

Tratando da questão de tentativa e erro, ela aparece com mais evidência no depoimento de dois professores. Relatam que utilizam suas experiências e testam em sala de aula, conforme vivências anteriores, vão agregando e modificando suas aulas conforme a necessidade. Nesta questão pode-se também aplicar o que Tardif (2002) menciona sobre o trabalho: “o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.” (p. 257).

[...] eu tenho algumas ideias de como conduzir o trabalho numa determinada turma que não dá muito certo, ou ela sai totalmente diferente daquilo que eu imaginava, aí eu faço um reajuste daquilo que eu previamente imaginava a respeito daquele assunto, então eu vou criando assim um repertório de possibilidades de atuar como docente, a partir das experiências que eu vou tendo. (P1)

[...] eu tenho praticado uma aula muito mais interativa em termos de aflorar o conhecimento e os exemplos dos alunos durante a aula, como se eu privilegiasse o que eles têm em relação ao que eu estou expondo, mas buscando uma relação entre o que eu estou expondo e a vida real dos exemplos concretos da vida real deles, e às vezes eu me questiono se esse modelo é bom, porque ele é um pouco invasivo [...] E nessa hora por vezes eu me sinto sem chão de isso é bom e se isso produz um resultado efetivo em termos de ensino-aprendizagem. (P4)

O depoimento do P1 desvela que ele vai lapidando sua aula conforme as experiências ocorridas com cada turma, já para P4 há certa insegurança na aplicação dos seus métodos, pois ele mesmo se questiona se isso se torna válido ou não no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em sala de aula. É importante ressaltar que nenhum destes professores realizou a especialização em docência para o ensino superior, tem como formação o mestrado, mas ambos concordam que no mestrado não tiveram subsídios para atuação em sala de aula, portanto, pode-se afirmar que a maioria dos seus saberes docentes vem de experiências anteriores e no caso do P4, vem de experiências não tão bem-sucedidas.

Ainda em relação à resposta do P4, o que impressiona é a visão que ele tem sobre a aula em si, pois tem receio se o que está utilizando está correto, mas ao mesmo tempo ele não manifesta que isso poderia ser mudado, ou seja, ele sabe que a formação pedagógica faz falta, mas mesmo assim não a procura para preencher a lacuna e amenizar as dúvidas aparentes com o seu método de ensino:

[...] e às vezes eu me questiono se esse modelo é bom, porque ele é um pouco invasivo, por exemplo, eu peço para o aluno perguntar para o outro aluno o que ele acha de determinado conceito, nessa eu descubro que não sabe nem o nome do colega e convivi já há algum tempo, você expõe a pessoa há uma situação, mesmo assim continuo a fazer, por mais que tenha constrangido a pessoa inicialmente fica suavizado pelo que acontece depois e outros passam pela mesma situação. (P4)

Outro inconveniente que pode vir a causar neste modelo de aula é que mesmo o professor sendo qualificado tecnicamente, o não conhecimento das técnicas de ensino, do conhecimento pedagógico pode vir a afetar a sua relação com o aluno e com a instituição, pois ele mesmo retrata que o método é invasivo e isso pode gerar reclamações e até mesmo o veto dele na instituição.

Quanto às vivências como aluno do P2, a citação de Tardif (2002) esclarece sobre a força que essa vivência tem na trajetória de vida. No caso deste professor pode-se traduzir que a vivência negativa que teve quando aluno se reproduz através de insegurança na sua atuação em sala de aula e que se não houver uma iniciativa própria somada a uma reflexão, sua atitude vai permanecer a mesma:

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (p. 20)

Dando sequência à análise desta categoria P1 relata que a partir da sua experiência como aluno trouxe uma referência de uma professora de graduação para sua inserção com os alunos no primeiro dia de aula, que é o conhecimento prévio do perfil dos alunos: *“[...] eu tenho como referência básica para o primeiro dia de aula, a necessidade importante de procurar conhecer os alunos, na medida do possível o máximo que você puder conhecer previamente” (P1)*. Em relação a este conhecimento do perfil dos alunos, Tardif (2002) afirma que “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças dos alunos é uma das principais características do trabalho docente, é um investimento contínuo e de revisão de repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.” (p. 267).

Outro fator a ser observado é retratado por Tardif (2002) quando esboça o caso dos professores que remetem o saber-ensinar à sua personalidade ou à arte, porém isso vem da sua história de vida e sua socialização que vem modelada ao longo do tempo. Este fator vem de forma explícita quando questionado para P3 de onde vieram os saberes para sua atuação em sala de aula: *“De lugar nenhum, muito mais intuitivo do que qualquer coisa.”* (P3)

Pela trajetória contada por este professor ao longo da entrevista é possível identificar que além de sua influência familiar ele já manifestava desde o princípio sua vontade de ser professor, ou seja, da influência que sua trajetória formativa e profissional exerceu na escolha do ser docente, embora, não seja consciente esta influência. Esta questão pode ser reforçada por Tardif (2002) quando aborda a origem do saber-ensinar:

O “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, do seu saber-fazer-pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. (p. 79, grifos do autor)

Fica nítido que os saberes trazidos por estes professores de suas experiências quando alunos, são transformados na sua rotina diária, aplicando o que eles consideravam que dava certo quando alunos e também transformando algumas experiências negativas em positivas, porém, na maioria das vezes, esse processo não é consciente, pois não percebem esse recurso de inserção de experiências ao longo de sua trajetória de vida e não fazem esta reflexão naturalmente; apenas quando são estimulados a buscarem na memória, é que percebem o quanto utilizam os exemplos de seus professores ou os fatos que ocorreram em sua trajetória como alunos na sua atuação em sala de aula.

b) **Segunda categoria:** Escolha da profissão docente: opção ou necessidade

Esta categoria trata da escolha dessa profissão pelos entrevistados, sendo que em alguns depoimentos fica claro que já havia a intenção, em outros casos foi algo que foi absorvido em sua rotina sem a intenção de ser professor.

Eu tinha esse desejo, mas eu não caminhei nessa direção, eu fui fazer outras coisas. [...] Talvez eu falasse puxa vida ser professor para mim estava além do que eu seria capaz, uma profissão que eu considero das excelentes para se ter na vida, eu vou ser professor, é uma coisa muito além da minha possibilidade, então eu fui me colocando numa posição que

eu não podia alcançar aquela possibilidade. Uma profissão que eu valorizo demais. (P1)

Nunca tive, pelo contrário, a primeira vez que eu fui para a frente de uma turma para falar foi uma experiência ruim, estava nervosa, é uma exposição, nervoso, uma pressão gigantesca. De forma alguma foi uma vocação, uma conversa do tipo de “nasci para ensinar”, eu desenvolvi habilidade mesmo com o treinamento por necessidade profissional, tinha que estar lá na frente de uma turma de curso livre e me virar, tinha que dar o recado e ser bem avaliada, então assim, era um desafio muito grande, sempre foi um desafio muito grande, mas assim, digamos que eu gostei do holofote, aí hoje eu diria que eu gosto. Se você me botar numa turma para falar de um assunto que eu conheço eu falo muito mesmo, eu me empolgo, gosto dessa relação, e hoje estar na frente de uma turma para falar, para dar aula, é uma oportunidade, antes era um desafio, uma coisa horrível. (P2)

[...] Quem aqui imaginou no início da carreira que quis ser professor e não virou professor? Eu fui o único da turma que levantou a mão, ou seja, eu sempre quis ser professor, eu estava na graduação e já falava um dia eu vou ser professor do ensino superior, eu já tinha isso como objetivo de vida e aconteceu até mais rápido do que eu imaginava. (P3)

Começou por uma razão que não é muito nobre, pela necessidade de comprovar a proximidade com o tema de gerenciamento de projetos, mas no sentido de continuar evoluindo este conhecimento, para manter aquela certificação profissional você precisa de horas de contato com o tema que mostram que você está evoluindo, aprendendo ainda sobre aquele tema, começou assim, depois ele tomou um corpo por si mesmo né, a ponto até de chegar à conclusão de que eu precisava me aproximar e desenvolver o mestrado. (P4)

Nesta categoria observa-se que para P1 e P3 há a valorização da profissão docente e a escolha por ela foi intencional. P1 percorreu vários caminhos antes de se dedicar atualmente com exclusividade à atividade docente e P3 teve a carreira docente inserida desde o início de sua trajetória formativa, uma pelo fato de ter esta profissão presente na família através de sua mãe e outra pelo fato de ter passado pelas várias modalidades de ensino ao longo de sua carreira. Já para P2 e P4, foi por uma necessidade de suas carreiras ou seja, P2 ministrava treinamentos em empresas e precisava expor o conteúdo para os funcionários que ali estavam para atualização profissional e P4 buscou a docência como forma de atualização de currículo para não perder a sua certificação profissional na sua área de formação. Ambos gostaram desta possibilidade e dedicam parte de suas horas semanais a esta atividade, porém sem ter tido esta intenção desde o início.

Há aqui um quadro no qual dois professores já tinham a intenção de seguir a carreira e dois professores que foram levados à docência não por intenção, mas sim por exigências profissionais, as quais os direcionaram para a sala de aula. Isto se deve ao fato, já abordado no Capítulo 1, de que para ministrar aulas no ensino superior, em se tratando do lato sensu, há apenas a necessidade de titulação mínima de especialista. Não há pré-requisitos, nem órgão regulamentador que

defina qual o perfil desse docente, muito menos competências que delineiam esse profissional. Portanto, esta questão de necessidade se faz muito presente no mercado atual, o qual devido ao aumento do número de cursos de *lato sensu*, está exigindo cada vez mais mão de obra qualificada. Dessa forma, há um crescente na demanda de profissionais com competência técnica para qualificar e atualizar os alunos que buscam o *lato sensu* e também se observa a facilidade desses profissionais ingressarem na docência desses cursos. Tal aspecto pode ser observado no relato de um dos professores quando questionado como surgiu o convite para dar aula na pós-graduação:

Eu estava atuando numa indústria, eu era Gerente de Qualidade em uma empresa e eu queria voltar a dar treinamento, já comecei a querer desenvolver a carreira de docente paralelo à minha carreira profissional e aí eu busquei uma faculdade e eu vi que tinha o curso e eu fui lá pessoalmente. Falei: “olha eu vi o coordenador do curso no site da faculdade, eu queria falar com o Prof. Artur”, me disseram que ele estava em uma sala, por coincidência ele iria ministrar uma palestra naquele dia e com toda a minha “cara de pau”, entrei na sala, me apresentei, ele tomou aquele susto obviamente porque ninguém faz isso, entreguei o meu currículo impresso e aí ele realmente analisou o meu currículo, viu que eu tinha a competência que ele precisava para aquela disciplina, ele me chamou e eu comecei a dar aula, foi dessa forma. (P2)

Nesta posição, estes profissionais constroem a sua identidade no cotidiano de suas atividades e com exceção do P1, que tem dedicação exclusiva à docência, eles dividem as suas atividades entre consultoria dentro das empresas e docência, assim vão construindo a sua profissão também como docente.

Para reforçar esta questão, Cicillini (2010) aborda sobre a complexidade da profissão do professor:

A profissão do professor, entre outras, é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai em convergência e interação com a formação, a identidade profissional emerge como movimento, cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança. (p. 35)

Estes docentes além de conviverem com as agruras de suas profissões como consultores, convivem também com as dificuldades e complexidades de sua profissão como professor, profissão esta em construção de identidade e de percepção como ser docente, que é engendrada na maioria das vezes pelas experiências diárias.

c) **Terceira categoria:** Professores na universidade e/ou instrutores de treinamento

A terceira categoria remete a uma dicotomia encontrada no depoimento dos professores, por todos eles virem de sua área de formação não voltada para a docência, pois iniciaram em empresas nas quais tinham facilidade em ministrar treinamentos e em suas falas não se reconheciam antes como docentes, mas sim, como instrutores de treinamento.

Então, porque aí eu tenho que diferenciar as coisas, tudo que eu fiz antes era em ambiente corporativo, institucional, eu tinha os alunos, entre aspas, mas não era uma instituição de ensino, não existiam todas as responsabilidades e os aspectos que envolvem mesmo a carreira pedagógica, ali eu tinha alunos, entre aspas, que era o pessoal que ia trabalhar na instituição, que eles estavam ali para obter o treinamento para trabalhar ali na instituição, o tipo de foco deles é totalmente diferente de um aluno de graduação de primeiro ano, eles estão ali, eles precisam obter aquele conhecimento, você tem a atenção deles o tempo inteiro, porque faz parte inclusive da manutenção deles na organização. [...] o que eu acho correto, eu não considero isso como experiência pedagógica, propriamente dita e passar a considerar a partir do momento em que eu entrei em uma instituição de ensino de verdade, então as minhas experiências na época da pós-graduação, na Faculdade de Educação, na Faculdade de Direito e depois na própria instituição que atuo no momento. (P1)

Quando questionado a este entrevistado se ele se considerava como professor dentro do espaço de treinamento, respondeu que tinha ilusão, ressaltou em sua fala que na empresa não há elementos como em uma instituição de ensino e utilizou o termo “ilusão” para caracterizar que depois que entrou na universidade viu esta questão com outros olhos:

Eu tinha essa ilusão, eu alimentava essa ilusão de me sentir como professor dentro daqueles limites ali, porque não tinha uma instituição de ensino por trás, não tinha convívio docente, não tinha pesquisa, não tinha nada que tem uma instituição de ensino, ali era um foco muito limitado de tudo aquilo que a atividade docente proporciona [...] eu tinha essa ilusão, mas depois que eu vim para uma instituição de ensino de verdade é muito diferente do que é aquele ambiente mais restrito. (P1)

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à origem dos saberes docentes: se dos treinamentos ou da formação acadêmica. P2 enfatizou “treinamento” e no modo que coloca as palavras separa bem a questão “instrutor” e “professor”, inclusive não considera o espaço físico do treinamento como sala de aula: “Sem dúvida nos treinamentos, eu aprendi a ser professora em cursos de dois, três dias, não foi com professor em sala de aula, sem dúvida nenhuma.”

Quando P3 foi questionado se ficou distante da sala de aula, em sua fala há distinção de aula e treinamento: *“Foi um período muito pequeno, eu não consigo nem me lembrar, porque talvez o período que eu não estava dando aula fora, eu estava dando treinamento dentro da empresa.”*

Atualmente a educação corporativa, ou seja, a educação dentro das empresas, é um fator crescente, pois conforme afirma Eboli (2004) “as empresas estão deixando de encarar o desenvolvimento de pessoas como algo pontual, mas sim desenvolver uma aprendizagem contínua, um processo de constante crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes.” (p. 44). Portanto, para a atuação dentro de empresas com treinamentos, estes profissionais também têm de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem para que os objetivos sejam atingidos em curto espaço de tempo, e não é porque não estão no ambiente de uma universidade que não têm a preocupação de que o conteúdo seja assimilado por aqueles ouvintes.

O que se percebe é que como iniciaram sua vida profissional na sua área de formação e, depois, se tornaram professores, esta percepção fica inicialmente focada na experiência que trazem como alunos, pois não conseguem de imediato assumir a identidade docente. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) esclarecem que “a ação do profissional professor e não apenas de um profissional de outra área que ocupa uma sala de aula na universidade e fica diante de um grupo de alunos repassando o conhecimento existente.” (p. 198).

O processo de se identificar como professor quando não se tem a formação pedagógica e o foco voltado para isso, como dedicação exclusiva, é um processo lento, de “tentativa e erro”, de experimentações de vivências como alunos e até o próprio reconhecimento do ambiente escolar como oficial no processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso colabora para que essa identidade seja reconhecida em um processo lento e gradativo.

Nesse sentido, Cicillini (2010) enfatiza a necessidade de reflexão dos professores sobre os processos de desenvolvimento da docência:

Sabe-se hoje que o processo de aprender a educar e ensinar não se restringe à formação escolar / titulação do docente, pois a prática docente pode reduzir-se à mera reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula, ao longo da história de vida escolar do professor, se não estiver submetida a uma reflexão sistemática, contínua e coletiva que examine questões relativas a *por quê, para quem, o quê e como* se ensina e se aprende. (p. 32, grifos da autora)

Como para estes professores entrevistados a escolha da profissão docente não foi imediata, como não tiveram contato com a formação pedagógica, não reconhecem outros espaços, fora da universidade, como espaços de atuação docente, e ainda não cogitam as experiências nos espaços corporativos serem válidas como atuação acadêmica. Em seus depoimentos dizem do foco determinado dos participantes e do tempo reduzido para a aplicação dos conceitos nos treinamentos. Entretanto, fazendo uma relação com a modalidade onde eles atuam – o *lato sensu* – percebe-se, na maioria dos casos, que há um foco determinado dos participantes, o de atualização profissional, e também da carga horária reduzida da disciplina, que na maior parte das vezes é de vinte e quatro a trinta e duas horas, porém como estão dissolvidas em quatro horas semanais, a impressão causada é que o tempo de permanência e convívio em sala de aula é maior se comparado ao tempo dos treinamentos.

Pode-se considerar que o espaço dentro da empresa é menor do que de uma universidade, porém as técnicas e o processo de ensino e aprendizagem são aplicados, podendo ser diferenciados no que diz respeito ao público e aos objetivos. Além disso, o fato de se considerar docente amplia para um universo onde a identificação de ser professor não fica velada, pelo contrário, é muito evidente, e este choque de quando saem do ambiente empresarial e passam para o acadêmico ocorre não só quando decidem ser professores, mas também, quando começam a se perceber como tal.

d) Quarta categoria: formação pedagógica *versus* atuação em sala de aula

Na quarta categoria, derivada da questão “se a formação pedagógica faz falta na atuação em sala de aula”, observa-se como a formação pedagógica é colocada em segundo plano. Mesmo um professor respondendo categoricamente que sim e remetendo-se à questão pedagógica como algo desconhecido, em nenhum momento menciona uma iniciativa em ingressar em algum curso que possa preencher essa lacuna, pelo contrário, ele afirma a questão de se permitir errar e consertar:

Acredito piamente, até o desconhecido gera insegurança, eu gosto do risco, eu gosto de me expor e eu acho que ele permite o aprendizado, eu me permito errar e consertar, então eu acho que eu avanço na questão de risco, e é isso que tem me trazido até agora [...] (P4)

Dois professores não responderam categoricamente que sim, porém acreditam que suas performances em sala de aula poderiam ter sido melhorada se tivessem esta formação, conforme se observa nos depoimentos a seguir:

No meu caso foi uma mistura de tentativa e erro, teorização a respeito, que eu não sei se o meu processo de ser docente seria facilitado, seria mais direcionado, se eu tivesse tido um preparo específico, a minha tendência era achar que seria bom [...] (P1)

Acho que poderia ter sido melhor, acho que o dom natural me ajuda muito, mas não é a regra, eu acho que teria ajudado, talvez não fizesse tanta diferença, eu não diria que fez falta como professor, para mim, mas eu diria que poderia ter sido melhor [...] (P3)

Já na avaliação de outro professor a formação pedagógica não fez falta para sua atuação, tomando como base o resultado da avaliação pelos alunos:

Não, por causa dos resultados, eu sempre fui bem avaliada tanto como instrutora quanto professora, todas as turmas que eu passei eu fui bem avaliada. Claro, sempre tem um ou outro aluno que não avalia bem, mas no geral, as minhas avaliações foram sempre muito boas. Então, eu digo que não fez falta por causa dos resultados. (P2)

A análise deste depoimento permite perceber que este professor mede a ausência da formação pedagógica utilizando a avaliação que os alunos têm dele, porém aqui não se remete em momento algum ao processo ensino e aprendizagem, pois é neste que a formação pedagógica influencia. Na realidade, este professor ainda não internalizou a importância dessa formação, pois ele está finalizando a especialização em docência para o ensino superior e ainda traz imbricado em seu discurso a questão da capacidade técnica predominante em relação à pedagógica.

Estas constatações têm a ver com o perfil do profissional que as instituições de ensino superior buscam desde a sua origem. A alteração que ocorreu foi a exigência da titulação mínima de especialização para a atuação no ensino superior, uma vez que para manter o seu credenciamento junto ao MEC as universidades precisam ter esta composição no quadro de professores.

No *lato sensu* a titulação mínima não fica muito clara, pois na Resolução nº 01/2007 vigente, o Artigo 4º define que o corpo docente deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, e isso dá margem à preferência por profissionais com experiência de mercado e domínio em uma determinada matéria, sobressaindo a sua capacidade técnica, sendo ainda presente este conceito, conforme aborda Masetto (2003): “Os cursos superiores ou

as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem bons profissionais como eles eram.” (p. 12)

Ao remeter esta questão para o *lato sensu*, que tem como uma das finalidades a atualização de um profissional que já está no mercado, há que se considerar que o próprio aluno busca professores com mais experiência mercadológica do que acadêmica. Os entrevistados revelaram isso em seus depoimentos, afirmando que tudo tem de ser mais voltado para a prática do que para a teoria:

[...] o perfil dos nossos alunos de pós: eu vim para alguém ensinar, eu quero alguém que esteja no mercado, que seja atuante, que tenha experiências, que me conte histórias porque eu quero casos de sucesso para eu aplicar [...] (P2)

[...] o pessoal que vai para o lato sensu dar aula a maioria é pragmática, pelo menos nas áreas mais técnicas, se partir para essa linha normalmente a turma reclama, porque não é o que o aluno de lato sensu vem buscar, ele vem atrás de mecanismos e ferramentas para conseguir melhorar a sua performance profissional, se você começar a passar muita teoria não vai. (P3)

[...] já o aluno da pós-graduação, ele já tem uma vivência profissional, ele já apanhou bastante, já tomou outras referências como válidas, ele vem com muitas expectativas, ele quer sair dali com algo a mais e ele é muito crítico em relação ao seu trabalho enquanto docente, mas não pelo docente, mas pelo que você fala, pelo conhecimento que você está expondo, aquilo como verdade, então ele é muito crítico [...] (P4)

A desconsideração da importância da formação pedagógica para o professor do ensino superior está imbuída na história, conforme argumentam Ferenc e Mizukami (2005) “o saber das ciências da educação, saberes metodológicos foi visto por muito tempo com simples adereço aos saberes disciplinares.” (p. 5).

Em seu trabalho de pesquisa com professores de ensino superior Cicillini (2010) constata que para boa parte dos docentes entrevistados “um dos aspectos mais importantes para a docência no ensino superior, é o conhecimento de sua área de atuação. E secundariamente eles também valorizam as disciplinas didáticas no processo formativo, considerando-as significativas para um bom desenvolvimento do trabalho docente.” (p. 39). Esta evidência também foi encontrada nas respostas dos professores de *lato sensu*, porém pelo fato de a especialização *lato sensu* ter um foco mais prático, há esta sobreposição da importância da prática em relação à formação pedagógica, além do que não há investigações consideráveis sobre o perfil desses docentes, desfavorecendo até mesmo um debate entre eles sobre a sua prática e a necessidade de tal formação.

Contudo, foi possível constatar, em consonância com Masetto (2003) que há recentemente um início de conscientização do papel do docente no ensino superior:

[...] como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre e doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (p. 13)

Esta questão foi comprovada em entrevista com dois professores, que inicialmente eram – mestre e bacharel – e por convite da instituição na qual atuam, resolveram fazer uma especialização voltada para docência em ensino superior. P2 fez parte da turma piloto na modalidade EAD e P3 da turma piloto na modalidade presencial e no momento da realização da entrevista estavam em fase de entrega do Trabalho de Conclusão de Curso. Quando P2 foi questionado sobre as mudanças que o curso proporcionou na sua atuação, enfatizou muito a descoberta do papel do professor, da nomenclatura e conceitos dos métodos que utiliza e ainda manifesta a vontade de aplicar outras técnicas:

Mudei no sentido de me cobrar menos, hoje eu entendo o contexto, eu entendo as dificuldades, eu entendo que o aluno também tem participação nesse processo, porque antes eu achava que era cem por cento o professor, se não der certo a culpa é do professor, às vezes não [...] Hoje eu tenho mais ideia e consciência do papel do professor, das suas limitações e que ninguém é super-homem, porque antes do curso eu achava que o professor tem que entrar lá, se virar e dar certo, ele tem que superar todas as coisas, com o curso, tudo bem, a gente até faz isso, mas o professor ele também pode errar, ele também tem suas limitações, a instituição também tem sua parcela de culpa, digamos assim, se alguma coisa não é sucesso, então hoje eu diria que eu estou mais humana com os próprios professores, eu descobri também que o meu estilo de ensino é professor contador de histórias [...] Então eu entendi essa forma de ensino, gostaria de mudar, porque até aprendi na docência que tem outras formas que é por exemplo, eu não vou lembrar o nome técnico agora, mas enfim, que é aquele que o professor é um facilitador do aprendizado, ele provoca o aluno, para o aluno se mover, para o aluno desenvolver, para o aluno se questionar e desenvolver uma habilidade e desenvolver um aprendizado, gostaria muito de migrar ou de mesclar essa forma de aprendizado porque hoje o que eu aprendi na minha vida inteira e o que eu pratico é dar o bolo pronto. (P2)

Ao final do depoimento, P2 demonstra uma vontade em alterar a sua técnica de ensino, mas sente receio, pois enfatiza que ainda atua para “dar o bolo pronto”. Mesmo em processo de finalização do curso de formação a concepção sobre a formação pedagógica ainda não foi internalizada e a visão da capacidade técnica predominante ainda fala mais alto, bem como o receio em ser “mal vista pelos alunos”:

[...] olha aluno qual a dúvida que você tem, a resposta é x, não é, eu gostaria de mesclar, ah a sua dúvida é x, agora eu te faço a pergunta y e z, busque e ache a resposta, eu não consigo fazer isso hoje, é uma limitação minha e eu também vejo nos nossos alunos que eles vêm com esse modelo de ter as respostas, eles vem na pós para aprender, eles vem aqui para ter as respostas, não para fazer as perguntas certas, ainda não consegui. As minhas aulas são ainda de, dou a resposta e conto história, eu não consegui desenvolver uma dinâmica, uma ferramenta que leve o aluno a questionar, a me fazer as perguntas desafiadoras e ele encontrar as respostas porque também, sinceramente, eu tenho um certo temor de começar a aplicar isso e o aluno falar “essa professora é uma folgada, isso eu faço em casa.” (P2)

Sobre esta afirmação, vale destacar a concepção de Masetto (2010) ao descrever que o papel do professor é complexo, trazendo em suas reflexões exatamente o que P2 gostaria de aplicar, mas ainda não tem coragem para tanto:

Numa palavra, o papel do professor é hoje muito mais complexo, porém muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, se renovando e revendo seus conhecimentos e suas práticas profissionais. Não se trata mais de aprender a aplicar as soluções dadas pelos seus professores aos problemas, mas de preparar para novos desafios, problemas novos que exigem novas soluções e imaginação para soluções criativas. (p. 68)

P3 enfatiza algumas técnicas que foram aperfeiçoadas ao longo do curso e afirma que o ponto que melhoraria é a questão de que o curso tem de ser voltado mais para a prática:

Eu acho que hoje eu tenho mais ferramentas [...] agora com certeza hoje eu tenho técnicas que eu não tinha antes. [...] Eu acho que eu sempre dei muita importância ao plano de ensino, eu passei a dar mais importância, na preparação da aula, você estar planejado, você encaixar tudo isso. [...] Eu acho que tem que ser mais prático [...] uma coisa que até a gente falou para os professores na época, a gente sentiu falta de exercitar mais, a gente tinha pequenas mini-aulas no final de alguns módulos, mas a gente acha que poderia ter sido explorado mais, de repente filmar, você se ver depois atuando, usar recursos de tecnologia, a gente tem muito hoje. (P3)

Estes dois professores procuraram a formação pedagógica, ainda que por incentivo da própria instituição, e aperfeiçoaram suas vivências como alunos, e ao que parece, começaram a ter certa consciência sobre o papel do professor, sobre a utilização das técnicas, sobre a questão do ensino-aprendizagem. Mesmo assim, a valorização dessa questão pode não acontecer, pois para esses dois professores a formação pedagógica ainda fica em segundo plano. Existe uma mudança de comportamento, mas não é primordial para alterar o discurso de que no *lato sensu* o fator predominante de um bom professor é sua reconhecida capacidade técnica e

vivência profissional. Devido a isso a formação pedagógica para os professores que atuam no ensino superior tem de considerar todos os saberes que trazem de sua trajetória formativa e profissional, tem de funcionar como um complemento para a sua atuação docente, como um dos fatores que os auxiliem a se identificar como professores.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que “o avançar no processo de desenvolvimento mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje enfrentado.” (p. 267). Este desafio parte do pressuposto de que a profissão docente é realizada em um meio social, onde há mudanças constantes, precisando assim considerar o processo formativo de cada professor para poder inserir a formação pedagógica como algo que contribua para a sua atuação. Há que se pensar, portanto, em como isso poderá ser ofertado, para que não se transforme em um entrave ou algo obsoleto para a modalidade *lato sensu*.

Sugere-se depois da análise dos depoimentos desses professores que há necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito de quem são estes professores, o que eles pensam em relação à docência e ao ensino no *lato sensu*, pois ainda é incipiente o processo de reflexão que eles fazem sobre a sua atuação, sobre a sua identidade e sobre a importância da formação pedagógica em seu trabalho diário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar o processo formativo e profissional de professores de cursos *lato sensu* para desvelarmos quais os seus saberes e práticas docentes e, ainda, se a ausência da formação pedagógica poderia ser considerada como dificultadora para a prática diária. Neste sentido, observamos que os saberes que utilizam, na maioria das vezes, se fundamentam em seus saberes experienciais que trazem de suas trajetórias como alunos as quais, somadas aos seus saberes adquiridos em sua área de formação, constituem a base para a atuação em sala de aula.

Para adentrar este universo, contudo, foi preciso conhecer a história dessa modalidade, realizando um aprofundamento nos estudos sobre o *lato sensu*, uma vez que a pesquisadora vivencia na prática essa gestão.

Como as pesquisas são escassas na área partiu-se da legislação e constatou-se que na realidade, os cursos ocorrem sem um órgão fiscalizador responsável, possibilitando, assim, autonomia por parte das universidades para criar, administrar e propagar a sua oferta.

É fato que existe uma Resolução em vigor – Resolução CNE/CES 1/2007 – que dá parâmetros para essa modalidade no que diz respeito à carga horária, a certificado, à constituição de corpo docente, mas não há fiscalização, nem acompanhamento efetivo para investigar se essa resolução está sendo cumprida. Consequentemente, não há avaliação, nem pesquisas ou propostas de condução e, tudo fica à mercê das instituições de ensino, as quais decidem o rumo do *lato sensu* em cada instituição.

Fica aqui registrado um fato que causa incômodo: essa é uma modalidade que tem por objetivo aperfeiçoar a mão de obra, qualificar para o mercado de trabalho e que tem uma demanda considerável de oferta, e mesmo não havendo pesquisas de órgãos oficiais¹⁰, é visível o aumento dessa demanda no mercado. Estudantes cada vez mais jovens saem de sua graduação, assumem cargos importantes em empresas e procuram no *lato sensu* a qualificação necessária para se sustentar em seus cargos e conseguir futuras promoções. Portanto, ao mesmo tempo em que existe a procura, observa-se uma ausência de fiscalização, em

¹⁰ A última pesquisa a esse respeito que se tem notícia foi realizada pelo INEP em 2007.

termos de acompanhamento e avaliação¹¹ nessa modalidade. Existe uma resolução que a rege, mas não há o monitoramento, fato que causa preocupação, pois não é um curso livre, mas sim, algo com certificação, que propicia ao aluno ser especializado em uma determinada área do conhecimento, o qual ele propaga na empresa onde atua.

Esta questão causa impacto também em uma das peças fundamentais para a engrenagem dessa modalidade que é a atuação dos professores. Como não existe determinação legal que estabeleça o perfil dos docentes, os especialistas de mercado (na maioria das vezes, com a formação voltada para a sua de origem) ingressam nos cursos de *lato sensu* com referida capacidade técnica e sem nenhum conhecimento do processo pedagógico. Desse modo, entram em sala de aula utilizando, como já mencionado, as vivências de suas trajetórias como alunos e é no cotidiano que se tornam professores.

Outro ponto constatado na pesquisa é que eles não concebem seus conhecimentos como instrutores de treinamento em ambiente corporativo como sua primeira experiência docente, e se reconhecem professores apenas no primeiro contato com uma instituição universitária. A partir de sua atuação vão utilizando a “tentativa e erro” para aprimorarem suas aulas e o processo de se verem como professores é lento e gradativo, construído conforme sua atuação e interação com alunos e colegas docentes.

O aspecto pedagógico, conforme apurado na pesquisa, não é um fator determinante que pode impactar na sua atuação. Por um lado, na maioria dos casos, os professores acreditam que o mais importante é o conhecimento do assunto a ser abordado na disciplina, é a questão da vivência de mercado para ensinar aos alunos, e neste sentido, a formação pedagógica fica em segundo plano.

Esta pesquisa foi realizada com docentes que atuam na modalidade, sendo que o número de participantes foi reduzido, objetivando uma investigação mais detalhada. O trabalho enfatizou a trajetória formativa e profissional dos participantes e constatou que a procura pela formação pedagógica ocorre por iniciativa dos próprios docentes, os quais buscam ferramentas para aperfeiçoar suas aulas, mas

¹¹ Apenas para complementar essa discussão, na Banca de Defesa foi observado pela Prof^a Dr^a Adriana Barroso de Azevedo que uma possibilidade de enfrentamento desta questão (sobre a falta de fiscalização) seria o que já ocorre a exemplo de alguns Conselhos Regionais que atuam nesta direção - em termos do acompanhamento dos cursos *lato sensu*, para se inibir abusos - como no caso das áreas de Odontologia e Psicologia.

que ainda assim, no *lato sensu*, não consideram como fator fundamental. Por outro lado, na realidade das salas de aula, há diversos alunos que elogiam a experiência profissional do professor, mas sentem falta da formação pedagógica, pois muitas vezes o professor não consegue passar sua experiência de uma maneira didática. Isso talvez se deva ao fato de não haver uma fiscalização ou algo que defina as competências necessárias desse professor para a sua atuação, isto é, que determine o seu papel nos cursos de *lato sensu*. O resultado dessa ausência na fiscalização, é que muitas vezes, o profissional com capacidade técnica não é mais chamado para dar aulas na instituição, pois não conseguiu atingir o objetivo que os alunos procuravam, ou seja, passar a sua vivência profissional sem se ater ao processo de ensino e aprendizagem, o que pode, muitas vezes, “frustrar” a sua opção pela carreira docente.

O processo de se reconhecerem como professores é muito lento, vem mesmo de uma percepção diária, pois como não têm a questão pedagógica como mais importante, não conseguem absorver conceitos e práticas de ensino de forma imediata. É na atuação do dia a dia que se percebem, e que aos poucos vão sentindo a necessidade da formação pedagógica, mas isso não é muito revelado, pois ainda há a predominância da capacidade técnica no currículo deste profissional. O peso da formação pedagógica ainda está muito desajustado se comparado à sua vivência de mercado.

A modalidade *lato sensu* é pouco pesquisada, não há dados atualizados nesse cenário, nem sobre o perfil dos seus professores. O que se conhece é mais pela troca de boas práticas entre instituições do que documentos que auxiliem na gestão. A presença de um órgão que regulamente, fiscalize, credencie e acompanhe a oferta da pós-graduação faria toda a diferença na prospecção destes cursos e na gestão desta modalidade.

Esta pesquisa foi realizada com uma pequena amostra de professores que atuam no *lato sensu*. A sugestão é que se aprofundem esses estudos e se divulguem os materiais, para que os atores envolvidos nessa modalidade – professores, alunos, gestores – se apropriem e possam discutir e aplicar métodos viáveis que articule saberes profissionais a saberes docentes na busca por um ensino de qualidade. O conhecimento e estudo sobre quem são esses professores podem ajudar na busca para uma solução da ausência da questão pedagógica, e na maneira pela qual se pode estruturar uma formação para esses professores.

Com a pesquisa desvelou-se também que a fiscalização nesta modalidade se faz necessária para não haver uma banalização, nem por parte dos alunos que se especializam e nem por parte dos professores que nela atuam, pois na sala de aula do lato sensu encontram-se pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, as quais por meio do que vivenciam nesse espaço, disseminam os conhecimentos construídos em seus ambientes de trabalho. A preservação da qualidade e da integridade das instituições ofertantes da modalidade só se efetivará com o apoio de um órgão que faça um acompanhamento do lato sensu no país.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento na pesquisa sobre esses docentes no que se refere à eficácia dos cursos de especialização em docência para o ensino superior. É preciso saber se realmente a necessidade da formação pedagógica é atendida dentro dessa especialização, se ocorrem mudanças efetivas em seu ensino, ou se as vivências como aluno são tão marcantes que mesmo tendo esse contato com a formação, a postura e atitude de se enxergar professor continuam a mesma antes de ingressarem no curso. E ainda, se ocorre a quebra de paradigmas ou se funciona apenas como mais um conjunto de ferramentas que podem utilizar. Na realidade é uma proposta de continuidade de pesquisa para se aprofundar neste universo do lato sensu e até mesmo apresentar propostas de como equilibrar a capacidade técnica com a questão pedagógica, sem desmerecer a trajetória formativa desse professor e as vivências e expertises do mercado que ele traz para a sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas qualitativas em Educação. **Caderno de Pesquisa**, n.77, São Paulo: maio de 1991. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741991000200006&script=sci_arttext. Consultado em março de 2013.

ANAYA, Viviani. **Prática docente e relações interpessoais: um olhar para constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu**. 2008. 187f. Tese (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set/dez. 1999.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da Educação Superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BORGES, Cecilia e TARDIF, Maurice. Saberes Docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 11-26, Abril/2001.

BRASIL. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Documenta, nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília, 1965.

_____. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68> Consultado em setembro de 2012.

_____. **Decreto nº 86.791**, de 28 de dezembro de 1981. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores> Consultado em setembro de 2012.

_____. **Decreto nº 87.814**, de 16 de novembro de 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores> Consultado em setembro de 2012.

_____. **Resolução CES nº 3**, de 5 de outubro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf Consultado em setembro de 2012.

_____. **Resolução CNE/CES nº 01**, de 03 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf> Consultado em setembro de 2012.

_____. **Legislação e Normas da Pós-Graduação Brasileira**. Brasília: FUNADESP, 2. ed, 2002.

CENSO. **Educação Superior – 2003** – Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Consultado em setembro de 2012

_____. **Educação Superior – 2010** – Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Consultado em setembro de 2012.

CAPES. **Quais os tipos de pós-graduação existem e quais as diferenças?** Disponível em <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3019-quais-os-tipos-de-pos-graduacao-existem-e-quais-as-suas-diferencas>. Consultado em 21 de setembro de 2012.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: Concepções de docência e prática pedagógica. In: CICILLINI, Graça Aparecida e NOVAIS, Gercina Santana (Orgs). **Formação Docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin Editores: 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de Professores, Docência Universitária e o Aprender a ensinar. VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2005 UNESP - Universidade Estadual Paulista - pro-reitoria de graduação. **Formação Docente para o Ensino Superior**. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf>. Consultado em abril de 2013.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani e ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FONSECA, Dirce Mendes. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.1, p. 173-182, Nov. 2004.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAETA, Maria Cecília Damas. **Formação Docente para o ensino superior – uma inovação em cursos de lato sensu**. 2007. 213f. Tese (Doutorado em Educação, Currículo, Formação de Professores). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2007.

INEP. **Portaria 328**, 01 de fevereiro de 2005. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/60>. Consultado em 21/09/2012

_____. **Portaria 1180**, 06 de maio de 2004. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/61>. Consultado em 21/09/2012

_____. **Resolução CNE/CES nº 1** de 08 de junho de 2007. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/assunto/index/tema/8/page/1>. Consultada em 21/09/2012

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. SP: Cortez, 2004.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984-5294 – Edição Especial – Vol.1, n. 2, p. 04-25, Julho/2009.

_____. Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade** – A prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Política de Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil: configuração no período de 1964 a 1985**. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação, Estado Sociedade e Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Pós-graduação: Educação e mercado de trabalho**. Campinas: Papirus, 1995.

PACHANE, Graziela Giusti e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Edicacón**, ISS: 1681-5653, n.33/4, 10-07-2004. Disponível em http://www.rieoei.org/edu_sup26.htm. Consultado em março de 2013.

PILATI, Olavo. Especialização: falácia ou aprofundamento de conhecimento. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul/dez 1996.

_____, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência na ensino superior: problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-20, jan/jun 2000.
Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118251004.pdf>. Consultada em setembro de 2012

_____. Demerval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da Cunha. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, p. 577-604, dezembro de 2010.

SZYMANSKI, Heloísa(org). **A entrevista na pesquisa em educação** – a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2010.

SESU. **Secretaria De Educação Superior**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354. Consultada em 21 de setembro de 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n 13, p. 05-24, 2000.

_____. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/agosto. 2007.

APÊNDICE 1 – Dados levantados em pesquisa via internet com o título de curso de especialização em docência para o ensino superior (realizada em março/2013)

Instituições que possuem oferta presencial

Instituição: UNISINOS

Objetivo: o curso visa aprofundar conhecimentos acerca de concepções sobre o currículo do Ensino superior; promover a reflexão e qualificação da prática pedagógica orientada por uma postura investigativa, visando a produção de conhecimento e o desenvolvimento de pesquisa nas diferentes áreas de atuação; fornecer subsídios ao aluno relacionados à cultura acadêmica inclusiva; contribuir para a construção de princípios pedagógicos que servem para embasar práticas docentes universitárias inclusivas a partir de espaços para discussões sobre diferentes temas relacionados; possibilitar a problematização e vivências relativas a educação a distância e a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Instituição: FMU

Objetivo: O curso visa especializar profissionais de todas as áreas do conhecimento, motivados para desenvolver a reflexão sobre a formação docente e a preparação de pesquisadores interessados no estudo do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. Vale destacar que o curso atende aos dispositivos previstos nas Resoluções do MEC CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007.

Instituição: Mackenzie

Objetivo: Oferecer aos profissionais interessados, espaço de desenvolvimento profissional relativo à docência universitária, contemplando as especificidades do ensino superior, fundamentadas em princípios éticos e científicos.

Instituição: Faculdade Católica do Cariri

Objetivo: Qualificar profissionais para a docência no Ensino Superior, oferecendo-lhes instrumental teórico-metodológico que lhes permita um aprofundamento no significado ético, social e pedagógico de sua profissão.

Instituição: ESPA – Educação Empresarial

Objetivo: O curso tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências profissionais necessárias ao cumprimento das atribuições relativas às funções do Professor do Ensino Superior e Corporativo. Com estudos e aplicações das técnicas de ensino, visa oferecer instrumentos para o exercício da profissão docente e uma formação pedagógica para todos ambientes que estejam previstos a organização da aprendizagem.

Instituição: UNIFACS

Objetivo: Formar docentes qualificados para atuar em Instituições de Ensino Superior.

Instituição: UPIS (DF)

Objetivo: Demonstrar por meio da elaboração do Projeto Educativo, a aquisição de conceitos, competências e habilidades necessárias para a compreensão dos atuais princípios educacionais, voltados à formação do educador de ensino superior.

Determinar a dimensão coletiva da atividade docente quanto às mudanças no Ensino Superior, referentes ao perfil do educador, à Educação Continuada, a relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem e o incentivo à pesquisa.

Perceber as novas exigências profissionais revisadas em função das mudanças sociais modernas, tais como as relações humanas, cooperação, proatividade, criatividade, autonomia, comunicação e iniciativa.

Instituição: Universidade Gama Filho

Objetivo: Não possui descrição

Instituição: FACEMA

Objetivo: Propiciar qualificação, em nível de especialização, a profissionais com curso superior para atuarem no campo da docência e supervisão escolar, no que se refere às questões de caráter filosófico, administrativo e didático do ensino superior, orientando metodologicamente o caráter técnico-prático, mediante o conhecimento das teorias e instrumentos que servirão para o ensino de qualidade.

Instituição: AETO (Tocantins)

Objetivo: Desenvolver competências referentes às dimensões cognitivas e pedagógicas do professor do ensino superior.

Instituição: IERGS

Objetivo: Especializar profissionais de diversas áreas do conhecimento para o exercício da docência em nível superior.

Instituição: ITESA (Instituto de Tecnologia, Especialização e Aprimoramento)

Objetivo: Formar especialistas com a apropriação dos fundamentos pertinentes à atuação docente, com habilidade no uso das metodologias e dos recursos mais adequados para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem do ensino superior.

Instituição: SENAC

Objetivo: Desenvolver competências referentes às dimensões cognitivas e pedagógicas do professor do ensino superior.

Instituição: Faculdade Adventista da Bahia

Objetivo: Oportunizar o aprofundamento das concepções e tendências do saber didático em seus aspectos teórico-práticos referentes ao trabalho do docente na condução do processo ensino-aprendizagem do ensino superior.

Instituição: FACIBA (Faculdade de Ciência da Bahia)

Objetivo: Qualificar o profissional de diversas áreas do conhecimento que desejem consolidar conceitos, técnicas e linguagens próprias e essenciais à atuação na docência do ensino superior, pela promoção da especialização profissional para o contexto educacional.

Instituição: Faculdade Apoena (Belém)

Objetivo: Visa promover a formação de profissionais qualificados que desejam atuar como docentes no Ensino Superior, por meio de uma formação pedagógica abrangente, atualizada e de qualidade.

Instituição: CAAPS (Brasília)

Objetivo: O curso de especialização em Docência do Ensino Superior vem como resposta à demanda de professores que já atuam no Ensino Superior ou almejam nele ingressar e necessitam de uma formação pedagógica mais consistente, para o exercício da prática docente. Esses saberes didático-pedagógicos específicos irão capacitar para a docência de uma sala de aula completa de universitários.

Instituição: FEBAC (Faculdade de Educação de Bacabal)

Objetivo: oferece ao profissional que pretender atuar como professores o conhecimento a respeito de práticas de ensino, planejamento de aulas e muito mais.

Instituição: UNICEUB (Brasília)

Objetivo: Promover a excelência profissional de docentes para atuação no ensino superior.

Instituição: CESUMAR (Maringá)

Objetivo: Possibilitar a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos pertinentes à atuação docente na educação superior, caracterizando as diferentes relações que interferem, bem como as metodologias e os recursos mais adequados para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Instituição: CEAP (Goiânia)

Objetivo: Formar e desenvolver professores universitários, com foco na excelência da educação superior. O currículo do Curso articula a teoria e a prática com módulos estruturados para oportunizar desenvolvimento de competências docentes.

Instituição: ISEO (Instituto Superior de Educação Ocidentemte)

Objetivo: Objetiva promover a formação de profissionais que atuam, ou desejam atuar na Educação, com a apropriação dos fundamentos pertinentes à atuação docente, com habilidade no uso das metodologias e dos recursos mais adequados para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem do ensino superior.

Instituição: Faculdade do Centro do Paraná

Objetivo: Capacitar os profissionais graduados (bacharelado e licenciatura) que vislumbram a docência no ensino superior e, em especial, aprimorar os conteúdos de didática, planejamento, prática pedagógica e apresentar inovações metodológicas de ensino superior ao quadro de docentes da Instituição.

Instituição: Grupo Literatus Educacional

Objetivo: Promover a especialização de profissionais em Docência do Ensino Superior, habilitando-os ao exercício eficiente e eficaz das atividades de ensino-aprendizagem em IES. Proporcionar atualização teórica nos campos do conhecimento que geram sustentação conceitual às diferentes abordagens da Docência em Educação; Oportunizar a análise e a reflexão do Sistema Educacional e suas implicações sobre as rotinas e os códigos que permeiam as práticas institucionais escolares, em seus aspectos de ensino-aprendizagem; Oferecer aos participantes a possibilidade de qualificação profissional e atualização de conhecimentos que contribuam para a efetivação da docência, compatíveis com um ensino de qualidade.

Instituição: UNIFACEX

Objetivo: Objetiva capacitar profissionais para o trabalho didático-pedagógico no ensino superior. Utilizando-se dos pressupostos epistemológicos que caracterizam esse nível de docência no atual cenário contemporâneo.

Instituições que possuem oferta à distância

Instituição: ULBRA

Objetivo: O curso prepara para o exercício de formação continuada dos profissionais que atuam ou desejam atuar em gestão e docência do ensino superior através de uma abordagem responsável capaz de enfrentar os desafios da produção cultural e dos desafios dinâmicos e paradoxais da contemporaneidade.

Instituição: PUC Minas

Objetivo: Qualificar profissionais para a docência no Ensino Superior, oferecendo-lhes instrumental teórico-metodológico que lhes permitam um aprofundamento no significado ético, social e pedagógico de sua profissão.

Instituição: FMU

Objetivo: O curso visa especializar profissionais de todas as áreas do conhecimento, motivados para desenvolver a reflexão sobre a formação docente e a preparação de pesquisadores interessados no estudo do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. Vale destacar que o curso atende aos dispositivos previstos nas Resoluções do MEC CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007.

Instituição: UNINOVE

Objetivo: Promover uma reflexão acerca das estratégias de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, capacitando o aluno a atuar como professor por meio da interação entre a teoria e a prática escolares.

Instituição: UNIASSELVI

Objetivo: Capacitar os docentes, a partir de estudos de metodologias e práticas pedagógicas atuais, visando o bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Instituição: Universidade Cruzeiro do Sul

Objetivo: Desenvolver uma visão de metodologia do ensino superior em suas articulações com a pesquisa, com

a leitura e produção de textos didáticos, de modo a favorecer processos de ensino e aprendizagem mais reflexivos e significativos. Ampliar as possibilidades do trabalho docente, mediante a focalização de estratégias de ensino que envolvam a pesquisa e a produção de materiais didáticos mais adequados. Desenvolver uma visão do processo ensino e aprendizagem que amplie as perspectivas sobre o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno.

Instituição: IERGS

Objetivo: Especializar profissionais de diversas áreas do conhecimento para o exercício da docência em nível superior.

Instituição: SENAC

Objetivo: Desenvolver competências referentes às dimensões cognitivas e pedagógicas do professor do ensino superior.

APÊNDICE 2 – Questionário de perfil

1. Idade
☐ Até 20 anos
☐ De 21 a 25
☐ De 26 a 30
☐ De 31 a 40
☐ Acima de 41 anos
2. Sexo
☐ Feminino ☐ Masculino
3. Estado Civil
☐ Solteira(o)
☐ Casada(o) ou vivendo com companheiro(a)
☐ Viúva(o)
☐ Separada(o) ou Divorciada(o)
4. Tem filhos?
☐ Não
☐ Sim. Quantos? _____
5. Qual a sua faixa salarial:
☐ De R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00
☐ De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00
☐ De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00
☐ Acima de R\$ 2.000,00
6. Qual a sua formação escolar? (preencher todas as suas formações)
☐ Graduação. Qual curso? _____
☐ Especialização Lato Sensu. Qual curso? _____
☐ Mestrado. Qual área? _____
☐ Doutorado. Qual área? _____
7. Tempo de atuação na educação: _____
8. Quantas horas semanais se dedica à atividade de docência: _____
9. Há quanto tempo atua nos cursos de lato-sensu? _____
10. Possui algum curso voltado para docência no ensino superior?
☐ Sim ☐ Não
Qual? _____
Caso a resposta seja negativa, sente falta da formação pedagógica?
☐ Sim ☐ Não
Por que? _____
11. Além do ensino superior, já atuou em outras modalidades?
☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental I
☐ Ensino Fundamental II
☐ Ensino médio
12. Tem outra atividade remunerada?
☐ Não
☐ Sim. Qual? _____

APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. A partir da sua trajetória formativa e profissional o que levou a escolher a profissão docente?
2. Como foi a sua primeira experiência como docente? Sentiu dificuldades?
3. Em sua formação teve algum momento em que teve contato com a formação pedagógica para atuação em sala de aula?
4. O Mestrado tem deu subsídios para a sua atuação em sala de aula?
5. Como você analisa a questão sobre a relação entre os saberes construídos na formação e os saberes construídos na prática?
6. Quais os saberes e práticas que trouxe da sua formação inicial?
7. Você trouxe para a sua atuação em sala alguma referência de professores que teve, quando de sua vivência como aluno?
8. Acredita que a formação pedagógica faz falta para a sua atuação em sala de aula?
9. O que pensa a respeito sobre a especialização em docência para o ensino superior? Quais os pontos fortes e fracos?
10. Existe diferença entre a atuação nos cursos de graduação e no lato sensu? Em qual modalidade de ensino a formação pedagógica faz mais falta
11. Existem dificuldades e / ou facilidades para a atuação docente? Quais? Por quê?
12. Qual o maior desafio na docência nos cursos do lato sensu?

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Adriana Camolesi Gonçalves, RG nº 27.350.803-9, mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Norinês Panicacci Bahia, proponho o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**Saberes e práticas docentes em cursos de lato sensu**”. Considerando que o ensino superior é uma realidade crescente, com o aumento de funções docentes nesta modalidade, este estudo tem por objetivo investigar quais saberes e práticas possuem os docentes que atuam no lato sensu, bem como desvelar como “se percebem” nesta profissão, buscando verificar se a formação pedagógica faz falta em sua atuação. Além do levantamento bibliográfico para uma análise sobre a formação pedagógica e a atuação docente, a investigação prevê a realização de entrevistas semi-estruturadas sobre a trajetória formativa e profissional de docentes que atuam na modalidade lato sensu, para identificarmos se a falta de formação pedagógica influencia/influenciou seus saberes e práticas docentes, como construíram sua identidade de professor ao longo de sua carreira, e sobre qual a real motivação para tornar-se professor. Os dados coletados nas entrevistas serão analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo.

Para tanto, conto com a sua colaboração para a obtenção dos dados para esta pesquisa, observando-se os esclarecimentos abaixo:

ESCLARECIMENTOS:

1. A participação nessa pesquisa é de livre escolha com a garantia de sigilo de identificação do sujeito que participar, e retirar seu consentimento na pesquisa, em qualquer momento, sem penalização alguma.
2. A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo para os participantes.
3. A participação na pesquisa não possibilitará desconforto ou risco ao participante por se tratar de uma entrevista, pautada em diálogos sobre a trajetória formativa e profissional.

São Bernardo do Campo, 09 de novembro de 2012

Mestranda Adriana Camolesi Gonçalves

Consentimento do (a) Participante

Estou ciente de todas as informações citadas acima, para a realização do projeto.

Nome completo

Assinatura

Local, dia, mês e ano

APÊNDICE 5 – Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista P1 – 28 de setembro de 2012

E: A partir da sua trajetória formativa e profissional também o que levou a escolher a profissão docente?

P1: Ah minha profissão docente, então, eu fiz muitas coisas antes de ser docente. Eu trabalhei na iniciativa privada e depois no serviço público, olha só né, o serviço público estadual e no serviço público federal e havia a minha intenção já desde a juventude de ir para a docência, mas de certa forma fui delineando outros caminhos, fui adiando, fiz uma faculdade original, que é direito, que não tinha um foco para formação docente, hoje em dia isso mudou, na época os cursos eram mais voltados mesmo, o curso de direito para a execução de profissões no mundo do direito, hoje em dia tem um enfoque também na formação jurídica para dar aula, é uma das carreiras possíveis, na minha época não era visto desta forma, parece que esse tipo era algo, uma espécie de adendo à profissão principal. Muito bem, e aí então eu trabalhei no serviço público durante bastante tempo e aí acontece que coincidentemente no último serviço público que eu atuei, que era na esfera federal, eu trabalhei num departamento de treinamento para novos funcionários e então, de repente, eu me vi, na posição de preparar material didático, e de repente, na minha profissão do serviço público, eu comecei a pensar nas questões pedagógicas, lá dentro da instituição, eu comecei a pensar, como montar, embora tenha aquele enfoque específico de formação profissional e etc. para o desempenho de funções dentro da instituição eu comecei a me deparar com estas questões de natureza pedagógica e tal e aí já o meu desejo antigo começou, aí eu falei “puxa vida, então isso aqui podia ser minha profissão, eu estou aqui exercendo isso aqui, mas meio que acidentalmente, né, de dar treinamento e tal né, então aí aconteceu de que o lugar que eu trabalhava, a sede era no Rio de Janeiro e uma série de fatores e eu teria que ir para o Rio e eu não fui para o Rio em função de questões pessoais, coincidiu num momento em que então, o que que eu vou fazer meu Deus do céu? Agora eu tenho que encontrar um direcionamento e aí apareceu a questão do mestrado e aí eu passei a ver com olhos assim mais claros, esta questão da docência. Me apareceu como uma possibilidade real de assumir isso, não exercer isso dentro do serviço público, como algo ali no departamento pessoal, mas algo mesmo na esfera docente, então, aí eu entrei, passei no processo de mestrado e passei a me dedicar à docência, no primeiro momento auxiliando professores em sala de aula, porque aí existem certos programas, a universidade tinha este programa, então eu auxiliei pelo menos dois professores, um na faculdade de direito e outro na faculdade de educação, na época com seminários, com participações das mais diversas formas e aí foi o meu contato assim mais pedagógico, propriamente dito, porque antes como eu estava em um ambiente organizacional, algumas questões não apareciam assim e aí começou a aparecer e neste período também foi que eu entrei nesta instituição que estou agora, me vinculei em 2008, exatamente um ano depois da minha entrada no mestrado.

E: E no momento em que você entrou no mestrado você ainda fazia parte daquela organização ou não mais, foi o momento em que você saiu?

P1: Não mais, aí em 2006 foi o meu desligamento, 2007 comecei o mestrado, aí então pra mim o meu foco agora, era o seguinte, então agora esse interesse que já estava latente vai poder se concretizar e fiz o mestrado com interesse específico de entrar na vida acadêmica e de ser docente em tempo integral.

E: Você acredita que o Mestrado te deu ferramentas para a sua atuação em sala de aula?

P1: Pois então, o que acontece, paralelamente a isso, eu fiz uma especialização também, antes do mestrado, a hora que eu fiz a especialização na realidade eu ainda estava nesta organização, ainda estava no serviço público ainda e lá tinha lá o módulo de capacitação de docentes para o ensino superior que eu fiz, no mestrado propriamente dito não, não existia instrumental ali para o exercício das atividades docentes. Eu presumo que aquilo que eu sei em termos de docência e mesmo também o curso de capacitação que tinha um foco específico, ele veio bastante mesmo da minha prática real, da minha observação de outros docentes em ação, da minha vivência com outros docentes do que propriamente existir um espaço no curso em que essas questões fossem discutidas, no curso não foi discutido, e olha que assim, claro, eu fiz um mestrado diferenciado, porque eu fiz um mestrado de Direito, na Faculdade de Direito, mas o meu orientador era da Faculdade de Educação, que era um programa multidisciplinar, que é uma coisa difícil de acontecer porque normalmente você faz uma coisa numa faculdade com orientador da faculdade e eu consegui fazer esse programa multidisciplinar em Direitos Humanos, que você tinha a oportunidade de fazer na Faculdade de Direito ter um orientador de Educação se o seu tema tivesse o foco com Educação, você poderia ter um orientador de Antropologia se o seu tema tivesse um foco em Antropologia, como o meu tinha com a Educação, era Direito e Educação na realidade, uma conjunção entre as duas, o meu orientador era da Educação. E aí o que acontece, aí também eu fui vivendo na faculdade de Educação pelo meu orientador ser de Educação, convivi com ele, ele em ação, que é diferente de um professor da área de direito em ação, professor que é da área da educação em ação, então foi mesmo da vivência, da observação, das minhas lembranças sobre o que seriam os grandes docentes da minha vida, quem seriam os grandes professores que eu teria como exemplo, que eu gostaria de repetir, que eu não sei bem como que eles chegaram a ser o que eles foram, mas o efeito que causou para mim foi positivo, foi mais nesse sentido, mas no Mestrado não houve, não houve. Para você ter uma ideia tinha uma disciplina no Direito que chamava Metodologia do Ensino do Direito que você poderia imaginar que você nessa disciplina teria o domínio de técnicas específicas para ser docente no campo do Direito, mas não era isso, era uma visão crítica sobre o que se ensina no Direito.

“E: Era mais sobre “o que” do que “como” ensinar?”

P1: Isso. É mais uma crítica sobre o que se ensina no Direito tem haver com o mundo de hoje, que é uma questão pertinente, mas não se falava do professor em sala, essa questão não era tocada.

E: E nessa disciplina havia abertura para uma discussão sobre “ser professor” ou só se tratava sobre o que ensinar?

P1: Essa disciplina eu não a fiz, até por saber antecipadamente como ela era. Agora no curso em geral não tinha muito espaço para discussão da docência propriamente dita. Existia um programa na universidade, que é um programa específico para integrar os alunos nos processos pedagógicos, você participando do programa participaria de umas palestras sobre o ser docente e depois era você junto com o professor, auxiliando aquele professor em sala de aula, no meu caso eu tive a experiência de auxiliar um professor especificamente da área de Filosofia do Direito e eu auxiliava na aplicação de seminários, por exemplo, a gente participou na formatação de que como seriam esses seminários, mas vejam que essas coisas são meio como se já partisse do pressuposto que eu sei o que tem que fazer, não existe nenhum tipo de discussão em geral, então qual é o nosso papel aqui? O que nós estamos esperando em termos de participação docente em sala de aula? O que nós estamos esperando de vocês em relação aos alunos? Como se conduzir em relação a esses alunos? Qual o perfil destes alunos? Não tinha discussão desse tipo, era mais do conteúdo propriamente e só, de maneira geral era assim. Eu tenho grande interesse na docência, e no caso das Ciências Sociais Aplicadas, você percebe que muitos ali desejam um título para poder agregar mais ao seu nome, então, mais do que ser professor, então até é difícil, tinha poucos colegas com quem eu podia conversar sobre práticas docentes, sobre estas questões, porque até é interessante isso né, porque muitos lá estavam interessados no título em função do que ele vai agregar para a profissão dele. Poucos espaços, espaços formais para discussão reduzidos, salvo esse programa, mas o programa também era estruturado desta forma, pelo menos na época que fiz, eram palestras em que eram discutidas algumas questões docentes palestras, por exemplo, sobre publicação, sobre a vida docente no seu campo mais amplo, porque tem a parte da publicação também, que o docente além de ação em sala de aula tem o lado da pesquisa e questões referentes à carreira do Direito como docente, mas nada que não fosse esse programa.

E: Como era feito o processo de seleção deste programa para auxílio aos professores?

P1: Para poder se credenciar neste programa, porque esse programa na verdade ele não era obrigatório, eram os alunos interessados mesmo em se desenvolver na docência. Tinha alguns requisitos a cumprir, você deveria escolher disciplinas afins, você faria um plano de ensino com base na programação, com base na bibliografia, a respeito de como aquela disciplina poderia ser ministrada, do ponto de vista teórico, isto era uma parte. Na outra parte você se vinculava ao docente que tivesse necessitando, principalmente nestas questões de conduzir seminário, normalmente era o que mais existia neste tipo de programação era auxiliar os professores em sala conduzindo os seminários, você não conduziria uma aula como docente propriamente dito, às vezes a aula era dividida em dois, tem a primeira parte teórica e a segunda parte seminarial, na primeira parte teórica você acompanhava o professor ali em ação, poderia eventualmente ter algum tipo de interferência mais pontual e depois você ficava conduzindo os seminários, aí sim, normalmente você sozinho. Nesse programa, era um programa em que você fazia um plano de ensino meio teórico, do ponto de vista do que seria, como se fosse uma prática docente de uma das partes, do que o docente faria, seria fazer uma programação do que ele vai ministrar.

E: Você tinha uma devolutiva deste plano de ensino?

P1: O que eu penso que acontecia neste programa tutorial, tinha uma coisa um pouco teórica ali, que seria a teoria de como fazer o plano de ensino, aquilo que você estava fazendo não era necessariamente o que é a disciplina do professor, era só para você se exercitar ali naquele momento. Eu acho que existia uma equipe que avaliava e você era aprovado ou não no sentido deste requisito. O *feedback* era simplesmente o seguinte: ou você era aprovado nesta etapa ou não. Era um plano de ensino, correspondendo há um semestre, como que você desenvolveria a disciplina no semestre inteiro e um plano específico de um dia de aula. Esses documentos eram enviados para a equipe que coordenava esse programa, a equipe fazia a avaliação e se você passasse iria para a segunda fase. A segunda fase era se vincular a um docente, eu me vinculei a um docente na Faculdade de Direito em um semestre e no outro semestre a um docente na Faculdade de Educação acompanhando o dia a dia. Na Faculdade de Educação, no ponto de vista pedagógico o convívio foi muito mais rico, por uma série de motivos, eu acompanhei o docente numa disciplina que era Introdução aos Estudos da Educação, era uma disciplina aberta para todos os alunos da Universidade interessados em ser docente do ensino médio e fundamental, uma das disciplinas pedagógicas básicas, você tinha uma sala de aula sujeito de física, sujeito de matemática, sujeito de filosofia, sujeito da área de letras, sujeito de psicologia, então eram todas as graduações possíveis e imagináveis numa sala para discutir questões pedagógicas, cada qual tinha os seus dilemas nas suas carreiras docentes, mas nos seus nichos educacionais. Era uma das disciplinas da licenciatura, Introdução aos Estudos da Educação – enfoque filosófico, não significava que tinha só o pessoal de filosofia, tinha o pessoal de todas as áreas, letras de todas as especificidades, física, matemática, biologia, o pessoal das ciências humanas em geral, sociologia, essa vivência foi interessante nesse contato mais presente.

E: Que tipo de devolutiva você teve do docente que você acompanhou durante o semestre?

P1: No caso da Faculdade de Educação, eu fazia algumas questões de natureza administrativa, no seguinte sentido, controlar presença de aluno em sala, era uma coisa complicada porque tinha um volume muito grande de alunos, verificar se as matrículas eram canceladas ou não, aparecia aluno de repente no meio, umas confusões, então tinha que fazer também essa parte, esse universo de controle, que não é propriamente o conteúdo da disciplina, a forma de ser docente, mas que faz parte das suas preocupações e eu fazia um pouco disso lá. O meu papel era mais restrito, tinha um papel mais administrativo, um papel de acompanhar, porque aquele docente tinha como metodologia, uma das metodologias de trabalho, ele solicitava problematizações de texto, ele solicitava para os alunos que eles fizessem uma leitura prévia do texto que seria discutido na aula, só que era o seguinte, essa problematização que eles faziam deveria trazer problemas sobre o texto, o que o texto

os preocupou, quais os dilemas que o texto apresentou, eles traziam os materiais escritos para a sala de aula e de alguma forma eu ficava com esses materiais, eu fazia a leitura, eu selecionava os principais problemas que apareciam e indicava para ele poder preparar a aula. Eu passava os principais pontos e conversava com o docente, conversava sobre as questões, o que estava aparecendo, que tipo de problema que os alunos estão enfrentando aqui no texto, então eu tinha uma participação mais mesmo no fazer da aula, enquanto que no Direito eu ficava com os seminários, as aulas já estava mais ou menos feita, eu não participava da dinâmica do processo de aula. A devolutiva que tive foi positiva, depois eu fiz uma avaliação para os alunos e não uma avaliação dos alunos, mas para eles fazerem uma avaliação ao final do processo, eu redigi uma avaliação para que eles apontassem o que eles acharam do seminário, os pontos deficientes, que eles pudessem apontar problemas na minha condução pessoal.

E: Mas o próprio professor que você acompanhava na Faculdade de Direito te deu alguma devolutiva?

P1: Não, eu acho que ele nem ficou sabendo, era uma coisa muito distanciada. Esse curso tinha dois professores, tinha o professor titular e a professora que auxiliava e nós tínhamos mais contato com essa professora auxiliar, ela inclusive ficava com uma das salas de seminário e as outras eram divididas entre nós. E aí eu fiz essa avaliação para ter um *feedback* dos alunos, aí eu tive um *feedback* positivo dos alunos, quanto à forma de conduzir e também observei as críticas que eles fizeram e isso foi bastante útil para mim, eles eram alunos do quarto ano. Os alunos que eu peguei em Educação também eram alunos que estavam prestes a se formar, então eu peguei assim o tipo de experiência de aluno mais maduro que eu pude, não peguei aluno de primeiro ano nessas experiências, era um público diferenciado já para você ter como primeira experiência.

E: Você caracteriza esta experiência como sua primeira experiência docente?

P1: Então, porque aí eu tenho que diferenciar as coisas, tudo que eu fiz antes era em ambiente corporativo, institucional, eu tinha os alunos, entre aspas, mas não era uma instituição de ensino, não existiam todas as responsabilidades e os aspectos que envolvem mesmo a carreira pedagógica, ali eu tinha alunos, entre aspas, que era o pessoal que ia trabalhar na instituição, que eles estavam ali para obter o treinamento para trabalhar ali na instituição, o tipo de foco deles é totalmente diferente de um aluno de graduação de primeiro ano, eles estão ali, eles precisam obter aquele conhecimento, você tem a atenção deles o tempo inteiro, porque faz parte inclusive da manutenção deles na organização. Agora se você ingressa no ensino formal, primeiro ano da graduação, aí o que acontece, é diferente, você tem que ter elementos de atração daqueles alunos e lá você não precisava de praticamente nada, se você ficasse ali igual a um robô dizendo as coisas você teria atenção deles, você teria atenção deles de todo jeito porque eles não tinham como não se atentar ao que estava acontecendo e tudo que você transmite para eles é tudo muito direcionado para a realidade daquela instituição, não é uma coisa universalizável, é tudo o universo daquela organização, então o que eu considero para mim, o que eu acho correto, eu não considerar isso como experiência pedagógica, propriamente dita e passar a considerar a partir do momento em que eu entrei em uma instituição de ensino de verdade, então as minhas experiências na época da pós-graduação, na Faculdade de Educação, na Faculdade de Direito e depois na própria instituição que atuo no momento.

E: Como foi a sua primeira atuação como docente, com sua primeira turma, como foi o seu primeiro dia?

P1: Então aí também o que aconteceu na minha carreira é uma coisa curiosa, na verdade eu comecei na pós-graduação, lato sensu, e depois eu fui para a graduação e é engraçado fazer isso, porque normalmente o percurso é diferente, começa na graduação e depois vai para pós, embora a pós lato sensu tenha certas características diferentes. O primeiro dia de aula foi na pós-graduação, na instituição onde leciono atualmente, foi uma disciplina que eu fui alocado em função da minha formação geral, que era Metodologia da Pesquisa, inclusive, em função de você ter que ter contato com os elementos metodológicos para poder elaborar trabalhos, fazer artigos, etc., você tem lá um conhecimento que você pode articular e desenvolver para ministrar a aula. Bom, então aí o que eu fiz, da minha experiência, eu procurei saber o perfil dos alunos, saber quem eram estes alunos, como era uma disciplina de metodologia, normalmente esta disciplina a pessoa já tem na graduação, mais ou menos mapear, de certa forma o que esses alunos fazem no ponto de vista profissional e ver que tipo de graduação que eles fizeram, porque se eles fizeram graduação de bacharelado, por exemplo, eles fizeram TCC, se eles não fizeram, fizeram esses cursos de curta duração, não fizeram TCC.

E: Mas isso você fez antes de entrar em sala de aula?

P1: Antes de entrar, era a minha primeira turma, eu preciso criar aqui conteúdos que possa atingir essas pessoas que já tiveram esse tipo de aula, como pode ter pessoas que não tiveram, se você olhava e via que a graduação dele foi concluída há muito tempo atrás, você pode concluir que ele não fez trabalho acadêmico, então, é uma pessoa que vai fazer talvez o primeiro trabalho de conclusão de curso, mais ou menos para você ter uma ideia do público. Então, com base no projeto pedagógico do curso, do que a disciplina deveria promover, mas com base no perfil do aluno também, aí então eu criei assim a minha primeira aula oficial em um sistema formal de ensino, de maneira geral eu criei a minha aula, tentando adaptar ela ao perfil daquele grupo e aí você tem o primeiro contato com os alunos no primeiro dia, aí você tem a real sensação e a impressão se você pensou bem ou não pensou bem e aí é claro, aquilo que eu imaginei, eu tive que adaptar para mim é bastante clara esta lembrança. Em função da minha vivência anterior em ambientes afins que, porque ser docente você fica exposto ali naquela posição em que as pessoas estão ali esperando de você certas atitudes e tal, há um nervosismo natural, que até o Paulo Autran aos 80 anos ele dizia que tremia antes de entrar no palco, porque você nunca sabe ali o que vai acontecer, então eu procurei me preparar o melhor que eu pude assim para poder atender essa primeira demanda e até para poder depois nas próximas vezes lapidando as minhas possibilidades nessa disciplina, porque essa pode ser uma disciplina para eu colocar no meu portfólio de possibilidades.

E: Qual foi a maior dificuldade nesse primeiro dia de aula?

P1: Ficou a impressão, porque também fica esse peso, a pós-graduação como primeira opção, é diferente de ser o primeiro ano da graduação, você imagina um público mais seletivo, um público com rigor maior, então você se sente um pouco inseguro no que você tem para oferecer em termos de conhecimento e também não só isso, em termos de habilidade de conduzir o grupo, porque lá tem pessoas de perfis diferentes, formações diferentes, a pós lato sensu é isso né, você encontra gente de formações totalmente diferentes, minhas preocupações vinham nessa direção, de não saber dosar o tempo necessário, porque quando você vai ministrar um curso pela primeira vez, você não tem a noção exata do tempo que você vai precisar para desenvolver o tema, você não sabe o ponto de vista de engajamento que as pessoas vão ter se vai haver muitas perguntas que vão redirecionar o que você tinha imaginado, o tempo se é suficiente, poucas coisas para muito tempo, ou pouco tempo para muita coisa, a tensão de poder dar conta do tempo que a instituição te oferece, isso me preocupou muito, isso tudo são habilidades do docente, controle de tempo, saber como controlar essas coisas, na primeira vez, nos primeiros momentos é apavorante, saber como fazer isso.

E: E na sua atuação em sala de aula, você trouxe alguma referência de professores quando da sua vivência como aluno?

P1: Sim, eu tenho como referência básica para o primeiro dia de aula, a necessidade importante de procurar conhecer os alunos, na medida do possível o máximo que você puder conhecer previamente. No primeiro dia, no primeiro contato com os alunos, você já tem uma ideia prévia, você já sabe mais ou menos, aí você vai de cara vendo a pessoa e o nome, conversando um pouquinho com ela no primeiro dia para tentar conhecê-la, saber um pouquinho dela, sem propriamente fazer dinâmica nesse sentido que costuma ser feito normalmente em treinamentos corporativos, na medida do possível procurar conhecer as pessoas, conversar com elas, saber um pouquinho de cada uma delas, o que elas estão esperando ali do curso, como que elas são a formação delas, etc., e aí você vendo elas se manifestando, você vendo o estilo de dizer as coisas, você já vai detectando pessoas afáveis, pessoas difíceis, que é muito importante para a construção da turma.

E: E isso você trouxe como referência de algum professor que fez parte da sua trajetória?

P1: Isso mesmo, eu tive uma professora, em especial, que ela estava no ano da aposentadoria dela, aposentadoria compulsória de 70, ela tinha 69 anos, ela iria fazer 70. Acho que eu fui a última turma antes dela se aposentar, cabelo branco ela tinha e o que acontecia, uma sala enorme de alunos e ela fazia um esforço monumental, até porque naquela altura do campeonato ela se queixava da memória, mas ela procurava conhecer os alunos, não só os nomes, sobrenomes, um pouquinho sobre o que as pessoas almejavam, é uma vergonha o docente não conhecer o aluno, vai conviver um tempo da vida e ele não sabe muito bem o que ele tem que fazer, o que ele pode fazer, o que ele pode contribuir, se ele não conhece o aluno, porque as necessidades do aluno são diferentes e você conhecendo um pouquinho ele, você pode ser mais eficaz, de uma maneira diferente, que a aula que é geral para todos, mas aí você sabe, olha, para você esse assunto aqui interessa, você recomenda até a leitura de um livro, você tem uma possibilidade mais eficaz, então, isso que eu aprendi, na realidade foi uma professora da graduação, foi algo que me marcou, isso é algo que eu não posso deixar de fazer para eu poder criar um clima apropriado, para eu poder fazer o que eu tenho que fazer, porque se eu não ganhar essas pessoas aqui, no sentido de me colocar como professor delas mas ao mesmo tempo, alguém que as conhece, claro que existe na graduação uma convivência maior, na pós-graduação lato sensu, você tem módulos, módulos de pequena convivência, que você tem poucos encontros, mesmo nelas, em função de um número menor de alunos, o esforço é conhecê-los, entender mais ou menos porque eles estão ali no curso, para eu poder ter elementos de poder conduzir bem a aula e poder fazer com o que eu tenha a dizer seja eficaz para eles, porque as vezes você vê que tem alunos com certas características. Eu já de antemão falo, olha para você o que eu estou dizendo é básico, eu sei disso, mas você que já tem o domínio disso, então você pode até me ajudar mais aqui, você que já viu isso antes o que você tem a dizer para nós, aí eu chamo os alunos para contribuir mais, se eu não conheço ele como é que eu posso fazer isso, eu fico lá dando aula, como se ninguém soubesse o que eu estou falando, como se ninguém tivesse tido vivência anterior, como se ninguém tivesse feito nada, então, isso aí me ajudou bastante para poder tentar reduzir um pouco a ansiedade, porque é sempre ansioso, pelo menos para mim, dentro das minhas características pessoais, que é sempre ansioso quando você está em uma turma inaugural e você não sabe bem o que vai encontrar, mas porque é desconhecido e se você passa a conhecer, você passa a ficar menos ansioso.

E: Como você analisa a questão sobre a relação entre os saberes construídos na formação e os saberes construídos na prática?

P1: É uma pergunta difícil, essas coisas eu não sei, nem se eu consigo diferenciar, alguma coisa assim, se eu tivesse um conteúdo teórico como as coisas devem ser e como que a prática se efetiva, o que eu tenho visto na minha vivência, essas coisas ficam misturadas. Então, o que acontece? Eu tenho algumas ideias de como conduzir o trabalho numa determinada turma que não dá muito certo, ou ela sai totalmente diferente daquilo que eu imaginava, aí eu faço um reajuste daquilo que eu previamente imaginava a respeito daquele assunto, então eu vou criando assim um repertório de possibilidades de atuar como docente, a partir das experiências que eu vou tendo. Eu penso assim, quando eu comecei a lecionar mesmo, efetivamente, eu mais ou menos, devia ter o que, talvez eu tivesse algum padrão de ideias de intervenção docente, por meio das experiências que eu tive com docentes anteriores, selecionando os que eu mais gostei, então pegando um pedaço de um professor que se destacava pelas formas que ele dava a avaliação, outro professor que se destacava pela forma de usar recursos audiovisuais, outro professor pela habilidade que ele tinha interpessoal, então, quer dizer, a forma de eu saber como ser docente foi produzido de certa maneira, de certa parte, de certo conjunto de reflexões de memória em que eu fui juntado essas coisas e fui trazendo para mim, fui levando para a sala de aula e testando, olha só, testando e vendo as coisas, porque também o que acontece, às vezes não funciona algumas coisas

para certas turmas e aí tem que ser diferente. Por exemplo, eu gosto de usar senso de humor na condução das coisas e para certas turmas não funciona esse tipo de leveza que eu tento colocar nas coisas, mas isso tudo vem da percepção do tipo da turma que eu estou trabalhando, então eu percebo o seguinte, que não existe rigidez nessas coisas, então parece assim, não existe uma instrução geral em que se eu seguir passo a passo eu vou ter o resultado, então, é complexo até de expressar. Essas coisas estão misturadas, então o saber inicialmente anterior à entrada em sala de aula, foram leituras teóricas de livros de pedagogia, certo *frankstein* que montei sobre tudo que eu vi de melhor dos professores que eu já tive. É uma interação em que a vivência vai trazendo novas formas de eu pensar como ser docente, esse pensar de como ser docente vai sempre variando, sempre se adaptando, sempre vão aparecendo coisas novas, sempre aparecendo sutilezas que eu não tinha pensado antes. Eu nunca consegui dar uma mesma aula, jamais, embora tenha que entregar papéis formais dizendo como que vão ser as coisas, mas não dá para ser daquele jeito, você vai mudando, você vai adaptando em função do que aconteceu naquela hora, então é uma coisa dinâmica, a palavra dinâmica cabe bem, é um dinamismo, que eu não consigo nem mais enxergar as coisas apartadas, elas vão sendo misturadas, você pode refletir sobre elas para tentar extrair daí uma teoria, talvez, mas é uma coisa complicada.

E: Da sua formação inicial, graduação em Direito, quais saberes e práticas que você trouxe para a sala de aula?

P1: É uma área de conhecimento que pode ser muito árida, ela pode ser muito seca, em função de lidar com legislação, então o que eu penso é o seguinte, existem certas áreas de conhecimento que elas têm uma aridez muito grande e que a aula não precisa ser desse jeito, o docente não precisa transformar a sua aula no reflexo da aridez que é aquele assunto. Durante a graduação eu tive professores que permaneciam na aridez e outros que tratavam os assuntos com leveza e eu fui mais para esses, que tratavam com leveza, que foi importante porque eu como docente numa disciplina eu tenho assuntos desagradáveis e tenho assuntos interessantes, mas eu tenho que tratar dos dois e o assunto desagradável eu posso tratar com leveza eu não preciso tratar de maneira desagradável. Eu tive experiências do ponto de vista de avaliação na Faculdade de Direito que eu trago para os dias de hoje, por exemplo, a prova normalmente é como se fosse uma espécie, você está testando o aluno a respeito de certo lote de conhecimento que foi passado para ele e eu tive uma única experiência que eu trago para os dias de hoje, o tempo da prova também é tempo de aprender, é também tempo de pesquisar, não é verificar se aprendeu ou não, a prova dada numa amplitude de possibilidades, ali na prova pesquisar, ali na prova conversar, é o momento de se aprender na prova também. Em algumas disciplinas que eu dou dá para fazer isso e muito produtivo, os alunos gostam muito e eu aprendi vivendo isso como aluno, se eu fosse professor eu ia querer fazer isso daí, aí eu fiz. Na área de direito, em função das características específicas desse ramo de conhecimento, é você fazer diferente, apresentar de outra forma essa aridez.

E: Podemos dizer então, que um dos pontos fortes que você trouxe da sua formação inicial, é o fazer diferente?

P1: Justamente. Ainda na minha época, porque também eu já me formei também há muito tempo, esse foco tradicional era mais forte, pelo o que me dizem as coisas mudaram um pouco, mas ainda continua sendo bastante assim, uma área tradicional, os docentes normalmente estão nas carreiras jurídicas que têm certa gravidade geral e eles transportam esta gravidade do ambiente profissional para as questões que são discutidas, e tudo bem isso pode funcionar, mas em certos momentos é preciso amenizar, facilitar aos alunos a uma aprendizagem com mais leveza, então acho que talvez isso seja verdade.

E: Comente mais a respeito sobre atualmente o curso de Direito ter uma oportunidade de formar professores.

P1: Na época que eu fiz o curso você não encontrava nenhum professor, com exceção da exceção, você não encontrava nenhum professor que não fosse também advogado, que não fosse também juiz, que não fosse também promotor, que eram as carreiras clássicas, advogado, juiz e promotor, ele tinha que ser uma dessas três coisas, necessariamente. Era difícil você encontrar um cara que fosse apenas professor, porque dava a impressão de que ser professor era um acessório não era o principal, hoje na Faculdade de Direito onde me formei se você olhar ali, você vai ver professores com dedicação exclusiva, professores que são professores, qual é a sua profissão, eu sou professor, não sou professor e alguma coisa, então já nas cadeiras da graduação, o aluno vai ver que é uma carreira, coisa que não dava para ver na nossa época, parecia que ser professor não era uma carreira para a área jurídica, era apenas uma coisa a mais, hoje o aluno que senta no banco ele vai ter professor que é advogado e professor, ele vai ter promotor e professor e vai ter professor com dedicação exclusiva e ele vendo isso, ele vai ver que isso é uma carreira e talvez no futuro aquela pergunta que se faz na área de Ciências Sociais Aplicadas, ah, professor você só dá aula, você trabalha também além de dar aula, aos poucos isso vai desaparecer, presumo. Hoje me parece que mais e mais alunos veem isso como uma possibilidade e dentro da graduação eles vão se focando para aquilo que seria necessário para que ele possa se fortalecer depois como docente, coisa que eu não fiz, eu não tive isso, por exemplo, já durante a graduação você pode fazer iniciação científica, não tinha iniciação científica na minha época, começa já a participar de grupos de estudo dentro da universidade, essas coisas não existiam. Então eu acho que para quem quer ser professor e quer se dedicar à docência me parece que está um pouquinho melhor, na minha época não existia essa visão. No entanto se tivesse estas condições eu teria me direcionado para a carreira docente, eu tive que dar uma volta muito maior para chegar onde eu queria.

E: Na graduação você já tinha a intenção de ser docente?

P1: Eu tinha esse desejo, mas eu não caminhei nessa direção, eu fui fazer outras coisas. Sabe quando não aparecem as oportunidades, não te aparece visualmente caminhos para isso, eu meio que me deixei levar para outros caminhos, eu fui adiando, adiando, até quando a coisa deu certo. Talvez eu falasse, puxa vida ser professor para mim estava além do que eu seria capaz, uma profissão que eu considero das excelentes para se

ter na vida, eu vou ser professor, é uma coisa muito além da minha possibilidade, então eu fui me colocando numa posição que eu não podia alcançar aquela possibilidade. Uma profissão que eu valorizo demais.

E: Então foi no órgão público, que você ministrava treinamentos, que esse desejo secundário começou a se tornar o principal?

P1: Isso, o principal. Então eu estou numa instituição pública, numa autarquia federal e aí de repente, estou num determinado departamento que dentro de suas atribuições tem uma gerência de atendimento ao cidadão, esse órgão público tem uma central de atendimento e para que a pessoa pudesse ingressar nesta central de atendimento ela precisava ter um preparo prévio de legislação, de normas e também da cultura daquela organização, o que era aquele órgão público, o que ele fazia, se você está lá para dar informações para as pessoas, você precisa saber que órgão é esse, então foi meio onde eu estava no lugar certo ali, então a gente precisava de uma equipe para poder treinar aquelas pessoas, fazer material pedagógico e conduzir os trabalhos de treinamento, e isso era algo constante, eu sempre fazia isso porque tinha sempre gente para ingressar na organização, havia um aumento de funcionários contratados e existia uma rotatividade natural, porque esse serviço de atendimento normalmente tem uma rotatividade grande. As pessoas que ingressavam para fazer esse trabalho eram pessoas que estavam na universidade, um dos critérios de seleção era ser universitário, dos primeiros anos, de certos cursos, administração, pedagogia, direito, aí de repente, dentro da instituição eu passei a ter contato com universitários que estavam tendo aula na universidade e que teriam aula comigo na organização, aí eu comecei a ter *feedbacks* positivos, então você podia dar aula na minha universidade onde eu tenho o que você está falando, eu tinha que dar noções de direito, então eu vim aprender isso aqui e não lá na universidade, mais aí também era um pessoal diferente, porque era um pessoal que passou por um processo seletivo, pessoal interessado, era o melhor público possível para um professor e aí então eu me senti fortalecido para poder definitivamente ingressar na carreira.

E: E você se considerava professor naquele espaço de treinamento?

P1: Eu tinha essa ilusão, eu alimentava essa ilusão de me sentir como professor dentro daqueles limites ali, porque não tinha uma instituição de ensino por trás, não tinha convívio docente, não tinha pesquisa, não tinha nada que tem uma instituição de ensino, ali era um foco muito limitado de tudo aquilo que a atividade docente proporciona, mas dentro da minha limitação eu procurava estudar mais os temas, eu levava em conta as perguntas que eles faziam para saber mais, tinha de pesquisar para poder aprender mais, poder dar os retornos, como eram alunos de curso superior, eles faziam perguntas muito refinadas, eram pessoas que vinham de boas universidades, eu preparava o material didático, eu procurava transformar, aquilo que eu havia dito, eu dava noções de direito muito áridas, muito difíceis às vezes, então eu procurava transformar naquilo que era necessidade deles, eu tinha essa ilusão, mas depois que eu vim para uma instituição de ensino de verdade é muito diferente do que é aquele ambiente mais restrito.

E: E a sua visão mudou do que é ser professor?

P1: Muito mais complexo do que ali, ali você está preparando aqueles alunos para ingressarem na engrenagem da instituição, você transmite ali o organograma da instituição, você fala sobre aqueles assuntos ali limitados, eu não tinha uma preocupação com a formação desses alunos de verdade, uma formação mais ampla, era muito restrito, já na graduação o meu papel é muito maior como docente porque ali eu tenho que transmitir um lote de conhecimentos, mas não é só isso, é a convivência daqueles alunos ali, é o preparo deles para conviver com o que é diferente e a forma que você conduz as coisas, você mostra para eles ali mesmo uma possibilidade de fraternidade, todo mundo é muito competitivo. O mundo profissional, é, mas, na formação da gente existe uma coisa muito colaborativa que precisa ser incentivada, que é diferente do que é no mundo do trabalho mesmo e aí a minha responsabilidade é maior e às vezes eu posso auxiliar os alunos, eu posso indicar livros, eu posso indicar bibliografias, eu posso indicar um filme, às vezes acontece isso, mas então é nesse aspecto que a minha visão mudou.

E: Você acredita que a formação pedagógica faz falta na sua atuação em sala de aula?

P1: No meu caso foi uma mistura de tentativa e erro, teorização a respeito, que eu não sei se o meu processo de ser docente seria facilitado, seria mais direcionado, se eu tivesse tido um preparo específico, a minha tendência era achar que seria bom, por exemplo, se no mestrado tivesse um espaço privilegiado para discutir os problemas, o que é o aluno no Direito hoje em dia, que universo é esse, quais são as técnicas hoje em dia que se tem discutido, tudo que é novo é necessariamente bom, porque todo mundo fala em inovação, mas existem certos momentos que você precisa usar coisas mais tradicionais, eu gostaria de discutir essas coisas, mas também essas questões passaram a surgir depois que eu comecei a praticar, a vivência, a minha tendência, e eu estou dizendo isso agora para você, principalmente quando eu estava no mestrado propriamente dito, eu queria ter esse espaço, mas não tivemos, eu gostaria que tivesse, então era tudo uma coisa informal, era você puxar o teu amigo ali, então, você está dando aula? Como que está? O que você está usando? Qual a bibliografia que você acha melhor? Você não acha esses livros muito técnicos? Não tinha um espaço formal para isso, tinha aquele negócio que eu havia dito que era espécie de palestra, mas eu não sei nem como que isso poderia ser estruturado, não sei se talvez reuniões em grupos para discutir experiências, mas de qualquer forma eu gostaria que tivesse tido uma reflexão melhor sobre as práticas pedagógicas.

E: Você comentou comigo que numa das especializações que você realizou você teve um módulo de capacitação para o ensino superior, como era composto este módulo, você consegue destacar os pontos fortes e fracos?

P1: Foi um semestre dentro da especialização em Direito Constitucional, mas esta capacitação não era obrigatória. Mesmo não sendo obrigatória a turma era grande, mas é bom que se diga, no caso específico do docente responsável por essa disciplina, ele tinha características pessoais de grande expansividade, de grande capacidade oratória, e assim me parecia também, às vezes, as pessoas que estavam ali também para dominar

mais os recursos de se apresentarem em público, não necessariamente para dar aula, mas mesmo para a tática profissional da área do direito que precisa muito disso, da oratória, de você estar diante de um juiz, de fazer uma sustentação oral, que estava ali para usufruir deste módulo não pensando no universo das responsabilidades pedagógicas, mas dominar uma estreita faixa daquilo que é necessário para ser docente, que muitos acham que ser professor é falar bem, então me pareceu isso, porque de fato esse módulo era conduzido por um docente que tinha um enfoque muito grande na presença do docente em sala e aquilo poderia ser perfeitamente capacitação para docência como poderia ser um curso de como falar em público, teria esta característica, porque não houve uma discussão do uso de recursos audiovisuais, o papel do professor hoje em dia, o problema da autoridade do docente em sala de aula, questões que professores discutem constantemente, as disciplinas, os alunos, todos esses aspectos eles ficaram mais secundários e ficaram mais focados nas características dos docentes na condução de uma sala de aula, num modelo mais expositivo, que normalmente no curso de Direito a aula no modelo expositivo é muito utilizada, então outras modalidades possíveis de se dar aula não foram destacadas.

E: Com esta capacitação que você cursou você se sentiu pronto para atuar em sala de aula?

P1: Eu penso assim, eu fiz a capacitação, mas o que eu consideraria que seria mais relevante para a minha formação eram justamente as problematizações da vida docente, ali ficou uma espécie de como fazer, então, quando você for usar o microfone, como você posiciona, eram questões técnicas de formas de estar na aula, você entrou na sala de aula como que você num primeiro dia de aula de alguma forma conduz os alunos ao interesse, sabe, eram coisas assim, então qual é a minha visão daquilo que seria bastante produtivo para o docente, a problematização mesmo do que é ser professor. Na área do Direito isso tem um valor muito grande porque a gente vê que o docente é uma carreira secundária, isso é muito ruim para a identidade do profissional professor, eu sou professor, eu quero dizer isso, é minha profissão, não é que eu também sou professor, então essas coisas passaram ao largo, mas isso era útil para uma questão mais prática, de você estar em sala de aula, então sobre esse ponto de vista esse curso talvez deu mais segurança para você poder estar ali na sala de aula, usar os instrumentos, até a posição física era muito focada, até porque essa é uma questão importante que se diga, que o docente estava muito focado para aula no curso de Direito então ele abordava muito o que costumava acontecer, o sujeito sentar na mesa com o livro aberto e dar aula ali sentado ou então abre os slides, era uma questão mais superficial técnica, sem questionamento mais profundo sobre os problemas que envolvem ser docente.

E: Você acredita que entre a atuação no *lato sensu* e na graduação existe uma diferença? Você acha que no *latu sensu* há uma exigência maior da formação pedagógica?

P1: Essa é uma questão que eu fico refletindo muito porque eu atuo na graduação e atuo no *lato sensu*, têm algumas disciplinas que eu só ministro na pós, algumas que eu só ministro na graduação, mas têm algumas disciplinas que têm similaridade, conteúdos parecidos em tese, eu em princípio eu imaginava que na pós-graduação é um pessoal que já é mais experiente, é um pessoal que já está graduado há algum tempo, mas é um pessoal que tem mais vivência profissional, pessoal mais maduro do que o pessoal da graduação. Na graduação eu dou aula no primeiro ano normalmente, eu dou aula de disciplinas introdutórias, então eu pego o pessoal que chegou, que está começando, às vezes não sabe nem muito bem se é aquele curso que vai fazer, às vezes eu dou aula para um aluno no primeiro ano, depois eu encontro com ele no corredor: Ah professor! Mudei de curso, mudei de curso porque no primeiro ano não tinha muita percepção a respeito se era aquilo que ele queria. Na pós-graduação o sujeito está fazendo porque ele quer fazer pós-graduação, ele não caiu de paraquedas, pode até ser que a empresa tenha solicitado isso dele, mas é um ato de vontade a escolha, é uma coisa mais direcionada, então eu fico imaginando, pelo menos teoricamente, que a gente tem lá um perfil de aluno muito mais focado do que o aluno da graduação. No aluno da graduação, eu como docente, no papel de transmissor de conhecimento, eu tenho um papel de formação daquele cara, ele está começando, ele tem 18, 19 anos, ele está terminando o processo de cristalização dos seus aspectos cognitivos, de aprender a pesquisar por si mesmo, de ter autonomia, ele ainda não tem ali naquele início. O cara da pós-graduação, eu parto do pressuposto que ele já terminou a graduação, às vezes ele terminou o bacharelado, ele já está no mercado de trabalho, ele tem uma maturidade maior e na graduação, não, então eu vejo com os seguintes olhos, as preocupações do professor de graduação são muito maiores do que a do docente de pós, o docente de pós pode chegar aqui, não ter ideia de nada de pedagogia, ele só bota um monte de slides e coloca ali as experiências dele, vou contar minha vida aqui, os cases, uma porção de cases ali que dizem respeito da vida dele, isso pode satisfazer esses alunos da pós-graduação que estão ali para que? Para se atualizar, para conviver com profissionais gabaritados, que normalmente isso acontece, então o que eu vejo é o seguinte, a pós *lato sensu* na formação que ela tem hoje, o estilo dela, o tipo, é que eu diferencio assim, aula de palestra, aula é um processo de envolvimento, de conhecimento dos alunos, as coisas vão se encaminhando, é um processo orgânico que vai se repetindo, tem uma convivência maior, tem uma continuidade, já o universo palestral, ninguém conhece as pessoas, dá o seu recado, você não precisa conhecer ninguém ali e vai embora, deu o seu recado, na pós *lato sensu* muitas vezes é um kit de palestras, eu posso fazer um kit de palestras, sem conhecer muito bem as pessoas ou até conhece, faz uma dinâmica, mas o nível de profundidade é pequeno, porque o módulo é pequeno, você não tem muita convivência, é pouco tempo para você se aprofundar no conhecimento dos alunos, você chega ao final do módulo você não sabe o nome de todos os alunos, eu mesmo morro de vergonha disso, mas acontece chego ao final do módulo, eu tenho três encontros, no terceiro encontro eu não sei o nome de todos os alunos, embora eu me esforce muito para isso, mas eu não sei, na graduação é inadmissível um negócio desses, eu tenho de saber o nome de todo mundo até o fim do curso tem que saber quem eles são, preciso ajudar eles naquilo que eu puder na minha disciplina, porque na graduação inclusive, eles fazem os projetos integradores, no curso de tecnólogo, que eles precisam da participação de todos os

professores o tempo inteiro, eu preciso ajudar eles, eu preciso ajudá-los metodologicamente, meu acervo de conhecimento da área docente precisa ser maior porque na área de *latu sensu* eu posso ter uma especialização e ser professor do *latu sensu*, posso, eu sou grande dominador da minha área de conhecimentos e vou lá, mas eu não tenho requintes técnicos para ajudá-lo em trabalho acadêmico, como que o aluno faz um artigo por exemplo, eu não tenho esse acervo de conhecimento. Para fazer um TCC muitos destes especialistas não conseguem ajudar o aluno nos aspectos gerais, veja eu não estou desvalorizando, mas estou dizendo que para esse aspecto o conhecimento técnico, a vivência profissional talvez seja mais importante, muito mais importante porque é um conjunto de palestras, na minha visão, do ponto de vista do enriquecimento, você consegue dar o seu recado, mas eu não sei se isso é desejável, essa é que a questão, então você dá o seu recado palestral, você não precisa ter uma preocupação profunda com todos os desdobramentos dos problemas pedagógicos, você vai lá e dá o seu recado, mas eu não sei se isso é desejável, mesmo porque na *pós latu sensu* solicita-se que o professor tenha uma porcentagem de mestres e doutores, que aí são sujeitos que normalmente em tese tem uma vivência acadêmica maior, preocupações pedagógicas maiores, mas isso não é necessário, uma parte deles pode ser especialista, então você veja que universo híbrido, mas para o pessoal da graduação não tem saída, em função das necessidades dos alunos que estão em formação, eles estão em início de tudo e você precisa ter um aporte de conceitos e preocupações pedagógicas que não dá para você não ter.

E: Quais são as dificuldades e as facilidades na atuação docente?

P1: O que é difícil na profissão e quem está na profissão sabe disso, existe um grau de imprevisibilidade grande na vida em geral e na docência, na prática cotidiana, existe uma tentativa de você tentar organizar as coisas e dizer como as coisas serão então você tem o projeto pedagógico, o plano de ensino que você diz como as coisas vão acontecer, quais os conteúdos que vão ser ministrados, tem gente que acha que isso daí, tenta imaginar que o processo de educação é a mesma coisa que um processo fabril, de fabricar alguma coisa, se você tem certos processos você vai ter certos resultados, e isso não é verdade, então o que eu considero difícil na atividade docente, você faz tudo o que você pode, no ponto de vista das suas possibilidades docentes para sensibilizar os alunos a respeito dos temas, para fazê-los sensíveis a respeito das coisas do mundo, para sensibilizá-los a respeito da pesquisa. Veja, que eu não estou falando de transmissão de conteúdo, é uma transformação dos alunos, a gente faz tudo isso, mas você não tem garantia de resultados, você não sabe se isso efetivamente vai acontecer, se isso não vai acontecer e isso é difícil de você aferir, então você faz essas coisas todas, mas você não sabe exatamente qual o resultado, então as pessoas acham que fazendo X, A, B, C o sujeito vai ser um bom cidadão, fazendo X, A, B, C o sujeito vai ser um bom profissional, eu não sei, então quer dizer, é uma questão que é assim, eu sei que se eu decorar todas as regras da crase eu vou aprender a colocar a crase direito, mas como essa é uma área que não existe um manual de instrução exato dizendo tudo o que tem de fazer, em cada turma diferente, então isso é uma dificuldade, mas é a beleza também da coisa, que é a indeterminação, por mais que você tenha aquilo tudo ali, a minha dificuldade, o meu temor, é que às vezes existem certos modos excessivamente industriais de ver as questões de educação e achar que é aquilo ali, aí você dá conteúdos pedagógicos num *tablet*, então o que o professor tem que fazer, seguir ali o que está no *tablet* e que essas coisas não extrapolem isso na dinâmica das coisas, aquilo que você previu ali já não é mais, é diferente. É difícil também lidar com os humores de um grupo grande e às vezes isso é especialmente difícil, você tem perfis difíceis dentro da sala, às vezes coincide de só ter perfis difíceis dentro da sala, às vezes você tem alunos com deficiências de diversas naturezas, deficiência visual, deficiência cognitiva dentro da sala de aula e como você faz com o discurso que você está fazendo para todo mundo, mas você está vendo que tem pessoas que têm ali características diferentes, é difícil, você ser sensível a essas coisas, você não consegue, é difícil lidar com grupos diferentes. A questão do que seria fácil na verdade, a tentativa de você conhecer o seu público, conhecer os seus alunos de alguma forma, todas as dificuldades de alguma forma ficam mais amenizadas, essa tentativa de se integrar ao grupo, de conhecer o grupo, eu acho isso fundamental para você ter uma aula no seu sentido restrito, esse esforço de tentar esse clima de conhecimento e você conhecer os seus alunos pelo nome, você saber quem faltou e não faltou, isso facilita a sua vida, até burocrática, porque o que acontece do ponto de vista do professor: você tem uma série de responsabilidades ali para além da sala de aula, porque também os professores de *pós-graduação latu sensu* que dão um monte de palestras, existe um universo de outras instâncias dentro da instituição que você tem que dar conta, então você tem uma secretaria, por exemplo, às vezes o cara dá aula e desaparece e tem nota para dar, tem prazo para dar, as avaliações que você tem que conduzir, as avaliações que a gente faz tem que produzir um processo no aluno, às vezes chega no último dia de aula e é a prova, e aí tudo dá errado, que tempo você vai ter para reverter a situação se você não vai fazendo isso durante o processo? Então, o que acontece? Isso facilita sua vida até no ponto de vista burocrático, você tem que fazer chamada todo o dia, eu sei que tem docente que chega no final do semestre e não sabe nem quem é quem, do ponto de vista burocrático isso facilita sua vida porque você sabe quem é quem, então você não veio ontem, você olha na sala fulano não veio hoje, mas isso facilita a sua vida, porque ali na hora que você tem que entregar todos os relatórios, que também é um universo desconhecido das pessoas que vêm dar palestras, na graduação chega no final do semestre você tem de prestar contas de tudo, você presta conta das presenças dos alunos, você presta conta de todos os conteúdos que foram dados em cada dia, aí você na hora do vamos ver que você fechar tudo, aí você olha todas as coisas, olha os nomes das pessoas e sabe quem elas são, você sabe o que elas fizeram e o que elas deixaram de fazer, se elas participaram e como é que você faz isso se você não conhece todos os alunos? O que fica fácil na atividade docente depende na verdade de certo esforço que o docente tem que ter para poder conduzir bem o seu trabalho, aí esse esforço de conhecer os alunos mesmo, saber quem é quem, e isso tem esse reflexo de facilitar tua vida burocrática, aí o pessoal da secretaria te pergunta: ah, então tal aluno está pedindo uma requisição, ah tal aluno é assim, assado e isso é algo que não tem preço e quantas vezes eu já não me vi em situações que o aluno faz um requerimento, aí a

professora vem me perguntar quem é esse aluno, esse aluno ele se chama tal, ele veio de Santa Catarina, ele é um sujeito muito inteligente, tem vivência internacional, é um sujeito que de fato não admite qualquer resposta e não me surpreende que ele tenha entrado com este requerimento...

E: Você hoje se dedica 100% à atividade docente, você sente falta de experiência de mercado atualizada para sua atuação em sala de aula?

P1: O que acaba acontecendo é que as disciplinas que eu ministro no *lato sensu* hoje, elas são disciplinas, metodologia, por exemplo, como eu abordo os aspectos gerais da metodologia e ele vai ter um orientador específico técnico, não, para essa disciplina não há essa necessidade e posso até ministrar em cursos diferentes, como de fato faço. E para essa disciplina não há uma cobrança dos alunos porque até fica claro para eles, eu informo qual é o objetivo da disciplina, essa disciplina por sinal ela é talvez única disciplina destes cursos de *lato sensu* que conecta você com o universo acadêmico diretamente, a gente sabe que o ensino superior, conforme a LDB, tem a graduação e a pós e o ensino superior no seu sentido mais genérico ele tem finalidades e entre as finalidades tem a produção do conhecimento e mesmo você sendo *lato sensu*, seria um efeito colateral, eu costumo até usar essa expressão que eu estou usando, você veio fazer *lato sensu* por quê? Ah, porque lá na minha empresa precisa, ah, porque eu quero me atualizar; então você sempre tem motivos ligados à vida de vocês, à vida pessoal, à vida profissional, vai ter um efeito colateral isso daí. Qual é o efeito colateral? O efeito colateral é que vocês estão aqui porque vocês querem obter ascensão na empresa etc, o efeito colateral é que vocês têm de produzir conhecimento porque vão ter que fazer o trabalho de conclusão de curso e se vocês não tivessem essa obrigação, talvez você nem fariam, então o efeito colateral que a legislação impõe, mas ao mesmo tempo não é só por causa da legislação, a gente sabe que o trabalho de conclusão de curso ele é um artefato pedagógico de avaliação muito melhor do que uma prova de fim de curso, já imaginou, um provão, é um instrumento muito mais rico do que se fosse uma prova final. O efeito é esse, vai haver a necessidade de uma produção de material, acaba ficando a visão de todos que esse é o momento do curso em que você tem uma disciplina, que dentre as finalidades da educação superior, está lá, formar mão de obra nas diversas áreas do conhecimento, normalmente quando as pessoas pensam em ensino superior, só pensam nessa finalidade, só que têm outras, a metodologia está a serviço das outras, mais do que, por exemplo, técnicas de negociação para gerentes, que é mais específico de uma necessidade profissional deles, então existe uma compreensão disso, mas eu também deixo claro isso logo de cara, então ninguém nunca questiona porque eles percebem que a disciplina ela tem uma natureza que vai, além disso, que tem objetivo de trazer e administrar os conhecimentos que eles vão precisar para poder elaborar o trabalho de conclusão de curso e que eles vão obter orientação técnica da área do orientador e que então esse professor que aqui está ele está mais vinculado à área mais geral da educação, do ponto de vista da metodologia, do que ela interessa e aí não há esse problema. Existe outra disciplina que eu costumo ministrar, que faz parte da minha área de interesse, que é Ética e Direito, que ali também eu consigo dividir em duas partes, tem uma parte que é mais filosófica e tem uma parte jurídica, mas a parte jurídica que eu apresento a eles, eu apresento aspectos mais gerais do direito, informações que são interessantes para a área de conhecimento deles e aí também não há problema, mas aí também tem uma coisa, durante a minha vivência profissional eu trabalhei com isso e aí também não tenho problema com relação a isso. Eu parto da teoria de como surgiu essa preocupação na filosofia, como que a ética aparece na história da filosofia, eu seleciono algumas teorias éticas e depois a gente começa a estudar a aplicação disso no universo organizacional, aí a gente tem uma bibliografia boa sobre o assunto, que é como normalmente se estuda isso na universidade, por meio de casos e o fato de eu nunca ter sido gestor, isso não tem impacto nessa disciplina, mas veja, é muito claro para mim, que nesse emaranhado de disciplinas que estes cursos têm, tem disciplinas aí que não há como você ministrar se você não tiver uma vivência.

E: Qual o maior desafio na docência do *lato sensu*?

P1: A falta de homogeneidade que você tem em uma turma, porque o *lato sensu* o que é o sujeito veio fazer Gestão de Negócios, ele fez Filosofia como graduação e agora a vida dele o conduziu para Gestão de Negócios, ele está com o negócio da família, aí tem o cara que fez biologia, então é uma falta de homogeneidade enorme no perfil desses alunos que vêm de cursos diferentes na área de biológicas, na área de humanas, na área de exatas, alunos que fizeram bacharelado, pessoas que fizeram tecnólogos, pessoas que já fizeram antes um pós, que já fizeram uma especialização, ao contrário da graduação que todo mundo veio do ensino médio, do bacharelado, do primeiro ano é isso aí, você vai ver um ou outro que tentou fazer outra faculdade, mas não concluiu então você tem um universo, claro que existem dificuldades, mas do ponto de vista cognitivo pessoas que vieram do ensino médio, claro, particular, público, tem essas diferenças, mas o universo de homogeneidade é grande e aí você vai ver problemas sérios, a falta de homogeneidade no *lato sensu* é tão grande que você vai encontrar gente ali que não sabe escrever direito, problemas de formação que chegaram até ali, o que você vai fazer ali, porque na graduação, no primeiro ano, isso acontece, mas existem possibilidades de ações ainda, aqui não tem mais possibilidade nenhuma. Eu acho isso um problema enorme, então toda a turma que eu pego para mim isso é um drama, com essa diferença grande, que discurso que eu vou usar aqui para atender esse pessoal tão diferente e que veio de realidades tão diferentes, isso para mim é um problema grande. No decorrer da aula isso pode não aparecer, mas é o que me incomoda porque isso tem que ter impacto na forma de se dizer, aí você dá alguma atividade se percebe que o aluno não entende nem o enunciado do que você escreveu, é um problema sim que eu vejo. Também tem o fato da disciplina, porque aí talvez para os outros docentes, como eles estão exercendo a profissão, aí eles estão todos homogêneos, no sentido deles estarem todos ali naquela profissão, aí não aparece, mas na minha disciplina de metodologia, aparece, e quem fez e quem não fez trabalho acadêmico na vida, se tem três ou quatro que não fizeram nenhum trabalho acadêmico na vida gera problema para mim na hora de fazer um discurso, aí tem um lá super experiente, que tem até coisa publicada, que discurso que eu faço aqui. Isso eu considero difícil.

Transcrição da entrevista P2 – 27 de outubro de 2012

E: A partir de sua trajetória formativa e profissional o que levou a escolher a carreira docente?

P2: Eu iniciei trabalhando com consultoria e treinamento em consultoria, aí fui ministrando os cursos e aí desenvolvi habilidades de ministrar aulas por meio destes cursos. Voltei depois a atuar na indústria como funcionária de empresa sem ministrar treinamentos, fiquei seis anos sem ministrar treinamentos, saí da área industrial e aí realmente resolvi me dedicar à área de docência por essa habilidade desenvolvida com treinamentos e consultorias e por gostar porque realmente eu gosto de ministrar aulas, aí entendi que a carreira de docência iria me dar mais possibilidades de aplicar isso, essa interação com o aluno porque os treinamentos são coisas mais pontuais, você faz um treinamento de três dias e não vê mais a pessoa, você não desenvolve muito essa relação, esse conhecimento, não vê o desenvolvimento da pessoa, que a aula já proporciona isso, então esse foi o meu caminho, digamos assim, para chegar à docência.

E: E como foi a sua primeira experiência como docente e quais foram as dificuldades?

P2: Foi um curso de pós-graduação, eu sempre dei aula em pós-graduação, ainda não tive nenhuma experiência com graduação, foi um curso de pós-graduação em Gestão Ambiental em uma faculdade em Santo André. Eu tinha que falar sobre Auditoria Ambiental para eles, aí preparei bastante, porque fica aquela expectativa, aquela ansiedade: será que está bom, será que está muito, será que está pouco, você nunca conhece a turma, e a maior dificuldade, não vi grandes dificuldades, pois na verdade o tema era muito familiar, era curso que eu já ministrava, porque no meu entender o que é fundamental para você dar uma boa aula é você conhecer bem o conteúdo. É claro que tem a didática, tem a interação com o aluno que às vezes o professor é profundamente conhecedor, mas na hora de passar o conhecimento e a didática acaba às vezes comprometendo, às vezes até pelo perfil da turma, às vezes o professor vai muito bem em uma turma e na outra já não é a mesma empatia, então tem estes aspectos sim, mas muito diminuídos pelo conhecimento do tema. As dificuldades eram mais as instalações da faculdade que eu estava não eram muito adequadas, o projetor era antigo, os slides ficavam feios, a sala era quente, esse tipo de coisa eu achei que foi meio complicado, mas do restante não tive grandes problemas.

E: Essa primeira experiência, você foi convidada ou você procurou?

P2: Eu procurei, eu estava atuando numa indústria, eu era Gerente de Qualidade em uma empresa e eu queria voltar a dar treinamento, já comecei a querer desenvolver a carreira de docente paralelo à minha carreira profissional e aí eu busquei uma faculdade e eu vi que tinha o curso e eu fui lá pessoalmente, falei “olha eu vi o coordenador do curso no site da faculdade, eu queria falar com o Prof. Artur”, me disseram que ele estava em uma sala, por coincidência ele iria ministrar uma palestra naquele dia e com toda a minha “cara de pau”, entrei na sala, me apresentei, ele tomou aquele susto obviamente porque ninguém faz isso, entreguei o meu currículo impresso e aí ele realmente analisou o meu currículo, viu que eu tinha a competência que ele precisava para aquela disciplina, ele me chamou e eu comecei a dar aula, foi dessa forma. Aliás, o meu ingresso na instituição onde estou agora eu saí entregando currículo em papel, no velho método, entrei com um envelope, com meu currículo, chamei na recepção e falei que queria dar aula em curso de pós-graduação, a pessoa responsável recebeu o meu currículo e acabaram me chamando, então as duas instituições foram desta forma entregando currículo em papel na porta.

E: E na sua formação acadêmica teve algum momento em que você teve contato com a formação pedagógica para atuação em sala de aula?

P2: Só agora, recentemente, estou na fase de elaboração de TCC, estou concluindo o curso de docência no ensino superior, mas até então não, antes disso não tive nenhum curso voltado para isso.

E: E o que despertou para procurar o curso de docência para o ensino superior?

P2: O que me despertou foi na verdade a oportunidade, eu recebi o convite da instituição na qual trabalho hoje se eu gostaria de ter uma formação na área, e aí eu achei que era uma oportunidade que eu não poderia perder visto que eu não teria custo para realizar o curso, então é uma oportunidade importante nesse sentido de entender um pouco mais a docência na sua concepção e teorias.

E: O que você achou do curso, quais os pontos fortes e fracos?

P2: Tiveram alguns aspectos que eu achei bastante interessante, por exemplo, as ferramentas de ensino. Entender aquilo que eu já aplicava, como que elas se contextualizam no ensino, porque muitas coisas eu fiz e dei aula no intuito, de ver treinamentos, a gente aprende com os professores não é verdade, então de todos os cursos que eu fiz você pegava as coisas boas de cada professor, poxa legal esse exercício aplicado dessa forma, essa dinâmica de grupo, essas visitas técnicas, uma ferramenta importante que a gente usa no nosso curso de pós são as visitas técnicas e quando eu fiz meu curso de pós em gestão ambiental foi o que eu mais aproveitei, gostei muito, então eu já usava essas ferramentas, mas por aprender com os cursos que eu fiz, com os docentes que eu fiz, aí eu comecei a entender no contexto do ensino a importância das ferramentas, como elas são utilizadas, para que elas servem mais necessariamente. Então, a gente começa a entender o contexto geral porque eu também não tinha essa visão geral do curso, então você começa a fazer uma análise melhor da atividade, dos desafios, das dificuldades que cada professor tem, do desafio de ensinar, então esse aspecto foi muito positivo. Vi também experiências de outros professores porque a gente tem alguns encontros presenciais, são poucos, mas a gente tem encontros presenciais, também foi importante esta troca de experiências até entender que os outros professores têm as mesmas dificuldades que a gente, que até então a gente se acha isolado, sozinho, professor é um cara sozinho, é um cara carente e sozinho na minha avaliação, então quando a gente tem oportunidade de estar com outros professores, de contar suas experiências, de trocar suas experiências, de ver soluções que os outros professores tiveram e que deu certo, isso é muito rico e foi bem interessante entender as experiências dos outros docentes. O TCC que eu estou fazendo eu considero bastante

importante porque eu estou fazendo justamente o tema da pós-graduação que eu coordeno como é gestão integrada, é desenvolver um método de ensino que vai alinhando o curso desde o início para que o aluno no TCC já saia com ele pronto e de forma integrada, então é dizer o que em cada disciplina ele tem que desenvolver, o que os professores têm que desenvolver de habilidades em cada disciplina para o aluno fazer o TCC simples e de forma integrada. Então isso eu estou achando bastante útil porque na verdade é a minha atividade de atuação na coordenação, então isso eu estou achando fantástico porque o curso está me proporcionando essa obrigação, porque eu não teria esse foco de desenvolver uma coisa nesse sentido, de integração do curso, então acho que vai melhorar o curso, o TCC vai ficar melhor para os alunos, para os professores, então é todo esse alinhamento que eu estou desenvolvendo por conta do curso, que não desenvolveria a princípio.

E: Quais foram as mudanças que ocorreram em você como docente após a realização desta especialização?

P2: Hoje eu tenho mais ideia e consciência do papel do professor, das suas limitações e que ninguém é super-homem, porque antes do curso eu achava que o professor tem que entrar lá, se virar e dar certo, ele tem que superar todas as coisas. Com o curso, tudo bem, a gente até faz isso, mas o professor ele também pode errar, ele também tem suas limitações, a instituição também tem sua parcela de culpa, digamos assim, se alguma coisa não é sucesso. Então hoje eu diria que eu estou mais humana com os próprios professores, eu descobri também que o meu estilo de ensino é professor contador de histórias, porque eu conto e eu explico a minha vivência profissional, eu uso muito exemplo das minhas auditorias, então eu descobri que eu sou um professor assim, o pessoal apelida de professor show, os alunos gostam muito, mas na verdade eu preendo o aluno, eu tive essa compreensão, pelas histórias que eu conto que são as narrativas e isso prende qualquer pessoa em qualquer tema em qualquer lugar no mundo, que é a contação de história que a gente tem quando criança da mãe, então na verdade esse estilo de ensino, na minha visão, é uma coisa que é do ser humano, a gente gosta de ouvir história mesmo e prende atenção, a gente vai lembrar do exemplo, quando o nosso aluno de pós estiver lá na indústria dele e tiver uma situação semelhante ele vai lembrar da história que a professora contou em sala, olha já aconteceu na empresa e foi conduzido dessa forma. Então eu entendi essa forma de ensino, gostaria de mudar, porque até aprendi na docência que tem outras formas que é, por exemplo, eu não vou lembrar o nome técnico agora, mas enfim, que é aquele que o professor é um facilitador do aprendizado, ele provoca o aluno, para o aluno se mover, para o aluno desenvolver, para o aluno se questionar e desenvolver uma habilidade e desenvolver um aprendizado. Gostaria muito de migrar ou de mesclar essa forma de aprendizado porque hoje o que eu aprendi na minha vida inteira e o que eu pratico é dar o bolo pronto, olha aluno qual a dúvida que você tem, a resposta é x, não é, eu gostaria de mesclar, ah a sua dúvida é x, agora eu te faço a pergunta y e z, busque e ache a resposta, eu não consigo fazer isso hoje, é uma limitação minha e eu também vejo nos nossos alunos que eles vêm com esse modelo de ter as respostas, eles vem na pós para aprender, eles vêm aqui para ter as respostas, não para fazer as perguntas certas, embora esse modelo de ensino onde o professor provoca o aluno, principalmente com a era tecnológica, tudo isso eu aprendi na pós, com o mundo doido que nós temos de internet com tudo ligado, essa velocidade, esses bilhões de informações que não dá nem para quantificar, o professor tem que saber fazer as perguntas certas para que o aluno vá e pesquise no local certo porque senão ele vai ficar perdido na nuvem de informações e de internet, então esse é o modelo de ensino que eu acho importante, acho legal e gostaria de praticar mais, ainda não consegui. As minhas aulas são ainda de, dou a resposta e conto história, eu não consegui desenvolver uma dinâmica, uma ferramenta que leve o aluno a questionar, a me fazer as perguntas desafiadoras e ele encontrar as respostas porque também, sinceramente, eu tenho um certo temor de começar a aplicar isso e o aluno falar “essa professora é uma folgada, isso eu faço em casa”. Esse é um desafio que eu tenho verificado também nas aulas de ensino à distância, porque aula de ensino à distância o professor é um mediador, aula de ensino à distância é esse o modelo, o professor é apenas mediador, ele vai provocar o aluno, mas o aluno é que vai fazer tudo, digamos assim, o aluno vai ler o contexto, vai criar uma resenha, vai fazer uma atividade, vai participar de um fórum, o professor só media, eu não me sinto ainda confortável, mas vou ter que desenvolver isso porque ano que vem eu vou ministrar disciplina à distância, de ser esse mediador, esse provocador, eu entendo a importância, acho legal e acho muito boa essa forma de ensino, só preciso conseguir aplicar efetivamente. Por exemplo, eu estava em sala agora, esses alunos são muito dedicados, tem um perfil de querer atividade, é uma turma que se você fizer um exercício por aula para eles entregarem, vão estar felicíssimos, e é um perfil diferente, não é uma turma que vem cansada que já que meio quer sentar na cadeira e receber a coisa, essa turma quer fazer mas eles tiveram uma professora que propôs que eles estudassem as normas regulamentadoras e fizessem uma apresentação para ser algo mais dinâmico, eles já reagiram mal, justificando que eles estavam lá para aprender e não para ensinar, por isso que eu te falo que existe uma resistência muito grande das turmas também, EAD os nossos alunos torcem o nariz, todos eles, quando eu mostro no processo seletivo o projeto pedagógico e mostro que são duas disciplinas 100% EAD eles torcem o nariz porque o perfil dos nossos alunos de pós: eu vim para alguém ensinar, eu quero alguém que esteja no mercado, que seja atuante, que tenha experiências, que me conte histórias porque eu quero cases de sucesso para eu aplicar, então eles são muito o perfil da nossa pós, então acho muito importante, gosto desse novo modelo de ensino, mas eu não sei também até que ponto eu conseguiria aplicar no perfil da pós.

E: Tem algo que você melhoraria nesse curso de especialização?

P2: Como eu era totalmente leiga em questão de docência eu não consigo identificar nada que possa ser melhorado porque assim já é um modelo novo para mim, porque é ensino à distância, eu nunca tinha feito curso em ensino à distância, só cursinho de quatro horas no máximo oito, então assim eu nunca tinha feito ensino à distância nesse sentido. Eu particularmente já sinalizei isso para a coordenadora e para a turma toda, eu não

gosto de fóruns abertos, tudo bem, entendo que fórum é para formar opinião, mas dispersa demais, pelo menos nesta turma que eu estava, a ferramenta fórum quando a professora abria o tema, tinha duzentos comentários, com linhas de discussões gigantes, era impossível de acompanhar, de participar destas discussões e se chegar, não digo a um consenso, mas a um aprendizado mais palpável, porque ficava muito assim, a opinião do fulano, aquela choradeira de condições de ensino, porque não tem sala, porque o salário é pouco, isso a gente já sabia, não precisava desenvolver um fórum com duzentas linhas para os professores chegarem a esta contestação e que não leva a nada também, e como eu tenho esse perfil de muito objetiva, eu expressei para a coordenadora e para a turma que os fóruns não agregaram, tanto que a coordenadora pediu para não tirar os fóruns porque é uma ferramenta importante e eu disse não estou tirando só que na EAD eu vou evitar usar fóruns com grupos grandes ou com grupos, que nesse sentido, participam muito, são muito contestadores, porque o professor não consegue mediar e chegar a um ponto e a coisa fica dispersa, essa foi minha avaliação. Agora quando você faz um fórum em grupo, você divide a turma, que é a ferramenta, a forma de aplicar que eu acredito que seja bem importante e útil e vou aplicar desse jeito com as minhas turmas, você divide a turma em grupos menores e faz fóruns nos grupos, fica perfeito porque você tem cinco pessoas em cada grupo e aí você consegue mediar aquela contestação, perde-se o contexto geral, mas nada impede do professor fazer um resumo de cada grupo, essas foram as conclusões dos grupos, de forma que os outros que não estavam naquele grupo possam entender, para mim, para turmas grandes eu só enxergo fórum desta forma, para turmas menores deve dar certo e quando também o fórum é mais focado, a gente tem fórum para decidir o nome do grupo, para fazer um trabalho com o tema x, então a gente discutiu o conteúdo do trabalho, a gente discutiu o nome do grupo, aí tudo bem, aí eu acho o fórum super ótimo porque você argumenta, perfeito, funciona, agora quando é realmente fóruns para opiniões de uma coisa aberta realmente não funciona.

E: Qual a relação entre os saberes construídos na formação e os saberes construídos na prática?

P2: Olha, como eu estudei Engenharia eu não uso nada da minha faculdade, eu não uso uma linha, claro eu estudei cálculo, estudei cálculo de reator. Hoje na minha atividade eu não uso uma linha, eu nunca usei, porque eu nunca atuei em engenharia química, agora, o que eu utilizo é 100% da minha prática. Teve é claro a teoria, aí eu fui estudar as normas de gestão, fiz uma pós-graduação em administração e a partir daí junto com a teoria estudada na pós-graduação em qualidade, meio ambiente e mestrado em meio ambiente, então essas teorias, esses saberes que eu aprendi nas pós-graduações sim, eu utilizo e acrescento toda a experiência prática, a teoria eu tenho que *linkar* com a atividade prática porque senão fica meio perdido no contexto dos nossos alunos, eu e os professores deste curso.

E: Quais saberes da sua formação inicial você trouxe para a sua prática docente?

P2: O que eu trouxe muito é a questão de exercícios, tenho que fazer, eu não consigo aprender, acho que é a minha característica pessoal também, eu não consigo aprender se eu não fizer, por isso que eu digo que é importante o professor ser mediador, provocador, porque o aluno tem que fazer, então ouvir história é importante porque ele vai guardar e pode ter uma relação de atuação no futuro e prende a atenção, mas você fazer, resolver uma questão, um exercício de um problema a ser respondido, eu acho fundamental, você pensar em formas de exercícios e dinâmicas que o aluno consiga fazer.

E: Esse modelo de ensino de contar histórias você trouxe de algum professor ou você desenvolveu?

P2: Eu trouxe, mas de um instrutor. Eu trabalhei em um instituto e eu entrei lá para dar treinamentos e fazer auditorias e a condição que eu coloquei para a minha chefe, eu só dou um treinamento se antes eu assistir com o [REDACTED], que eu já tinha feito o curso com ele, mas como aluna, antes de trabalhar neste instituto porque o cara é fantástico, até hoje ele é um excelente instrutor, é professor, foi professor muitos anos, tudo mais, eu só entro em sala para ministrar um treinamento se tiver assistido antes com [REDACTED] que é a minha referência. Ele é assim, ele conta história, ele também dá exercício, então trouxe sim, mas de um instrutor do que professor especificamente, já os exercícios eu trouxe de professores.

E: Se você fizesse um balanço, os seus saberes docentes vieram da sua formação acadêmica ou dos treinamentos em empresa?

P2: Sem dúvida nos treinamentos, eu aprendi a ser professora em cursos de dois, três dias, não foi com professor em sala de aula, sem dúvida nenhuma.

E: E a que você atribui o fato de ter se espelhado mais nos seus professores que ministraram treinamentos do que em seus professores que fizeram parte da sua formação acadêmica?

P2: Porque os professores da minha formação eram pouco práticos, na faculdade cem por cento eu não consegui enxergar aplicação nenhuma, até atuava em laboratório químico, mas eu tive uma disciplina em seis anos que era química analítica, então em seis anos eu tive uma disciplina que eu entrava em laboratório e aí eu via coisas práticas, do restante zero, nenhuma, então por isso, por essa pouca proximidade prática, por enxergar aquilo sendo feito é que eu usei menos, quando eu fui fazer o meu curso, que foi a primeira pós em qualidade aí eu já vi sim mais, eu atuava na área de qualidade e aí tinha professores que os temas eram ligados ao que eu atuava, aí sim era um pouco mais.

E: Você acredita que a formação pedagógica fez falta na sua atuação em sala de aula?

P2: Não, por causa dos resultados, eu sempre fui bem avaliada, tanto como instrutora quanto professora, todas as turmas que eu passei eu fui bem avaliada. Claro, sempre tem um ou outro aluno que não avalia bem, mas no geral, as minhas avaliações foram sempre muito boas. Então, eu digo que não fez falta por causa dos resultados.

E: Se você fizer uma reflexão de como você dava aula e como você dá aula após o curso de docência no ensino superior mudou algo?

P2: Mudei no sentido de me cobrar menos, hoje eu entendo o contexto, eu entendo as dificuldades, eu entendo que o aluno também tem participação nesse processo, porque antes eu achava que era cem por cento o professor, se não der certo a culpa é do professor, às vezes não, o aluno tem a sua parcela de participação, de

realmente querer fazer os exercícios, de vir aqui para aula, entendeu, assim como a instituição também tem, de dar condições para o docente, de dar material, de dar instalação, então é todo um contexto. Hoje eu diria que o ensino para mim é mais leve, porque eu entendi a contextualização, eu entendi que você tem que dividir responsabilidade, inclusive com a turma e com a instituição mais ainda, como eu tenho essa experiência de dar aula e coordenar em três instituições diferentes, então eu enxergo muito hoje a influência da infraestrutura, da organização, do back office, dentro da qualidade da aula, então em uma instituição que tenho 45 alunos em uma sala de aula sem ar-condicionado, instalações com carteira banco de escola onde não dá para o cara pôr o notebook dele, não tem tomada para o cara ligar, que o professor tem que desenvolver um tema de aula com 45 alunos, o resultado inclusive comprovado por nota, as notas da minha turma que tem 45 alunos com essas condições são muito menores do que as notas da outra instituição onde eu tenho 15 alunos em uma sala, uma sala sensacional, com todos os recursos onde o professor põe o vídeo, o som é maravilhoso e todo mundo ouve, enfim o *back office* é fantástico, tem todo o material, enfim sem comparação, faz toda a diferença, é comprovada em nota, tenho uma disciplina de gestão de qualidade que acabou de fechar as notas, mesmo professor, mesmo período na primeira instituição eles não tiraram mais que sete e meio o grupo que tirou mais, tirou oito, na outra instituição as médias são nove e nove e meio, então por isso que eu te falo, não é só hoje responsabilidade do docente, é o mesmo cara, é a mesma aula, então a nota me comprovou. Hoje eu enxergo com o curso de docência, com essa experiência com os outros professores que eles contaram uma série de coisas sobre o dia a dia, tudo isso me mostrou que realmente é um contexto e que o professor tem um papel principal nisso, ele tem, mas não é cem por cento ele e isso faz muita diferença, então eu diria hoje que eu dividi mais esse peso. Como eu entendo também que como coordenadora eu tenho um papel importantíssimo que é colocar um professor com competência, um professor com experiência, mas que também não são Deus, tem turma que fica manhosa, que reclama, todos os alunos de mais de 28 anos, gestor de empresa e o cara volta a ter reclamações imaturas, então tem de tudo, hoje eu acho que a minha responsabilidade eu entendo no contexto, mas eu entendo mais, me ajudou bastante nesse sentido.

E: Mesmo você não tendo experiência em atuação nos cursos de graduação, você acredita que existe alguma diferença na atuação entre graduação e lato sensu e em qual modalidade a formação pedagógica faz mais falta?

P2: Eu acredito que a formação pedagógica deve fazer mais falta na graduação, mas sem experiência, como para mim não fez falta, acredito na graduação. Eu já participei de aulas, de disciplinas junto com graduandos, no meu doutorado eu já fiz aulas com graduandos, mestrandos e doutorandos, então o que eu percebo é que o graduando tem objetivo muito diferente, o mestrando, o doutorando ou pós-graduando tem o objetivo muito mais focado em conteúdo, em desenvolver habilidades, em aprender mesmo. O graduando está preocupado em passar porque ele quer o diploma dele no final, então justamente por não estar atuando, não estar no mercado, não tem aquela cobrança da aplicação prática. Ele nem sabe qual daquelas disciplinas ele vai precisar na vida, então qual que é a meta dele, a meta dele é muito mais imediatista, a meta dele é passar naquela disciplina, então é uma relação muito diferente, tudo é diferente, a participação é diferente, eles estão preocupados com a prova, com a nota final, o pós-graduando não, ele está preocupado em aprender mesmo, ele está preocupado em utilizar as questões na empresa dele, então é muito diferente e aí eu acredito que a docência pode te ajudar a prender a atenção desse graduando, mostrar para ele que há toda uma composição de informação, usar ferramentas didáticas nesse sentido, por isso que eu acredito que na graduação é muito mais fundamental essa formação.

E: Você já tinha vontade de ser professora desde o início da sua trajetória acadêmica?

P2: Nunca tive, pelo contrário, a primeira vez que eu fui para a frente de uma turma para falar foi uma experiência ruim, estava nervosa, é uma exposição, nervoso, uma pressão gigantesca. De forma alguma foi uma vocação, uma conversa do tipo de "nasci para ensinar", eu desenvolvi habilidade mesmo com o treinamento por necessidade profissional, tinha que estar lá na frente de uma turma de curso livre e me virar, tinha que dar o recado e ser bem avaliada, então assim, era um desafio muito grande, sempre foi um desafio muito grande, mas assim, digamos que eu gostei do holofote, aí hoje eu diria que eu gosto. Se você me botar numa turma para falar de um assunto que eu conheço eu falo muito mesmo, eu me empolgo, gosto dessa relação, e hoje estar na frente de uma turma para falar, para dar aula, é uma oportunidade, antes era um desafio, uma coisa horrível.

E: Quais as dificuldades e facilidades na atuação docente?

P2: Olha, dificuldades são realmente as questões de infraestrutura, é muito difícil, as primeiras aulas que eu fui dar a sala era horrível, o projetor não funcionava, tinha que ir atrás de trocar o projetor, os exercícios eu que imprimia e trazia senão não tinha como, número de alunos em sala, prejudica não dá para trabalhar legal. Salário, claro, porque não, professor não ganha bem, deixo muito claro meu sonho de consumo é dar aula na [REDACTED] que paga melhor que todo mundo, descobri que o [REDACTED] está no mesmo caminho, até então o resto não paga bem. O que facilita é o professor estar ensinando o que ele pratica, então o cara que passa o dia inteiro fazendo uma auditoria e vai à noite para a aula ministrar auditoria para ele é simples, ele praticou, ele faz aquilo, ele tem tempo para contar, isso é um facilitador, na minha visão, acho que é isso que facilita, a experiência docente. Agora, por exemplo, eu não sou uma professora versátil, se você falar para mim se eu consigo ministrar uma disciplina que eu não domino, eu não consigo porque eu nunca trabalhei com isso, eu tenho essa limitação. Eu tenho professor que dá aula de qualquer coisa, ele vai lá desenvolve, estuda, lê, o cara é bom mesmo, ele sabe fazer isso porque ele é um bom professor, eu diria que eu sou mais uma boa replicadora de classe, eu acho muito importante o docente dominar o assunto e ter prática.

E: Qual o maior desafio na docência no lato sensu?

P2: O maior desafio é uniformizar uma turma que tem muita divergência de formação e experiência, então é assim, eu chego para dar uma aula de Qualidade, como implantar a ISO 9001, aí eu tenho um aluno que nunca

nem ouviu falar, que diz que viu no ônibus escrito certificado 9001, mas ele nunca teve um contato com uma norma, com sistema de gestão, não trabalha numa empresa que tem isso e eu tenho outro aluno que é auditor de 9001 certificadora no mesmo grupo, então essa uniformização é muito complicada, porque aí começa uma aula falando de princípios básicos de qualidade, conceito de qualidade, aquele cara que é auditor fica com saco cheio, já dispersa, já começa a entrar na internet, já começa a conversar, o outro às vezes não entende, então essa variação de conhecimento ela é um desafio. Por outro lado é bom, porque você vai ter diferentes visões, o cara vai fazer uma pergunta que o outro nunca imaginou perguntar, trabalha há vinte anos no negócio e nunca teve aquela dúvida, aí um cara leigo vai fazer a pergunta e esclarece bastante, então ao mesmo tempo que é um desafio, pode ser uma vantagem. O curso de pós-graduação em Gestão Integrada pode qualquer formação, então eu tenho médico, advogado, pedagogo, engenheiro, eu tenho de tudo na sala e aí você enriquece o exercício, você vai fazer um exercício um vai dar a visão de legislação porque ele é advogado, o outro vai dar a visão da engenharia, outro vai dar a visão de treinamento porque ele é pedagogo e aí o exercício fica muito rico e isso para mim é muito bom, então ao mesmo tempo em que é um desafio, pode ser um apoio. Eu diria que em sala de aula o professor tem que contornar e saber usar isso de uma forma boa.

Transcrição da entrevista P3 – 06 de novembro de 2012

E: A partir da sua trajetória formativa e profissional o que o levou a escolher a profissão docente?

P3: Eu sou filho de professora, já é uma influência forte, mas eu sempre gostei de ensinar. Na verdade, eu sempre atuei já na escola. No ensino fundamental eu gostava de encostar, de explicar para os colegas de classe, tem muita gente que fala, é até interessante, quando eu fiz o curso de docência para o ensino superior perguntaram na sala: quem aqui imaginou no início da carreira que quis ser professor e não virou professor? Eu fui o único da turma que levantou a mão, ou seja, eu sempre quis ser professor, eu estava na graduação e já falava um dia: - eu vou ser professor do ensino superior. Eu já tinha isso como objetivo de vida e aconteceu até mais rápido do que eu imaginava.

E: E como foi a sua primeira experiência como docente? Quais foram as dificuldades?

P3: Foi no ensino fundamental. Eu estava no segundo ano da faculdade e eu fui convidado para dar aula de informática em uma escola. Eu morava em Indaiatuba e fui convidado para dar aula em uma escola da primeira até a oitava série na época. Eu comecei a dar aula de informática, era uma disciplina complementar, na época, escola particular, eu dava aulas desde criança começando o processo de alfabetização até a oitava série. A principal dificuldade era convencer alguns alunos a participar da aula por ser opcional, então eu tive uma situação que eu me lembro, de um aluno que era muito bom, da sétima série se eu não me engano, e esse menino não queria assistir aula e eu o peguei um dia no corredor e falei para ele “me dá uma chance de fazer você gostar da minha aula, vem assistir a minha aula”. Ele já era muito avançado, para você ter uma ideia, ele na época, a gente não tinha o acesso que existe hoje em informática, mas ele tinha equipamento porque o pai dele tinha condições de dar, ele construiu para a feira de ciências da escola um robô que você conversava com ele, ele fez uma tela de televisão e um pequeno computador, ele fez uma programação e o computador fazia expressão e fazia formato do rosto, o menino era bom. E assim, de resto eu não sei, os alunos me perguntam muito o seguinte: “professor, como é que eu faço com a questão da inibição?” Eu falo: “olha, eu não sei te ajudar nisso, eu comecei a fazer teatro com nove anos, estudei em uma escola vocacional onde tinha aula de teatro desde a 5ª série.

E: E por ser filho de professora você pedia algumas dicas?

P3: Eu cheguei a assistir a algumas aulas da minha mãe, talvez alguns comentários dela com relação a você ser rigoroso, minha mãe era de uma época de linha dura, por exemplo, quando eu dava essas aulas de informática para a criançada, eu tinha turmas de segunda série. Eu me lembro de uma, nitidamente, que eu chegava, eles estavam quase destruindo a sala e na minha aula eles se comportavam, então você percebia que era uma questão de postura da professora, então eu me impunha, eu colocava respeito, então eles na minha aula, apesar de ser aula extra, eles ficavam quietos, não tinha bagunça.

E: E essa sua primeira experiência partiu de um convite de outro professor?

P3: Da dona da escola, ela era a diretora, ela conheceu a minha mãe e não sei por que ela cismou e me convidou para dar aula, eu tinha 21 anos.

E: Na sua formação acadêmica, em algum momento teve contato com a formação pedagógica para atuação em sala de aula?

P3: Não, porque depois que eu saí da escola, eu tive essa experiência nesta escola por um ano, dei mais algumas aulas na escola do estado, mas aí já era como se fosse o ginásio, na época era de 5ª a 8ª série, cheguei a dar aulas também para o ensino médio, dei aula em escola de informática e aí passei no concurso pra Fatec, eu fui professor da Fatec por cinco anos, então, na verdade, eu pulei direto para a graduação.

E: E de onde que você trouxe a sua bagagem para atuação em sala de aula?

P3: De lugar nenhum, muito mais intuitivo do que qualquer coisa.

E: Alguma inspiração em seus professores ao longo da sua trajetória?

P3: Sim, eu diria para você que o que mais me inspirou foram principalmente dois professores que eu tive na faculdade que eram formados na minha faculdade, que eles ensinavam a profissão, que é uma coisa que eu sempre gostei. Se você pegar a linha de graduação, que eu dei aula na Fatec, a Fatec é uma escola que tem muito essa linha de prática e isso eu sempre gostei muito lá e é uma linha que a instituição que eu atuo no momento tem, eu gosto sempre de *linkar* o conhecimento aonde você aplica. Eu sempre tive muita dificuldade em aprender como aluno alguma coisa que não liga, até tem um colega do curso de docência no ensino superior, que ele é filósofo, um cara sensacional, ele fala muito para mim, você é um cara muito pragmático, você precisa enxergar onde você vai aplicar, por exemplo, aula de história, eu tive um professor de história que ele falava as coisas em uma linha de decorar, eu sempre tive dificuldade, aí depois eu fui fazer cursinho, professores espetaculares, eles iam explicando o porquê que as coisas aconteceram daquela forma, ah, teve uma revolução francesa, quais foram os fatos que desencadearam, então é uma coisa que eu gosto muito na minha prática docente de usar, mostrar, oh! isso aqui você precisa deste conceito para aplicar aqui, você tem este conceito aqui, você vai ter dificuldades de aplicar na realidade do Brasil, é uma coisa que funciona bem em projetos em outros países, mas aqui você vai ter dificuldades.

E: Então podemos dizer que da sua vivência como aluno você tirou esta questão da prática?

P3: Eu acho que tem a ver com a experiência de aluno e com uma coisa minha de gostar de fazer assim.

E: Têm mais algumas vivências como aluno que gostaria de comentar?

P3: Minhas professoras de primário me inspiraram demais, até porque na época a minha mãe era professora na mesma escola, a minha professora de primeiro ano tinha o nome da minha avó, Dona Olga, eu me lembro dela até hoje, então era um tipo de professora que é muito diferente do que temos hoje, professora era um espelho. Eu sou de uma época de que se falava que era filho de professor era *status* social, e é uma coisa que eu sempre tive, eu sempre soube que eu iria ser professor, não me pergunte o porquê, porque é uma coisa que eu gosto, eu

amo fazer, às vezes eu chego destruído para dar uma aula e eu saio com a adrenalina lá em cima, às vezes eu tenho até dificuldade para dormir. Na época quando eu dava aula na Fatec, eu passei no concurso da Fatec morando em Indaiatuba, eu comecei na Fatec de Indaiatuba, aí um pouco antes de me chamarem no concurso, eu mudei de volta para São Paulo. O que eu fazia? No começo eu dava aula quinta à noite, sexta à noite e sábado o dia inteiro, eu ia quinta para Indaiatuba, voltava para São Paulo, ia na sexta, dava aula na sexta à noite e sábado o dia inteiro, às vezes eu chegava lá de sexta-feira destruído, a bateria no vermelho, lá embaixo, entrava para dar aula e saía no pique, é uma coisa que eu adoro fazer.

E: E como aluno você tinha uma visão crítica?

P3: Tinha não, ainda tenho, vai ficando cada vez pior, porque hoje depois que eu fiz o curso de Docência para o Ensino Superior, eu faço processo seletivo de docentes, eu sou muito mais rigoroso, não só na prova didática como na preparação de um plano de ensino.

E: O que você pensa sobre essa Especialização em Docência para o Ensino Superior que você fez, quais foram os pontos fortes e os pontos fracos, o que mudou na sua aula?

P3: Eu acho que eu sempre dei muita importância ao plano de ensino, eu passei a dar mais importância, na preparação da aula, você estar planejado, você encaixar tudo isso, na verdade, quando eu comecei a fazer essa especialização eu já estava reestruturando o curso no qual eu sou coordenador, até a minha ideia inicial, era fazer o trabalho que eu ainda estou fazendo de reestruturação de todas as disciplinas. O meu TCC ia ser isso, só que no fim eu acabei enxugando que era o que exigiam de uma disciplina só, então eu fiz uma reformulação do plano de ensino e eu acho assim, você tem mais contato com técnicas, ferramentas de aprendizagem e a minha turma foi muito enriquecedora participar porque nós éramos todos professores da instituição que trabalho atualmente e com uma diversidade de assuntos muito grande, então tinha professores da moda, tinha professores de fotografia, tinha professores de cinema e TV, tinha professores de estética, tinha professores de administração, de contábeis, então era muito heterogêneo e assim a gente tinha experiências muito diferentes, dificuldades muito diferentes, estratégias de aula muito diferentes.

E: Se você não tivesse sido convidado para fazer este curso, você faria por iniciativa própria?

P3: Sim, eu já tinha vontade, inclusive eu estou com vontade de fazer um mestrado na área da Educação, eu não resolvi ainda.

E: Tem algum ponto que você melhoraria neste curso?

P3: Eu acho que tem que ser mais prático, por exemplo, existe uma oferta deste curso em ensino a distância, eu sou um defensor do ensino a distância, já desenvolvi disciplinas, mas nesse curso eu não sei se funciona bem, porque aí é você na aula, uma coisa que até a gente falou para os professores na época, a gente sentiu falta de exercitar mais, a gente tinha pequenas mini aulas no final de alguns módulos, mas a gente acha que poderia ter sido explorado mais, de repente filmar, você se ver depois atuando, usar recursos de tecnologia, a gente tem muito hoje, até uma coisa que a gente usa, já dei muitos treinamentos de preparação de instrutores, então a carreira que eu falei na docência, na verdade, seu eu for falar para você de ensino profissionalizante, treinamento dentro de empresa, eu fiz isso a minha vida inteira, eu faço isso até hoje, então é algo que ajuda muito, quando você está se preparando para ser um instrutor, um docente, você olhar e ver como que você está se desempenhando, sempre dá para melhorar e uma coisa que eu sempre faço não só na docência, mas no meu trabalho de uma forma geral, todos os eventos que eu participo, uma reunião, uma aula, eu saio refletindo sobre o que eu poderia ter feito melhor, estou sempre tentando evoluir. Se você pegar disciplinas que eu já ministrei, aí você pega no curso de pós que hoje eu coordeno e também sou docente, tem um histórico de mais de sete anos, se você pegar os materiais das turmas na mesma disciplina, não tem igual, eu sempre mudo de uma turma para outra, eu sempre evoluo em alguma coisa.

E: Mas isso é seu ou você foi aprendendo ao longo do tempo?

P3: Sempre foi meu, eu sempre procurei fazer o melhor, é uma coisa minha mesma.

E: Como você analisa a relação entre os saberes construídos na formação e os saberes construídos na prática?

P3: É uma rede neuronal, eu preciso enxergar onde eu aplico aquilo, eles se conversam, é a questão da andragogia que a gente falou muito na docência do ensino superior. O aluno tem que por a mão na massa, e eu tenho desenvolvido muito os cursos para isso, o próprio (curso) Introdução, que é o curso que eu reformulei o plano de ensino, se você for olhar hoje, ele é muito mais prático do que ele era, porque eu tenho muita facilidade de envolver a turma, então eu conseguia transformar uma disciplina que é muito teórica em algo agradável, modestia à parte, porque eu vou brincando, eu vou envolvendo o pessoal, eu percebo quando está caindo eu mexo com alguém, entendeu? Então, tem uma série de técnicas, algumas que eu acabei aprendendo intuitivamente e outras que eu fui desenvolvendo, estudando e vendo outros, como você falou, sempre espelhando em outros colegas que foram nossos professores, mas eu preciso enxergar, eu tenho algumas disciplinas que eu estou fazendo que a gente já “cata” mesmo aquilo que é a conceituação básica de gerenciamento de projetos, pego um estudo de caso e eu vou aplicando, dando os conceitos, que é a conceituação básica analisando uma situação real.

E: Então, essa relação para você, a prática depende uma da outra?

P3: Sim, acho quem tem algumas áreas de ensino, principalmente relacionadas à pesquisa, que você não tem tanto envolvimento, mas o meu papel docente sempre foi ligado muito ao profissional, em toda a minha carreira. Então, mesmo quando eu dava aula no ensino fundamental, era de uma ferramenta, informática. Então, eu nunca fui assim um professor totalmente teórico, talvez em algumas disciplinas de análise de sistemas, fui professor na Fatec desta disciplina, mas mesmo assim era profissionalizante, era voltado para técnicas para você desenhar, desenvolver sistemas.

E: Você acredita que a formação pedagógica fez falta para a sua atuação em sala de aula?

P3: Acho que poderia ter sido melhor, acho que o dom natural me ajuda muito, mas não é a regra, eu acho que teria ajudado, talvez não fizesse tanta diferença. Eu não diria que fez falta como professor, para mim, mas eu diria que poderia ter sido melhor, com certeza. Agora, se você perguntar para mim, como coordenador de curso, como alguém que está na docência há tanto tempo, eu acho que deveria ter, mas deveria ser algo mais prático, entendeu? Então, é muito legal você ficar discutindo sobre os grandes teóricos da educação, é bacana, mas e aí, pega isso e “bota” na prática, talvez pelo meu perfil, acho que para você ser professor você precisa “soltar a franga”, você precisa ir lá e dar aula, é a melhor forma de você se desenvolver.

E: E o que mudou na sua aula, após esse curso de especialização?

P3: Eu acho que hoje eu tenho mais ferramentas, uma habilidade pessoal, minha. Como é que a gente fala mesmo? Fugiu o termo...eu sempre tive muita facilidade, acho que isso me ajudou, agora com certeza, hoje eu tenho técnicas que eu não tinha antes.

E: E as técnicas que foram abordadas no curso? Elas foram abordadas de uma maneira que dava para ser utilizada prontamente ou tinha de ir além da sala de aula?

P3: Uma boa parte delas dava para ser utilizada logo, se tivesse que dar uma resposta de um lado ou de outro eu diria que sim. Até se eu tivesse tempo de pesquisar um pouco mais ajudaria, mas sendo coordenador de curso, professor, pai, instrutor, tudo ao mesmo tempo, ficou meio difícil, por isso eu tenho vontade de fazer um mestrado na área, porque eu gostaria de me aprofundar mais.

E: Você acredita então que o mestrado vai ter dar mais subsídios para a sua atuação?

P3: Sim, principalmente, porque eu estou querendo entrar na área de EAD, que eu gosto muito, agora como eu “te” falei, existia muita discussão na nossa turma com relação a isso, a maioria de professores tradicionais, e eu era um dos dois ou três que defendiam o EAD. É o que eu falei para o pessoal: você pode usar uma faca para cortar um bife para alimentar as pessoas ou para matar o outro, é uma questão de ferramenta, você usar a ferramenta adequada. Então eu vejo assim, eu venho de uma área de TI, aonde a gente tinha muito contato com cursos da IBM, principalmente, que era muito forte antigamente, tinha muito *e-learning*, muito ensino a distância e você tinha muito curso em que aprendia sozinho, principalmente para a formação de conhecimentos muito específicos, muito técnicos. Eu acho que funciona, agora, como eu falei: para docência no ensino superior, eu acho que pode ter alguma coisa de carga em EAD? Pode, mas você tem que ter uma carga presencial razoável, tem que botar para dar aula, porque a maioria dos seres humanos tem bloqueio, não tem como, por isso que eu falo, é difícil eu conseguir eu orientar alguém quando os alunos vêm me perguntar sobre isso, porque a minha timidez, ela beira o zero, eu sempre fui espontâneo, sempre não tive medo de falar besteira. Voltando ao mestrado, eu estou sondando, conversei com um doutor em Educação, que irá fazer pós-doutorado na área. Algumas escolas, sem citar nomes, como ele me falou, levam para uma linha muito tradicionalista, ainda mais nessa linha que eu estou querendo levar em ensino a distância eu acho que eu teria dificuldade. Então, eu estou escolhendo bem, eu ainda não resolvi se eu vou fazer um mestrado primeiro nessa área ou na área de projetos mesmo, que é a minha área, eu ainda estou pensando, na verdade como eu sou um cara muito prático, como eu falei, num primeiro momento para mim é ter o título de mestre, então de repente talvez eu até inverta, acho que seria melhor para mim em termos de formação como docente não pensando em carreira, fazer um mestrado em educação e depois um doutorado na área de projetos, mas eu não sei se vai ser o mais fácil até pela carga de trabalho que eu tenho hoje. Então, eu tenho uma série de trabalhos paralelos, se eu pegar uma escola que vai exigir muito de mim em termos de pesquisa e estudo eu não vou conseguir dar a dedicação que eu queria e eu tenho aquele negócio prático, por isso que eu preciso escolher bem, se eu entrar em uma escola mais tradicional e que vai pedir para eu ficar pesquisando teóricos, eu não digo que não é importante, mas não é meu foco. Eu sou um cara de tecnologia, por exemplo, corrigir Trabalho de Conclusão de Curso, eu não corrijo no papel, aluno às vezes vem com um papel na mão, eu falo: não! Me manda por e-mail, me manda digital.

E: Você já deu aula em curso de graduação?

P3: Já, na Fatec.

E: Você acha que existe uma diferença entre docência na graduação e docência no *lato sensu*?

P3: Enorme, principalmente no perfil de jovens que a gente tem hoje. Eu não daria aula na graduação novamente porque eu estou acostumado há quase oito anos a dar aula para alunos super interessados e eu tive algumas dificuldades na graduação na Fatec que são alunos selecionados. A falta de compromisso do aluno querer aprender, você tem que puxar mais o aluno, o aluno de pós ele está focado, ele escolheu fazer aquilo, o aluno de graduação é mais imaturo, ele ainda não sabe direito o que ele quer então você tem mais dificuldade de puxar, ainda mais agora com a sociedade das redes sociais, eu tenho falado muito da sociedade do clique, qualquer dia você vai ver uma palestra minha, tenho uma teoria da sociedade do clique, todo mundo é imediatista, eu falo uma sociedade porque não é uma geração, é todo mundo.

E: Em qual modalidade de ensino, graduação ou *lato sensu* a formação pedagógica faz mais falta?

P3: Hoje, na graduação porque eu acho que na pós normalmente a pessoa está mais interessada em se desenvolver para um lado mais profissional, principalmente no *lato sensu*, que é o que tenho mais contato. Quando você fala de um *stricto sensu*, você tem uma pessoa que tem um perfil de pesquisador, então ele já está interessado também e o professor então já tem mais facilidade para lidar, na graduação tem gente dando aula que não tem preparo nenhum para ser docente. Já me perguntaram alguns colegas até com relação como é que eu lido com notebook, móvel, dispositivos móveis. Você percebe o aluno que está prestando atenção, você pode utilizar como ferramenta, eu dou aula em uma sala que tem notebooks, os alunos ligam quando está no meio da aula, tem aluno que fala: - ah, professor! Acabei de pesquisar no site do PMI e estou vendo o que você está falando, ou seja, ele está usando como ferramenta de aprendizagem, e têm outros que você percebe que estão dando risada, que estão conversando no bate-papo, você faz uma ou duas perguntas para a pessoa e você

quebra ele, você cria o incômodo ao invés de você ficar incomodado, aí eu não sei se alguém me deu esse toque ou se eu desenvolvi essa técnica. Eu acho o seguinte: o docente para mim tem que envolver. Toda a aula que eu entro eu tenho um desafio de que eu tenho que ter o máximo possível de brilho nos olhos de quem está naquela audiência, numa aula, numa palestra, eu tenho que chegar ao final e sentir nas pessoas que elas estão falando: - puxa, foi legal ficar esse período de tempo que eu estou aqui, aprendi alguma coisa com essa pessoa, valeu à pena assistir essa aula, valeu à pena assistir essa palestra! Eu sempre entro com esse desafio porque se eu termino a aula e não vejo o brilho nos olhos da maioria eu fico frustrado, e as pessoas têm que ter gostado de ter participado daquele momento. E tem o caso numa pós também que é normal também que é interrupção do trabalho. É normal o aluno chegar, você percebe que ele sai com o semblante preocupado, com o celular na mão porque o trabalho ligou para ele. Não é que ele não quer assistir aula, ele tem um compromisso profissional e estão acionando ele ali para alguma coisa que está acontecendo. Eu trabalhei com sistemas a vida inteira, me ligavam de madrugada, então, é natural isso para mim.

E: A questão do brilho nos olhos que você cita você também era assim quando aluno, também queria sair com o brilho nos olhos?

P3: Vou contar de uma professora que eu acabei não citando, foi um lapso da minha parte de não falar dela, que era a professora Maria Teresa. Ela foi minha professora de matemática no segundo e no terceiro ano do ensino médio, antigo segundo grau. Ela não ia à lousa, ela não escrevia na lousa, iam sempre os alunos e ela explicava e nós que íamos lá e escrevíamos na lousa. Eu aprendi trigonometria com essa mulher, eu acertei todas as questões de trigonometria em todos os vestibulares que eu fiz e não foram poucos, foi a melhor professora de matemática que eu tive na minha vida. Eu não sei se ela tinha alguma alergia ou alguma coisa, mas ela dava aula sem ir à lousa, ela dava aula falando e quando ela precisava escrever na lousa ela mandava alguém, eu era sempre voluntário e ela tinha uma psicologia absurda, a única vez que eu fiquei de exame na escola, no segundo ano com ela, no exame final, eu precisava de oito na prova, e ela veio para mim e disse: - você não vai conseguir tirar dez na minha prova! Ela falou sério comigo, eu fiquei duas semanas estudando que nem louco e tirei dez na prova, aí o que ela fez, ela veio me entregar a prova com um sorriso de satisfação e disse que tinha certeza que eu iria conseguir. Ela conseguia “ler” o aluno, ela sabia que eu gostava de desafio, então me desafiou, e eu tirei dez, porque ela não queria me reprovar, eu tenho certeza que ela me considerava um dos melhores alunos da turma, eu sempre fui apaixonado por matemática. Tinha alunos que morriam de medo dela, que ela exigia, a gente fazia prova de matemática em uma folha de papel almaço à caneta, se você pusesse um traço de fração que não estivesse no meio dos dois tracinhos do igual, ela riscava a questão inteirinha, não podia ter rasura senão ela riscava, era assim a prova dela, à caneta.

E: E você se espelhou bastante nela?

P3: Sim, acho que aí vem da andragogia, porque, o que acontece? O adolescente é um pré adulto, então já nessa fase ele punha para fazer, quebra a inibição, ela mexia com alguns, ela fazia brincadeiras comigo que com outros eu percebia que ela não fazia, eu falava que ia fazer física nuclear, ela começava a fazer conta: - gente, daqui há oito ou dez anos o Brasil vai explodir, vocês se preparem, porque se ele continuar estudando desse jeito ele vai ser um péssimo físico nuclear e vai explodir o país, podem se preparar! Ela tinha um senso de humor sensacional, só que muita gente não conseguia perceber, porque ela falava sério, mas ela estava brincando.

E: Quais são as dificuldades e as facilidades na atuação como docente?

P3: A maior dificuldade hoje é criar esse interesse, com essa sociedade do clique que eu falei, está todo mundo imediatista. Eu falo muitas vezes para os alunos: - vocês estão achando que isso aqui é matrix, que nós vamos conectar um cabo na sua nuca e que vai descarregar todo o conhecimento de projetos em um mês? Tem aluno que depois de dois meses de aula, puxa, mas eu não estou conseguindo entender, claro que não, para você dominar uma ciência, uma técnica é por volta de dez anos a curva de desenvolvimento, do conhecimento, então você não vai conseguir aprender em dois ou três meses, vai ter de se esforçar muito mais do que isso. E a interrupção que a gente tem hoje, o foco das pessoas, eu adoro tecnologia, mas eu acho que as pessoas estão com dificuldade de trabalhar isso, eu entro para dar aula, eu ponho meu telefone no vibra e não atendo, esses dias eu esqueci e os alunos disseram: - nossa professor! Você não vai atender? De jeito nenhum, eu estou aqui com vocês agora, quem tiver ligando para mim espera. Quando não tinha celular? Então, eu estou lá, minha atenção está voltada para eles, eu não vou parar de dar uma aula para atender ao telefone, aí eu acho que no papel de aluno até dá, então como eu falei, tem profissionais que precisam estar à disposição, ele põe no silencioso, tocou ele levanta, sem atrapalhar a aula, vai atender, resolve o problema e volta. Agora, eu como docente, não posso fazer isso, tive uma fase em que eu estava tocando projeto em um banco que eu tinha que ficar à disposição, então o que eu fazia, eu avisava os alunos, olha eu tenho uma função que exige que eu esteja à disposição, então eu vou deixar no vibra e se o telefone tocar e eu ver que é do banco eu vou atender, vou pedir licença para vocês e vou atender porque eu sou obrigado a atender, era uma condição profissional mas a partir do momento que não tive mais isso, não atendo.

E: E a respeito das facilidades?

P3: Dar aula numa pós-graduação eu acho mais fácil. O que eu acho é o seguinte: está havendo um desvio com relação a essa história que nós estamos discutindo muito no curso de docência para o ensino superior, a questão do aluno cliente. Para mim o aluno não vai ser cliente nunca, o dia que eu acreditar que o aluno está ali para ser meu cliente, que ele está pagando para receber um serviço, eu vou fazer outra coisa, porque para mim professor, eu sempre falo isso, não é profissão, é missão, em qualquer nível. Coisa mais gostosa para mim, fora o brilho nos olhos, é o aluno, depois de algum tempo, ligar para mim e falar que arrumou um emprego melhor, que está conseguindo aplicar aquilo que eu ensinei para ele, que eu ajudei ele a aprender na verdade, eu não ensinei nada, eu estou ajudando, estou sendo um instrumento para uma aprendizagem dele, que ele conseguiu passar no exame PMP, se certificou como profissional de gerente de projetos. Então, isso é que é a alegria,

porque eu no mercado, eu poderia estar ganhando muito mais do que eu ganho dando aula e sendo coordenador de curso, foi uma opção mesmo, eu quero trabalhar com isso, eu quero ajudar as pessoas a se desenvolverem, é o que me dá mais prazer.

E: Teve algum momento na sua carreira que você ficou longe das salas de aula?

P3: Foi um período muito pequeno, eu não consigo nem me lembrar, porque talvez o período que eu não estava dando aula fora, eu estava dando treinamento dentro da empresa.

E: Qual o maior desafio em ser docente no lato sensu?

P3: Convencer os alunos que ninguém está lá para “enfiar” o conhecimento na cabeça deles, que eles são sujeitos no processo de aprendizagem e isso foi uma das coisas que mais mudou no meu discurso depois que eu fiz o curso de docência para o ensino superior, quando eu aprendi o que é andragogia, eu já fazia isso intuitivamente, mas hoje eu consigo argumentar com o embasamento que eu tive no curso, convencendo a eles de que se eles não quiserem aprender, nem Jesus Cristo vai enfiar o conhecimento na cabeça deles, eles têm que ser os sujeitos no processo de aprendizagem. Ele tem que participar do processo, tem que estar com vontade de aprender. E tenho falado também para os nossos alunos até no processo seletivo, depois que eu fiz docência no ensino superior, o seguinte: - se vocês estão aqui atrás de um pedaço de papel, de um certificado de conclusão de curso, aqui não é o lugar, pelo menos nesse curso, nós ensinamos as pessoas a gerenciar projetos e se você está aqui achando que você vai sentar e vai ficar assistindo aula e vai aprender, pode “tirar seu cavalinho da chuva”, porque você vai ter que “botar a mão na massa”, vai ter que fazer, em cada semestre. Eu como coordenador, eu estou apertando mais o curso e eu falo isso para eles no começo: - se vocês forem conversar com alguém de uma turma anterior vocês vão perceber que agora está mais difícil porque estão aumentando a quantidade de cursos, então tem mais gente preparada no mercado hoje e eu tenho o compromisso de manter o diferencial dos nossos alunos, os nossos alunos têm que continuar sendo diferentes no mercado, têm que ser diferenciados, então o que acontece? Você tem que aumentar o nível do curso, então cada semestre a gente exige mais. Então, já tenho colocado até uma pergunta no processo seletivo, se a pessoa tem oito horas ou mais por semana para se dedicar ao curso fora do período de aula. Para não falar que não tem tempo de fazer, eu já desclassifiquei candidato, bom candidato, que falou que não tinha tempo fora do horário de aula para fazer. Não aprovei, porque não “dá conta”.

E: Então esses foram alguns benefícios que o curso de docência para o ensino superior trouxe para você?

P3: Não só isso, mas respeitabilidade dos alunos, dizendo que você tem uma formação no ensino superior e que você sabe o que você está falando. Eu percebo que quando eu coloco e pontuo isso no começo e falo que eu participei do curso os alunos prestam mais atenção, como faz diferença o PMP, a certificação que eu tenho, eu comento muito com os alunos isso também: - gente quando eu tirei minha certificação eu já era um profissional respeitado no mercado. E para algumas pessoas que eu tinha relação no ambiente de trabalho que eu já falava alguma coisa há dois, três anos, às vezes, depois que eu virei PMP eu falava a mesma coisa e a pessoa falava: - é verdade, faz sentido isso que você está falando! Mais ou menos, é como você ter um título de mestre ou doutor, de repente você está falando a mesma coisa que você falava antes, só que agora você tem um sufixo ou um prefixo que te dá uma qualificação que as pessoas te escutam mais, foi perceptível para mim a questão da certificação. Para você ter uma ideia, muitas escolas em que eu atuo hoje, me classificam como um mestre stricto sensu pela certificação, até pagam o valor hora aula como mestre, porque é uma certificação difícil.

E: Você acredita que a especialização te deu mais respeito e o mestrado pode te dar mais ainda?

P3: Sim, e não só com relação aos alunos, mas eu percebi com relação aos colegas também, os que eu sou coordenador principalmente. Quando eu falo sobre estratégia de ensino, sobre sugestões que eu dou sobre como montar um plano de ensino, estratégias de aula, eu percebo que hoje eles me escutam mais. E a maioria dos nossos professores é do mercado, aliás, isso é algo que eu sempre percebi, eu trabalhei durante três anos na área comercial de gerência de projetos, quando você chega e se apresenta e a pessoa fica sabendo ou você diz que você é professor, o comportamento muda completamente, a conclusão que eu cheguei, eu não sei se está correto, mas a minha percepção é que a pessoa “te” vê como alguém que não tem um interesse só financeiro, só profissional, não é com todo mundo que acontece isso, mas aconteceram várias vezes na minha carreira profissional fora da docência, eu me apresentar como professor e perceber que a pessoa passou a me respeitar mais, a me olhar não como alguém do mundo comercial, mas alguém que tem o pé na academia e tem uma preocupação diferente. Eu percebo também às vezes, se a pessoa tem interesse, um questionamento maior, ela começa a “te” perguntar com relação a entender conceitos que escuta no mercado, por exemplo, premissa, restrição, que são parâmetros para você trabalhar no entendimento de um projeto, isso tem uma confusão conceitual enorme no mercado, você pega até professor que não sabe conceituar, explicar direito e você pega professores que têm conhecimento, que têm muita fundamentação, que têm experiência e que têm opiniões conflitantes. Até falo para os alunos o seguinte, a gente tem alguma situações assim no curso que eu, como coordenador, eu deixo de propósito isso, porque eu falo para eles isso é o mercado, você não pega um, dois, três médicos para “te” dar um diagnóstico, quando você está em projetos, tem profissionais que têm opiniões diferentes, têm experiências diferentes, então se você tiver um professor no curso que vai “te” falar para fazer assim e outro vai falar para fazer assado é para você resolver como que você quer fazer e para você analisar que de repente para esse projeto que você vai tocar de repente esse aqui é melhor e de repente no outro projeto aquele outro é melhor.

E: Antes do curso de docência para o ensino superior você já era coordenador e lidava com colegas com formação pedagógica. Como era discutir questões de plano de ensino, técnicas de aula, você se sentia confortável?

P3: Eu diria que quando eu tive contato com colegas que tinham uma formação acadêmica mais forte ou mais consistente em relação à docência, eu diria que eu já estava preparado para conversar sem problema nenhum, não senti uma disparidade, eu sentia às vezes até uma diferença de opinião. Vou te dar um exemplo: eu tenho um colega que acha que você sempre tem que ter uma avaliação individual escrita. Eu não concordo com isso, isso historicamente, eu estudei em uma escola vocacional que eles tinham uma linha que ensinavam a gente a querer aprender, acho até que isso vem da minha formação, você perguntou um pouco essa questão de eu querer ir atrás. Acho que tem a ver com a minha formação porque eu estudei em uma escola diferente, que era ensino vocacional que foi o Jânio Quadros, infelizmente acabaram com a escola, a gente estudava depois da prova uma matéria que não ia cair mais, ou seja, é a vontade de aprender, então eu vejo assim, o que eu falo para os nossos alunos é o seguinte, ainda mais em uma pós-graduação: - gente, não sou eu que vou selecionar vocês, é o mercado, eu estou aqui, vocês têm o momento de aproveitar com profissionais que têm um pouco mais de experiência que vocês, se vocês não aproveitarem, o azar é de vocês, porque nós estamos falando de gerenciar projetos, o projeto é temporário, se você gerenciar mal o projeto não vai continuar o contrato para fazer o próximo, existe consulta de mercado, quase todos os nossos professores estão no mercado. Então, eu já abri portas de emprego para aluno e já fechei porque me perguntou, ligou, olha esse aluno não era um bom aluno, pode até ser um bom professor, mas eu não recomendaria, como já aconteceu o contrário, não quero dizer que vai ser um bom profissional, mas como aluno era excelente, eu arriscaria porque mostrava vontade de aprender, mostrava vontade de fazer, então é uma pessoa que mostrava força de vontade para desenvolver o trabalho.

E: Por vir já de uma carreira docente você já teve algum conflito com os profissionais que só tem a experiência de mercado para entrar em sala?

P3: Conflito diretamente não, mas eu já tive duas ocasiões que eu fiquei sabendo depois, que uma pessoa que veio pontualmente para gente que tinha me criticado em aula para os alunos sobre a minha metodologia. Eu acho que as pessoas que trabalham com projetos elas têm uma linha de pensamento sempre de pensar em mais de um caminho, que é o natural. Você pode ter feito os últimos vinte projetos de uma maneira, só que esse aqui pode ter uma característica diferente, então você está o tempo todo se questionando se é a melhor estratégia, se é a melhor forma de você fazer aquilo.

E: Quando você aborda sobre as questões de técnicas que você adquiriu no curso de docência do ensino superior para esses professores advindos do mercado você sente alguma resistência?

P3: Eu não sinto resistência, mas eu sinto que a gente não tem tempo para passar o conteúdo todo para eles, a gente tenta dar uma linha, mas não dá para desenvolver e passar uma técnica com maior profundidade, não dá para você parar e ensinar a técnica para ele montando um plano de ensino. Se você perguntar para mim se eu acho que precisaria ter uma formação, eu acho que sim, eu acho que deveria ter, acho até que o MEC está caminhando para isso. Talvez não com a profundidade com o que eu fiz, não um *lato sensu* inteiro mas, pelo menos um *workshop* para passar alguma técnica, alguma coisa de quarenta, oitenta horas, eu acho que seria importante, mas talvez pelo perfil do *lato sensu* ser um profissional de mercado se você falar para ele fazer uma pós inteira ele não vai fazer. Tem que trabalhar em cima de *workshop*, montar aula, fazer, aplicar, tem que ser uma coisa bem prática. Eu fiz um treinamento há muito tempo atrás, que eu acabei virando multiplicador dele, chamava-se Técnicas de Levantamento de Dados com JAD, que era para você entrevistar os usuários para fazer o levantamento de informações para desenhar sistemas. JAD é a sigla *Joint Application Designer*, que é uma técnica da IBM também para você justamente fazer isso, é um tipo de *brainstorming*, era quarenta horas de prática, de dinâmica, o instrutor saía, colocava uma peruca, vinha fingindo que era uma velhinha, entendeu? Era ensinar as dificuldades que você pode ter conversando com os interlocutores para você tirar as informações e para você desenhar o sistema, um dos melhores treinamentos que eu fiz. Depois eu virei multiplicador desse treinamento, aí o teatro me ajudava muito porque aí para “botar” uma peruca não tem problema nenhum.

E: Fala mais sobre a questão sobre o MEC que você comentou que está caminhando para trazer a formação pedagógica para os docentes provenientes do mercado.

P3: Eu acho positivo, agora eu acho que ele vai ter dificuldade se ele quiser impor uma linha acadêmica mais tradicional, eu acho que tem que pensar no intermediário. Tem aqueles que vão se interessar por ter uma formação mais consistente, fazer um *lato sensu*, fazer um mestrado na área da educação e tem os que estão tocando o dia a dia que para um curso *lato sensu* é importante a experiência profissional e que você vai ter que fazer alguma coisa tipo de, no máximo, cem horas, com foco e com prática. Se começar a pedir para ficar lendo muito, para pesquisar muita teoria, o pessoal não vai fazer, porque o pessoal que vai para o *lato sensu* dar aula, a maioria é pragmática, pelo menos nas áreas mais técnicas. Se partir para essa linha normalmente a turma reclama, porque não é o que o aluno de *lato sensu* vem buscar, ele vem atrás de mecanismos e ferramentas para conseguir melhorar a sua performance profissional, se você começar a passar muita teoria, não vai.

Transcrição da entrevista P4 – 09 de novembro de 2012

E: A partir de sua trajetória formativa e profissional o que te levou a escolher a profissão docente?

P4: Começou por uma razão que não é muito nobre, pela necessidade de comprovar a proximidade com o tema de gerenciamento de projetos, mas no sentido de continuar evoluindo este conhecimento. Para manter aquela certificação profissional você precisa de horas de contato com o tema que mostram que você está evoluindo, aprendendo ainda sobre aquele tema. Começou assim, depois ele tomou um corpo por si mesmo né, a ponto até de chegar à conclusão de que eu precisava me aproximar e desenvolver o mestrado.

E: E essa docência começou com treinamento em empresas ou propriamente em sala de aula?

P4: Inicialmente foi em empresas e a partir de 2005 em universidade.

E: E como foi o primeiro dia em sala de aula como docente na universidade?

P4: Foi temeroso, mas pelo cuidado: - Poxa, vou me aproximar, falar coisas para um grupo de pessoas! A turma era grande, era turma de início de curso, tinha quase quarenta pessoas na sala. Então, foi até uma surpresa. Puxa, é uma responsabilidade grande esta! Então foi temendo por qual seria a resposta, pelo desconhecido e depois criou uma dinâmica boa, acho que aí a partir da segunda aula eu vi que não era tão complicado assim, depois porque requeria o uso de práticas em laboratório eu percebi que eu dependia bastante também da infraestrutura da organização onde acontecia a aula e aí tinha entraves e isso modificava a qualidade do seu conteúdo, mas aí você tentava compensar de outra forma, aí foi quando eu passei a usar coisas minhas ao invés de depender tanto da infraestrutura do local, tentando superar essa dificuldade.

E: Você sentiu diferença em ministrar treinamentos em empresas e ministrar aulas na universidade?

P4: Sim, foi diferente. Nas organizações o público é mais maduro, é profissional, e ele não tem, apesar de ter gente jovem, profissional iniciante, mas a maior parte era sênior e que não tinha uma vivência acadêmica e às vezes estava até distante de sala de aula, mas era gente que tinha um foco para usar aquele conhecimento que você estava transmitindo na sua vida profissional, o aluno também futuramente vai usar, mas eu acho que a expectativa desse profissional dentro da empresa era maior, se possível, de aplicação imediata, o interesse dessas pessoas durante a aula, durante aquela exposição, era maior. Agora já focalizando a turma da graduação, você já percebe assim, é uma turma imatura, sem um foco definido, com raras exceções, eu tinha alguns que eu falava eu queria ser como ele no momento de vida dele e esse cara era o maior motivador teu, para dar sequência àquele trabalho, ele estava gostando do que ele estava ouvindo, ele estava prestando atenção, mas no geral não era assim, no geral era um público que não tinha um foco, tinha interesse menor, tinha muito interesse na hora do intervalo e na hora de ir embora e por mais que tivesse interessante para a maioria, então aí acho que eu desenvolvi, mas já falando do segundo momento, o primeiro momento foi esse impacto e aí talvez no início uma decepção, mas aí eu percebi pela segunda, terceira turma, que ela tem dinâmicas diferentes. Então, mesmo uma turma iniciante, ela pode ter também bastante interesse, depende dela, então da sua formação, dos indivíduos que estão lá, eu peguei turmas, mesmo no início, que você percebia que aquela primeira turma era apenas uma amostra, a população poderia mostrar outras turmas que tinham bastante interesse.

E: Em algum momento da sua formação você teve contato com a formação pedagógica para atuação em sala de aula?

P4: Não, o que eu acho péssimo, o que eu acho que faltou. Não como *mea culpa*, porque cada um tem um contexto social em que vive e alguns têm acesso a coisas, como hoje eu ofereço para o meu filho, que eu não tive, então eu estudei em escola estadual até terminar o segundo grau, então o que me era oferecido era pouco, por mais que digam que a escola estadual antigamente era melhor e eu acho que é verdade, era pouco, então até o segundo grau foi muito fraco nesse sentido. Na graduação, na universidade eu já tive algum contato que ia um pouco além, acho que filosofia, que começaram a esboçar, que olha você talvez precise olhar para outras coisas, foi muito pouco, faltou.

E: Neste curso de produção para material para cursos a distância, você teve algum contato com a questão pedagógica?

P4: Só por iniciativa própria. Por exemplo, em outra universidade existe uma área chamada engenharia acadêmica. Esta área produziu o material que visa organizar, dar o norte, organizar a produção do material para os cursos, o curso que eu faço é uma disciplina de gestão de projetos para a área de administração de empresas, aí sim, havia esta preocupação. Tem um curso nesta mesma universidade que eu pretendo fazer que é a formação de docentes para atuação no ensino a distância. Eu já tive acesso ao material, pois é todo a distância, e abordará a questão pedagógica.

E: E o mestrado lhe deu subsídios para atuação em sala de aula?

P4: Resposta objetiva, não. A história do rigor científico, ele faz você refletir, mas é uma reflexão sua, por exemplo, eu tive contato com um autor de base, chamado John Dewey, mas o material que eu tive acesso é um material que me estimulou muito a refletir sobre isso. Você começa a pensar, esse é um autor que eu preciso ler todos os manuscritos dele que tiver mesmo algo que não foi produzido, além de eu ter me identificado, eu percebi assim, nossa quanto valor tem aqui e eu não sei transformar em coisa que seja útil para outras pessoas, mas alguma coisa eu comecei a levar adiante, mas muito incipiente. É uma questão solitária, uma reflexão tua. Na prática, eu desenvolvi o meu capítulo de introdução, inicialmente tinha dezesseis páginas, ele se tornou quatro páginas, por influência da orientação no sentido de transformar aquele material, para o curso em si, para a linha de pesquisa, tinha muito mais influências daquela professora e como parte dos créditos do mestrado, me estimulou a procurar John Dewey, procurar autores de base, entre eles, John Dewey, foi citado por ela, aí eu coloquei coisas que eu achei: - nossa, isso tem um tremendo valor! Que depois foram reduzidas ou até

simplesmente abandonadas.

E: Como você analisa a questão da relação dos saberes construídos na formação e dos saberes construídos na prática?

P4: Os saberes da formação direcionam as suas ações, talvez focalizem o seu autodesenvolvimento, desenvolvimento de uma carreira profissional talvez e que não sinaliza, não estimula, não conecta com os saberes da docência, porque eu não busquei isso antes, eu não fui estimulado para isso antes, mesmo percebendo isso hoje que eu tinha talento para isso e que talvez se fosse estimulado ele poderia ter se tornado profissão também mais cedo. Então, não houve essa conexão, essa relação, depois durante a docência você percebe que falta e aí você corre atrás. Ele corrobora que essa relação deveria ter sido estimulada antes.

E: Para sua atuação em sala de aula você trouxe alguma referência de professor que você teve na sua trajetória como aluno?

P4: Eu ia dizer que só as inconscientes, mas eu acho que eu trouxe só as referências, não sei se é a maneira como eu vejo, mas eu trouxe algumas referências negativas e aí eu deveria usar como contraexemplo, eu não deveria fazer isso que o professor fazia. Aí é uma visão particular, por exemplo, o falar baixo desinteressado do professor, o cumprir o *script* que ele definiu não é suficiente. Eu não consigo aceitar que o aluno não participe, ele participa bem ou mal, zangado até às vezes ou não, mas ele participa e quando eu não consigo de alguma forma, como fazer perguntas diretas durante a exposição, eu percebo assim que é aonde eu preciso buscar um apoio na pedagogia. Eu busco muito esse aluno, o cara da participação passiva ele tem que se tornar um aluno ativo durante a aula e mesmo que ele individualmente não participe, outros participarão, porque outros estão participando, talvez ele se torne um pouco mais atento que ele pode ser chamado para a participação. Então, eu tenho praticado uma aula muito mais interativa em termos de aflorar o conhecimento e os exemplos dos alunos durante a aula, como se eu privilegiasse o que eles têm em relação ao que eu estou expondo, mas buscando uma relação entre o que eu estou expondo e a vida real dos exemplos concretos da vida real deles, e às vezes eu me questiono se esse modelo é bom, porque ele é um pouco invasivo. Por exemplo, eu peço para o aluno perguntar para o outro aluno o que ele acha de determinado conceito, nessa eu descubro que não sabe nem o nome do colega e convive já há algum tempo, você expõe a pessoa a uma situação, mesmo assim continuo a fazer, por mais que tenha constrangido a pessoa inicialmente fica suavizado pelo que acontece depois e outros passam pela mesma situação. E nessa hora por vezes eu me sinto sem chão. Se isso é bom, e se isso produz um resultado efetivo em termos de ensino-aprendizagem, não sei e é onde, por exemplo, se eu tiver um autor e tiver aquele conhecimento, poxa, o que estou praticando intuitivamente ou porque eu gosto desse modelo já foi discutido, já foi testado, aliás, até a forma como eu faço está errado, talvez eu tivesse que fazer de uma forma diferente, porque já tentaram isso e não deu certo. As referências são intuitivas e por outras leituras, por exemplo, tem um livro muito interessante de um autor que escreveu o *best seller* chamado “A meta” e outro livro que focaliza uma área de gerenciamento do tempo e ele comenta sobre um professor que pratica essa coisa da aula aberta interativa, mesmo que seja um personagem criado pelo autor, existe essa referência.

E: Você acredita que a formação pedagógica faz falta para a sua atuação em sala de aula?

P4: Acredito piamente. Até o desconhecido gera insegurança. Eu gosto do risco, eu gosto de me expor e eu acho que ele permite o aprendizado, eu me permito errar e consertar. Então eu acho que eu avanço na questão de risco, e é isso que tem me trazido até agora, mas a busca pelo mestrado e o rigor que me foi apresentado pelo mestrado e que deve ser intensificado no doutorado, ele vai me qualificar para isso, vão me fazer melhorar.

E: Você acredita que uma especialização em docência no ensino superior te ajudaria?

P4: Sem dúvida. É a história do ideal que é percebido, então ao mesmo tempo em que eu acho que deveria ele não deveria ser obrigatório, não no primeiro momento, mas é como eu falei, tenho sete anos em docência, eu estou devendo, porque eu já deveria ter tido contato com coisas que melhorariam o que eu estou fazendo ou pelo menos me dariam mais segurança sobre algumas coisas, então eu acho que não poderia ser obrigatório no primeiro momento, por outro lado, porque não ser obrigatório? Para a graduação acho que tem muito valor a experiência profissional de alguém, mesmo que ela não tenha um conhecimento em como se portar em sala de aula, mas aquele conhecimento especializado do docente, da profissão que ele exerceu e que traz valor ali para aquela turma, ele não pode ser perdido assim, é uma oportunidade, fazer com que ele venha como professor, mesmo que ele não seja um professor completo, traz valor para a graduação, para a especialização eu não tenho a menor dúvida, porque ali você já tem um profissional que tem uma visão prática das coisas, ele deixou a família, está pagando para estar ali e ele visa, há muita expectativa hoje em relação à carreira. Ele vem para a especialização, hoje, pelo fato de ser necessária a educação continuada, mas muito mais do que isso, ele vem ali porque ele quer melhorar o salário dele, melhorar a chamada empregabilidade dele, ele quer se diferenciar e sair da pilha dos outros currículos, enfim, então tem muita expectativa, e este professor mesmo não tendo tido contato com estes autores de base e a formação pedagógica, ele pode trazer muito valor para a expectativa desse aluno, mas precisa se qualificar também porque vai se tornar mais completo.

E: Em qual modalidade de ensino a formação pedagógica faz mais falta, graduação ou pós-graduação? Existe diferença na atuação entre essas duas modalidades?

P4: Que há diferença de atuação há, mas não sei se ela está relacionada à formação pedagógica. O que eu percebo de diferença, entre outras coisas é lógico, mas o que me vem em mente agora, é que o perfil do aluno da pós-graduação é diferente da graduação. O nível de interesse, expectativa e crítica do aluno da pós-graduação é muito maior do que o aluno de graduação, como eu disse há pouco, alguns alunos da graduação têm um nível de crítica maior, tem um nível de interesse maior, mas é legal, é gostoso esse aluno da graduação, porque ele não te avalia, ele não critica você, ele recebe o que você fala de maneira mais aberta ainda, porque ele está em formação, ele não é especialista. Já o aluno da pós-graduação, ele já tem uma vivência profissional, ele já apanhou bastante, já tomou outras referências como válidas, ele vem com muitas expectativas, ele quer

sair dali com algo a mais e ele é muito crítico em relação ao seu trabalho enquanto docente, mas não pelo docente, mas pelo que você fala, pelo conhecimento que você está expondo, aquilo como verdade, então ele é muito crítico, então há uma diferença gritante entre as duas atuações pela expectativa do seu público, pela expectativa do aluno da graduação e o aluno da especialização e não sei dizer se está relacionada à formação pedagógica, recomendaria fortemente que ambos tivessem essa formação tanto o docente da graduação quanto o da pós-graduação e talvez intensificasse essa recomendação para o docente da pós-graduação, porque o assunto dali é extremamente sério.

E: Você acredita que falar em formação pedagógica para os professores sem esta formação, que vem apenas com a vivência profissional assusta?

P4: Assusta, ele não entende eventualmente, mas a prática da docência vai dar sinais para ele. É uma pergunta muito boa, porque como penetrar neste profissional, este interesse pela adequada formação para o trabalho que ele vem desenvolvendo, talvez ela fosse uma condição restritiva para a contratação do professor, mas se for como nós falamos há pouco, você vai perder a oportunidade de trazer este conhecimento para a sala de aula, mal ou bem, organizado, desorganizado, ele tem um valor ali, mas visando a melhoria e buscando a perfeição, o ideal seria é que todos os professores tivessem essa formação. Para mim, inicialmente, antes do mestrado, tinha a percepção de que era necessário, mas demorou a perceber porque o início é uma atividade como outra qualquer, depois você percebe que não é só isso.

E: Quais as facilidades e dificuldades de ser docente?

P4: Entre as dificuldades acho que passa pelo atravessar uma turma crítica, especializada, atravessar essa turma é um desafio, é uma dificuldade, porque você tem que transpor a barreira da desconfiança, você tem que estabelecer um grau de confiança, tem várias coisas da sua vida profissional que você conhece muito mais do que esse cara que está conversando com você, então não espera perfeição de mim, então estabelecer essa confiança, no meu caso com muita transparência e tranquilidade, tira o melhor aqui e eu vou “te” dar o meu melhor, naquele ponto que eu achar que pode ser interessante para você, então atravessar essa barreira da crítica e estabelecer uma confiança na turma de especialização não é uma coisa tão simples, então eu considero essa uma dificuldade. O que eu considero fácil, a gente tem coisas que a gente faz e por ser fácil eventualmente nem nota, produzir um material que pode ser efetivo, fazer com que o aluno aprenda efetivamente, acho que então a produção de material de apoio para mim é relativamente fácil e prazerosa; e a exposição, usar os atributos de comunicação, para chegar ou alcançar esses alunos também é fácil, não é difícil, eu não me proponho a fazer uma coisa que eu não me sinto bem, no assunto que nós vamos tratar eu tenho que ter um nível de confiança sobre o que eu estou fazendo ali que é maior, então eu me preparei. Claro que na vida real sempre tem uma aula não tão preparada quanto você gostaria, aquele dia tenso, difícil, você não entra igual, então a comunicação não vai ser a mesma, mas enfim, então produzir um material, normalmente a coordenação gosta, outro professor gosta e conduzir a aula com base naquele material também é fácil, por outro lado, quando esse material não é meu eu sinto dificuldade, porque eu preciso me revestir da ideia, eu tenho que introduzir naquela exposição, os meus exemplos, a minha vivência, então a adequação ao material já produzido por outros é mais difícil, mas nada que não seja superado desde que você tenha esse tempo para adequar. Um exemplo prático da instituição que eu atuo desde 2008, foi produzido um material complementar para um curso, porque o material principal estava errado, incompleto, básico e isso prejudicaria muito o trabalho. Você falar uma coisa que estava escrita errada e esse era o material oficial, ele precisava de correções, aí eu gerei o material complementar, usei o material oficial e divulguei os dois. Aí acho que tem outras dificuldades, a turma cansada, o aluno do período noturno é um aluno cansado, mas você não tem que levar isso como dificuldade, porque isso é inerente à atividade à noite. Tirando essa parte do aluno cansado, porque acordou cedo, porque mora longe é uma turma que atravessou o curso com dificuldade de material. Eu estou com uma turma de Execução em Gestão de Projetos eu não consigo acesso à ferramenta virtual, isso impacta diretamente na satisfação da turma, uma turma em que a interação com a coordenação foi difícil, mensagens confusas do tipo isso pode fazer, isso não pode fazer, isso tem que entregar, isso não tem que entregar, então o estágio que você entra para falar do seu conteúdo, para dar a sua mensagem em uma turma que está desgastada por esse cenário, você enfrenta dificuldades, então você tirá-los desta inércia e ir para outra e numa turma de especialistas, já era um grau de dificuldade por conta do momento deles e eles estão inseridos neste cenário da infraestrutura da instituição em que o curso dele ocorre aí só amplia as dificuldades, você faz o seu melhor, mas você sabe que ali o resultado é extremamente prejudicado.

E: Qual o maior desafio na docência no lato sensu?

P4: Eu acho que essa, passando aquele momento inicial que você ainda não conhece a turma, que é uma dificuldade regular vamos dizer assim, passou essa fase, não é fácil de responder. Estabelecimento da confiança, que não é em relação ao conteúdo, não é em relação à atualização, não é em relação ao aluno cansado, aos problemas de infraestrutura, não são essas dificuldades. Acho que passa pela confiança mesmo, que é trazer o aluno com interesse para aquele momento que você comunica porque ele estar distante é ruim para você, incomoda, ele tem que estar mais próximo. Tudo bem que ele pode estar cansado e aí não tem o que fazer, por outro lado, é assim eu sempre avalio como uma autocrítica, sempre uma autoavaliação naquele momento, o que eu falo, da maneira que eu falo, não interessa e aí por isso que ele está distante, e mesmo que não seja o assunto mais legal para ele eu deveria conseguir trazê-lo para a atenção, então eu acho que essa é a verdadeira dificuldade. Teve até um caso de um aluno cansado, de um aluno que foi reclamar com a coordenação que eu não deixava ele dormir na aula, porque ele era aquela cara, aula aberta, aula interativa, aula que discute as experiências dele, que eu chamo o cara e o aluno cansado junto com isso está lá o desinteresse dele, pois mesmo cansado se ele estivesse interessado ali eu acho que ele ficava. Então eu acho que é isso, conseguir estabelecer uma confiança, uma comunicação eficaz que traga o aluno à participação.