

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

OSMAR MACKEVICZ

**CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS
LICENCIATURAS**

**PONTA GROSSA
2017**

OSMAR MACKEVICZ

**CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS
LICENCIATURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M153 Mackeivicz, Osmar
 Concepções de ensino elaboradas pelos
 acadêmicos das licenciaturas/ Osmar
 Mackeivicz. Ponta Grossa, 2017.
 110f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Regina
 Manosso Cartaxo.

 1.Teoria e prática. 2.Formação inicial.
 3.Formação de professores. I.Cartaxo,
 Simone Regina Manosso. II. Universidade
 Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
 Educação. III. T.

CDD: 371.13

TERMO DE APROVAÇÃO

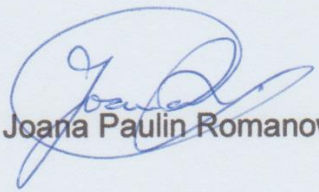
OSMAR MACKEVICZ

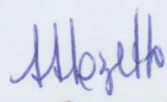
CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG


Profª Dra. Joana Paulin Romanowski - PUC/PR


Profª Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG

Ponta Grossa, 31 de julho de 2017.

A minha esposa Giselle Ariana Otto Mackeivicz,
e todos os professores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e oportunidades.

A minha esposa Giselle, pela paciência e compreensão.

Aos meus pais, Geraldo e Lucir, pelo cuidado e pela vida.

Aos meus sogros, Augusto e Nazir, pelo apoio.

Aos meus irmãos, Saulo e Josimar e suas esposas.

Aos meus cunhados Willian e Dani, pela partilha de vida.

A minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo, pela confiança, amizade e valiosas contribuições nesta pesquisa. Obrigado pelo seu entusiasmo e encanto para com a Educação.

Aos sujeitos da pesquisa, acadêmicos das licenciaturas em Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Às coordenações dos cursos de Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pelas contribuições nesta pesquisa.

Aos membros do GEPTRADO - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente.

As minhas colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas conquistas e partilhas.

Aos companheiros de trabalho Luiz Carlos, Amélia e Ir. Everaldo.

Aos gestores do Colégio Marista Pio XII, pelo incentivo e esforço para que eu pudesse participar das atividades do Programa de Pós-Graduação.

A todos aqueles que contribuíram nesta pesquisa.

Obrigado.

“O ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”
(VEIGA, 2004, p. 16).

MACKEIVICZ, OSMAR. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a concepção de ensino dos acadêmicos das licenciaturas. Tem por objetivo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores. Como objetivos específicos foram definidos: Identificar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; e Identificar as proposições sobre o ensino presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. A questão central concebe o ensino como um processo intencional e peculiar que orienta a aprendizagem e cria cenários formativos. Reúne elementos articulados – professor, estudante, conhecimento. Considerando a centralidade do ensino no processo de formação inicial de professores, indagamos qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos de licenciatura. O eixo epistemológico que norteia a pesquisa e análise dos dados é a teoria como expressão da prática discutido por Martins (1989) e Santos (1992), e a educação bancária de Freire (1982). O alinhamento teórico utilizado para discutir a formação de professores baseia-se em Dourado (2016), Saviani (2009), Gatti (2009), Diniz-Pereira (2006), Cunha (2010; 2016) e Imbernón (2012). As discussões acerca das teorias pedagógicas modernas fundamentam-se em Mizukami (1986), Libâneo (1982; 2006), Saviani (2012), Veiga (2004), Freire (1970) e Martins (1989; 2006). Para as questões relacionadas à aula, utilizamos Silva (2008), Cunha (1997), Romanowski e Martins (2008). As reflexões acerca da relação teoria e prática apoiam-se em Pimenta (2011), Saviani (2008), Gamboa (2003), Sanchez; Vázquez (1968, 1977) e Martins (1989). As discussões que envolvem Universidade e Projeto Pedagógico de Curso fundamentam-se em Pimenta; Anastasiou (2002), Chauí (2001), Cunha (2006) e Veiga (1995). A natureza desta pesquisa é qualitativa e os procedimentos utilizados para coleta de dados são questionários, análise documental e grupos de discussão. Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. Os dados são analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados desta pesquisa apontam que o ensino na universidade possui características de uma abordagem tradicional. Os acadêmicos criticam o modelo tradicional de ensino, e a partir das suas vivências, elaboram um conceito em uma perspectiva crítica. A relação professor-aluno ainda é verticalizada. Há predominância da aula expositiva no espaço universitário, tendo como característica a transmissão de conhecimentos. A pesquisa apurou que há uma dicotomia entre teoria e prática, valorizando a teoria como guia para a prática, em oposição à teoria como expressão da prática. A avaliação adquire traços da avaliação formativa; porém, constata-se que predomina a avaliação quantitativa. Nosso estudo aponta, também, para um distanciamento entre o professor e os acadêmicos, reafirmando, desta forma, o professor como dono do saber racional. Esta pesquisa proporciona reflexões acerca das concepções de ensino dos acadêmicos, bem como procura oferecer subsídios para repensar a formação de professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Palavras-chave: teoria e prática; formação inicial; formação de professores.

MACKEIVICZ, OSMAR. **Teaching Conceptions elaborated by graduation students**. 2017. Dissertation (Master Degree in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ABSTRACT

The study object in this research is the teaching conception by graduation students. The aim is to analyze the teaching conceptions elaborated by graduation students of the State University of Ponta Grossa/PR in order to subsidize the initial process training of professors. Specific aims were defined: Identifying teaching concepts elaborated by students of the State University of Ponta Grossa/PR; and identifying the propositions on the teaching in the pedagogical projects of graduation courses in Education, Mathematics and Biological Sciences. The central matter conceives the teaching as an intentional and peculiar process that guides the learning and creates training sceneries. Gathers articulated elements – professor, student, knowledge. Considering the centrality on the teaching process of professors' initial training, we inquire what is the teaching conception elaborated by graduation students. Epistemological axis which guides the research and data analysis is the theory as practical expression. As discussed by Martins (1989) and Santos (1992), and the banking education by Freire (1982). Theoretical alignment used to discuss the professors' training is based on Dourado (2016), Saviani (2009), Gatti (2009), Diniz-Pereira (2006), Cunha (2010; 2016) and Imbernón (2012). Discussions on modern pedagogical theories are based on Mizukami (1986), Libâneo (1982; 2006), Saviani (2012), Veiga (2004), Freire (1970) and Martins (1989; 2006). For issues regarding to the class, we use Silva (2008), Cunha (1997), Romanowski and Martins (2008). Reflections on theory and practice are anchored in Pimenta (2011), Saviani (2008), Gamboa (2003), Sanchez; Vázquez (1968, 1977) and Martins (1989). Discussions which involve University and Pedagogical Project of the faculty are based on Pimenta; Anastasiou (2002), Chauí (2001), Cunha (2006) and Veiga (1995). The nature of this research is qualitative and the procedures used for data collection are questionnaires and discussion group. The research subjects are graduation students of Education, Mathematics and Biological Sciences. Data are analyzed from the Content Analysis by Bardin (2011). The results from this research point to a traditional approach as characteristics of university teaching. The students criticized the traditional teaching model and from their experiences they elaborated a concept in a critical perspective. Student-professor relationship is still vertical. Expository class is still predominant within the University, and the knowledge transmitting is the main characteristic. Research findings point to a dichotomy between theory and practice, taking value to the theory as guide to the practice in opposition to the theory as practice expression. Evaluation acquires traces from the formation evaluation; however, we noticed the quantitative evaluation as predominant. Our study also points to a detachment between professor and students, what reassures the professor as the rational knowledge owner. This research provides reflections on the teaching conceptions by students, as well as search to offer subsidies to re-think professors' training in the State University of Ponta Grossa/PR.

Keywords: theory and practice; initial training; professors training.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Teorias pedagógicas	36
Quadro 2 – Quadro de coerência e organização da pesquisa	49
Quadro 3 - Organização do curso de Pedagogia	67
Quadro 4 - Organização do curso de Matemática.....	68
Quadro 5 - Organização do curso de Ciências Biológicas	68
Quadro 6 - Categoria: A relação professor-aluno.....	76
Quadro 7 - Categoria: A Aula	80
Quadro 8 - Categoria: A relação teoria e prática	82
Quadro 9 - Categoria: A avaliação	84
Quadro 10 - Categoria: O professor do ensino superior.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Idade – Dados comparativos - acadêmicos das licenciaturas segundo a faixa etária – 2016	55
Tabela 2- Dados comparativos - acadêmicos das licenciaturas segundo gênero - 2016	56
Tabela 3 - Turno – Dados comparativos - acadêmicos das licenciaturas - 2016	57
Tabela 4 - Dados comparativos- motivos para escolher um curso de licenciatura- 2016	59
Tabela 5 - Dados comparativos - instituições nas quais os acadêmicos das licenciaturas frequentaram o ensino médio- 2016	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016	54
Gráfico 2 - Gênero dos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016	55
Gráfico 3 - Renda familiar dos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016...	57
Gráfico 4 - Motivo da escolha do curso declarada pelos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016	58

LISTA DE SIGLAS

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PR – Paraná

PIBID - Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS.....	19
1.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	19
1.2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.3 TEORIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS.....	27
1.3.1 De tradição em tradição: a escola tradicional	28
1.3.2 Novas formas de ver o homem: a escola nova.....	30
1.3.3 Racionalidade, eficiência e produtividade: o tecnicismo	32
1.3.4 Perspectiva crítica: a sistematização coletiva do conhecimento	33
1.4 AULA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO	37
1.5 TEORIA E PRÁTICA: A RELAÇÃO COM O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
CAPÍTULO 2 - A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO	46
2.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
2.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS: OS INSTRUMENTOS	48
2.3.1 Estudo exploratório: questionário	50
2.3.2 Grupo de discussão	51
2.3.3 Análise Documental	52
2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	53
2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	53
CAPÍTULO 3 - A CONCEPÇÃO DE ENSINO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO	61
3.1 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	61
3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS	66
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS	66
3.3.1 Organização dos cursos	66
3.3.2 Perfil do egresso	69
3.3.3. Perfil do professor formador	70
3.4 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO	73
3.5 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO	74

CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO: O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS	76
4.1 A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	76
4.2 A AULA.....	79
4.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	82
4.4 A AVALIAÇÃO.....	84
4.5 O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	99
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	100
APÊNDICE B - GRUPO DE DISCUSSÃO	102
APÊNDICE C - CARTA À PROGRAD.....	103
APÊNDICE D - CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS, QUESTIONÁRIOS E GRUPO DE DISCUSSÃO.....	104
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO... 	106
ANEXOS	107
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	108

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se a partir de inquietações que me acompanham desde a formação inicial em Filosofia, e da minha experiência como docente na Educação Básica. Posso afirmar que o marco foi o ano de 2013, quando ingressei na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, no curso de Pedagogia, e também atuei como docente da disciplina de Filosofia na rede estadual de ensino.

Como acadêmico do curso de Pedagogia, algumas questões me provocavam, pois percebia que o espaço da sala de aula poderia contribuir na formação acadêmica dos futuros professores de outro modo. Compreendo que a licenciatura é um processo formativo importante para a docência, e penso que o acadêmico deva ser compreendido como sujeito histórico e cultural e que se encontra inserido no processo de formação. Minha escolha por uma licenciatura ocorreu a partir das vivências nos espaços escolares, as quais despertaram interesse em aprofundar meus conhecimentos. Aguçando o olhar para a realidade, senti-me provocado a investigar como é a formação dos professores no espaço universitário. Sempre compreendi que não há neutralidade nos cursos de formação de professores, e me questionava sobre a intencionalidade das licenciaturas.

Em meados de 2015, sendo aluno do segundo ano do curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O ingresso no mestrado foi motivado pelas inquietações vivenciadas no curso de Pedagogia. Qual a relação que se estabelece entre teoria e prática? De que forma a concepção do professor influencia na concepção do estudante? Qual é a concepção de ensino que o estudante elabora? As primeiras iniciativas de meu projeto de pesquisa versavam sobre investigar a contribuição das novas tecnologias na formação de professores. Aprofundando estas questões, percebi que as novas tecnologias são meios que possibilitam a formação e não se constituem como fins. A partir de então, iniciei a definição de meu objeto de estudo, que focaliza a concepção de ensino dos acadêmicos das licenciaturas. As leituras de Roldão (2007), Veiga (2006), Martins (1989;1998), Saviani (2012), Libâneo (1982), Mizukami (1986) e Freire (1982), entre outros, possibilitaram a certeza do objeto de estudo a ser investigado.

Para Veiga (2006, p. 20-25), o ensino constitui tarefa básica do processo didático, e corresponde a diversas dimensões que auxiliam a compreender a

complexidade desta tarefa. Para a autora, ensinar é um ato intencional que “não é linear nem independente do contexto social”. Ensinar significa interagir e compartilhar, pois é uma “atividade que se manifesta concretamente no âmbito das relações humanas” (VEIGA, 2006, p. 20-25). Ensinar exprime afetividade, sem acontecer fora da dimensão cognitiva, o que “significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático” (VEIGA, 2006, p. 20-25). Ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico, em que “o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos” (VEIGA, 2006, p. 20-25). Ensinar exige planejamento didático, não constituindo “apenas uma expressão técnica e linear” (VEIGA, 2006, p. 20-25). Ensinar não é transmissão-assimilação.

As ideias de Paulo Freire sobre o ensino seguem neste mesmo sentido. Comprometido com o ensino em uma perspectiva dialógica, o autor defende que o ato de ensinar não se caracteriza pela transmissão de conhecimentos, mas como possibilidade de produção, de modo que a sala de aula deva ser um espaço aberto às indagações dos estudantes, visando à produção do conhecimento (FREIRE, 1982).

Conceber o ensino desta forma exige comprometimento do professor com a produção do conhecimento, e o envolvimento do aluno no processo, no qual ele desempenha o papel de protagonista.

Roldão (2007) afirma que, por um lado, o conceito de ensinar está longe de ser consensual e estático e, por outro, é necessário reconhecer que esse conceito foi construído ao longo da história. A autora destaca que, ainda hoje, o conceito de ensinar é atravessado por uma tensão entre professar um saber e o fazer os outros se apropriarem de um saber. A compreensão do ensino como sinônimo de transmitir um saber dogmatizado não responde às demandas socio-históricas do mundo globalizado. A função de ensinar, na sociedade atual, é caracterizada pela dupla transitividade e pelo lugar da mediação. Ensinar configura-se como fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007). O ato de ensinar é contextual.

Neste sentido, Veiga (2004) afirma que a intencionalidade educativa está presente no processo de ensino, e é indicadora das concepções de quem a propõe. Martins (2006) chama a atenção para a necessidade de entender que as teorias

pedagógicas são produzidas socialmente com base em determinadas circunstâncias históricas.

O modelo tradicional de educação, no qual o professor caracteriza-se como detentor do conhecimento e o aluno uma tábula rasa, é questionado pelas exigências do mundo contemporâneo em que nos encontramos inseridos. Assim, Cunha (2010) e Roldão (2007) afirmam que o modelo de docente porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea. No entanto, essa concepção ainda é notável nos cursos de formação de professores. Paulo Freire (1982) denomina este modelo de ensinar como *educação bancária*.

Assim, para analisarmos¹ a concepção de ensino dos acadêmicos, assumimos, nesta pesquisa, o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2006), no qual o estudante é concebido como um ser historicamente situado e portador de uma prática social com interesses, e um conhecimento que adquire nesta prática, não podendo ser ignorados pela universidade.

Martins (2006, p. 95-97) afirma que,

nesta concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas inverte-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos [...] são as formas de agir vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos.

Diante desse contexto que envolve o ensino, compreendemos os cursos de licenciatura como espaço privilegiado, no qual o acadêmico insere-se em processos que lhe permitem a formação de conceitos sobre sua ação docente e sobre o que ele compreende como ensino. Tais concepções elaboradas também durante a graduação orientarão a prática educativa e, por isso, faz-se necessário, durante a licenciatura, a construção de conhecimentos que possibilitem ao egresso estabelecer posicionamentos críticos em relação às práticas estabelecidas.

Portanto, sendo o ensino uma atividade intencional, não linear, que orienta os processos de aprendizagens e cria cenários formativos, e considerando a

¹ Passamos, doravante, a adotar o plural majestático.

centralidade do processo de ensino na formação inicial de professores, indagamos: qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos das licenciaturas?

A partir desta questão delineou-se, como objetivo central desta pesquisa, **analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores**. Como objetivos decorrentes foram determinados: a) Identificar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; b) identificar as proposições sobre o ensino presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas.

Tendo como objeto de estudo a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos² de licenciatura, a presente pesquisa desenha-se em uma perspectiva qualitativa, por existir maior interesse pelo processo do que pelos resultados. Os instrumentos utilizados foram questionário, grupos de discussão e análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

A pesquisa estrutura-se em capítulos. No primeiro apresentamos o contexto em que se constitui o campo da formação inicial de professores e os desafios para a formação de professores. Em seguida, discorremos sobre as teorias pedagógicas modernas a partir de Libâneo (2005), Saviani (2012), Mizukami (1986) e Martins (2006), com destaque para uma perspectiva crítica, a sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 1989). Por fim, consideramos necessário apresentar os aspectos constitutivos da aula enquanto espaço de construção conjunta, e a relação teoria e prática no campo da formação de professores.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, que investiga as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas. Na primeira parte do capítulo apresentamos a

² Nesta pesquisa utilizei o termo *acadêmico* que, etimologicamente, provém do grego *akadēmikós* e do latim *academīcus*, que remete ao filósofo da academia de Platão ou ao estudante universitário. A palavra *academia* (*Akadēmeia*) deriva do grego *Akadēmos*, nome dado a um herói ático que, segundo a tradição, indicou a seus irmãos onde estava a sua irmã raptada por Teseu e, então, seus irmãos deslocaram-se até Atenas para resgatá-la. No ocidente, *Akadēmeia* é nome dado às instituições de ensino superior e ensino universitário que promovem atividades artísticas, literárias, científicas, filosóficas, etc. A designação *academia* provém da escola de filosofia que Platão fundou na Grécia Antiga, em 387 a.C., junto a um jardim, a noroeste de Atenas, em terreno dedicado à deusa Atena que, segundo a tradição, pertenceu a uma personagem mitológica com o nome de *Academo*. Realizamos uma pesquisa via *google docs*, na qual evidenciou-se o termo “acadêmico” com 54,5% para os que cursam uma licenciatura.

metodologia da pesquisa. Em seguida, delimitamos o campo e os sujeitos da pesquisa e apresentamos os procedimentos utilizados para coleta de dados, além do processo de análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo realizamos uma análise sobre a concepção de ensino expressa nos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas pesquisadas. Em um primeiro momento, discutimos aspectos da Universidade, sua finalidade e seus desafios, bem como a concepção de ensino expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Posterior a esta discussão, adentramos na análise dos projetos pedagógicos de cursos (PPC) das licenciaturas para identificar a concepção de ensino neles expressa, voltando o olhar para sua organização, perfil do egresso e do professor formador. Apontamos aspectos relevantes sobre a disciplina de Didática e as concepções sobre o ensino nos PPC.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados advindos dos questionários e dos grupos de discussão, articulada ao referencial teórico que norteia esta pesquisa. Assim, a partir dos dados e norteados pelo eixo epistemológico em que assumimos, a teoria como expressão da prática, buscamos analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas. Para que isso fosse possível, utilizamos cinco categorias que emergiram dos dados coletados: a aula, a relação teoria e prática, a avaliação, a relação professor aluno e o professor do Ensino Superior.

Por fim, apresentamos as considerações finais com as análises e, também, novos questionamentos que emergiram desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS

No intuito de compreender o conceito de ensino elaborado pelos acadêmicos das licenciaturas, analisamos o contexto em que se constitui o campo da formação inicial e os desafios para a formação de professores. Em seguida, apresentamos as teorias pedagógicas modernas a partir de Libâneo (2005), Saviani (2012), Mizukami (1986) e Martins (2006), com destaque para uma perspectiva crítica, a sistematização coletiva do conhecimento (Martins, 1989). Por fim, consideramos necessário apresentar os aspectos constitutivos da aula enquanto espaço de construção conjunta e a relação teoria e prática no campo da formação de professores.

1.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Historicamente, o campo da formação dos profissionais para o magistério tem sido marcado por disputas, objeto de investigação, políticas públicas e marcos legais. Isto decorre da educação ser um ato político permeado de intencionalidades, eximindo neutralidades (DOURADO, 2016).

O grande marco histórico da formação de professores no Brasil iniciou na década de 1980, com um grande movimento em prol da reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Tendo seu ponto alto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), na qual a formação de professores deve ocorrer em nível superior, subsumindo os conhecidos Centros de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério. A LDBEN, quando se refere à formação de professores, afirma, em seu art.62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 - BRASIL, 2013).

Portanto, para exercer a docência na Educação Básica, a lei prevê que a formação do professor seja em nível superior, sendo, ainda, admitida a formação em nível médio como mínima para professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Gatti (2009) pontua que a mudança na lei implica diretamente na formação a ser oferecida ao professor, pois, delegando a formação à universidade, esta possibilitaria a relação com um universo de conhecimentos que diz respeito a relações de teoria e prática. Por outro lado, Gatti (2000, p. 51) afirma que “as Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso.” O grande desafio a ser enfrentado pelos cursos de licenciatura é essa hibridez que ainda permeia as grades curriculares, as quais, muitas vezes, alcançam exigências da atualidade, nem mesmo consideram os sujeitos que estão envolvidos, sejam eles acadêmicos ou professores.

Diniz-Pereira (2006), em suas investigações acerca da formação docente e papel das licenciaturas enquanto espaço propício para formação, destaca que é fundamental que o estudante seja compreendido como sujeito em formação, o qual traz consigo experiências e vivências de mundo. Assim, conclui o autor que as licenciaturas são etapas intermediárias, “porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 75). Portanto, faz-se necessário compreender que este sujeito que está na universidade encontra-se em processo de formação dentro de uma licenciatura e continuará sua formação na prática pedagógica advinda da realidade. Aqui, observa-se a importância da escola como *locus* de formação.

Mesmo com discussões avançadas e aprofundadas acerca da formação de professores, ainda encontram-se resquícios do modelo 3+1³ nos cursos de formação de professores, havendo, ainda, uma separação entre conteúdo específico e pedagógico. Aponta-se, também, outra questão, a formação do professor que ensina e do professor que pesquisa, ou seja, uma separação entre ensino e pesquisa.

Um aspecto que chama atenção é a desarticulação entre o que se ensina na universidade, enquanto formação acadêmica, e a realidade da escola da Educação Básica. Pesquisas como as de Gatti (2009) e Diniz-Pereira (2006) apontam que os professores-formadores têm uma visão limitada da realidade escolar, bem como

³ Os primeiros três anos formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática (SAVIANI, p. 145, 2009).

pouca ou nenhuma vivência na Educação Básica. Destaca-se, aqui, a importância do estágio curricular permeando todo o processo de formação dos licenciandos e não somente como etapa de aplicação do conhecimento adquirido.

A partir da década de 1990, com as discussões acerca da formação de professores e da dicotomia entre teoria e prática instalam-se, em algumas instituições de ensino, os conhecidos fóruns de licenciatura, com o objetivo de aprofundar as reflexões acerca das licenciaturas e objetivando superar a ideia do modelo 3+1.

Mesmo diante de todas as reflexões e iniciativas que vêm sendo realizadas, ainda encontramos grandes desafios na formação em nível superior no Brasil. A superação dos desafios requer políticas públicas efetivas para a melhoria desses profissionais. Os indicadores numéricos apontam que, no Brasil, há 2 milhões e 100 mil professores; e dentre estes, 24,8% não possuem formação em nível superior (DOURADO, 2016).

O Plano Nacional de Educação aprovado pela lei nº 13.005/14, com vigência de 2014-2024 (BRASIL, 2014), estabelece, em uma de suas metas, um grande desafio de garantir a formação de professores em nível superior:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

O cumprimento desta meta seria uma conquista histórica no campo da formação de professores. No entanto, os obstáculos existem e as políticas não têm se mostrado eficientes.

Dourado (2016) ressalta que há uma unanimidade em prol da defesa e, também, da necessidade de novos marcos para a formação dos profissionais do magistério. Um marco que é de fundamental importância é a aprovação do PNE 2014-2024, que traz, em suas vinte metas, cinco que versam sobre a profissionalização, incluindo, neste conceito, a formação de profissionais do magistério. Dentre estas metas, ressalta que:

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria

como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (DOURADO, 2016, p. 29).

Este alerta expressa a preocupação de que a formação de professores necessita articular elementos da teoria e da prática, de modo que a formação não se caracterize apenas pelo *saber fazer* e, por outro lado, não tenha a teoria como guia da ação prática. Neste sentido, a proposta de Martins (1989), da teoria como expressão da prática, faz sentido para repensar as proposições acerca das políticas de formação de professores.

A resposta às demandas propostas no PNE inicia-se a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, aprovadas pelo Parecer nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Dourado (2016) ressalta que a formação inicial e continuada é um processo dinâmico e complexo. Entendemos, com Dourado (2016), que a melhoria na qualidade da educação requer uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Sheibe (2010), neste mesmo sentido, já sinalizava que uma das tarefas do PNE é aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, buscando superar o modelo de formação continuada com base em cursos rápidos e sem nenhuma conexão com a escola, fomentando, assim, a promoção de uma reflexão permanente, entendendo a escola como locus de formação ao lado das instituições formadoras de professores.

1.2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As exigências que a sociedade contemporânea impõe às instituições formativas e também à profissão docente são irrigadas de interesses econômicos, sociais, culturais e políticos. Cunha (2016) destaca que a profissão docente é complexa, complexidade que é reconhecida por suas características multifacetadas e pela multiplicidade de saberes que estão em jogo na formação, que exige uma dimensão de totalidade⁴. As concepções de ensino que se consolidaram nos séculos XIX e XX já não respondem às demandas de nosso século. A concepção do professor como detentor do conhecimento e o estudante como depositário já não faz

⁴ Entendido como o contexto em que o processo formativo acontece.

mais sentido na sociedade comunicacional, interativa, democrática, plural e multicultural em que vivemos. Para Cunha (2010, p. 13), “o modelo de professor porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea”.

Assim, surgem novas exigências em relação aos processos formativos. Imbernón (2012) afirma que as instituições educativas evoluíram, mas sem romper com sua gênese centralista, transmissora e seletora. Para o autor, estas devem superar os enfoques tecnológicos, funcionalizantes e burocratizantes, buscando valorizar o caráter relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário. Esta é a guinada necessária em relação às exigências da sociedade contemporânea.

A instituição educativa não deve ser o lugar onde se aprende/reproduz o conhecimento dominante, para tornar-se espaço da manifestação da vida com toda sua complexidade. Os sujeitos que participam das instituições educativas são históricos, culturais, políticos e complexos. A dimensão da complexidade é inerente aos seres humanos, e a instituição educativa é espaço propício para manifestá-las e problematizá-las.

Assim, assumimos o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, pois compreendemos que os acadêmicos trazem, para o espaço universitário, práticas que vivenciaram como estudantes e, muitas vezes, as práticas como docentes da escola básica. Portanto, a prática é o ponto de partida para a produção de um conhecimento válido para a formação docente, não adotando uma perspectiva pragmatista. É a partir desse cenário que pensamos a formação inicial do professor na universidade, bem como questionamos qual a finalidade do ensino.

Compreendemos que há necessidade de as Instituições de Ensino Superior, especialmente as que são responsáveis pela formação de professores, realizarem uma mudança de paradigma no modo de ensinar, buscando a superação do modelo aplicacionista de formação de professores. Gatti (2000) faz uma crítica a este modelo de formação destacando aspectos importantes para a sua superação. A autora aponta três aspectos: 1- estabelecer o perfil de qual profissional se deseja formar; 2- articulação entre os conteúdos e disciplinas; 3- pensar na formação dos formadores. Estes aspectos apontam para uma reformulação no modo de pensar/conceber o currículo, as práticas de ensino, a relação teoria e prática e o

perfil do professor que se deseja formar. Ainda, Gatti e Barreto (2009), ao argumentarem sobre a formação de professores, apontam para a necessidade de uma revolução nas estruturas das instituições formadoras e nos currículos dos cursos de licenciatura.

Em um mundo marcado por mudanças no contexto social, político e econômico, somos provocados a repensar os modelos de formação de professores. Faz-se necessário olhar o espaço educacional/formativo dentro do contexto em que se insere, e não como algo estanque, à parte da sociedade, descontextualizado. Imbernón (2012) destaca que a formação inicial é marcada pelas mudanças nas formas de conviver e de conceber o processo formativo, na qual a educação não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda comunidade.

Esses contextos questionam a função da instituição educativa e as funções do professor, exigindo uma mudança de paradigmas, de posicionamentos e de cultura profissional. Assim, questiona-se: como enfrentar esses desafios, já que as concepções que temos foram consolidadas em outros tempos?

As novas exigências reconfiguram o papel do docente que exerce funções: de motivação, luta contra exclusão, participações, relações com as estruturas sociais e com a comunidade (IMBERNÓN, 2012). O autor destaca, ainda, que é fundamental formar o professor na mudança e para mudança, desenvolvendo sua capacidade de reflexão em grupo e abrindo caminhos para uma autonomia profissional compartilhada.

Sabe-se que, para mudar a concepção do professor, enquanto transmissor e detentor do saber, faz-se necessária uma mudança na concepção das instituições formativas, entendendo os sujeitos como seres históricos e não depositários de um saber acabado. Pesquisas apontam que muitos professores, quando se formam, reproduzem, em suas práticas, metodologias que vivenciaram nas instituições formativas.

Diante do contexto social globalizado, irrigado com os ideais neoliberais e influenciado pelas novas formas de comunicação, formar um professor que seja mediador, problematizador e crítico, capaz de provocar a participação dos alunos, é um desafio e uma possibilidade de mudança de paradigma em relação à concepção *bancária* de ensino.

O processo formativo deve possibilitar, aos professores, conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de um profissional capaz de repensar as suas

próprias práticas. O grande objetivo da formação é desenvolver a capacidade reflexiva do professor sobre a prática docente e sobre a realidade social, de modo que o professor possa interpretar as situações complexas que o envolve. No entanto, a formação deve provocar os professores a se envolverem com a dimensão comunitária da educação, que ultrapassa os conhecimentos e habilidades próprias do seu ofício, e alcança a realidade social como um todo.

Imbernón (2012), quando se refere à formação inicial, afirma que a formação recebida pelos professores não possibilita uma aplicação prática direta das teorias em sala de aula, pois a sala de aula é dinâmica, e para tal é necessário que o professor realize uma transposição dos conteúdos. Neste mesmo sentido, Diniz-Pereira (2011) chama a atenção para fragmentação que existe no campo da formação de professores, principalmente na relação dicotômica entre teoria e prática. Sendo assim, reafirmamos a importância do professor mediador, crítico e problematizador.

Superando a ideia do professor como detentor de todos os saberes e do ensino como transmissão-assimilação, Freire (1996, p. 22-23) destaca que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente, que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Assim, no pensamento de Freire, evidenciamos que a formação inicial e contínua não são petrificadas: ao contrário, adquirem um movimento dialético e dialógico. Este movimento supera a concepção tradicional de conceber o ensino e o papel do professor. Em nossa pesquisa, concordamos com os apontamentos de Freire, de que o processo formativo se realiza em uma perspectiva horizontalizada, valorizando a produção coletiva do conhecimento. Ao valorizar a experiência, tanto do aluno quanto do professor, estabelece uma relação entre sujeito-sujeito, e não uma relação sujeito-objeto. Esta concepção implica em valorizar o processo de ensino a partir da experiência dos sujeitos. Freire propõe um modo de interação

entre professor e aluno pela mediação do professor entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. Em outras palavras, o centro do processo não está no professor em detrimento do aluno e nem vice-versa: o centro de processo encontra-se na práxis social de ambos. Neste sentido, estabelece-se um processo de produção do conhecimento e não de transmissão-assimilação

Diante de todas as complexidades acerca da formação de professores, neste estudo e em face de nosso objetivo, concordamos com Imbernón (2012), que a formação deve possibilitar, ao professor, conhecimentos específicos, também uma consciência crítica e investigadora da própria prática e com a capacidade de interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social, bem como dialogar com o *paradigma tecnológico* (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Olhar para própria prática produzida na escola como espaço de formação ainda é um desafio, pois a formação de professores e o modelo de universidade baseiam-se na transmissão de conhecimentos (ROMANOWSKI, 2012). Neste mesmo sentido, Cunha (2016) defende que, para que a formação inicial alcance a dimensão da totalidade, faz-se necessário repensar o papel do ensino na universidade, uma vez que o modelo que se adota, na maioria das universidades, é imbuído de ideais centralizadores, reprodutores e tecnicistas, não respondendo às demandas que a nova realidade cultural e social apresenta (CUNHA, 2016).

O papel da universidade é fundamental para que o futuro professor não seja apenas reprodutor/transmissor, mas que seja um sujeito que se posicione com rigor diante das interpelações que se apresentam. O modelo de universidade que temos hoje possibilita essa formação? A concepção de ensino que os acadêmicos elaboram durante a graduação possibilita essa mudança ou reafirma o modelo reprodutivo?

A formação inicial deve ser a ponte para a construção de novos conhecimentos, e não engessar para realização de práticas que perpetuam a racionalidade técnica do fazer. Assim, Imbernón (2012) defende que:

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazer de outro modo (IMBERNÓN, 2012, p. 67-68).

Concordamos com Imbernón (2012), de que a formação inicial é a base para aprender os fundamentos de uma profissão, não apenas enquanto ofício, mas como possibilidade de problematizar a realidade social e cultural e apontar novos modos de fazer. Entendemos que a formação inicial deva oferecer as bases para a elaboração de novos conhecimentos que, por sua vez, continuarão a ser elaborados ao longo da sua trajetória profissional, como afirma Cunha (2016, p. 68):

A formação inicial de professores pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público. Entretanto, tem sido enfática a compreensão de que a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige seja atingido.

A compreensão de que a formação inicial não é suficiente para o exercício da profissão é fundamental para que sejam feitos investimentos no desenvolvimento do profissional docente. Este desenvolvimento precisa compreender conhecimentos específicos e pedagógicos, caso contrário, perpetuaremos essa dicotomia presente nas licenciaturas.

Gatti (2000), ao discutir os aspectos da formação de professores, afirma que as licenciaturas não formam nem para o conhecimento específico, nem para as práticas de ensino. Esta crítica alerta sobre as questões referentes ao conteúdo e a forma no processo de formação dos professores.

Ao constataremos este contexto, somos instigados a analisar as teorias pedagógicas que têm orientado as práticas nas instituições de ensino.

1.3 TEORIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS

Compreendemos que as teorias pedagógicas modernas orientam as práticas de ensino por trazerem, em seu bojo, uma concepção de sociedade, de homem, de educação e de ensino. Elas são elaboradas em diferentes contextos e contribuem para a compressão do processo de elaboração da concepção de ensino dos acadêmicos. Deste modo, destacamos sua importância na consecução desta pesquisa.

1.3.1 De tradição em tradição: a escola tradicional

Na abordagem tradicional, as práticas pedagógicas caracterizam-se pela transmissão dos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade ao longo da história. Cabe ao professor transmitir esses conhecimentos, especialmente em um espaço determinado, a saber, a escola; e em nosso caso, a universidade. Esse processo acontece independentemente dos interesses dos alunos.

Mizukami (1986) e Freire (1970) ressaltam que, nessa abordagem teórica, o homem é considerado uma tábula rasa, na qual progressivamente são impressas informações e imagens fornecidas pelo ambiente. Mizukami (1986, p. 07) destaca que se trata “de uma concepção e uma prática educacional que persistiu no tempo, em suas diferentes formas, e que passou a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram”.

Saviani (1980, p. 29) afirma que, na pedagogia tradicional, “o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja transmitido e isto independentemente do interesse e vontade do aluno”. Portanto, compete ao professor transmitir o saber sistematizado aos acadêmicos, sem inteirar-se das diferenças neles existentes. A pedagogia tradicional pauta-se na transmissão do conhecimento e, deste modo, o professor necessariamente precisa ter o domínio dos conteúdos.

Na pedagogia tradicional, o ser humano encontra-se imerso em um mundo que somente irá conhecer a partir de informações que outros lhe possibilitem o acesso, e que sejam consideradas úteis. Nesse papel passivo, recebe a informação e torna-se um repetidor. Assim sendo, o homem é reprodutor da cultura de uma determinada sociedade, na qual se encontra inserido. Ele deve dominar o conteúdo cultural transmitido pela escola/universidade e, caso esse domínio não seja suficiente, pode ser reprovado, já que a avaliação é realizada a partir destes conteúdos.

O conhecimento consiste em memorizar definições pré-selecionadas para manter a cultura dominante estabelecida, e o ensino consiste em transmitir saberes, selecionados e organizados pelo sistema. Portanto, a educação caracteriza-se como a transmissão de conhecimentos restritos à escola; em nossa pesquisa, a universidade. Assim, a educação é um produto, visto que há uma supervalorização do resultado em detrimento do processo. Na pedagogia tradicional, o professor é o

transmissor do conhecimento e a relação com o aluno é verticalizada, uma vez que um dos polos detém o poder decisório na definição dos conteúdos e objetivos.

Essa proposta de ensino remonta às ideias de Comênio, século XVII, o qual propõe uma organização do trabalho pedagógico obedecendo a uma hierarquia de funções, sendo o professor o *inspetor supremo*, que controla o desempenho da turma. Afirma Comênio (1957, p. 285),

Não é necessário que o professor ouça sempre todos os alunos, nem que examine seus cadernos e livros, pois tendo como ajudantes os chefes de turma, estes estarão atentos a que os alunos, colocados sob sua responsabilidade, procedam como devem.

Paulo Freire (1970) tece críticas a esta abordagem, e a chama de educação *bancária*. A educação bancária, de acordo com Freire, estimula e mantém a contradição:

O educador é o que educa, os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos (FREIRE, 1970, p. 59).

Desta maneira, afirma Freire (1970), a educação torna-se o ato de depositar, em que os educandos são depositários e o professor depositante: não há uma relação de produção de conhecimentos, mas uma relação de transmissão-assimilação. É estabelecida uma relação de sujeito e objeto, sendo o educando o objeto determinado. Nesta perspectiva, a avaliação adquire um caráter classificatório e de mensuração, valorizando a reprodução daquilo que aprendeu.

Sobre essa relação de transmissão do conhecimento, Shimied-Kowarzik (1983, p. 77) corrobora afirmando que:

Se o processo educacional é encarado como transmissão do conhecimento determinados, o aluno é reduzido a receptáculo, ou objeto de investimento, enquanto a realidade de que trata o conhecimento é desnaturada em poupança morta [...] um método assim estruturado serve consciente ou inconscientemente à reprodução da opressão, pois ensina o aluno a assimilar o oferecido sem questioná-lo.

Assim como Freire denuncia o modelo de educação centrado na transmissão-assimilação, Shimied-Kowarzik (1983) aponta que uma educação estruturada desta forma apenas reforça e mantém a lógica da reprodução e a formação de sujeitos alienados a que outros lhe possibilitam a conhecer. Desta forma, nos perguntamos: o espaço da universidade contribui para a emancipação dos sujeitos ou está reproduzindo a lógica da opressão?

A crítica de Freire (1970) à pedagogia tradicional aporta-se na educação enquanto experiência dialética, com participação dialógica entre educador e educando. Shimied-Kowarzik (1983, p. 70) afirma que uma educação que pretende realizar isto, desde o começo, não pode se utilizar de métodos de domesticação e opressão em relação aos educandos, mas precisa ser determinada através de uma práxis dialógica e problematizante, de um diálogo crítico e libertador com eles.

Neste mesmo sentido, Santos (1984) afirma que as instituições de ensino têm se preocupado mais com a distribuição do conhecimento do que com a sua produção de acordo com os ideias dominantes.

1.3.2 Novas formas de ver o homem: a escola nova

O final do século XIX é marcado por muitas crises em vários setores da sociedade, surgem novos valores sociais, novas formas de produzir, principalmente influenciadas pelo fordismo e produção em grande escala, produção em série. É o período histórico marcado pela Revolução Industrial, momento de grandes transformações sociais, políticas, religiosas e educacionais, no qual o modelo tradicional de educação já não mais responde a essas demandas. Iniciam-se muitas críticas à pedagogia tradicional e, nesse contexto, começa a surgir uma nova teoria da educação. A escola nova emerge para propor novas possibilidades à educação, e representa um esforço para superar a pedagogia tradicional. O ensino volta-se para o aprender-aprender.

Na pedagogia nova, o ensino está centrado no aluno, sujeito que elabora seu próprio conhecimento. Segundo Mizukami (1986), não existem modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. Deste modo, a avaliação é compreendida como autoavaliação, visto que o aluno é o centro do processo.

Para Martins (2006), essa abordagem fundamenta-se em uma visão existencialista centrada na vida, na atividade. O homem é um sistema aberto, em

evolução contínua, desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. O homem está em constante processo de atualização e se atualiza no mundo (MIZUKAMI, 1986).

Para Mizukami (1986, p. 44-45), a educação, no âmbito da pedagogia nova,

Tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional (MIZUKAMI, 1986, p. 44-45).

Neste sentido, Saviani (2012) destaca que o professor é um estimulador, orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. A aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os próprios alunos e entre eles e o professor. Em síntese, o professor é o criador de desafios para estimular a investigação dos alunos.

Segundo Saviani (2012, p. 09),

A escola nova além de promover mudanças no processo e ensino aprendizagem, mudou também o espaço escolar, a feição das escolas mudaria de seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso, e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 2012, p. 09).

A mudança do espaço físico influi na mudança dos métodos utilizados para ensinar e aprender. É nesse período que começam a surgir alguns materiais alternativos e, assim, o professor cria seu próprio jeito de ensinar, tornando as aulas mais participativas e comunicativas. O lúdico começa a fazer parte dos processos pedagógicos, facilitando a aprendizagem e despertando o aluno para a busca do conhecimento. Nessa abordagem, o aluno desempenha um papel ativo, participativo, ele é o agente de sua educação.

Sintetizando os aspectos da pedagogia nova em relação à pedagogia tradicional, Saviani (2012, p. 08-09) destaca a passagem:

Da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

O final do século XIX e início do século XX é período em que o escolanovismo apresenta sinais de exaustão, pois as esperanças depositadas na escola nova fracassaram (SAVIANI, 2012). A pedagogia nova, enquanto concepção teórica, torna-se dominante, de modo que é concebida como a portadora de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é tida como portadora de todos os vícios. Por outro lado, o processo produtivo do final do século XIX e início do século XX é marcado pela revolução industrial, que exige novas respostas, principalmente no campo do trabalho.

1.3.3 Racionalidade, eficiência e produtividade: o tecnicismo

Diante deste cenário complexo que envolve a escola nova, e também com a exigência que a revolução industrial impõe, é que se iniciam as articulações de uma nova teoria educacional, a qual se baseia na racionalidade técnica, na eficiência e na eficácia da produtividade, a pedagogia tecnicista.

Saviani (2012) destaca que a inspiração nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade reordena o processo educativo, tornando-se objetivo e operacional. Esse modelo de ensino baseado na racionalidade técnica busca minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficácia do processo. É nesta concepção que proliferam algumas propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, etc.

Martins (2006, p. 91) afirma:

Os procedimentos didáticos passam a ser denominados estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo, visando a eficiência e a produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade.

Assim, há uma nova compreensão da organização do trabalho pedagógico, no qual ocorre a fragmentação do trabalho do professor. Os professores, cada um com sua especialidade, devem garantir a efetivação dos objetivos propostos pelo sistema.

Nesse sentido, a educação cumprirá sua função à medida que formar indivíduos eficientes, isto é, produtivos para tal modelo de sociedade. O importante é o saber fazer.

Para Martins (2006), o professor passa a ser um executor de tarefas, controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos. Estes passam a ser receptores responsivos que executam tarefas prescritas nos planejamentos.

Para Libâneo (2006, p. 28-29), essa concepção determina o papel da educação a serviço do mercado:

À educação compete organizar o processo de aquisição de habilidades [...] úteis e necessárias para que os indivíduos se integrem na máquina social [...] o interesse da educação é o produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Esta crítica também é destacada por Saviani (2012, p. 12), ao afirmar que, “na pedagogia tecnicista, o elemento principal é a organização racional dos meios ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo”. Na pedagogia tecnicista, é o processo que define o que os professores e os alunos devem fazer. E, neste sentido, o processo avaliativo destina-se a medir o desempenho dos alunos em relação ao conteúdo.

A tentativa de utilizar o modelo fabril no processo educativo fez com que os objetivos educacionais se submetessem aos modelos produtivos da sociedade capitalista, não contribuindo para a formação do cidadão emancipado. A pedagogia tecnicista contribuiu para aumentar o caos no campo educacional, gerando tal nível de descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, que o trabalho pedagógico torna-se inviável (SAVIANI, 2012).

1.3.4 Perspectiva crítica: a sistematização coletiva do conhecimento

O final da década de 1970 e início da década de 1980 marcam uma mudança de paradigma, com ênfase nas necessidades de formar professores críticos e conscientes de seu papel diante da sociedade. Isto se deve à intensificação dos movimentos sociais, que despertam para um novo modo de compreender a realidade.

É uma época em que há uma mudança no modo de compreender o conhecimento, o aluno e o professor, de modo que o professor e o aluno são sujeitos neste processo, superando o modelo tradicional, escolanovista e tecnicista. A mudança de paradigmas em relação à educação alcançam a necessidade de formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de realizar uma práxis social. Este

posicionamento é fundamentado no pensamento de grandes autores da área da educação, como Saviani e Freire.

Endossando esta mudança de paradigma, Santos (1992), aponta que, no interior das instituições de ensino, existem relações sociais capitalistas determinando um trabalho de mesmo cunho. Por outro lado, existem relações anticapitalistas pautadas pela solidariedade, coletividade e horizontalidade. É a partir dessas relações anticapitalistas que surgem as relações de tipo novo que decorrem da prática de luta dos trabalhadores. Neste sentido, Santos (1992) afirma que é no processo de luta que os trabalhadores, pela própria posição que ocupam, estabelecem relações entre si, antagônicas às relações sociais individualistas, competitivas, do modo de produção capitalista. O sujeito assume seu lugar enquanto classe trabalhadora, que se faz nas práticas de luta, criando uma totalidade social nova e antagônica ao capitalismo, que ocorre por relações sociais coletivas e solidárias. Deste modo, concebe-se necessário considerar que os sujeitos produzem conhecimentos, e que a lógica da distribuição de conhecimentos somente reafirma o modo capitalista presente nos espaços educativos. Os conhecimentos produzidos pelos sujeitos em suas relações de tipo novo configuram-se na perspectiva da sistematização coletiva.

É neste contexto que Martins (1989), inspirada nas bases teóricas de Santos (1992), propõe a sistematização coletiva do conhecimento na busca de superar a transmissão-assimilação, tendo o conhecimento como meio para uma práxis social e não um fim em si mesmo.

Portanto, a abordagem da sistematização coletiva do conhecimento fundamenta-se na concepção de homem concreto, síntese de múltiplas determinações, sujeito histórico, situado em um contexto sociocultural (MARTINS, 1989). Neste sentido, a educação constitui-se como um processo histórico que busca compreender o real e transformá-lo, dando ênfase à práxis social.

Concordamos com o pensamento de Martins (1989), ao estabelecer essas novas relações no que tange ao conhecimento, pois este, enquanto teoria, não é guia para a prática, mas é expressão de uma prática.

Martins (1989, p. 175) corrobora, afirmando que:

Um dos pontos chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. [...] é preciso romper com o eixo transmissão-assimilação em

que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com.

Nesta abordagem, o professor tem o papel de mediador do saber sistematizado e da prática social, e o aluno é compreendido como ser histórico que possui uma prática social que necessita ser problematizada e sistematizada coletivamente. Desta forma, o centro do processo não se encontra nem no professor, nem no aluno, mas desloca-se para a práxis social, tanto do professor quanto do aluno.

Martins (2006, p. 95-97) afirma que,

nesta concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas [...] inverte-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos [...] são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos.

A abordagem da sistematização coletiva do conhecimento possibilita compreender alguns aspectos que emergiram em nosso estudo exploratório, no qual os acadêmicos apontam a necessidade do professor compreender o estudante como um sujeito histórico, possuidor de saberes.

Tendo em vista estas teorias pedagógicas modernas, assumimos como eixo epistemológico para análise dos dados a teoria como expressão da prática, na perspectiva de Martins (1989). Assim, assumimos o compromisso de analisar as concepções de ensino a partir do olhar dos acadêmicos, dos conhecimentos produzidos pela prática enquanto estudantes, ou enquanto docentes da Educação Básica.

Portanto, entendemos que a relação professor-acadêmico perpassa vários espaços, sejam eles físicos ou não. Assumimos que a aula é o espaço de construção de conhecimentos e, também, espaço propício para conhecer os acadêmicos.

Ao fazer este exame sobre as teorias pedagógicas, buscamos sistematizar elementos constitutivos do processo de ensino: professor, aluno, finalidade da educação, conteúdos e metodologia. O quadro 1, na página seguinte, expressa uma síntese destes elementos constitutivos, a partir das análises de Martins (2006).

Quadro 1 - Teorias pedagógicas

	PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA NOVA	PEDAGOGIA TECNICISTA	SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO
EIXO	APRENDER	APRENDER A APRENDER	APRENDER A FAZER	PRÁXIS SOCIAL
PROFESSOR	Transmissor de conteúdos. Detentor do conhecimento.	Orientador da aprendizagem.	Técnico que seleciona, organiza e aplica um conjunto de atividades que garantem a eficiência e a eficácia.	Mediador entre o saber sistematizado e a prática social.
ALUNO	Um ser <i>passivo</i> que assimila os conteúdos transmitidos pelo professor. O aluno depositário do conteúdo.	Um ser <i>ativo</i> . Centro do processo de ensino-aprendizagem.	Um ser para quem o material é preparado. É um executor de atividades.	Um ser concreto, síntese das múltiplas determinações, sujeito histórico, situado em um contexto sociocultural.
FINALIDADE DA EDUCAÇÃO	Transmitir uma cultura objetiva. Baseia-se em documentos legais. Modelar os sujeitos.	<i>Transmitir</i> a cultura a partir dos interesses dos sujeitos. Acompanhar o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.	Treinar para proporcionar a execução de múltiplas tarefas. Operacionalizar e categorizar.	Desenvolver um processo de ação-reflexão comprometida com ações transformadoras. A questão central é a compreensão-transformação
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Selecionados a partir de uma cultura objetiva universal acumulada. QUANTIDADE DE CONHECIMENTOS	Selecionados a partir dos interesses dos alunos. Conteúdo ligado ao ambiente em que vive o sujeito.	Selecionados segundo os objetivos. É o processo que define o que e como se deve fazer.	Selecionados a partir ciência, filosofia, arte, política, história, etc. Apropriação para superação.
METODOLOGIA	Aulas expositivas, centradas no professor. Exercícios de fixação.	Atividades centradas no aluno. Trabalhos em grupos/pesquisas, jogos/criatividade.	Utilização de recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino. Ênfase nos meios para atingir os fins.	Caracterização e problematização da prática social; explicação da prática; compreensão da prática; elaboração de propostas de intervenção na prática.

Fonte: Adaptado de Martins (2006).

Os eixos de análise destacados por Martins (2006) contribuem para a compreensão das teorias pedagógicas modernas a partir do contexto em que foram constituídas. A autora destaca que a dimensão do aprender caracteriza a pedagogia tradicional, o aprender a aprender sintetiza os ideais da escola nova, o aprender a

fazer aponta para a pedagogia tecnicista e, por fim, a autora propõe a sistematização coletiva do conhecimento, baseada na práxis social tanto do aluno como do professor.

1.4 Aula: espaço de construção coletiva do conhecimento

Ao definir nosso objeto de estudo e entendendo que a aula contribui na elaboração da concepção de ensino dos acadêmicos das licenciaturas é que nos propomos a estabelecer algumas reflexões sobre a aula.

O conceito de aula é uma construção histórica e constitui-se como campo de lutas e conflitos, bem como de intencionalidades. É um conceito determinado pelo contexto histórico e é compreendido nas posturas empreendidas na realização da aula.

Romanowski e Martins (2008) destacam que a aula não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas que expressa, também, as dimensões sociais de tempo histórico. As autoras defendem que a aula é a expressão da prática, tendo como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática, na qual a teoria não serve como guia para prática, mas que a justifica.

No intuito de compreender a aula situada em seu contexto histórico, apresentamos as concepções de aula elaboradas no decorrer da história. Não há intenção de realizar um aprofundamento histórico da aula, mas situar sua evolução.

Historicamente, a educação brasileira é marcada e influenciada pelo modelo educacional europeu, e a aula remonta alguns desdobramentos desse modo de pensar.

A chegada dos jesuítas no Brasil foi no ano de 1549, tendo como grande missão a conversão dos povos que habitavam o território brasileiro. Assim, o modelo de educação que predominou nesse período foi a *aculturação* que, segundo Saviani (1998), é a inculcação de práticas, símbolos e valores dos colonizadores. O processo de aculturação acontecia através da catequese, a qual possuía um caráter extremamente pedagógico, utilizando-se da *Ratio Studiorum*.

Silva (2008, p. 21) afirma que “a aula jesuítica caracteriza-se por seu caráter individualista, ou seja, o docente se dirigia sempre a um aluno e o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados os conteúdos de memorização que deveriam ser reproduzidos”.

O modelo de aula tradicional, na qual há ênfase na aquisição de conteúdos, tem como eixo a transmissão-assimilação. A relação professor-aluno é verticalizada, no qual a aula caracteriza-se como depósito de conteúdos, no qual o professor é o depositário, o detentor do saber. É característica desse período a aula expositiva, na qual o centro é o professor e o aluno é uma tábula rasa.

Na sociedade em que vivemos, esse modelo de aula é questionado e colocado sob críticas; as influências dos novos modelos de se comunicar e os avanços tecnológicos influenciam severamente o conceito de aula. O modelo intelectualista e conservador de aula coloca em dúvida a educação de cidadãos emancipados. A literatura aponta que, ainda, o modelo tradicional de aula se faz presente nos espaços de formação, especialmente na universidade.

Voltando ao nosso objeto de estudo acerca das concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas, questionamos o modelo tradicional de aula, tendo em vista uma mudança de paradigma no modo de ensinar. Qual concepção de ensino que o acadêmico elabora durante a licenciatura?

A exigência do mundo científico substitui o modelo tradicional pelo modelo escolanovista, que surge para dar respostas às questões colocadas pelo modelo tradicional. A aula na escola nova valoriza os métodos, técnicas, as atividades em grupos, etc. Silva (2008) destaca que há uma supervalorização do processo de aprendizagem, em detrimento dos conhecimentos sistematizados, próprios do modelo tradicional.

O período em que se situa a escola nova é marcado pelo avanço da industrialização, final do século XIX. Há, nesse período, uma mudança na concepção de aula como transmissão de conteúdos, para uma redescoberta do conhecimento.

Na escola nova, o mais importante não é aprender o conteúdo, mas dominar o método de chegar ao conhecimento. O conhecimento permanece como fonte para a aprendizagem. A busca pelo conhecimento é uma atividade do estudante e não uma relação guiada pelo professor.

Em relação à concepção de aula na escola nova, Romanowski e Martins (2008) destacam que o resultado do conhecimento enfatizará a ação do indivíduo no processo de conhecer, sua percepção e elaboração individual, mesmo que as atividades sejam em grupos.

Ao conceber a aula como disseminadora de conhecimentos que preparam a mão de obra especializada, surge no Brasil, na década de 1960, a pedagogia tecnicista. Esse período histórico é marcado pela busca de qualificação, tendo em vista altos índices de produtividade, conforme discutimos anteriormente.

A aula, neste contexto, contribui para o aprender a fazer, o objetivo é a habilitação profissional. Para Romanowski e Martins (2008), a educação tem como papel transmitir conteúdos específicos e modelar comportamentos, a escola adquire uma função burocrática. Silva (2008) destaca que a aula tecnicista é permeada por materiais de instrução programada, instrução modelar, recurso tecnológico, livro didático. Assim sendo, a aula torna-se reprodução da realidade e a ênfase está no produto final, desconsiderando o processo. O resultado é saber fazer, dar respostas específicas. O elemento básico nesta concepção é a racionalidade técnica.

Nas palavras de Martins (2008), a aula é a materialização das finalidades da escola, é espaço e tempo privilegiados da disseminação do conhecimento. Em nossa pesquisa, entendemos que a aula é, também, a materialização das finalidades da Universidade, enquanto disseminadora do saber científico, e compreendemos que o modo como se faz a aula seja permeado pela teoria como expressão da prática.

Santos (1984) destaca que o objetivo atribuído à escola/universidade é transmitir o saber sistematizado. Assim sendo, as aulas centradas na transmissão de conhecimentos, na redescoberta do conhecimento e na aquisição de conhecimento específicos são denominadas por Santos (1984) como *distribuição do conhecimento*. Portanto, a preocupação central é que o conhecimento seja disseminado sem problematizar a realidade e o contexto em que foi produzido. E as aulas de hoje, trazem resquícios da distribuição do conhecimento? Como são as aulas hoje? Que intencionalidades possuem?

Entendemos que a aula é fundamental na elaboração das concepções de ensino, pois o estudante de licenciatura encontra-se imerso nesse contexto. Assim, questionamos qual concepção de ensino os acadêmicos têm elaborado a partir das aulas.

No intuito de superar o estigma da aula como distribuição de conhecimentos, apontamos um caminho que vem sendo discutido desde meados da década de 1980, a sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 2008). Nesse sentido,

a aula está vinculada ao coletivo em que considera o professor e o estudante como sujeitos protagonistas, como descreve Veiga (2001, p. 147):

Protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista, pois é ele quem faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento. O aluno também é protagonista, por que é considerado sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitiva-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento.

Os professores e alunos aprendem a partir da prática historicizada. A sistematização coletiva do conhecimento enfatiza a práxis social, e a questão central é a compreensão-transformação.

Martins (2008) sustenta que a aula, nessa perspectiva, se faz em quatro momentos: 1- caracterização e problematização da prática social, aquilo que é comum ao professor e ao aluno; 2- explicação da prática, mediada por um referencial teórico; 3- compreensão da prática social, em nível de totalidade; 4- elaboração de propostas de intervenção com objetivo de transformar. Deste modo, supera-se a distribuição do conhecimento, tendo a sistematização coletiva na qual professor e aluno tratam juntos, como *produtores associados* (SANTOS, 1992).

Não podemos deixar de mencionar que a aula expressa uma intencionalidade, a qual está intrinsecamente atrelada à concepção de sociedade, de homem e de educação. A aula não possui caráter de neutralidade. Sendo assim, as concepções de ensino elaboradas no contexto da aula também não são neutras, pelo contrário: evidenciam uma concepção de mundo, educação, sociedade e escola.

Sendo a aula um espaço de formação e construção conjunta do conhecimento, não o único, que expressa uma intencionalidade, voltamos o nosso foco para a aula universitária, uma vez que nossa pesquisa se realiza na universidade.

Para Cunha (1997), a aula universitária é sempre síntese e de forma alguma pode ser fragmentada, pois expressa e revela intencionalidades, valores e contradições. A aula universitária deveria ser a materialização de um projeto de universidade, pois é sempre um vir-a-ser. Faz-se necessário olhar para a aula universitária como expressão de tensões, contradições e possibilidades. A autora tece críticas ao modelo de reprodução que existe no espaço universitário, de modo que as aulas tornam-se reprodução da docência que vivenciou como aluno,

formando um círculo vicioso. Cunha (1997, p. 81) afirma: “a maioria dos professores não faz uma reflexão crítica sobre suas práticas, apenas repete as mesmas situações pedagógicas que viveu”.

Pesquisas como de Cunha (1988), Pimentel (1993) e André (1993) apontam que a principal influência no modo de ser professor é a própria história como aluno, e que, para além das teorias pedagógicas que aprende, o que marca seu modo de ser professor são as práticas de seus antigos professores. Assim sendo, voltamos ao nosso objeto de estudo, já que investigamos as concepções de ensino com objetivo de subsidiar a formação de professores e, assim, buscar a superação deste círculo vicioso.

Cunha (1997) problematiza as questões do ensino e da pesquisa, e aponta o quão desafiador é pensar o ensino com pesquisa. A tensão que permeia esta relação é fruto da lógica positivista de fazer ciência. Superar esse modelo de fazer ciência requer além de aprender a ensinar, desaprender modos de ensinar que não fazem mais sentido, ou seja, uma mudança de paradigma. E esta mudança inicia-se pelo modo como compreendemos as aulas expositivas nos espaços universitários, pois ainda é uma metodologia predominante.

O estudo exploratório que realizamos em 2015/2016 para consecução desta pesquisa corrobora que, ainda hoje, na universidade, há predominância das aulas expositivas. Em nossa pesquisa, concordamos que o desafio não está na aula expositiva, mas em como ela se apresenta na prática, como se realiza a transmissão do conhecimento, de que maneira acontece; ou seja, como essa aula expositiva transforma-se em uma aula transmissora de comunicação unidirecional e entediante.

Em si, a aula expositiva não é negativa, mas a maneira como é realizada pode torná-la negativa. Para que a aula não adquira caráter unidirecional, ela deve levar em consideração dois componentes: o da argumentação e o da explicação. Esses dois conceitos são fundamentais para que a aula universitária seja inovadora. O conceito de inovação, nesta perspectiva, não se encontra atrelado a simples agregações tecnológicas. A inovação é vista na perspectiva de romper com a lógica dominante (CUNHA, 1997).

O rompimento com a lógica dominante é o desafio que se impõe quando pensamos a educação a partir do contexto social em que ela se insere. Concordamos com Santos (1992), de que a superação do eixo da transmissão-assimilação passa pelo entendimento que este apenas mantém a lógica dominante,

e que a produção do conhecimento possibilita o rompimento a partir da sistematização coletiva do conhecimento. Compreendemos que as relações verticalizadas, baseadas na lógica capitalista e neoliberal limitam a emancipação dos sujeitos, e não produzem uma práxis social. Por outro lado, as relações horizontalizadas, solidárias, que valorizam o sujeito enquanto ser histórico, possuidor de uma cultura e de saberes produzem uma práxis social possível para o aluno e para o professor. Inovar é romper com as estruturas solidificadas e petrificadas que encontramos nos espaços da universidade.

1.5 Teoria e prática: a relação com o campo da formação de professores

As reflexões acerca da relação teoria e prática são discutidas por vários autores, como Pimenta (2011), Saviani (2008), Gamboa (2003), Sanchez Vázquez (1968, 1977), Martins (1989) entre outros. É um debate importante, e que permeia o campo da formação de professores, visto que ainda não há uma clareza conceitual em relação à teoria e à prática nos espaços universitários.

O estudo exploratório realizado com os acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR trouxe à tona a problemática da relação teoria e prática expressa deste modo: o ensino é teórico-prático, apesar de o enfoque ser a teoria (estudante do curso de Ciências Biológicas⁵). O ensino é bom; porém, falta um pouco de articulação com a prática, pois, muitas vezes, ficamos apenas na teoria (estudante do curso de Pedagogia⁶).

Entendendo que essa relação é fundamental para compreender nosso objeto de estudo, as concepções de ensino, teceremos algumas reflexões acerca desta problemática.

Os estudos de Pimenta (2011) apontam que as discussões sobre teoria e prática sempre se fizeram presentes nos cursos de formação de professores. É recorrente ouvir, nos cursos de formação de professores, uma crítica de que há um distanciamento entre teoria e prática. Ouvem-se expressões como: *na prática a teoria é outra*, ou *a teoria é diferente da prática*. Estas críticas surgem, pois a dimensão da prática possui uma relação de contradição e dialética.

⁵ S.C26 –posteriormente isto será discutido.

⁶ S.P35 –posteriormente isto será discutido.

Na esteira reflexiva de Martins (1989), de que a teoria é expressão da prática, estabelecemos nossas reflexões a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, compreendendo que os acadêmicos são sujeitos históricos, e que são possuidores de saberes advindos de suas experiências como estudantes ou como docentes da Educação Básica.

Partimos do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, e da não primazia de uma sobre a outra. Concordamos com Saviani (2008, p. 128), quando explica essa relação:

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a prática sem teoria e o verbalismo é a teoria sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

No pensamento do autor, a teoria não existe sem a prática, e nem a prática existe sem a teoria, de modo que há uma relação não excludente entre uma e outra. Assumimos, com o autor, este posicionamento de que entre teoria e prática é necessária uma relação. Sobre essa relação, o autor ainda explica:

Uma prática será transformada a medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2008, p. 107).

Assim sendo, a teoria não se encontra desvinculada da prática, e nem a prática da teoria. Há uma relação dialética entre ambas. Deste modo, o conhecimento produzido adquire um sentido teórico-prático. Saviani (2008) defende que a práxis é uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática configura-se como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo, é o fazer pelo fazer.

Gamboa (2003) destaca que, nas concepções que enfatizam o papel da teoria, esta tem primazia, já que os conjuntos de conceitos e representações são formados independentemente da prática dos homens. No entanto, há concepções que destacam a prática para dar validade à teoria, na qual a prática experimental é o único critério da verdade científica, e a teoria forma-se com base nos resultados eficazes da ação humana.

Com o intuito de estabelecer uma relação entre teoria e prática, Gamboa (2003, p. 125) afirma:

Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.

Corroboramos que é na interação teoria-prática que ambas se produzem, e nesta interação reside a impossibilidade de separação. A interação efetiva-se através de um processo complexo, no qual, muitas vezes, se passa da prática à teoria e outra vez desta à prática.

Sánchez Vasquez (1968) explica que, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Assim, corrobora-se a importância da relação dialética entre teoria e prática. O autor explicita esta questão com a afirmação que a teoria em si não é capaz de mudar o mundo, mas contribui para sua transformação, se assimilada por aqueles que, por seus atos, podem ocasionar a transformação:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968 p. 207).

Deste modo, entendemos que a teoria é expressão da prática a partir das possibilidades de interação e transformação da realidade. O conhecimento é expressão da prática através de suas interfaces com os sujeitos e as realidades.

Romanowski e Martins (2008) destacam que, a partir dos desafios da prática surge o conhecimento teórico, pois não há prática sem teoria e toda ação humana precede de uma concepção teórica. Assim, entende-se a relação teoria e prática não de maneira linear, mas dialética.

Voltamos ao nosso objeto de estudo, as concepções de ensino, e reafirmamos que as formas de ensinar e de produzir conhecimentos não são neutras, mas possuem intrinsecamente intencionalidades educativas. O eixo

epistemológico de nossa pesquisa possibilita um posicionamento que valoriza os sujeitos como seres históricos e capazes de produzir conhecimentos a partir de sua prática, superando o paradigma de que a teoria é guia para ação prática. Pensar as concepções de ensino dos acadêmicos suscita algumas indagações fundamentais: que tipo de sociedade queremos? Que professores estamos formando? Que concepções permeiam as ações dos docentes? Quais as intencionalidades educativas da universidade?

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, que investiga as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas. Na primeira parte do capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa. Em seguida, delimitamos o campo e os sujeitos da pesquisa, apresentamos os procedimentos utilizados para coleta de dados e o processo de análise dos dados coletados.

2.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para Minayo (1999), a pesquisa é considerada uma atividade que se caracteriza pela descoberta de novas realidades a partir de indagações que nunca se esgotam, possibilitando sempre uma aproximação entre as teorias e os dados.

A autora destaca que a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade, e também o potencial criativo do pesquisador. Entende por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade que ajudam a explicar, não apenas os resultados da pesquisa desenvolvida, mas de modo especial, o seu processo de constituição.

Segundo Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento. Não se reduz, portanto, a uma *metrologia* ou tecnologia da medida dos fatos científicos.

Tendo como objeto de estudo a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos de licenciatura, a presente pesquisa desenha-se em uma perspectiva qualitativa, por existir maior interesse pelo processo do que pelos resultados, enfatizando não apenas a descrição, também a indução.

Neste sentido, Bogdan e Biklein (1994, p. 49) afirmam que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Triviños (2008) alerta que a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. O pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas *a priori*,

cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente.

De outro modo, Flick (2009) afirma que a subjetividade do pesquisador é parte integrante dos processos das pesquisas qualitativas, e que os pontos de vista do pesquisador constituem um ponto de partida para a execução da pesquisa a ser efetivada.

Strauss e Corbin (2008) compreendem a pesquisa qualitativa como possibilitadora de descobertas que não são obtidas por meios quantitativos, mas que, principalmente, se valoriza a interpretação.

Lüdke e André (1986) apontam que pesquisas qualitativas propiciam que o pesquisador se insira no campo de estudo, oportunizando que obtenha elementos que venham a compor, de modo descritivo, a perspectiva dos investigados, dando prioridade ao processo em relação ao produto final.

Entende-se, neste estudo, que as contribuições da pesquisa qualitativa proporcionarão uma interação significativa entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, no aprofundamento do objeto de estudo, que são as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos de licenciaturas.

Mesmo que tenhamos utilizado de dados quantitativos, como as porcentagens, o que prevalece, tendo em vista o objeto de estudo, é a pesquisa qualitativa, a qual proporciona a reflexão do pesquisador durante o processo de coleta de dados. Procura-se compor este estudo de tal forma que contribua e tenha relevância no campo educacional, especialmente para repensar algumas posturas que se estabelecem dentro da Universidade. Dessa forma, faz-se necessário, no tópico a seguir, apontar o campo e os sujeitos da pesquisa.

2.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O estudo e a coleta de dados foram realizados com os acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, nos anos de 2015/2016/2017. Optamos por incluir acadêmicos de três licenciaturas: Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas, intencionando obter a representação de diferentes áreas de conhecimento: Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Letras e Ciências Biológicas e da Saúde. A fim de proporcionar reflexões e oferecer

subsídios para pensar a formação de professores na Universidade, focalizamos a pesquisa com os acadêmicos do último ano da graduação de cursos presenciais.

Neste estudo corrobora-se com o que afirma Minayo (1999), acerca da importância do trabalho de campo, o qual é parte essencial da pesquisa qualitativa que, a rigor, não poderia ser pensada sem ele. Ainda, o trabalho de campo proporciona uma relação de intersubjetividade, uma interação social entre o pesquisador e pesquisado, resultando em um produto novo, que confronta a realidade, as hipóteses e o referencial teórico, efetivando o processo de construção do conhecimento.

Vale ressaltar que foram seguidos todos os trâmites legais para realização de uma pesquisa. A mesma foi submetida ao comitê de ética via Plataforma Brasil, e aprovada no dia 31 (trinta e um) de março de 2016. Cada participante teve conhecimento do objetivo acerca do estudo e sua participação na pesquisa, sendo informado sobre os riscos e benefícios deste estudo.

No decorrer da coleta e análise dos dados, no que se refere aos sujeitos desta pesquisa, a fim de preservar a identidade dos participantes, utilizamos letras para identificar Pedagogia (P), Matemática (M) e Ciências Biológicas (C), que são as iniciais dos cursos e que também irão compor a identificação. Exemplificamos da seguinte forma: S e P do curso de pedagogia = (S.P), esta identificação refere-se aos dados advindos dos questionários. Os dados coletados nos grupos de discussão serão identificados desta maneira GD I (Grupo de discussão I) e GD II (Grupo de discussão II), seguidos da letra S (sujeito) e o número de identificação do sujeito no grupo, da seguinte forma: Grupo de discussão I sujeito 3 (GD I S3). Após estabelecermos o campo da pesquisa e definirmos os sujeitos, apresentamos os instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS: OS INSTRUMENTOS

O objeto e o problema da pesquisa elucidaram a necessidade de buscar instrumentos que fossem plausíveis em cumprir os objetivos desta pesquisa e, para tanto, utilizamos de três instrumentos para coleta de dados e consecução da pesquisa: análise documental, questionário e grupos de discussão.

Triviños (2008) destaca que as técnicas e métodos de coleta e análise de dados na pesquisa qualitativa dispendem atenção especial ao informante. A

pesquisa qualitativa é dinâmica e processual, e não admite visões isoladas, parceladas ou estanques. Nesta pesquisa não se privilegia certo instrumento em detrimento de outros, pois se acredita que cada um expressa limitações e potencialidades e, assim, configuram-se como complementares. Para investigar o objeto desta pesquisa, as concepções de ensino, utilizamos os questionários (Apêndice A), grupo de discussão (Apêndice B) e análise documental dos projetos pedagógicos de curso. O desenho da pesquisa ficou assim organizado, como podemos ver no quadro 2:

Quadro 2 – Quadro de coerência e organização da pesquisa

Objeto de estudo: a concepção de ensino dos acadêmicos de licenciaturas		
Questões	Objetivos	Procedimentos de pesquisa
O ensino é um processo intencional e peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários formativos. Ele reúne elementos articulados: professor - estudante - conhecimento. Considerando a centralidade do ensino no processo de formação inicial de professores, indagamos: qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos de licenciatura?	Geral - Analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores.	- Estudo exploratório com acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas com aplicação de <i>questionários</i> para identificar o perfil dos acadêmicos, bem como elencar os pontos principais abordados nos Grupos de Discussão;
	Específicos - Identificar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; - Identificar as proposições sobre o ensino presentes nos projetos pedagógicos dos cursos das licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas.	- <i>Grupo de Discussão</i> com acadêmicos das licenciaturas para debater aspectos relevantes identificados no estudo exploratório; - <i>Análise documental</i> dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura investigados para identificar e analisar a forma de organização do curso quanto à formação pedagógica, formas de avaliação, perfil de formação, concepções expressas, perfil do formador, perfil do egresso, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A elaboração deste quadro de pesquisa foi realizada a partir da necessidade de mapear os principais elementos constituintes desta investigação. O quadro

passou por reelaborações até que se atingisse a coerência entre objeto, questões de pesquisa, objetivos e procedimentos de coleta de dados.

2.3.1 Estudo exploratório: questionário

No primeiro momento, para coleta de dados desta pesquisa, utilizamos o questionário como estudo exploratório, com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicadas através do *Google Docs*, também com questionários impressos para acadêmicos do 4º ano das Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Para Triviños (2008), os estudos exploratórios possibilitam, ao investigador, uma experiência ampla em torno do objeto a ser investigado. Estes estudos contribuem para a definição do problema e esclarecem os melhores procedimentos a serem utilizados.

A intencionalidade dos questionários foi de caracterizar os sujeitos da pesquisa (idade, curso, renda, o porquê da escolha da licenciatura), e coletar informações sobre como é o ensino na universidade e suas proposições de mudanças. Gil (2008, p. 121) define questionário como “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”.

Nesta pesquisa, o questionário caracteriza-se como um estudo exploratório, mapeando algumas questões e alguns posicionamentos dos acadêmicos e que, posteriormente, foram aprofundados com a realização dos grupos de discussão.

Ao final de cada questionário havia a opção para os participantes manifestarem a intenção de colaborar nas próximas etapas da pesquisa, colaborando no grupo de discussão. Caso a resposta fosse positiva, o participante era convidado a deixar um contato (telefone ou e-mail) para posterior comunicação.

Tendo em mãos os questionários respondidos pelos acadêmicos, elaboramos o roteiro para a aplicação dos grupos de discussão.

2.3.2 Grupos de discussão

Para a segunda etapa da coleta de dados desta pesquisa, que objetiva analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas e oferecer subsídios para pensar a formação de professores, utilizamos o grupo de discussão que, conforme Weller (2010), não se constitui apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como um método de investigação. A autora ainda destaca que, no grupo de discussão, o papel do pesquisador é funcional, ou seja, que busca interferir o mínimo possível, e que evita perguntas do tipo *o quê* e *por quê*, mas procura fomentar as discussões que levem à reflexão, e não apenas à descrição de fatos.

Para Weller (2010), o grande objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas.

Para Mangold (1960, *apud* WELLER, 2010) a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas produto de interações coletivas. A participação de cada membro ocorre de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua. Assim, as opiniões do grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não verbais.

Optamos pelo grupo de discussão por proporcionar um debate aberto e acessível em torno de um assunto, que é de interesse de todos os participantes, que são as questões do ensino. Justifica-se que é de interesse de todos os participantes, porque realizamos um estudo exploratório através do questionário, como já mencionado.

As questões que foram discutidas no grupo de discussão emergiram dos questionários e são permeadas por duas questões de fundo: como é o ensino na universidade? E como poderia ser o ensino na universidade? Para discutir essas questões, formaram-se dois grupos, um com 05 (cinco) participantes, que aconteceu no dia 03 de dezembro de 2016, nas dependências do Colégio Marista Pio XII, na cidade de Ponta Grossa. O grupo de discussão iniciou às nove horas da manhã e teve a duração de uma hora de vinte e três minutos: o diálogo foi gravado e os dados foram transcritos e analisados. O outro grupo de discussão realizou-se no dia 05 de maio de 2017, nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tendo a participação de 07 (sete) acadêmicos. Este grupo iniciou às dezesseis horas

e teve a duração de uma hora e doze minutos: o diálogo também foi gravado e os dados transcritos e analisados. Cada acadêmico que participou do grupo de discussão recebeu uma identificação simbólica, por exemplo, S1 (sujeito um), e assim sucessivamente.

Todos os participantes assinaram os termos legais para participação na pesquisa, e estavam cientes que os diálogos eram gravados em áudio. Houve, também, a participação de um observador, que realizou anotações e as expressões dos participantes. Esse observador em momento algum interferiu nas discussões.

Realizamos o grupo de discussão com o intuito de aprofundar e discutir aspectos relevantes que surgiram no estudo exploratório. Tendo discutido sobre o objeto de estudo desta pesquisa com os acadêmicos das licenciaturas fez-se necessário realizar a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas.

2.3.3 Análise Documental

Ensejando articular os dados coletados no estudo exploratório e nos grupos de discussão, realizamos a análise documental dos projetos pedagógicos de curso, os quais foram solicitados via protocolo geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, a fim de que se pudesse analisar e identificar as formas de organização pedagógica dos cursos investigados, buscando articulações da proposta pedagógica de cada curso com as respostas dos acadêmicos envolvidos na pesquisa.

Lüdke e André (1986) ressaltam a importância da análise documental, afirmando que esta busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesses previamente definidas. Moreira (2005, p. 272) pontua que a análise documental:

Consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

Preconiza-se a importância da análise documental ser utilizada com outra fonte de coleta de dados que, nesta pesquisa, consiste em questionário e grupo de discussão. Todos os dados coletados foram analisados a partir da teoria da análise de conteúdo de Bardin (2011).

2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Triviños (2008) destaca que a análise de conteúdo tem uma longa história. Pode-se afirmar que ela nasceu quando os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados: é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa qualitativa quanto na investigação quantitativa. Portanto, a análise de conteúdo não se configura como uma prática recente, e nem é específica de apenas um tipo de pesquisa.

Para o autor, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando ao conteúdo das mensagens, possibilitando a obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dos conteúdos das mensagens expressas.

Optou-se pela análise de conteúdo por se constituir como metodologia de pesquisa capaz de descrever e possibilitar a interpretação dos conteúdos das mensagens e documentos, conduzindo, desta forma, a reinterpretação das comunicações e compreendendo melhor seus significados. Contribui significativamente, em nossa pesquisa, a organização dos dados a partir de categorias de análise que emergiram dos dados de pesquisa.

Para Bardin (2011), a categorização é a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento. Nesta pesquisa, os elementos da categorização emergiram dos questionários, análise documental e grupos de discussão. A partir da classificação dos elementos que compõem as categorias, foi possível analisar os dados, tendo como fundamento a análise de conteúdo de Bardin. Ressalta-se que as categorias emergiram dos dados empíricos após várias leituras e organização dos referidos dados.

Os dados desta pesquisa, aqui apresentados, retratam fidedignamente o perfil dos acadêmicos das licenciaturas da UEPG 2016.

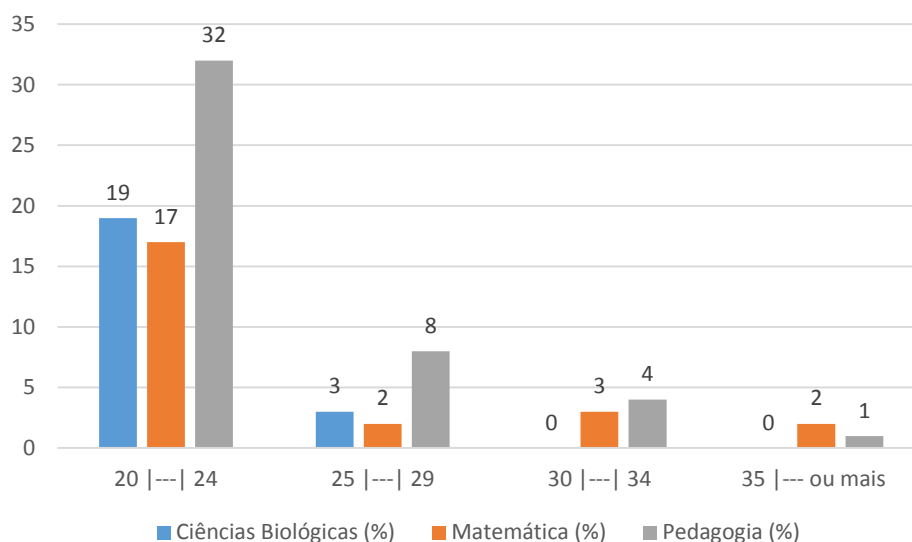
2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa um total de 91 (noventa e um) acadêmicos das licenciaturas, sendo 45 (quarenta e cinco) do curso licenciatura em Pedagogia; 24 (vinte e quatro) do curso licenciatura em Matemática e 22 (vinte e dois) do curso licenciatura em Ciências Biológicas.

Os dados expressam que o perfil dos acadêmicos das licenciaturas é heterogêneo. Pensando em oferecer um número maior de informações acerca dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresentamos o perfil dos acadêmicos das licenciaturas pesquisadas definido a partir da idade, identificação do sexo, período de estudo, motivação para escolher o curso, renda familiar e formação na Educação Básica.

No que se refere à idade dos acadêmicos, os dados expressos no gráfico 01 apontam a tendência dos cursos pesquisados.

Gráfico 1 - Idade dos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016



Fonte: Questionário de pesquisa.

Buscamos realizar uma interface entre os estudos de Gatti *et al.* (2009) e os dados de nossa pesquisa.

A pesquisa de Gatti *et al.* (2009) revelou a porcentagem reduzida de estudantes na idade ideal (18-24 anos), totalizando 46% dos estudantes de licenciatura. Nosso estudo aponta para um número maior ao apresentado por Gatti *et al.* (2009), evidenciando que 75% dos participantes da pesquisa encontram-se entre 18 e 24 anos, enquanto 14% tem entre 25 e 29 anos, em relação aos 20% apontados nas pesquisas de Gatti *et al.* (2009). A faixa etária entre 30 a 39 anos, nas pesquisas de Gatti, aparecem com cerca de 20%. Já nesta pesquisa notamos um número de 8% dos participantes. Os dados semelhantes apontados por Gatti *et*

al. (2009) e também por nossa pesquisa referem-se aos que estão na faixa etária dos 40 a 49 anos. Nossa pesquisa aponta 3%, e a de Gatti *et al.* (2009), 6%.

A tabela 01 apresenta a idade dos acadêmicos participantes da pesquisa em comparação aos dados apresentados por Gatti *et al.* (2009).

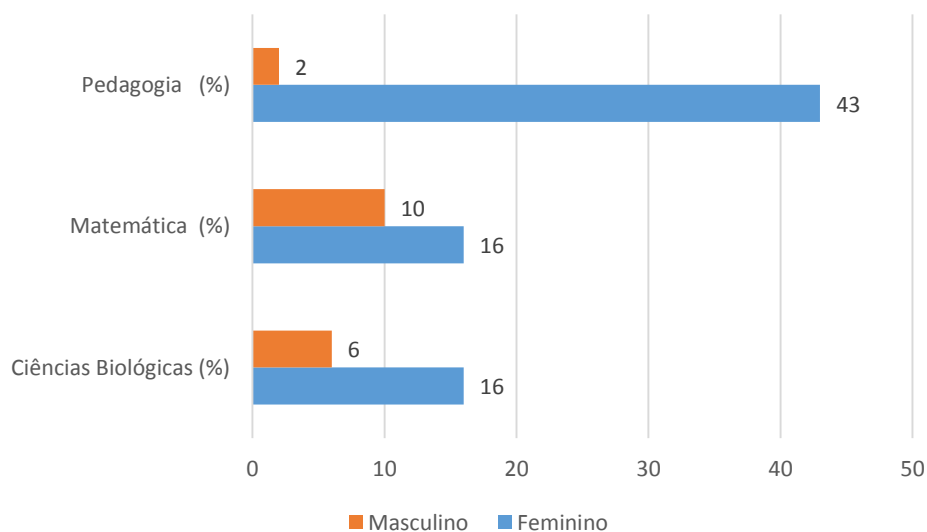
Tabela 1- Idade – Dados comparativos - acadêmicos das licenciaturas segundo a faixa etária – 2016

	PEDAGOGIA				MATEMÁTICA				CIÊNCIAS BIOLÓGICAS			
	18-24	25-29	30-39	40-49	18-24	25-29	30-39	40-49	18-24	25-29	30-39	40-49
DADOS NACIONAIS Gatti <i>et al.</i> (2009)	34,7 %	21,9 %	26,6 %	13,7 %	50,8 %	20,1 %	19,6 %	7,2 %	62,5 %	17,6 %	11,3 %	4,1 %
DADOS UEPG 2016	71%	18%	9%	2%	71%	8%	13%	8%	86%	14%	0%	0%

Fonte: Dados de pesquisa.

Outro aspecto analisado no perfil dos acadêmicos refere-se ao gênero. Os dados do gráfico 02 expressam os resultados encontrados.

Gráfico 2 - Gênero dos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016



Fonte: Questionário de pesquisa.

Gatti *et al.*, em pesquisa realizada no ano de 2009, afirma a incidência da feminização na docência, destacando que 75,4% dos estudantes são mulheres e apenas 24,6% são homens. Os dados de nossa pesquisa confirmam estes índices, apontando que 81% dos estudantes são do gênero feminino e apenas 19% do gênero masculino. Notamos que, na UEPG, o índice de mulheres que optam por uma licenciatura é maior que o índice nacional apresentado por Gatti *et al.*. Na tabela 02 apresentamos dados detalhados de cada licenciatura, em comparação aos dados demonstrados por Gatti *et al.*.

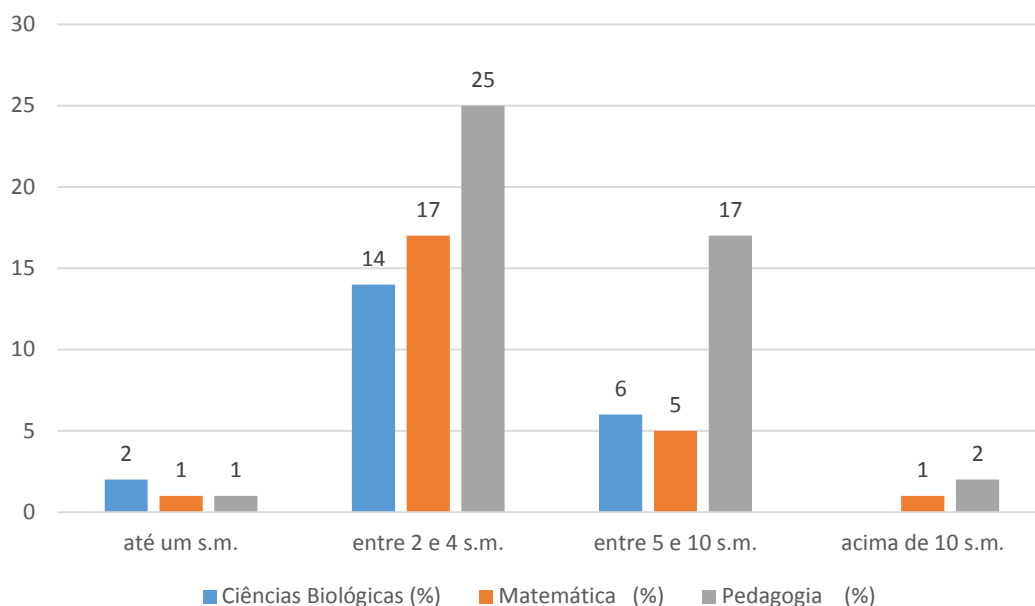
Tabela 2- Dados comparativos - acadêmicos das licenciaturas segundo sexo - 2016

	PEDAGOGIA		MATEMÁTICA		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
DADOS NACIONAIS Gatti et al. (2009)	7,5%	92,5%	45,5%	54,5%	27,7%	72,3%
DADOS UEPG 2016	4,4%	95,6%	37,5%	62,5%	27,3%	72,7%

Fonte: Dados de pesquisa.

No que se refere à renda familiar dos acadêmicos das licenciaturas, Gatti (2009) pontua que a maioria provém dos estratos médios da população. Este dados se confirmam em nossa pesquisa, apontando que 62% dos participantes possuem renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos, e apenas 3% dos acadêmicos encontram-se em faixas salariais elevadas, acima de 10 salários mínimos. O gráfico 03 que apresentamos na página seguinte, mostra o perfil de renda de cada licenciatura pesquisada.

Gráfico 3 - Renda familiar dos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016



Fonte: Questionário de pesquisa.

A tabela 03 contribui para a compreensão de que, assim como afirma Gatti (2009), a maior parte dos acadêmicos das licenciaturas do Brasil encontram-se no período noturno, com 68,6%; e 37,2% estudam no período diurno. Nosso estudo evidencia que este dado é maior, mostrando que 78% dos participantes estudam no período noturno, e 22% em período diurno. A autora destaca algumas fragilidades em relação aos cursos noturnos, afirmando que,

De modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos (GATTI *et al.*, 2009, p. 68).

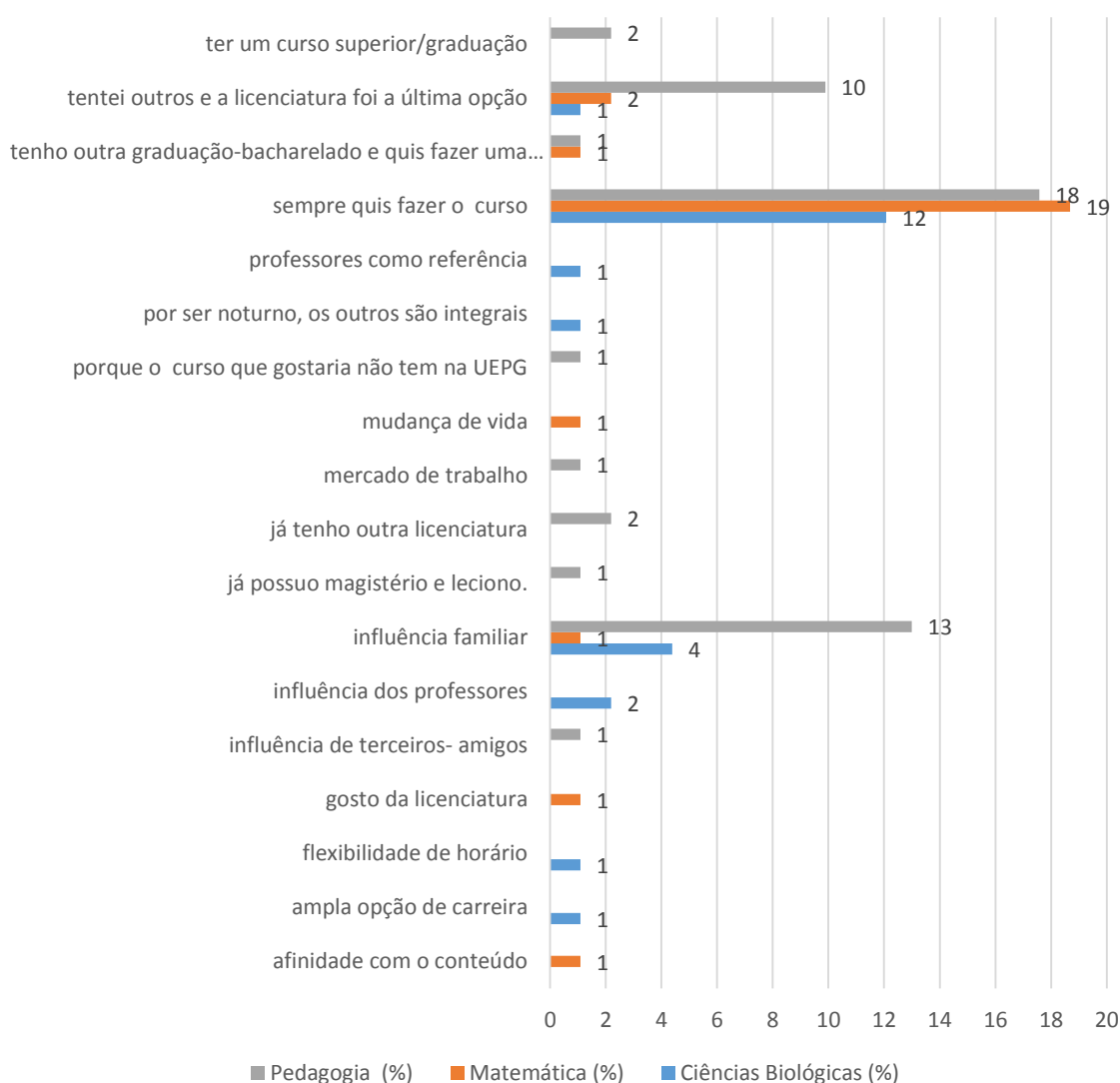
Tabela 3 - Turno – Dados comparativos - acadêmicos das licenciaturas - 2016

	Noturno	Diurno
DADOS NACIONAIS Gatti <i>et al.</i> (2009)	68,6%	37,2%
DADOS UEPG 2016	78%	22%

Fonte: Dados de pesquisa.

Consideramos, em nossa pesquisa, que a identificação dos motivos que levam os acadêmicos a buscar a licenciatura auxilia na compreensão da identidade, que é constituída no próprio curso. Sobre isto, os dados do gráfico 4 expressam a variedade de motivos apontados pelos acadêmicos.

Gráfico 4 - Motivo da escolha do curso declarada pelos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016



Fonte: Questionário de pesquisa.

Em pesquisa desenvolvida acerca da atratividade da carreira docente, Gatti *et al.* (2009) e outros autores demonstram que 40% dos pesquisados pensam em ser professor pela possibilidade de transmitir conhecimentos: esta é uma motivação que não aparece em nossa pesquisa. Os dados alcançam que 18% dos que pensam em

ser professor são motivados pela identificação pessoal ou profissional com a carreira docente. As pesquisas de Gatti *et al* (2009) foi realizada com alunos do Ensino Médio, e nossa pesquisa, com acadêmicos do último ano de graduação. Os dados sinalizam para aspectos importantes em relação à escolha de um curso de licenciatura, e notamos que as perspectivas do mercado de trabalho e os professores influenciam minimamente nesta escolha (tabela 04). Inferimos, a partir dos dados de nossa pesquisa, que ainda há a motivação da escolha de uma licenciatura como última opção de curso, com 15%.

Tabela 4 - Dados comparativos - motivos para escolher um curso de licenciatura - 2016

	Sempre quis/identificação profissional ou pessoal	Influência familiar	Influência dos professores	Tentei outros cursos	Mercado de trabalho
Pesquisa de Gatti et al. (2009)	18%	2%	1%		3%
Pesquisa UEPG 2016	57%	21%	3%	15%	4%

Fonte: Dados de pesquisa.

A maioria dos acadêmicos provém de escolas públicas. São 76% os que cursaram todo o Ensino Médio em instituições públicas; 7% os que estudaram parcialmente; e 17% os que estudaram em instituições privadas. As pesquisas de Gatti *et al*. (2009) apontam que 68,4% estudaram em instituições públicas, 14,6% os que fizeram parcialmente, e 17% estudaram em instituições privadas. A tabela 04 explicita estes dados.

Tabela 5 - Dados comparativos - instituições nas quais os acadêmicos das licenciaturas frequentaram o Ensino Médio - 2016

	Instituições públicas	Instituições privadas	Instituições públicas e privadas
DADOS NACIONAIS Gatti (2009)	68,4%	17%	14,6%
DADOS UEPG 2016	76%	17%	7%

Fonte: Dados de pesquisa.

Tendo apresentado o percurso metodológico de nossa pesquisa, o campo, os sujeitos e os instrumentos utilizados, faz-se necessário, no próximo capítulo, analisar as proposições acerca do ensino expressas nos projetos pedagógicos de curso.

CAPÍTULO 3 - A CONCEPÇÃO DE ENSINO NOS PROJETOS PEGAGÓGICOS DE CURSO

Este capítulo apresenta uma análise sobre a concepção de ensino expressa nos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas pesquisadas. Em um primeiro momento, discutimos a função da Universidade e seus desafios, bem como a concepção de ensino expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Na sequência, adentramos na análise dos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas para identificar a concepção de ensino neles expressa, voltando o olhar para a organização dos cursos, o perfil do egresso e do professor formador. Apontamos também aspectos relevantes sobre a disciplina de didática.

3.1 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Segundo a LDBN de 1996 (BRASIL, 1996), artigo 43, a educação superior tem por finalidade:

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

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

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

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

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

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

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

As finalidades expressas na LDBEN apontam para uma perspectiva do exercício da crítica, a qual é possível pela pesquisa, ensino e extensão.

Percebemos a importância da universidade em proporcionar espaços que favoreçam a construção dos saberes científicos e profissionais. O papel que a universidade desempenha no âmbito formativo deve favorecer a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de problematizar o contexto em que se encontram inseridos.

No entanto, a universidade vem enfrentando grandes desafios em cumprir a sua finalidade de construção científica e crítica do conhecimento historicamente produzido.

O Ensino Superior não é um ensino descontextualizado e culturalmente isolado. Severino (2008, p. 76) afirma que o cenário brasileiro é marcado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, influenciado pela expansão da economia capitalista, a qual se sustenta no paradigma neoliberal. O Ensino Superior busca responder às perguntas do contexto social em que se encontra inserido. Assim, questiona-se: como responder as demandas do contexto social sem deixar-se guiar por ele?

Santos (2011) ressalta que a universidade é um bem público, e que necessariamente se articula com o projeto político de país, comunidade e região. O papel da universidade se estabelece em um contexto específico, com demandas que lhe são peculiares.

Chauí (2001) aponta, em sua obra *Os escritos sobre a universidade*, que há, no Brasil, especificamente, uma insatisfação da sociedade para com o papel da universidade.

As grandes empresas se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções, precisando receber instrução suplementar para exercê-la a contento. A classe média queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e de carreiras que lançam os jovens diplomados ao desemprego e à competição desbragada. Os trabalhadores manuais e dos escritórios, bancos e comércios queixam-se do elitismo das universidades, que jamais se abrem o suficiente para recebê-los e formá-los, mantendo-os excluídos das esferas mais altas do conhecimento e das oportunidades de melhoria de condição de vida e de trabalho. Os acadêmicos se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre a universidade e os problemas mais prementes da sociedade. Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa (CHAUÍ, 2001, p.73-74).

Chauí (2001) explica que, apesar de essa insatisfação provir de vários segmentos da sociedade, possuem um ponto que é comum, isto é, a inadequação da universidade diante do mercado de trabalho e das exigências sociais. Há uma grande preocupação dos acadêmicos em relação à inutilidade dos cursos e da pouca relação da universidade com os problemas que advêm do contexto em que se encontra inserida. Demonstra-se, assim, a necessidade de uma mudança no modo como a universidade, através do ensino, pesquisa e extensão, articula e aproxima os contextos dos acadêmicos com as demandas do mercado de trabalho.

Entendemos, em nosso estudo, que a função da universidade não restringe à atender às necessidades do mercado de trabalho, aos apelos da sociedade capitalista e neoliberal de forma alienada, mas sua função primordial é formar cidadãos éticos, justos e solidários, capazes de transformar o contexto em que irão atuar.

Apesar de todas as dificuldades que a universidade enfrenta, é salutar destacar que ela desempenha papel fundamental na emancipação da sociedade e na formação profissional, pois os que nela ingressam fazem escolha por um curso ou outro, com o objetivo de construir uma carreira profissional, mesmo diante de um mercado de trabalho escasso.

A formação pode ser compreendida como uma função social ou como um processo de formação pessoal. Enquanto formação pessoal, é um trabalho sobre si mesmo, sendo cada sujeito responsável pelo seu desenvolvimento. Entendemos que a universidade, através do ensino, contribui nesse processo de busca, de construção científica e crítica ao conhecimento produzido historicamente, ou seja, a universidade tem papel fundamental na construção da sociedade.

Essas características são próprias da universidade como instituição social. Por outro lado, há uma tensão entre a universidade como instituição social e enquanto entidade administrativa pautada no modelo neoliberal. A universidade pautada no modelo neoliberal restringe-se à reprodução de modelos, em detrimento dos processos críticos-reflexivos. A lógica neoliberal preocupa-se em preparar profissionais apenas para o mercado de trabalho; já a universidade, enquanto instituição social, preocupa-se em preparar para o mundo do trabalho.

Investigar as concepções de ensino possibilita abrir reflexões acerca das tensões e contradições que influenciam nos processos formativos instaurados na universidade. Preocupam-nos as pesquisas que afirmam que o modelo tradicional de

ensino é vivaz nos espaços universitários, pois este reafirma o modelo operacional de ensino que não forma e não cria pensamento (CHAUÍ, 2001).

As mudanças que vêm ocorrendo no século XXI, na estrutura de ensino da universidade, são fortemente marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais (CUNHA, 2006).

É a partir desse cenário que se pensa o papel do professor na universidade, bem como se questiona qual a finalidade do ensino na Universidade.

Olhando esse cenário, apresenta-se a necessidade de repensar o papel e a função do professor no espaço da universidade. Em um mundo onde os avanços da tecnologia influenciam nas mudanças do contexto social, político e econômico, somos provocados a repensar os modelos de ensino praticados na Universidade. É necessário olhar o espaço educacional dentro de um contexto, e não como algo estanque, à parte da sociedade, descontextualizado.

Urge a necessidade de refletir acerca do fazer pedagógico, objetivando novas propostas que possibilitem a construção do conhecimento, criando, dessa forma, o enfrentamento àquilo que Freire (1970) denominou educação bancária, onde o conhecimento é depositado, transmitido ao estudante, o qual só participa de maneira passiva.

Nosso estudo investiga as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas na UEPG. Portanto, faz-se necessário recorrermos ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade e apontarmos qual a finalidade dela própria.

Produzir e difundir conhecimentos múltiplos [...] visando a formação de indivíduos éticos, críticos, criativos para a melhoria da qualidade da vida humana [...] e uma reflexão crítica na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática (UEPG, 2013, p. 29).

Ao analisarmos o PDI da UEPG, identificamos as dimensões que devem compor o PPC: a) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) a relação professor-aluno; c) a flexibilização curricular.

Sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, temos expresso o seguinte:

- a) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – a concepção de ensino em articulação com a pesquisa e a extensão envolve procedimentos que valorizam mais as perguntas do que as respostas. Isso pressupõe um trabalho com a indagação e a dúvida científica,

capacitando o aluno a ter uma independência intelectual que lhe possibilite continuar aprendendo e que se traduza na prática social como pessoa e como profissional. Nesta perspectiva, a extensão, vinculando com a produção do conhecimento à prática social, permitirá uma relação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e a Sociedade (UEPG, 2013, p. 75).

Nesta dimensão, o PDI explicita a concepção sobre o ensino. O aluno é formado para que possa assumir uma autonomia intelectual, que possa ser traduzida em sua prática social. Neste sentido, o papel da universidade está em articular o ensino de modo a produzir conhecimentos, e não apenas transmitir.

Sobre a dimensão da relação professor-aluno:

b) Relação professor/aluno – dentro da ótica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a relação professor/aluno tem uma nova dinâmica; abandona-se a centralidade docente e se reforçam as práticas participativas entre os discentes. Isso implica em considerar o acadêmico como sujeito do processo ensino/aprendizagem e em promover sua participação efetiva nele, concedendo ao professor um papel de orientador, coordenador e avaliador do processo. Para tanto, é necessária a adoção de metodologias (condições de aprendizagem) que favoreçam a autoaprendizagem, o trabalho cooperativo e visão dialética entre teoria e prática, em uma compreensão de que a aprendizagem resulta da prática do aluno, do tipo de trabalho solicitado e das condições para sua realização (UEPG, 2013, p. 76).

O papel do professor, neste sentido, é o de mediador do processo de aprendizagem, de modo a proporcionar ao aluno realizar interlocuções entre a teoria e a prática, possibilitando a produção de conhecimentos que advêm de sua própria prática. Nesta perspectiva, o PDI dialoga com o eixo que assumimos em nossa pesquisa, da teoria como expressão da prática.

Sobre a dimensão da flexibilização curricular:

c) Flexibilização curricular – a concepção de currículo como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo professor e pelo aluno, procura valorizar experiências episódicas existentes no conjunto de atividades, tais como as atividades teórico-práticas em laboratórios, estágios, monografias e seminários (UEPG, 2013, p. 76).

O PDI deixa claro que a centralidade do processo formativo não se encontra apenas no professor ou no aluno, mas que todo este processo deve ser mediado por ambos, valorizando as experiências de cada um. Evidencia-se a importância de continuamente pensar o ensino/produção do conhecimento, articulando a realidade social e a realidade da Universidade.

As concepções expressas no PDI da UEPG apontam para uma perspectiva de valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo formativo, de modo a formar sujeitos críticos capazes de transformar a realidade social. O PDI aponta para o rompimento da linearidade e da hierarquização, rumando para uma concepção horizontalizada e crítica do ensino.

3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS

A Universidade é produtora e disseminadora do conhecimento, vinculada aos interesses de uma comunidade e de um projeto de sociedade. Estas suas finalidades devem ser expressas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, os quais não se configuram como meros documentos burocráticos e instrumentos de gestão, mas elemento fundamental para o enfrentamento aos desafios neoliberais e às contradições que a Universidade enfrenta.

Etimologicamente, a palavra *projeto*, possui suas raízes no latim, e significa *lançar para diante*. Segundo Veiga (1995), ao construir os projetos pedagógicos, planeja-se o que se tem a intenção de fazer, lança-se para diante tendo como fundamento aquilo que se tem, buscando o que é possível diante das condições que se dispõe para tal. Projeto é antever um futuro diferente do presente. Este projeto é pedagógico porque discute o ensinar e o aprender, tendo em vista a formação e a construção da cidadania, e não apenas com objetivo de preparação técnica para um mercado de trabalho. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 171) destacam que esse projeto é também político, porque trata dos fins e valores que se referem ao papel da Universidade na análise crítica e transformação social, e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder.

Os PPC expressam intencionalidades e revelam posicionamentos acerca do ensino, e é por isso que, em nossa pesquisa, buscamos analisar estes documentos.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS

3.3.1 Organização dos cursos

Para caracterização das licenciaturas, apresentamos dados referentes à data de sua criação, eixos disciplinares e número de horas de cada curso.

O curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG foi criado no dia 06 de novembro do ano de 1961, pela resolução nº 111, foi reconhecido pelo decreto nº 62.690, de 10 de maio de 1968, e publicado no Diário Oficial da União nº 93 em 16 de maio de 1968. O currículo atual foi aprovado pela resolução nº 121 de 20 de outubro de 2009 (UEPG, 2012a). A carga horária do curso de licenciatura em pedagogia é de 3.498 horas, sendo distribuídas da seguinte forma:

Quadro 3 - Organização do curso de Pedagogia

Eixos disciplinares	Número de horas
Formação Básica Geral	1.088 horas
Disciplinas Prática/Articuladoras	408 horas
Formação específica profissional	1.258 horas
Diversificação ou aprofundamento	136 horas
Estágio Curricular Supervisionado	408 horas
Atividades complementares	200 horas

Fonte: UEPG (2012a).

O curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6, sendo ofertado em turno matutino e noturno.

O projeto pedagógico de curso vigente no curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG teve sua última atualização no ano de 2012. O documento destaca que a finalidade do curso licenciatura em Pedagogia é formar profissionais para exercer a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para as funções de gestão na Educação Básica (UEPG, 2012a).

O curso de licenciatura em Matemática da UEPG foi criado no dia 08 de novembro do ano de 1949, pela resolução nº 28169, foi reconhecido pelo decreto nº 32.242, de 10 de fevereiro de 1953, e publicado no Diário Oficial da União nº 42 em 20 de fevereiro de 1953. O currículo atual foi aprovado pela resolução nº 290, de 14 de setembro de 1995. A carga horária do curso de licenciatura em Matemática é de 3.124 horas, sendo distribuídas conforme o quadro 4, na página seguinte.

Quadro 4 - Organização do curso de Matemática

Eixos disciplinares	Número de horas
Formação Básica Geral	1.394 horas
Práticas de Ensino	408 horas
Formação específica profissional	510 horas
Diversificação ou aprofundamento	204 horas
Estágio Curricular Supervisionado	408 horas
Atividades complementares	200 horas

Fonte: UEPG (2005).

O curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, sendo ofertado em turno integral e noturno.

O projeto pedagógico de curso da licenciatura em Matemática da UEPG teve sua última atualização no ano de 2005, e aponta como finalidade do curso preparar para o exercício da docência na Educação Básica e no Ensino Superior, para o qual se recomenda a continuidade da formação em nível de pós-graduação. O curso de Matemática prioriza a formação do professor enquanto profissional do ensino, sendo necessária a articulação entre teoria e prática durante toda a formação acadêmica.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG foi criado no dia 07 de setembro do ano de 1986, pela resolução nº 059, foi reconhecido pelo decreto nº 899, de 24 de junho de 1993, e publicado no Diário Oficial da União nº 119 em 25 de junho de 1993. O currículo atual foi aprovado pela resolução nº 229, de 16 de dezembro de 2008. A carga horária do curso de licenciatura em Ciências Biológicas é de 3.362 horas, sendo distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5 - Organização do curso de Ciências Biológicas

Eixos disciplinares	Número de horas
Formação Básica Geral	221 horas
Disciplinas de Prática/Articuladoras	459 horas
Formação específica profissional	2.006 horas
Diversificação ou aprofundamento	68 horas
Estágio Curricular Supervisionado	408 horas
Atividades complementares	200 horas

Fonte: UEPG (2012b).

O curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, sendo ofertado em turno vespertino e noturno.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG tem sua finalidade expressa no projeto pedagógico de curso, atualizado em 2012, de formar professores de Ciências e Biologia para atuarem no ensino de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio.

Ao analisar a organização dos dados, observamos que há uma variação nos processos formativos, principalmente no que se refere à formação básica geral e à formação específica profissional, pois, sendo cursos da mesma Universidade, notamos que, enquanto formadores de professores, ainda há uma grande diferença de concepções e de organização.

3.3.2 Perfil do egresso

O curso de Pedagogia enseja que o egresso seja um profissional capaz de assumir uma postura profissional pautada na ética e na responsabilidade social, buscando construir uma sociedade mais justa, incluyente e solidária. Reafirma que este perfil está em consonância com o Art. 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (UEPG, 2012a).

Na licenciatura em Matemática, o objetivo é que o egresso seja capaz de realizar escolhas fundamentadas, de resolver problemas, ensinar com criatividade e de modo inovador, um profissional que não seja alienado e ativista, mas que compreenda seu papel na escola e na sociedade, bem como favorecendo a formação crítica de seus alunos. Preocupa-se em formar professores comprometidos com a transformação social, cultural e científica que se apresenta (UEPG, 2005, p. 10). A licenciatura em Ciências Biológicas objetiva que o egresso tenha uma formação sólida, ampla e que seja capaz de compreender o significado das Ciências Biológicas para sociedade e da sua responsabilidade como educador, na formação de cidadãos. Ainda enseja que o egresso comprometa-se com os resultados de sua atuação, pautando-se em critérios humanísticos, éticos e legais, tendo consciência de que é um agente transformador da realidade, comprometido com a preservação da biodiversidade e com um ensino de qualidade, sendo criativo e dinâmico na formação de cidadãos com a preocupação socioambiental (UEPG, 2012b).

O perfil do egresso dos cursos de licenciatura da UEPG requer um compromisso com a realidade social, de modo a pautar-se pelos princípios éticos, solidários e críticos. Inferimos que a concepção expressa valoriza a práxis social dos sujeitos.

3.3.3. Perfil do professor formador

Os projetos pedagógicos de curso das licenciaturas pesquisadas apresentam um espaço específico para tratar do perfil do professor formador. Este professor tem a responsabilidade da organização do ensino, de participar das várias instâncias da universidade, comprometidas com a formação de profissionais da educação.

Cada curso delineou um perfil específico para o professor formador enfatizando diferentes aspectos.

O professor formador, no curso de Pedagogia, precisa conhecer a realidade da Educação Básica, espaço de atuação dos futuros pedagogos, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação pedagógica capaz de contribuir na melhoria da qualidade da educação brasileira. Para tanto, esse formador deve:

Atuar com responsabilidade e ética; demonstrar atitude de abertura autocrítica; ter um discurso coerente com sua prática pessoal e profissional; ter um posicionamento de luta constante em prol da formação do professor nas políticas da universidade; participar efetivamente dos processos de gestão, em diferentes instâncias do curso e da instituição; ser capaz de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica no curso; envolver-se em atividades de pesquisa e extensão para contribuir, aprofundar e ampliar a compreensão da educação e de seu papel na sociedade; manter atualizado o diário de classe *online*, com o registro de conteúdos, frequência dos acadêmicos e resultados de avaliações; orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), contribuindo para a formação do futuro pedagogo; conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Curso de Licenciatura em Pedagogia; conhecer e aplicar o Sistema de Avaliação do rendimento escolar aprovado pela instituição; valorizar a relação professor- aluno como instância primordial de uma relação educativa; desenvolver e organizar as atividades de forma a estabelecer uma relação de respeito e confiança com os alunos; manter-se atualizado em relação aos conteúdos e utilizar resultados de pesquisa para aprimorar sua prática profissional; rever constantemente os conteúdos curriculares, tendo em vista a necessidade de análise de problemas concretos da educação, sobretudo daqueles que dão ênfase à realidade educacional brasileira; articular os conhecimentos da docência, da pesquisa em educação e da organização das instituições educativas; valorizar a docência, as questões do ensino e da formação para o magistério; refletir sobre sua prática pedagógica no contexto do exercício profissional em suas dimensões técnica, humana e política; ter um profundo domínio de sua área de atuação e promover as máximas relações possíveis dos conteúdos de sua disciplina com os conteúdos de outras disciplinas; possuir um sólido

domínio dos conhecimentos teóricos e pedagógicos para poder agir com autonomia frente às diferentes situações de sua prática; utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de ensino, de pesquisa e de aprendizagem profissional; selecionar textos, livros, estratégias didáticas e materiais que estimulem a participação, o interesse dos alunos e a superação das dificuldades apresentadas ao longo do processo formativo; cumprir efetivamente a carga horária da disciplina e os dias letivos instituídos anualmente; planejar as aulas com base na ementa da disciplina e de forma que leve em consideração o nível de compreensão dos acadêmicos, de modo a executar propostas de trabalho que contribuam para sua formação; utilizar diferentes instrumentos de avaliação, de forma processual e com caráter formativo, a fim de garantir a progressão da aprendizagem dos acadêmicos; conhecer a realidade das escolas nas quais constituirá os campos de estudo e trabalho profissional dos acadêmicos; participar de reuniões para planejamento, discussão e avaliação (de área, série, curso) (UEPG, 2012a, p. 20).

O curso de licenciatura em Matemática destaca que o professor formador deve ser um sujeito comprometido com as questões da realidade educacional e sua relação com as transformações sociais, culturais e científicas, tendo a sua ação como possibilidade para a constituição de futuros cidadãos (UEPG, 2005). Para tanto, espera-se que o professor formador:

Tenha um discurso coerente com sua prática; demonstre atitude de abertura e autocrítica; atue com responsabilidade e ética; demonstre valorização da docência através de seu comprometimento com o avanço dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos e com a melhoria da qualidade do ensino de matemática realizado; trabalhe em grupo cooperando com os demais colegas profissionais; possua um sólido domínio dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos para poder agir com autonomia frente às diferentes situações de sua prática; reflita sobre sua prática pedagógica no contexto do exercício profissional em suas dimensões técnica, humana e política; conheça a realidade das escolas, nas quais atuará seu aluno em formação, bem como as propostas pedagógicas presentes na educação básica; seja capaz de articular conteúdos do ensino superior com os da Educação Básica, e inter-relacionar o conteúdo da sua disciplina com os conteúdos das demais disciplinas do curso; trabalhe de forma inter-relacionada e contextualizada frente aos próprios conteúdos matemáticos e/ou a realidade desenvolvendo e apreciando estruturas abstratas; mantenha-se atualizado em relação aos conteúdos e utilize os resultados de pesquisa para aprimorar sua prática profissional; atue observando o princípio da simetria invertida; propicie o questionar, o discutir e o debater em aula; desenvolva e organize as atividades de forma a estabelecer uma relação de respeito e confiança com os alunos; respeite e conheça as diferenças de seus alunos em seus aspectos sociais, culturais e físicos; utilize as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de ensino, de pesquisa e de sua aprendizagem profissional; participe efetivamente dos processos de gestão na UEPG; comunique-se matematicamente por meio de diferentes linguagens; analise os erros cometidos e ensaie estratégias alternativas; atenda as demandas, dos acadêmicos, em questões pertinentes aos projetos de ensino, pesquisa e extensão (UEPG, 2005, p. 11).

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o perfil do professor formador está assim delineado:

Ser um incentivador da profissão escolhida pelos graduandos, valorizando e estimulando a docência e/ou pesquisa; possuir título de pós-graduação na área de abrangência do curso ou em Educação; ser capaz de articular disciplinas da graduação com a Educação Básica; ser coerente entre o que se estabelece como formação acadêmica e o perfil delineado no projeto pedagógico para o futuro professor; ter capacidade de reflexão e ação sobre diferentes práticas pedagógicas diante de cada conteúdo específico; trabalhar em equipes multidisciplinares; conscientizar-se da importância de sua presença no ambiente escolar da Educação Básica, sempre que solicitado, respeitando este ambiente do trabalho; atender às demandas do Colegiado de Curso, em questões pertinentes aos projetos de pesquisa e extensão, visando o aprimoramento dos acadêmicos para o ensino de Ciências e Biologia e/ou pesquisa em Ciências Biológicas; buscar ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação (UEPG, 2012b, p. 14).

Ao analisar o perfil do professor formador das licenciaturas pesquisadas, identificamos alguns pontos em comum e que expressam concepções a respeito da relação professor e aluno, questões da prática pedagógica, e relação entre teoria e prática.

O perfil dos professores das licenciaturas analisadas nesta pesquisa aponta para uma perspectiva crítica, exigindo dos professores posicionamentos frente às demandas do processo formativo. O professor assume o papel de mediador dos processos de ensino e aprendizagem, valorizando e respeitando as diferenças de seus alunos, sejam elas sociais, culturais ou físicas. O perfil do professor do curso de Pedagogia propõe uma concepção da teoria como fundamento que permitirá uma ação pedagógica capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Identificamos que os projetos pedagógicos de curso almejam que o quadro docente seja articulador entre a universidade e Educação Básica, e que seja comprometido com as questões que envolvem a educação, mantendo-se sempre em processo de formação. Outro aspecto que destacamos como constituinte do perfil do formador refere-se à utilização das novas tecnologias da comunicação no processo de ensino, compreendendo que as tecnologias constituem-se como meios e não como fins do processo formativo.

3.4 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

A disciplina de Didática está inserida nas licenciaturas pesquisadas como obrigatória, tendo uma carga horária de 68 horas, com exceção da licenciatura em Pedagogia, que possui Didática I e II, ambas com 68 horas.

Na grade curricular do curso de Ciências Biológicas e de Matemática, a disciplina de didática é ofertada no 3º ano da graduação; já na licenciatura em Pedagogia, é ofertada nos 1º e 2º anos.

A ementa da disciplina de Didática nas licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática é a mesma, e está expressa da seguinte forma:

Reflexões sobre educação e o trabalho docente na escola. A didática como área de saber voltada aos processos ensino-aprendizagem e seu papel na formação do professor. Organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar: o planejamento educacional, seus níveis e elementos. Avaliação do processo ensino-aprendizagem (UEPG, 2012b, p. 24).

Os projetos político pedagógicos concebem a didática como área do saber. Corroboram a esse modo de pensar Pimenta e Anastasiou (2002), que defendem a didática como um campo epistemológico, para além do entendimento da didática enquanto métodos e técnicas de como fazer. Para as autoras, a didática relaciona-se com as finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológico, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos.

Por outro lado, o curso de licenciatura em Pedagogia possui a disciplina de Didática I e II, com 68h cada uma. Há uma abrangência na concepção de didática como campo do conhecimento no sentido de entender que o objeto de estudo da didática é o ensino enquanto concepção teórica e suas metodologias. Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que, enquanto área da pedagogia, a didática tem no ensino o seu objeto de investigação.

As ementas das disciplinas de didática do curso de Pedagogia contemplam:

Contribuições do conhecimento didático para o trabalho docente no contexto escolar: repercussões sobre o campo da Didática, o ensino e a profissão. O ensino na escola contemporânea e o professor como mediador da aprendizagem. Os processos didáticos na ação docente. Metodologias didáticas na gestão da sala de aula (UEPG, 2012a, p. 44).

A Organização do trabalho docente: objetivos educacionais e de ensino. O planejamento educacional e seus níveis. Os diferentes planos de ensino no planejamento do trabalho docente. Avaliação do processo ensino-aprendizagem, a Organização didática de instrumentos avaliativos (UEPG, 2012a, p. 44).

Percebe-se, nos projetos pedagógicos de curso, que a didática possui um caráter epistemológico enquanto área do saber, e não apenas como uma disciplina técnica. Deste modo, a didática é concebida como totalidade e como articuladora com outras disciplinas.

3.5 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

No planejamento desta pesquisa, definimos como um dos objetivos identificar as concepções de o ensino presentes nos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. Nosso interesse justifica-se pela compreensão de que o projeto de curso de uma licenciatura agrega elementos identitários do curso com centralidade no ensino.

Consideramos, também, que os cursos de licenciatura destinam-se a formar profissionais para a atuação docente na Educação Básica e, por isso, têm um projeto de formação docente que deve se diferenciar do bacharelado.

Segundo o PDI (2013), há um destaque para os cursos de licenciatura:

A formação de professores para atuação na Educação Básica, desde 1950, atende as áreas de Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Artes Visuais, Música e Educação Física. Os cursos de Licenciatura da UEPG vêm desenvolvendo um trabalho coletivo reconhecido nacionalmente pelo caráter inovador das ações da Comissão Permanente das Licenciaturas – COPELIC e dos Programas voltados à formação docente (PIBID, PRODOCÊNCIA). Projetos e atividades extensionistas voltados à melhoria do Ensino Básico e a formação inicial e continuada de professores são desenvolvidos pelos professores da Instituição. Soma-se a isso a parceria da UEPG com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED no desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE para qualificação de professores atuantes nas escolas públicas paranaenses. A atuação dos Programas de Pós-Graduação em Ciências, Educação, História, Geografia, Linguagem e Matemática na formação de pesquisadores e docentes para atuação na Educação Básica e Educação Superior se caracteriza como um polo de fomento e irradiação de pesquisas e inovações na área educacional (UEPG, 2013, p. 27).

Os aspectos da formação de professores são intencionalmente articulados com o que se aprende na Universidade e a realidade da Educação Básica conhecida pelos acadêmicos. Destaca-se, neste sentido, a contribuição do PIBID, que possui caráter inovador no sentido de articular a teoria com a prática, e contribuir para que a teoria seja expressão da prática.

Neste sentido, buscamos a concepção de ensino expressa tanto no PDI quanto no PPC de cada curso pesquisado.

O PDI da UEPG explicita uma concepção de ensino na qual o aluno é o centro do processo e não o professor, sendo este último o mediador entre o aluno e o conhecimento, tendo em vista a produção de conhecimentos. Ainda traz indicadores para a elaboração do PPC. Contudo, ao analisarmos os PPC, não encontramos de maneira explícita um posicionamento sobre a concepção de ensino. Diante disso, identificamos silenciamentos que expressam fragilidades na construção do PPC. No seu processo de construção é possível que haja um desconhecimento das concepções expressas no PDI, e se há o conhecimento não discute e nem deixa explícita uma concepção. Podemos perguntar: se um modelo de formação fragmentada, desarticulada com o PDI, é suficiente para o futuro professor planejar, avaliar e orientar as atividades de ensino na Educação Básica, tendo clareza dos aspectos do desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos?

Inferimos, a partir das leituras realizadas em cada PPC, que existe a tendência de que o ensino seja concebido a partir de uma vertente crítica, pois preconiza que o egresso seja um agente de mudança na sociedade, capaz de refletir criticamente sobre os cenários que se apresentam e que sua ação seja pautada por critérios humanísticos.

CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO: O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS

O objetivo deste capítulo é analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR a partir dos dados coletados através dos questionários e dos grupos de discussão. A análise foi realizada tomando como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1989), pois consideramos o estudante como um ser situado historicamente e portador de uma prática social a ser reconhecida pela universidade. Os acadêmicos, a partir da prática como discentes e do processo de formação docente vivenciado no curso de licenciatura, elaboram conceitos sobre o ensino.

As categorias de análise emergiram a partir de leituras realizadas dos dados coletados e ficaram assim definidas: a relação professor-aluno; a aula; a relação teoria e prática; a avaliação; o professor do Ensino Superior.

4.1 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação professor-aluno destacou-se como um dos elementos constitutivos do processo de ensino. A partir do agrupamento, observamos dois aspectos que ilustram esta categoria, conforme o quadro 06, a seguir:

Quadro 6 - Categoria: A relação professor-aluno

Relações dialógicas	Relações verticalizadas
- boa relação; respeitosa; - abertos ao diálogo; - são acessíveis; - dedicados e ensinam bem.	- não se preocupa com os alunos; - relação de superioridade; - é o centro do processo; - deposita conhecimentos; - relação tradicional-hierarquização; - não compreendem o perfil os alunos; - não respeitam as dificuldades; - professores tradicionais; - relação inexistente; - não gostam de dar aulas e não as preparam; - não se importam em preparar para docência; - relação de autoridade; - existem os intocáveis; - não respeitam as dificuldades dos alunos e tratam todos como se tivessem o mesmo potencial.

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2017).

As expressões dos acadêmicos acerca da relação professor-aluno assumem duas perspectivas; de um lado, o diálogo; de outro, a relação verticalizada. Ao pensarmos a relação professor-aluno sob o olhar da verticalização, inferimos que esta adquire aspectos da abordagem tradicional, na qual cabe ao professor transmitir conhecimentos, e o aluno é concebido como uma tábula rasa. Para Saviani (1980, p. 29), na perspectiva tradicional, o papel do professor é transmitir o conhecimento, independente do interesse do aluno.

Mizukami (1986) destaca a importância de compreender que, em uma relação verticalizada, um dos polos detém o poder decisório em relação ao processo de ensino, e neste sentido, o professor é aquele que conduz os alunos na direção dos objetivos colocados pela escola ou pela sociedade.

Os acadêmicos expressam esta relação de várias maneiras:

A relação professor-aluno depende, mas a maioria não se preocupa com seu aluno, e muito menos com sua realidade sendo que isso é nos ensinado; porém, não acontece (S.P 13).

São raros os professores que articulam teoria e prática, esses professores chegam com seus slides, os leem e cobram grandes discussões. Em linhas gerais a relação professor aluno é boa, *mas há professores que parecem estar no centro do processo, depositando o conhecimento e cobrando juros dos acadêmicos* (S.P 20).

A relação professor-aluno ainda é tradicionalista, as aulas na sua grande maioria são expositivas, as avaliações são escritas, além da relação de hierarquização (S.P 26).

O professor é superior, não existe contato entre aluno e professor. Falta uma discussão sadia entre professor e aluno (GD II S. 3).

Na relação professor e aluno, o aluno é sempre despreparado. Não existe uma avaliação de como é a aula do professor (GD II S. 1).

Falta abertura dos professores para conversar de outras questões. Sobre assuntos que nos ajudam nas questões do ensino (GD II S. 7)

Quanto à relação professor-aluno, muitos professores não respeitam as dificuldades dos alunos e tratam todos como se tivessem o mesmo potencial (S.P 43).

A relação professor-aluno é inexistente (S.M 55).

A relação entre professores e alunos, na maioria das vezes é boa, *mas há professores que se acham intocáveis, e que não pode-se nem perguntar nem muito menos conversar com o professor.* (S.C 77).

Por outro lado, os acadêmicos também apontam para uma relação baseada no diálogo e em uma relação mais horizontal.

A relação professor aluno se dá de maneira respeitosa (S.P 38).

A relação professor aluno é aberta ao diálogo, com sugestões, questionamentos etc. salvo, algumas exceções principalmente quando os professores são formados em outras áreas (S.P 41).

A relação professor aluno há uma grande variação, a maioria são acessíveis, como também existem quem só esteja na universidade. Ocorre professores que percebemos que não gostam de ministrar aulas e não prepara as mesmas (S.C 82).

Na relação professor-aluno, não tenho que reclamar, sempre que preciso de auxílio tem alguém disposto a isto (S.C 75).

A relação professor-aluno é boa, porém algumas formas de avaliação deveriam ser repensadas, pois não conduz a efetividade do aproveitamento do aluno (S.C 80).

Com relação aos professores e sua relação com os alunos, nota-se que é uma relação respeitosa apesar de notar algumas vezes a falta de comprometimento com o curso o que caracteriza a minoria dos profissionais (S.C 74).

Os acadêmicos expressam alguns aspectos fundamentais na relação professor-aluno, que contribuem na elaboração de uma concepção de ensino sob uma perspectiva crítica. Mesmo imersos em um espaço contraditório, que reproduz uma concepção tradicional de centralização, superioridade e verticalização, concebem o ensino em uma perspectiva para além da transmissão-assimilação, um ensino que não seja desconectado da realidade, mas que seja uma prática intencional permeada por um contexto em que os sujeitos sejam considerados como seres históricos e culturais.

A dimensão dialógica do ensino ocorre a partir das relações que se estabelecem entre professor-aluno-conhecimento, fazendo com que os laços afetivos sejam propulsores da concretização de um processo didático baseado na interação e no compartilhar, que acontece no âmbito das relações humanas (VEIGA, 2006).

Veiga (2006) pontua que o ensino é uma atividade complexa e laboriosa, e esse processo não se faz de forma isolada, mas implica uma interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. Assim, compreende-se a necessidade de estabelecer

uma relação interativa entre professor e aluno, de modo que o professor minimamente necessite conhecer o seu aluno e vice-versa.

A dimensão dialógica é entendida por Freire (1970) como uma relação horizontal e não vertical, na qual professor e aluno se educam juntos em diálogo, valorizando o saber de cada um. Para Freire, a dialogicidade produz a consciência libertadora e transformadora. As relações que se estabelecem entre professor-aluno e que são pautadas por estes princípios garantem um processo formativo capaz de romper com a lógica da transmissão-assimilação.

4.2 A AULA

O conceito de aula é uma construção histórica que foi delineada a partir dos movimentos históricos e culturais. Para Martins (2008), a aula é a materialização das finalidades da universidade. Compreendemos que a aula é fundamental no processo de elaboração do conceito de ensino, pois o acadêmico encontra-se imerso neste espaço.

Para definir esta categoria nos fundamentamos em Santos (1984), que concebe a aula sob duas perspectivas: a aula enquanto distribuição do conhecimento, na qual a preocupação é transmitir o conhecimento, sem problematizar a realidade e o contexto no qual foi produzido; e a aula enquanto produção do conhecimento, a qual adquire uma perspectiva crítica, pois requer problematização, tendo como base o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática.

Nesta categoria observamos aspectos da aula enquanto distribuição do conhecimento e aula com produção do conhecimento, conforme o quadro 07, na página seguinte.

Os acadêmicos expressam uma intencionalidade intrínseca ao conceito de aula, a de distribuição de conhecimento. Notamos que a aula não exprime neutralidade, mas se constitui a partir de uma concepção de sociedade, de homem, de educação, etc. Assim, a aula evidencia e contribui na elaboração do conceito de ensino dos acadêmicos. Como já discutimos neste texto, a aula universitária deveria ser a materialização de um projeto de universidade. Na fala dos acadêmicos, evidenciam-se as tensões e contradições acerca da aula, conforme podem ser observadas na página seguinte, após o quadro 7.

Quadro 7 - Categoria: A Aula

Distribuição do conhecimento	Produção do conhecimento
- aulas tradicionais (professor na frente e aluno na carteira); - não é uma aula dialógica; - reprodução de documentos; - discussões estão longe da realidade; - aulas expositivas; - falta didática nas aulas; - aulas são repetições de slides; - o conhecimento é superficial; - aulas expositivas (cansativas, entediantes e maçantes); - a aula é transmissão e não valoriza as vivências dos acadêmicos.	- existem novas metodologias; - aulas expositivas dialogadas; - os professores preocupam-se com os alunos; - os professores refletem sobre a prática escolar; - aula dialógica; - valorizar o conhecimento dos alunos;

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2017).

Existem também professores que falam o tempo inteiro nas aulas e não dão espaço para os alunos participarem, não é uma aula dialógica, é mais uma reprodução de documentos e conteúdos (S.P 3)

O professor sempre tem razão e o acadêmico em segundo plano, com discussões e ideias que muitas vezes ficam longe da realidade que encontramos nas salas de aula onde trabalhamos ou fazemos estágios (S.P 16).

Existem aqueles que falam tudo o que sabem e vão embora, os mais tradicionais. Outros usam outras metodologias além das aulas expositivas como vídeos, passeios, construção de materiais etc. de modo geral fazemos muitos trabalhos para as disciplinas e realizamos provas (S.P 23).

Há pontos positivos e negativos, o que define é o professor que está ministrando a aula. Como existem professores organizados, que trazem diversos materiais... existem os que simplesmente cumprem o que foi definido no cronograma (S.P 28).

Muitos, a totalidade, não tem nem didática necessária para estar em sala de aula. Existem professores que não se importam nem um pouco em ensinar e preparar o aluno para a docência (S.P 46).

O ensino na universidade é um ensino teórico, tradicional, onde o quadro de giz é predominante, ou as aulas são repetições de slides intermináveis, onde o conhecimento é transmitido de forma superficial (S.M 57)

Por ser um curso de licenciatura as aulas deveriam ser voltadas para a licenciatura e não para o bacharelado com geralmente é (S.M 48).

As aulas poderiam levar em consideração o que os alunos já sabem sobre os conteúdos, afinal, não entramos “vazios” no curso (S.C 76).

Nem todos os professores aplicam suas aulas direcionadas para a licenciatura, pedem trabalhos sobre modelos didáticos, sendo que não tivemos aula sobre como preparar modelos didáticos (S.C 87).

É bem tradicional, dá pra contar as disciplinas que fazem com que as aulas sejam de uma maneira diferenciada que não seja só conteúdo, e que ficam

na hora da prova cobrando conceitos que você decora pra prova e depois esquece, eu acho que o que caracteriza o curso é essa forma de ser tradicional (GD II S 5).

Os professores pedem que a gente faça diferente, mas na sala de aula as práticas são tradicionais, e eles colocam só leitura e aí fica aquela coisa maçante em sala de aula (GD II S 1).

É tradicionalista porque é colocada muita matéria, muitos textos, tem temas que são pouco discutidos, ou senão ficam muito em textos, sempre muito repetitivos e isso torna cansativa a aula e se deixa de agregar outros conhecimentos, por falta de tempo (GD I S 2).

As aulas expositivas também são muito maçantes, por que é cansativa, por mais que a gente queira prestar atenção, a gente acaba se perdendo, desviando para outras coisas (GD I S2).

Tendo como aporte os dados expressos pelos acadêmicos, notamos a predominância da aula expositiva e da aula como transmissão de conteúdos, na qual o professor é o centro e o aluno é concebido como tábula rasa, reafirmando a verticalização existente nos processos de ensino.

As críticas expressas pelos acadêmicos possibilitam pensar que o conceito de ensino elaborado pelos acadêmicos caminha na perspectiva da produção do conhecimento. É necessário ressaltar que a aula expositiva em si não é negativa, o que precisamos discutir é como esta aula expositiva acontece. Na perspectiva da produção do conhecimento, entendemos o professor e o aluno como sujeitos protagonistas que analisam, problematizam e produzem conhecimentos. Deste modo, compreendemos os sujeitos como seres que possuem saberes e que estes saberes são valorizados no espaço da aula.

Os acadêmicos levantam algumas possibilidades que caminham na perspectiva da produção do conhecimento.

As aulas poderiam ser mais dinâmicas - os professores deveriam utilizar mais quadro em vez de slides - evitar dar trabalhos que os alunos não tivessem uma pré-explicação (S.P 12).

O ensino na universidade poderia ocorrer além da sala de aula, promovendo aulas-passeio, curiosidades e metodologias diversas das que nos deparamos no cotidiano. Sair da rotina significaria algo muito interessante para o aprendizado (S.P 22).

Poderia ocorrer de forma onde se utilizasse mais o uso das tecnologias em sala de aula, pois o ensino dentro da universidade não está acompanhando o avanço tecnológico (S.M 44).

A percepção dos acadêmicos endossa as discussões de Imbernón (2012), que destaca a importância de mudar o modo como se concebe a aula e romper com a reprodução da docência enquanto círculo vicioso. Cunha (1997) afirma a necessidade dos professores fazerem uma reflexão crítica sobre suas práticas e, assim, inovar, no sentido de romper com a lógica dominante. Os acadêmicos apontam para uma concepção de aula que valorize as questões advindas da prática e as problematize, para que se possa produzir conhecimentos que sejam expressões da prática.

4.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A falta de articulação entre a licenciatura e a realidade em que os licenciandos irão atuar, as escolas, é apontada por Diniz-Pereira (1996) como um dilema a ser enfrentado nos cursos de formação de professores.

Cartaxo (2014) ressalta que os cursos de licenciatura foram criados para formar professores a fim de atender às demandas da escola. As licenciaturas não têm razão de existir desvinculadas das necessidades geradas pela escola. A autora aponta para a necessidade de uma interlocução entre a escola básica e as licenciaturas.

Neste sentido, o distanciamento e falta de interlocução entre escola básica e universidade são evidenciados quando os acadêmicos levantam questões da teoria e da prática sintetizadas no quadro 08, a seguir:

Quadro 8 - Categoria: A relação teoria e prática

Fragilidades	Possibilidades
- a falta de conhecimento da realidade da escola dificulta a relação teoria e prática; - são poucos professores que relacionam teoria e prática; - enfoque na teoria; - falta articulação com a prática; - teórico sem expressões da prática; - a teoria não está relacionada na prática; - é uma teoria descolada da prática.	- necessidade de uma melhor articulação das disciplinas com a prática; - a universidade possibilita colocar a teoria com a prática através de projetos; - valorizar mais a relação teoria e prática.

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2017).

Os acadêmicos mencionam aspectos que vivenciam na universidade, relacionados à postura docente, e estabelecem críticas aos posicionamentos distantes da realidade dos docentes dos cursos de licenciatura. Isto permite a compreensão de que, mesmo diante das críticas, elaboram um conceito de ensino que caminha na direção do eixo epistemológico que assumimos, a teoria como expressão da prática, e não apenas a teoria como guia da prática. Estas discussões trazidas à tona pelos acadêmicos demonstram a fragilidade conceitual acerca da relação teoria e prática nos espaços universitários. Os acadêmicos tecem críticas à dicotomia existente entre teoria e prática, e compreendem que a teoria não pode ser entendida como guia para prática, mas que a teoria necessita ser expressão da prática. Neste sentido, os acadêmicos afirmam:

Alguns professores que lecionam, demonstram pouco conhecimento da realidade escolar, o que acaba por dificultar o trabalho em sala e consequentemente na possibilidade de fazermos a relação teoria e prática (S.P 11).

Dentro da universidade, o ensino muito tradicional, principalmente por sermos da licenciatura. A maioria de nossos professores não são licenciados, ou seja, eles não tem uma experiência nas escolas, então muitas vezes aquilo na teoria é muito fácil na prática é diferente, e isso nós vemos nos estágios como que a teoria se relaciona com a prática (GD II S 7).

São raros os professores que articulam teoria e prática, esses professores chegam com seus slides, os leem e cobram grandes discussões (S.P 20).

O ensino é bom, porém falta um pouco de articulação com a prática, pois muitas vezes ficamos apenas na teoria (S.P 35).

Bastante teórico porque a gente não vê muitas vivências da prática, alguns professores tentam relacionar, muitos professores não passaram pela prática da escola, então eles não têm a vivência nem de coordenador pedagógico nem professor dos anos iniciais e nem finais, eles seguiram a carreira acadêmica e já foram para o estudo mais aprofundado de mestrado e doutorado e não tiveram a essa vivência, é isso que acho que falta para deixar mais significativo nossos estudos na sala de aula (GD I S 5).

As percepções dos acadêmicos endossam o pensamento de Lüdke (1994), que afirma que os docentes universitários, formadores de novos professores, não têm uma visão sequer razoável da realidade dos sistemas de ensino, e em sua maioria não tem nenhuma vivência como professores da Educação Básica.

Nesta categoria, percebemos a preocupação dos acadêmicos em estabelecer uma relação entre teoria e prática. A fala dos acadêmicos representa esta preocupação e, de certa maneira, uma angústia:

Não que a teoria é descolada da prática, mas porque se trabalha uma teoria que é descolada da prática (GD I S 1).

É exatamente isso, a teoria não está relacionada com a prática na universidade, e os professores julgam essa questão que quando os alunos vão pra prática não conseguem fazer a relação teórico-prático, claro que não consegue, por que os professores da universidade esqueceram o que é escola eles estão muito ligados nas teorias, nos estudiosos que eles precisam aprofundar (GD I S 4).

Os acadêmicos, nestas expressões, sintetizam a ideia de que, na universidade, há uma teoria descontextualizada da realidade, e que o desafio da relação teoria e prática fundamenta-se no eixo epistemológico de que a teoria é expressão da prática, e não a teoria como guia para prática. Neste sentido, Gamboa (2003) afirma a impossibilidade de conceber uma teoria separada da prática, e que é na relação com a prática que se inaugura uma nova teoria. Do mesmo modo, Saviani (2005) defende a indissociabilidade entre teoria e prática.

4.4 A AVALIAÇÃO

Compreendemos, em nossa pesquisa, que a avaliação não está dissociada do ensino, "esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem" (MASETTO, 2003, p. 149), embora por muito tempo a avaliação tenha sido considerada apenas como um instrumento sancionador e qualificador (ZABALA, 1998).

Em nossa pesquisa, esta categoria se expressa a partir de dois aspectos fundamentais: a avaliação processual/formativa e a avaliação quantitativa/descomprometida, conforme o quadro 09, a seguir:

Quadro 9 - Categoria: A avaliação

Processual/formativa	Quantitativa/descomprometida
- depende do professor, tem os que avaliam de acordo com as suas concepções; - os instrumentos são condizentes com as ementas; - há diversidade de formas de avaliar; - levam em consideração o perfil dos alunos; - alguns professores buscam novas formas de avaliar.	- não é pensada no acadêmico; - é apropriação de notas (tradicional); - não se preocupa com o aprendizado; - a avaliação é somente prova, como se fosse soberano; - valoriza a quantidade e não a qualidade; - não há <i>feedback</i>.

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2017).

Os acadêmicos expressam duas concepções em relação à avaliação: por um lado, compreendem a avaliação como processual e formativa e, por outro, a avaliação quantitativa e descomprometida com o processo formativo. Neste sentido, Luckesi (2011, p. 148) argumenta que o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem”, investigando o que o aluno aprendeu, ou não, durante o processo de ensino.

Em nosso trabalho não objetivamos discutir os instrumentos avaliativos utilizados na universidade, mas as concepções que se expressam acerca da avaliação. Deste modo, os acadêmicos pontuam:

As avaliações também dependem do professor, tem disciplinas que o professor combina como vai ser realizada [...] tem professores que avaliam do jeito que seguem suas concepções (S.P 3).

Penso que a avaliação não é pensada no aluno, mas sim em apenas mostra que o conteúdo foi dado (S.P 13).

Na maioria está baseado em um sistema avaliativo, como provas e trabalhos em todos os períodos de forma intensa, utilização de textos, seminários e trabalhos escritos, o qual o professor sempre tem razão e o acadêmico em segundo plano, com discussões e ideias que muitas vezes ficam longe da realidade que encontramos nas salas de aula onde trabalhamos ou fazemos estágios (S.P 16).

Outros querem passar o seu conteúdo sem se preocupar com o aluno, e sua forma de avaliar é por meio de provas extensas e seminários (S.P 34).

E, por fim, os instrumentos e formas de avaliação são somente provas, como se esse meio fosse único e soberano. A meu ver nós avaliamos os acadêmicos de muitas formas e em vários aspectos, como frequência, participação, respeito, trabalho em grupo, interação com as outras turmas, professores, palestras, encontros (S.M 45).

Quanto aos instrumentos de avaliação e ensino ainda são tradicionais, ao contrário do que o próprio curso mostra e diz que devemos ser inovadores (S.M 51).

A avaliação é no padrão tradicional, prova escrita, valorizando a quantidade e não a qualidade, sendo suficiente decorar para atingir a nota (S.M 63).

A maioria das avaliações é prova teórica e algumas com prática. Tem alguns professores que fazem seminários, mas a maioria é prova (GD II S 6).

A avaliação são essas provas que é pra você saber o conceito (GD II S 5).

Como forma de avaliação temos provas tradicionais, alguns professores buscam outras formas de avaliar (S.C 72).

A avaliação e os instrumentos utilizados deixam muito a desejar. Muitas vezes sentimos dificuldade em mostrar o que eu sabemos através e uma avaliação a que somos submetidos (S.C 75).

A maior parte dos professores ainda utilizam formas de avaliação antiga e sempre repetindo para todas as turmas que dão aulas por vários anos, mas tem professores, principalmente os mais novos que estão tentando fazer um novo jeito de avaliar (S.C 77).

Algumas formas de avaliação deveriam ser repensadas, pois não conduz a efetividade do aproveitamento do aluno (S.C 80).

As vozes dos acadêmicos apontam para uma concepção de avaliação que está imbricada no processo de ensino, e que deve ser pensada como mediação no processo de desenvolvimento e não como forma de poder, “a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação [...] e de caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado” (BARRETO *et al*, 2001, p.55). Entendemos, em nossa pesquisa, que a avaliação é um processo que valoriza os envolvidos e os compreende como seres históricos em formação.

Os acadêmicos, por outro lado, compreendem a avaliação como processual/formativa, expressão de um processo dialético e dialógico, superando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdos. Neste sentido, ouvimos as vozes dos acadêmicos:

As formas de avaliação são variadas e ajudam os alunos (S.P 44).

No que tange as formas de avaliação em sua grande parte são justas e permitem ao aluno alcançar os resultados necessários, mas olhando por outro lado poderia existir uma avaliação que levasse em conta o desempenho da turma (S.M 50).

Os professores na avaliação de forma geral levam em conta o perfil do aluno, as capacidades de cada um, assim nas disciplinas pedagógicas os professores não fazem prova escrita, avaliação a participação e apresentação de trabalhos e o desenvolvimento durante a disciplina (S.C 68).

As expressões dos acadêmicos possibilitam pensar a avaliação como um processo que valoriza a aprendizagem, e não apenas preocupa-se com o resultado. A avaliação é um aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem na elaboração da concepção de ensino dos acadêmicos das licenciaturas.

4.5 O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

A formação de professores do Ensino Superior tem sido foco de muitas pesquisas e indagações no campo acadêmico dos últimos tempos. Pensar a formação do professor universitário emerge, devido às grandes transformações e mudanças de paradigmas em que a educação se encontra envolvida, especialmente a influência das novas tecnologias da informação e comunicação e os enfoques neoliberais que a universidade vem sendo acometida. Esses fatores são preponderantes para pensar em uma nova perspectiva do ato de ensinar.

Compreendendo a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior, e destacando que a dimensão do ensino é intencional e não linear, os acadêmicos das licenciaturas apontam aspectos fundamentais para pensar o papel do professor do Ensino Superior, conforme quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Categoria: O professor do ensino superior

Professores referência	Professores centralizadores
- melhores professores; - bem preparados; - demonstram ter preparado as aulas; - professores excelentes; - preocupam-se com os alunos; - refletem sobre a prática escolar; - professores atenciosos.	- do tradicional aos atualizados; - apresentam o conteúdo; - conteúdos fragmentados; - demonstram pouco conhecimento da realidade escolar; - sempre têm razão; - estão longe da realidade escolar; - educação bancária; - tradicionais; - não se preocupam com a aprendizagem; - relação dominante; - professores que não sabem o conteúdo; - não planejam em conjunto; - professores bacharéis sem conhecimento de sala de aula; - não têm didática; - declaram os conteúdos; - interessados apenas em passar conteúdo; - não se preocupam com os alunos; - os alunos são vistos como inferiores.

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2017).

Os acadêmicos expressam seus posicionamentos acerca do professor do Ensino Superior a partir de suas vivências em sala de aula, e também confrontando o ensino e sua relação com a realidade. Neste sentido, destacam-se os estudos de Cunha (2006), Gatti (2004), e Pimenta e Anastasiou (2002), pesquisas que têm

apontado um descompasso envolvendo a realidade que o professor encontra na universidade e o ensino que esse professor pratica.

Cunha (2010, p. 13) afirma: “o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea”. Porém, ainda essa perspectiva pedagógica tradicional impera dentro dos espaços universitários. Corroborando o pensamento de Cunha (2010), os acadêmicos afirmam:

O ensino na universidade é feito de modo bastante sistemático, o professor apresenta o conteúdo, utilizam-se sempre de capítulos de livros e slides (S.P 5).

O professor sempre tem razão e o acadêmico em segundo plano, com discussões e ideias que muitas vezes ficam longe da realidade que encontramos nas salas de aula onde trabalhamos ou fazemos estágios (S.P 16).

Existem professores que usam métodos contraditórios da sua fala, ou seja, falam tanto de uma educação bancária e acabam fazendo o mesmo (S.P 19).

Existem aqueles que falam tudo o que sabem e vão embora, os mais tradicionais (S.P 23).

A relação entre professor e aluno é bem dominante do tipo “eu mando vocês obedecem” alguns até escutam-nos, mas a maioria não (S.P 29).

Geralmente o professor universitário se posiciona com superioridade diante dos alunos (S.C 71).

É do tipo bancário, o professor declara os conteúdos como se fosse uma palestra (S.C 76).

A maioria dos professores está preocupada em passar conteúdos e poucos se interessam em associar métodos didáticos que poderiam ser usadas na futura profissão dos acadêmicos de licenciatura (S.C 90).

Os professores não estão preocupados com os alunos. A gente não é incentivado a estudar. O incentivo não vem do professor, e todos os alunos são vistos como inferiores aos professores nenhum trata você como colega, muitos te tratam como se você fosse mestrando ou doutorando que você tem que saber além (GD II S 1).

E muitos de nós já vivenciamos a escola, então tem coisas que nós vemos na prática e que gostaríamos de aprender a partir da concepção de nossos professores, e nós não temos essa liberdade de expor isso (GD I S 5).

Nosso estudo aponta para um distanciamento entre o professor e os acadêmicos, reafirmando, desta forma, o professor como dono do saber racional e o

estudante como uma *tábula rasa*, depositário de certo conteúdo. Paulo Freire (1970) denomina esse modelo de ensinar de educação bancária, conforme mencionado anteriormente. Alguns estudos apontam que muitos professores possuem lacunas em sua formação pedagógica, demonstrando dificuldades na utilização de novas metodologias e estratégias de ensino. Os programas de pós-graduação de onde emergem os docentes do Ensino Superior possuem pouco, ou não possuem nenhuma disciplina que possibilite a discussão acerca da docência no Ensino Superior. Assim, muitos acabam reproduzindo os modelos de docentes e metodologias que vivenciaram em sua formação acadêmica.

Os acadêmicos demonstram uma preocupação em relação ao ensino quando se referem aos professores do Ensino Superior.

Podemos perceber um alto índice de professores bacharéis, sem ter muito conhecimento de como é a sala de aula, os quais também não conseguem transmitir os conteúdos com essa visão para que possamos aprender (S.M 46).

Muitos, a totalidade, não tem didática necessária para estar em sala de aula. Existem professores que não se importam nem um pouco em ensinar o preparar o aluno para a docência (S.M 49).

Vejo muitos bacharéis sem experiência nenhuma em sala de aula formando futuros professores (S.M 51).

Professores sem comprometimento, falta muita didática em suas aulas, a maioria deles é mesquinho (S.M 53).

Tem professores que desvalorizam as licenciaturas (GD II S 7).

Temos muitos professores bacharéis, e que não tem nenhum conhecimento de como é a realidade da escola, e nós sabemos como é, pois estamos fazendo estágio (GD II S1).

Os acadêmicos evidenciam a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior. Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA 2010).

A docência no Ensino Superior cada vez mais adquire um caráter interativo, ou como defende Cunha (2010), o professor deve ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma

aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes.

Reiteramos que o professor continua sendo figura importante no processo de ensino e aprendizagem. Porém, assume a postura de mediador do processo, estimulador do pensamento crítico e reflexivo. Neste sentido, os acadêmicos afirmam:

Possui, na minha opinião, os melhores professores, muitos reconhecidos nacionalmente em suas áreas de pesquisa. A relação e abertura destes profissionais, o acesso aos mesmos enriquece a formação do acadêmico (S.P 1).

Os professores demonstram ter preparado as aulas, pois enviam os materiais que serão trabalhados com antecedência (S.P 11).

Os professores se preocupam com os estudantes, de como ele aprende o conteúdo (S.P 34).

O ensino na universidade é muito bom, com bons professores (S.M 64).

A universidade possui ótimos professores, onde nos levam a refletir sobre a prática docente (S.C 66).

O eixo epistemológico que assumimos nesta pesquisa, a teoria como expressão da prática, compreende os sujeitos como seres históricos, culturais e que elaboram seus posicionamentos a partir da prática. Neste sentido, Veiga (2004) destaca que o ensino exige a apreensão da realidade, e que não se pensa o ensino desconectado da realidade, da sociedade em que a universidade está imersa, e também da realidade dos sujeitos. Cunha (2010) ressalta a importância de conhecer os estudantes e sua cultura para, assim, possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa.

As vozes dos acadêmicos elucidam a necessidade de repensar o ensino na universidade tendo como base as categorias aqui discutidas: a relação professor-aluno, a relação teoria e prática, a aula, a avaliação e o professor do Ensino Superior, dentre outros aspectos que também possam contribuir neste processo. Os aspectos aprofundados nesta pesquisa valorizam as expressões dos sujeitos, tendo o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta-se a partir de uma trajetória que se inicia na experiência como docente da Educação Básica, perpassando todo processo formativo no espaço da Universidade como acadêmico de Pedagogia. As inquietações provocadas durante a graduação me desafiaram a investigar proficuamente as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas.

Nesta pesquisa, partimos do princípio que o ensino é uma atividade intencional, não linear, nem independente do contexto social. Entendemos que o ensino é uma atividade que se manifesta no âmbito das relações humanas, e que envolve professor e acadêmico no processo de produção do conhecimento, buscando a superação da lógica da transmissão-assimilação. Neste sentido, destacamos o pensamento de Freire (1982), quando afirma que o ensino não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção.

Ao estabelecer os objetivos desta pesquisa, intitulada *Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas*, ensejamos contribuir com as reflexões acerca do campo da formação de professores no espaço da universidade, visto que este campo tem sido intensamente investigado no Brasil.

Buscamos articular esta pesquisa a partir de nossa prática e de uma coerência entre concepção de Universidade, de sujeitos, de ensino, de metodologia e da teoria como expressão da prática.

Consideramos a Universidade produtora e disseminadora do conhecimento científico, articulada a um projeto de sociedade e de país, contribuindo na formação de professores. Inerente à Universidade, estabelecemos nossas reflexões a partir da concepção de sujeitos que se interpelam entre si, e que fundamentados em uma dimensão dialógica produzem conhecimentos que não advém da relação sujeito-objeto verticalizada, mas que emanam de uma relação sujeito-sujeito horizontalizada. Em nossa pesquisa, corroboramos com as críticas de Freire (1970) em relação ao modelo de educação bancária, reprodutora de conhecimentos e que despreza os sujeitos enquanto seres históricos, culturais, sociais, possuidores de uma prática adquirida pela experiência.

Conceber o sujeito a partir desta perspectiva converge como objeto de estudo de nossa pesquisa, pois procuramos, ao longo desta investigação, valorizar as

concepções de ensino dos acadêmicos, trazendo elementos que a constituem e a definem, mediado pelo referencial teórico-epistemológico da teoria como expressão da prática. O objeto de estudo articula-se com este eixo epistemológico, pois considera a prática dos acadêmicos e a sistematização coletiva do conhecimento visando à superação do ensino enquanto distribuição do conhecimento, contribuindo para a perspectiva do ensino como produção do conhecimento. Nossa pesquisa propõe um enfrentamento a estes posicionamentos centralizadores, a partir da sistematização coletiva dos conhecimentos defendida por Martins (1989), valorizando a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação e a incerteza, próprias do sujeito cognoscente, entendendo o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição do acadêmico. Deste modo, o centro do processo não se encontra no professor e nem no acadêmico, mas desloca-se para a práxis social, tanto do professor como do acadêmico.

O caráter qualitativo da pesquisa e os procedimentos utilizados para sua consecução permitiram priorizar o que os acadêmicos das licenciaturas pensam e também possibilitaram o processo de sistematização coletiva no momento em que foram convidados a participar dos grupos de discussão.

Com o intuito de investigar as concepções de ensino dos acadêmicos, estabelecemos um diálogo entre o projeto de desenvolvimento institucional, os projetos pedagógicos dos cursos e as concepções expressas pelos acadêmicos. Isto permitiu problematizar questões que permeiam o espaço formativo como o silêncio dos projetos pedagógicos de curso em relação ao ensino, e que, mesmo que institucionalmente, a universidade assuma o aluno como centro do processo formativo. O PDI e os PPC indicam uma concepção crítica em relação ao ensino, ao estabelecer o perfil dos professores formadores. De outro modo, os acadêmicos vivenciam e apontam para uma falta de conhecimento dos princípios que norteiam os projetos pedagógicos de curso em consonância com o projeto institucional.

Os achados acerca das concepções de ensino apontam para a constituição de duas concepções, uma vivenciada pelos acadêmicos no espaço universitário e outra concebida pelos mesmos. A vivenciada endossa a distribuição; e a concebida, a produção do conhecimento. Ao conceber o ensino como produção do conhecimento, considera-se que os acadêmicos elaboram este conceito tendo como ponto de partida as suas práticas como estudantes, que servem de reflexão e que caminham no sentido da teoria como expressão da prática. Por outro lado, as

vivências na universidade reafirmam a perspectiva da distribuição, desconsiderando que os acadêmicos são capazes de produzir conhecimentos, assumindo a teoria como guia para prática.

As relações que os acadêmicos vivenciam no espaço da universidade são contraditórias; porém, possibilitam a elaboração das concepções de ensino. As relações verticalizadas e que desconsideram os conhecimentos dos acadêmicos são repudiadas e criticadas. Ao tecer esta crítica, entendemos que está se elaborando uma concepção de ensino diversa daquela que existe na universidade. Por fim, questionamos esse descompasso entre o PDI e PPC e as práticas de ensino no espaço universitário.

Nossa pesquisa ouviu as vozes dos acadêmicos em relação ao ensino na universidade, e apontou muitas incoerências e descompassos em relação à formação dos futuros professores. Isto se expressa quando indicam as formas de aula, a relação professor-aluno, o processo avaliativo, a relação teoria e prática e a postura do professor do Ensino Superior.

Os acadêmicos imersos em espaços contraditórios e com características tradicionais elaboram conceitos a partir de uma perspectiva crítica na prática, mediada pela reflexão teórica, apontando para a emergência de repensar o modelo de ensino adotado nos cursos de licenciatura da universidade. Estes posicionamentos trazem implicações para o campo da formação de professores, no sentido de valorizar as expressões dos sujeitos em prol de uma formação menos fragmentada e mais articulada com as práticas dos envolvidos.

Nossa pesquisa valorizou as angústias e as alegrias dos acadêmicos das licenciaturas da UEPG em relação ao ensino, e aponta novas perspectivas para os cenários formativos. Acreditamos que este trabalho provocará e desafiará novas discussões coletivas, ou seja, o diálogo coletivo continua.

Deixamos as provocações colocadas pelos acadêmicos como caminho para novas formas de compreender a formação de professores na UEPG.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. **Prática docente e cotidiano escolar**. Relatório de pesquisa. Feusp, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. Ed. São Paulo: edições 70, 2011.
- BARRETO, E. S. S. PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, n. 4, vol. 9, Novembro de 2001, p. 49-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jan. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **LEI Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRUYNE, P. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.
- CARTAXO, S. R. M. **Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. Curitiba: CRV, 2014.
- CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- COMÊNIO, J. A. **Didática magna: Tratado universal de ensinar tudo a todos**. 3ªed. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D; MOROSINI, M (orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 79-93.
- _____. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- _____. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- _____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: FERREIRA, M, P; OLIVEIRA, O.

S. (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores nas licenciaturas**: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da UFMG. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

_____. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr. 2011.

DOURADO, L. F. **Formação de profissionais do magistério da educação básica**: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & educação, Ano XXI. Nº 1, jan/jun 2016, p. 27-39.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa**: uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. A concepção Bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v.21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 2003, p. 116-130.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira**: Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

_____. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de pesquisa fundação Carlos Civita. São Paulo, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista ande**, 06, 1982, pp. 11-9.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: AKIKO SANTOS (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 21. Ed. São Paulo, Loyola, 2006.

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

LUKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática: Para além do confronto**. São Paulo, Loyola, 1989.

_____. **A didática e as contradições da prática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: papirus, 2006.

MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. Ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

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

ROLDÃO, M. C. **A função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, 2007, p. 94-103.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. In: **Revista. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 5. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2012.

_____. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação v.14 n.40 jan/abr.2009.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro**: novas configurações e velhos desafios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc. 2010, vol.31, n.112, pp.981-1000.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. **Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto alegre. Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto político pedagógico- licenciatura em matemática**. 2005.

_____. **Projeto político pedagógico- licenciatura em pedagogia**. 2012a.

_____. **Projeto político pedagógico- licenciatura em ciências biológicas**. 2012b.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto-político-pedagógico. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Vol I. Curitiba: Champagnat, p. 13-30, 2004.

_____. (org.) **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZABALA, A. A Prática Educativa: **como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Caro (a) acadêmico (a)

Eu, Osmar Mackeivicz, mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “As concepções de ensino elaboradas pelos estudantes das licenciaturas”. Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora Simone Regina Manosso Cartaxo, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. Como etapa inicial dessa pesquisa estou realizando um estudo exploratório por meio desse questionário que você está sendo convidado(a) a responder. A sua resposta é relevante para se pensar o ensino nas licenciaturas e subsidiar a formação de professores. O questionário é breve e possui questões abertas e fechadas.

Atenciosamente
Osmar Mackeivicz

- Idade:_____.

- Sexo

☐ masculino

☐ feminino

- Estudou o ensino fundamental na:

☐ rede pública

☐ rede particular

☐ rede pública e rede particular

- Estudou o ensino médio na

☐ rede pública

☐ rede particular

☐ rede pública e rede particular

- Renda familiar

☐ até um salário mínimo

☐ entre 2 e 4 salários mínimo.

☐ entre 5 e 10 salários mínimo.

☐ Acima de 10 salários mínimo.

- Licenciatura em: _____

- Turma: _____

- Turno:

☐ matutino ☐ vespertino ☐ noturno

- O que lhe motivou a escolher um curso de licenciatura?

☐ sempre quis

☐ influência familiar

☐ tentei outros e a licenciatura foi a última opção

☐ tenho outra graduação-bacharelado e quis fazer uma licenciatura.

☐ já tenho outra licenciatura.

☐ outra motivação. Qual_____.

Sobre o ensino nos cursos de licenciatura:

a. Descreva como é o ensino na universidade (organização, materiais utilizados, relação do professor com o estudante, instrumentos e formas de avaliação)

b. Na sua opinião o ensino na universidade poderia ser de outra forma?

☐ sim ☐ não

c. Se você respondeu “sim” na questão anterior, então “como poderia ser o ensino na Universidade”? Exponha seus argumentos.

- Você gostaria de participar das outras etapas e colaborar nessa pesquisa de mestrado?

☐ Sim

☐ Não

- Se sua resposta for SIM deixe um contato:

Telefone:_____

E-mail:_____

APÊNDICE B - GRUPO DE DISCUSSÃO

1. A partir de sua prática como estudante de licenciatura explique como são as aulas/o ensino na universidade? Para isso escolha três palavras centrais e depois explique.

- (a licenciatura forma/prepara os professores para o ensino nas escolas;
- Como você tem vivenciado, na universidade, o processo de formação para o ensino nas escolas de educação básica?
- Quais momentos, discussões, colaboraram significativamente para você refletir sobre o ato de ensinar? (Você consegue exemplificar?)
- Quais estratégias de ensino utilizadas pelos professores?
- Quais estratégias não são usadas e que gostaria que fosse usada?

2. Você está no último ano do seu curso de licenciatura e está finalizando o processo de formação inicial para professor.

- A partir de sua prática como estudante da licenciatura como você explica o seu conceito de ensino?
- Como o curso contribuiu para você elaborar um conceito sobre o ensino?
- Qual a concepção de ensino predominante em sua formação inicial? (Universidade)
- Em algum momento durante seu curso houve a reflexão sobre o conceito de ensino? Você lembra qual disciplina?
- O que é determinante na elaboração de seu conceito de ensino?

3. Pensando sobre a sua formação inicial de professor o que você apresentaria de sugestão para o ensino nos cursos de licenciatura?

APÊNDICE C - CARTA À PROGRAD

PROGRAD/ DIRETORIA DE ENSINO

Eu, OSMAR MACKEIVICZ, portador do RG 8811281-4 mestrando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua DAS ESMERALDAS, 353 Carambeí-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “As concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas”, com o objetivo de: Analisar as implicações das concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos a fim de subsidiar o processo de formação de professores; Identificar as concepções de ensino elaborados pelos licenciandos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; identificar as proposições sobre o ensino presente no projeto político pedagógico dos cursos. Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Assim sendo, venho por meio desta solicitar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, para que possa desenvolver tal projeto de pesquisa.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: osmarmackeivicz@yahoo.com.br ou pelo 9914- 0422.

Osmar Mackeivicz
Cartaxo
RA 3100115012001

Prof. Dra. Simone Regina Manosso

ORIENTADORA

APÊNDICE D - CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS, QUESTIONÁRIOS E GRUPO DE DISCUSSÃO

PREZADO ACADÊMICO(A)

Eu, OSMAR MACKEVICZ, portador do RG 8811281-4 mestrando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua DAS ESMERALDAS, 353 Carambeí-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “As concepções de ensino elaboradas pelos estudantes das licenciaturas”, com o objetivo de: Analisar as implicações das concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos a fim de subsidiar o processo de formação de professores; Identificar as concepções de ensino elaborados pelos licenciandos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; Identificar as proposições sobre o ensino presente no projeto político pedagógico dos cursos. Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Você será solicitado a responder um questionário e convidado a participar do grupo focal. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa, para elucidar as concepções de ensino dos estudantes de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Somente participarão do grupo de discussão aqueles que se disponibilizarem ao final do preenchimento do questionário. Os grupos de discussão se realizarão em dias e horários agendados, conforme suas possibilidades.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes, tanto no questionário quanto no grupo. Quanto aos benefícios você estará colaborando para se refletir sobre como está o ensino nas licenciaturas de Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h.

O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: osmarmackeivicz@yahoo.com.br ou pelo 9914- 0422.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: “As concepções de ensino elaboradas pelos estudantes das licenciaturas”.

Comuniquei ao mestrando Osmar Mackeivicz, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS

Pesquisador: OSMAR MACKEIVICZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53699316.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.473.172

Apresentação do Projeto:

Esse projeto de pesquisa tem por objetivo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade

Estadual de Ponta Grossa/PR a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores. Como objetivos decorrentes: Identificar as concepções de ensino elaboradas pelos licenciandos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; e identificar as concepções de ensino presente no projeto político pedagógico das licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. Os sujeitos dessa pesquisa são acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. A natureza dessa pesquisa é qualitativa e os procedimentos utilizados para coleta de dados são questionários, análise documental e grupo focal. Para discutir as teorias educacionais utilizar-se-á de Saviani (2012), Mizukami (1986) e Libâneo (1982). Sobre a formação de professores autores como de Cunha (2000; 2006), Nóvoa (2000), Gatti (2004; 2009; 2011), Tardif & Lessard (2005), Garcia (1999), Ibérnon (2002), André (2010) e Romanowski (2007) entre outros. Espera-se, com essa pesquisa, proporcionar reflexões acerca das concepções de ensino dos acadêmicos, bem

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.473.172

como oferecer subsídios para repensar a formação de professores nas licenciaturas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores.

Objetivo Secundário:

- Identificar as concepções de ensino elaboradas pelos licenciandos da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR;
- Identificar as concepções de ensino presente no projeto político pedagógico das licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entendemos que a pesquisa não oferece riscos, pois não é de caráter experimental, mas heurístico. Não haverá a exposição da identidade dos participantes seja durante a pesquisa ou posterior a mesma.

Benefícios:

Proporcionar reflexões acerca das concepções de ensino dos acadêmicos, bem como oferecer subsídios para repensar a formação de professores nas licenciaturas. Os benefícios se concretizarão em publicações de artigos científicos sobre as concepções de ensino dos acadêmicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerada relevante por contribuir com o ensino na licenciatura UEPG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores seguem rigorosamente os preceitos éticos recomendados pela CEP

Recomendações:

Enviar relatório final após a conclusão do projeto de pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROESP via notificação pela Plataforma Brasil (online).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.473.172

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final após a conclusão do projeto de pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP via notificação pela Plataforma Brasil (online).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_668472.pdf	01/03/2016 11:47:09		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.PDF	01/03/2016 11:46:44	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_E_CARTA.pdf	29/02/2016 10:44:15	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	29/02/2016 10:43:45	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito
Outros	CARTA_PROGRAD.pdf	26/02/2016 15:23:50	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 31 de Março de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br