

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

SABERES DOCENTES CONSIDERADOS EM PROCESSOS SELETIVOS: UM ESTUDO DE CASO EM FACULDADES DO RS¹
TEACHER'S KNOWLEDGE CONSIDERED IN SELECTIVE PROCESSES: A CASE STUDY IN COLLEGES OF RS

Gláucia Luciana Keidann Timmermann², Cátia Maria Nehring³, Viviane Roncaglio⁴, Bruna Maiqueli Epple⁵, Sandro Roberto Cossetin⁶

¹ Pesquisa que surgiu em discussões do GEEM (Grupo de Estudos em Educação Matemática)

² Aluna do PPGEC - UNIJUI - GEEM

³ Professora do PPGEC - UNIJUI - GEEM

⁴ Aluna do PPGEC - UNIJUI - GEEM

⁵ Aluna do PPGEC - UNIJUI - GEEM

⁶ Aluno PPGEC - UNIJUI

Resumo: Este estudo de caso pretende compreender como e se os saberes docentes são considerados em processos seletivos no Rio Grande do Sul, analisando editais de 2017 disponíveis nos sítios de faculdades. Para tanto foram analisados editais de nove faculdades, as quais apresentaram etapas comuns na maioria deles, como prova didática e de títulos. As exigências de titulação e experiência, conduziram à percepção de que embora estejam sendo selecionados para atuar na área acadêmica, ou seja, “em sala de aula”, a maior exigência é a formação a nível stricto sensu na área específica e não na área da Educação, ou experiência nesta área. Corroborando com isto, os critérios de avaliação da prova didática parecem considerar sobretudo o “conhecimento do conteúdo” e o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SHULMAN, 2014), os quais além de apontarem para uma preocupação maior com o conhecimento científico, não abrangem as demais categorias que formam a base do saber docente.

Palavras-Chave: Saberes-Docentes; Educação; Formação; Seleção Docente.

Keywords: Teacher's knowledge; Education; Formation; Teaching selection.

1. Introdução

Não raro, programas de pós-graduação na área do Ensino oferecem disciplinas que discutem a constituição dos saberes dos professores. Autores como Tardif (1999), admitem sua complexidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008), pluralidade e heterogeneidade e Shulman (2014), o que permitem compreender porque “o saber(1) docente” merece reflexões que exigem muito mais do que um semestre de estudos.

Shulman (2014) fala sobre essa heterogeneidade, organizando seu universo de outros saberes em categorias, as quais chama de “base do conhecimento do saber docente”. Elas estão implícitas nas ações do professor, sempre visando compreender como mediar a aprendizagem do conteúdo pelo aluno, sendo elas:

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Conhecimento do conteúdo;
Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
Conhecimento dos alunos e de suas características;
Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206)

Diante da complexidade desta gama de outros saberes e entretécidos e mobilizados para o aprendizado de um conteúdo científico em questão emergiu a pergunta desta pesquisa. Através de um estudo de caso se quer compreender como e se o saber docente – como definido acima - está sendo considerado nos processos seletivos docentes lançados em 2017 por faculdades do Rio Grande do Sul, baseando-se na análise dos editais disponíveis nos respectivos sítios eletrônicos.

Para tanto, tal estudo analisa estes documentos, trazendo a discussão conforme as etapas comuns observadas nos mesmos. A maioria dos processos analisados apresentou o momento da prova didática(2) e prova de títulos, sendo que nesta última, em algumas instituições, era incluída ainda uma conversa ou entrevista com o candidato. Distintamente dos processos seletivos de institutos federais e universidades, não se observou em nenhum edital analisado a etapa de prova objetiva.

Considerando que Shulman (2014, p. 206) aponta a formação acadêmica como uma das grandes fontes do saber docente, que a mesma foi um critério observado nos editais para participação em tais processos seletivos e tendo sido percebida como elemento classificador através da etapa da Prova de Títulos, se acreditou ser pertinente analisar essa informação com mais profundidade. Para tanto, a seção da metodologia descreve como foram produzidos os dados

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

que serão discutidos tacitamente nas seções que tratam da prova didática e de títulos, porém, com mais notoriedade nesta última. Também mediante a solicitação de experiência docente e/ou profissional percebida em alguns editais, esta informação será considerada como elemento esclarecedor da pergunta de pesquisa.

Compreender ou pelo menos apresentar um ponto de compreensão sobre as exigências de saberes em processos seletivos docentes de faculdades se constitui numa espécie de “analogia paradoxal” com a compreensão de saber docente de Shulman (2014, p. 205-206). Mesmo se tratando de selecionar professores acadêmicos, o ensino parece não ser considerado com o peso e complexidade merecidos em tais processos.

Talvez esta breve análise auxilie numa questão secundária(3) implícita na questão principal deste trabalho. Se quer também saber como e se as faculdades, que têm como uma das principais metas desenvolver o ensino superior de qualidade no país (LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), têm considerado os saberes que não são da área específica do(s) cargo(s) lançado(s), sobretudo, os da área da Educação. Se é que estes últimos têm sido considerados, sobretudo, nos requisitos formativos presentes nos editais.

2. Metodologia

A presente investigação emergiu do questionamento em torno da consideração de quais - e se - os saberes docentes foram considerados nos processos seletivos de faculdades do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2017 para o cargo de professor do ensino superior (ES). Tal investigação busca trazer elementos para compreender como seleções tem estabelecido critérios para contratação e formação de seu corpo docente, bem como refletir sobre qual a importância que os conhecimentos pedagógicos têm recebido em tal processo.

Para tanto, a forma de coleta e organização dos dados produzidos se deu através de um estudo de caso. Como se quis entender não apenas o “se”, mas também o “como”, não bastaria uma análise de arquivos - dos editais - embora, estes tenham sido explorados largamente. Além disso, as informações advindas deste movimento, possibilitaram fazer algumas inferências sobre os motivos da definição e organização através da configuração apresentada nestas seleções.

Concorda-se que pesquisas deste tipo

[...] representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p. 19)

Embora tal investigação empírica se restrinja inicialmente ao estado do RS, parece ter características que podem ser aplicadas perfeitamente aos demais estados da nação brasileira em estudos futuros, até mesmo porque segue a legislação pertinente. Neste caso, os dados produzidos e as possíveis conclusões é que poderiam diferir.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

A organização da escrita obedece a organização percebida nos processos: prova didática (seção 3.1) e a prova de títulos (seção 3.2). Nesta última etapa, em algumas instituições, se percebeu que ocorria também a entrevista com os candidatos, o que será abordado também na seção 3.1 que trata sobre a prova de didática.

2.1 O processo de produção dos dados

Inicialmente os pesquisadores elencaram 17 faculdades(4) do estado, a fim de acessar seus sítios eletrônicos e buscar editais de seleção de professores lançados no ano de 2017, independente da validade do mesmo. Desta lista, apenas 9 (nove) instituições ainda mantinham seus editais disponíveis para acesso, resultando em 11 diferentes documentos.

Analisando os 11 editais, foi montada uma tabela que elencava algumas informações pertinentes ao estudo de caso. De um grupo de 11 informações inicialmente relevantes para a análise que se desejava fazer, foram efetivamente utilizadas 5, sendo elas: nome da disciplina, graduação (Bacharelado, Licenciatura e/ou Formação Pedagógica), titulação exigida (Mestrado e/ou Doutorado), área de conhecimento (cfe. Tabela CNPQ), experiência (profissional e/ou docente desejável e/ou obrigatória).

Com base nestas 5 informações e sempre se voltando à pergunta de pesquisa, foram produzidos gráficos que mostram qual a formação docente solicitada pelos editais. Para tanto, tais informações foram agrupadas pelas grandes áreas de conhecimento, conforme a Tabela de Áreas de Conhecimento CNPQ (2018) e serão melhor explicadas na subseção a seguir.

Embora os dados produzidos tenham sido utilizados para a reflexão do trabalho como um todo, foram de grande valia sobretudo, para a seção 3.3 - A Prova de Títulos. Visto que na mesma, os gráficos resultantes da produção dos dados permitem analisar se e como os saberes docentes têm sido considerados/solicitados aos indivíduos, tanto no âmbito formativo como no da experiência profissional e/ou docente.

2.2 Os dados produzidos

Como foram muitas as áreas dos 51cargos(5) que apareceram nos 11 editais disponíveis, as mesmas foram agrupadas conforme as grandes Áreas do Conhecimento, estabelecidas na tabela organizada pelo CNPQ (2018). Entende-se que “agrupar conceitos em categorias é importante porque permite ao analista reduzir o número de unidades com as quais trabalha”. (CORBIN e STRAUSS, 2008, p. 114).

Os 51 cargos, foram enquadrados em 6 grandes áreas da Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPQ, sendo elas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Outros (para docentes da área de Engenharia Mecatrônica). A quantidade de cargos docentes de cada um desses domínios e o percentual que representam em relação ao total, está expresso na figura 1.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

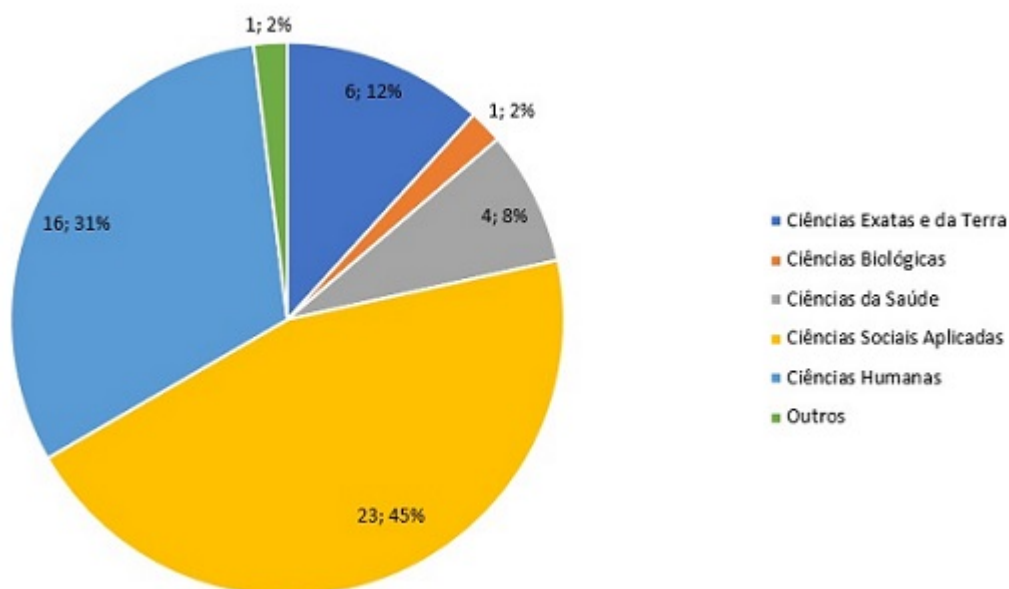


Figura 1 - Cargos docentes para ensino superior por área de conhecimento

O gráfico a seguir quantifica por área de conhecimento(6), os cargos docentes que especificaram a área da licenciatura e da graduação exigidas, bem como aqueles que não evidenciaram tal informação. A linha azul tem como objetivo permitir uma visualização analítica entre o total de cargos por área de conhecimento (conforme tabela CNPQ) e as categorias já mencionadas.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

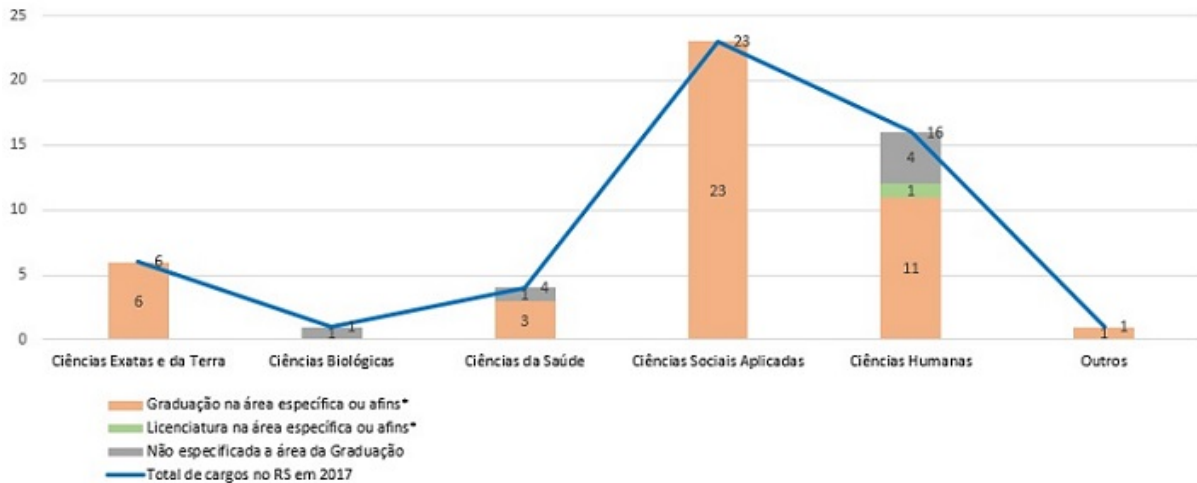


Figura 2 - Formação (graduação e/ou licenciatura) exigida por área de conhecimento

Poucos editais mencionaram formação pedagógica e/ou pós-graduação lato-sensu. O gráfico a seguir quantifica por área de conhecimento, os cargos docentes que especificaram a área da pós-graduação desejável, bem como, aqueles que não evidenciaram tal informação. A linha azul tem como objetivo permitir uma visualização analítica entre o total de cargos por área de conhecimento (conforme tabela CNPQ) e as categorias mencionadas.

Nem todos os editais exigiram formação em nível de Doutorado. Por isso, para apresentar a área solicitada para Mestrado e/ou Doutorado foram criadas 4 categorias; Mestrado na área específica ou afins, Mestrado (sem especificar a área), Mestrado e/ou Doutorado na área específica ou afins, Mestrado e/ou Doutorado (sem especificar a área).

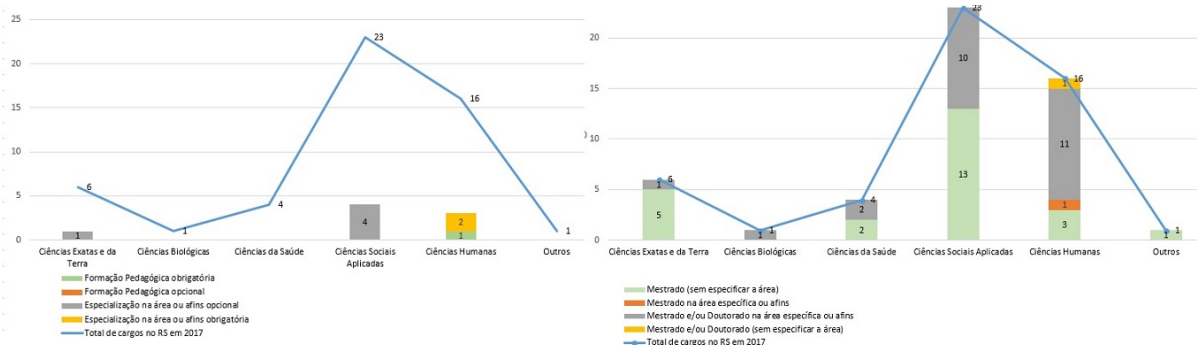


Figura 3 - Formação (formação pedagógica ou pós-graduação lato-sensu) solicitada (não necessariamente exigida) por área de conhecimento

Figura 4 - Formação (Mestrado e/ou Doutorado) exigida por área de conhecimento

Alguns editais ainda exigiram experiência profissional(7) e/ou acadêmica, enquanto outros apenas às referiram como desejáveis. Essas poucas menções ou requisitos se deram nas áreas de

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e de Ciências Humanas, como pode ser observado na figura 5.

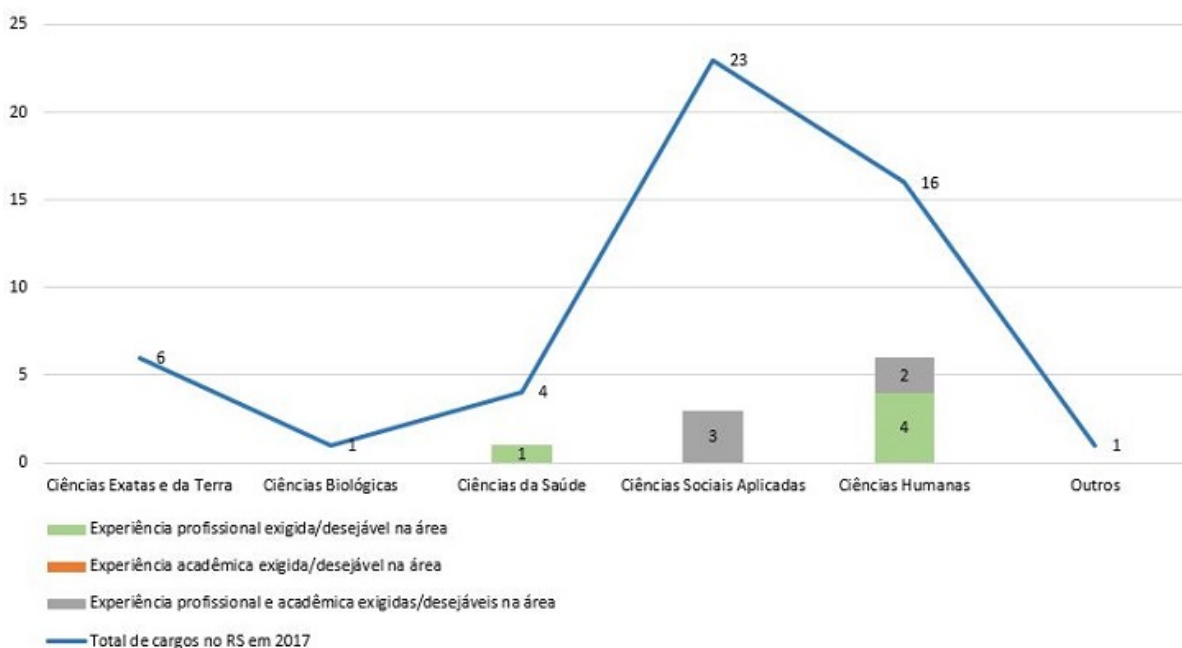


Figura 5 - Experiência profissional e/ou acadêmica exigida/desejável por área de conhecimento

A organização destas informações auxiliou na formulação das compreensões sobre quais saberes eram esperados dos professores. Certamente que não apenas as exigências formativas delinearão os processos seletivos, mas marcam veementemente boa parte do mesmo.

3. Resultados e Discussão

3.1 A prova didática

Considerando os editais, verificamos que a prova didática é uma etapa comum a quase todos eles, sendo esta, em alguns, também eliminatória, no qual o candidato deve obter nota maior ou igual a 5 ou 7(8).

Segundo Libâneo (1994, p. 179), a prova didática visa avaliar “[...] o trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, que requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino”. Para atender a estas exigências, nos editais são considerados alguns critérios, como capacidade de planejamento de aula, desempenho didático-pedagógico, conhecimento do conteúdo da área; comunicação e síntese na explanação do assunto, postura e desenvoltura; capacidade de definição conceitual, problematização e aplicação prática dos conteúdos abordados.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Para refletir sobre os critérios de avaliação do docente, encontrado nos editais, as categorias de base de conhecimento apontadas por Shulman (2005) – e já referidas na introdução desta escrita (SHULMAN, 2014, p. 206) – se constituem numa proposta fundamental, pois elencam saberes imprescindíveis ao trabalho docente.

Os critérios de avaliação comuns às provas didáticas na maioria dos editais analisados foram basicamente 9, sendo: introdução ao conteúdo, apresentação lógica do conteúdo, coerência dos dados em relação aos objetivos, atualidade das informações, domínio e segurança na exposição do conteúdo, clareza e objetividade na exposição com dicção correta e adequada da linguagem, variação de estímulos, síntese integradora: revisão, retomada do conteúdo e adequação ao tempo disponível. Dentre estes, chama a atenção o requisito “domínio e segurança na exposição do conteúdo”, ao qual normalmente era atribuído maior peso em relação aos demais, chegando a dobrar o peso em relação aos demais. Este fato pode indicar a importância atribuída ao conhecimento do conteúdo.

Um critério comum a alguns editais, foi “a capacidade de planejamento de aula”. Para este requisito, se observa a forma com que o docente organiza e desenvolve o ensino, devendo ele “[...] entender as estruturas das disciplinas, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação” (Shulman, 2014, p. 207).

Outro requisito também comum a alguns editais, foi “o desempenho didático-pedagógico”, onde se considera que o professor deve ter um conhecimento do território e cenário no qual irá desenvolver sua prática, aliado ao conhecimento do conteúdo da área. Tal critério pode ser relacionado com uma das categorias de base do conhecimento definida por Shulman (2005), o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual

Identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 207)

Tanto a capacidade de planejamento de aula, quanto o desempenho didático-pedagógico exigem do professor uma capacidade comunicativa, que engloba outros critérios encontrados nos editais, como comunicação e síntese na explanação do assunto, postura e desenvoltura, capacidade de definição conceitual, problematização e aplicação prática dos conteúdos abordados. Libâneo (1994) fala da coerência lógica e organizacional desse processo de comunicação do conteúdo. Segundo o autor

[...] a preparação e a introdução implicam o entrelaçamento com os conhecimentos anteriores,

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

demarcando o movimento do conhecimento velho ao novo. [...] A transição para a matéria nova implica a orientação didática para os objetivos, que consiste em ajudar os alunos a tomarem consciência das tarefas que terão pela frente e dos resultados gradativos esperados deles. A matéria nova, por sua vez, implica a consolidação, recordação, sistematização, fixação da matéria anterior. A aplicação, na qual os alunos mostram capacidade de utilizar autonomamente conhecimentos e habilidades adquiridos, também assegura o enlace entre matéria velha e matéria nova; já que tem por função a ligação dos conhecimentos com a prática. (LIBÂNEO, 1994, p. 180)

Alguns editais solicitam no dia da prova didática, como complemento desta ação, a entrega do plano de aula, através do qual é possível avaliar os objetivos e intencionalidades do professor naquela aula, bem como a relevância dada ao conteúdo abordado, os procedimentos didáticos adotados, as ferramentas de avaliação e as referências indicadas. Isto porque acreditam que o plano de aula orienta a ação do professor.

Quanto ao estabelecimento da prova didática como eliminatória no processo de seleção, se entendeu que as instituições ou bancas que assim determinam, consideram relevantes os saberes do professor. Talvez compreendam que “[...] uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes” (SHULMAN, 2014, p. 211)

Mesmo assim, o peso atribuído à prova no processo como um todo é equivalente a 50 ou 70 por cento da nota total do processo. Diante da complexidade dos saberes docentes, permanece o questionamento da suficiência deste peso, bem como a subjetividade dos avaliadores. Quais seriam os parâmetros para avaliar critérios como “capacidade de planejamento de aula” e “desempenho didático-pedagógico”? E a capacidade de comunicação docente? Como desvincular tal avaliação do crivo conceitual e pessoal da banca?

É através da prova didática que se espera que o docente exponha as relações que estabelece entre os conhecimentos de base do saber docente, como as apontadas por Shulman (2014). Isto explica o porquê de constituir-se uma etapa do processo seletivo de professores acadêmicos. Neste sentido, permanece uma questão: De que forma as instituições que não realizam ou mencionam tal etapa, avaliam tais saberes, tão importantes ao trabalho docente, destacando em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo?

3.2 Prova de Títulos

A “prova de títulos”, “análise do currículo” ou ainda “prova de currículo” prevista em todos os editais, consistiu em analisar a formação e produção científica e acadêmica dos docentes. Algumas instituições solicitaram acesso à cópia atualizada do currículo lattes, outras, do vitae, porém, todas observaram a trajetória profissional e acadêmica dos candidatos.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Poucas faculdades explicitaram detalhadamente a pontuação para a análise curricular e a maioria não informou como a mesma se daria. Para justificar esta fase, algumas instituições se utilizaram de frases como “[...] visando compreender melhor as preferências de áreas da docência e pesquisa”.

Normalmente a prova de títulos ou de currículo apareceu como fase final do processo seletivo docente, quando esta não era fase única, em conjunto com uma entrevista. Nos casos em que foi mencionada entrevista com o candidato, não foram observados pontos a serem discutidos na mesma. Apenas se mencionou a existência deste momento.

Para que a análise fosse melhor apresentada, foram produzidos dados sobre as titulações exigidas ou esperadas em cada edital, para cada cargo. Tais dados foram apresentados na seção 2.2 - Os dados produzidos.

Através desta organização das exigências ou solicitações formativas dos candidatos, foi possível levantar alguns fatos. A figura 1 da seção 2.2, mostra que do universo da amostra (os editais analisados), a maioria dos cargos, foi para a área de Ciências Sociais Aplicadas, representando 45% do total ou 23 cargos. A área de Ciências Humanas, onde estão, presentes os cursos de Educação, representou 31 % do total, ou 16 cargos.

Ponderando especialmente a área de Ciências Humanas devido esta ser a “área mãe” de cursos da Educação, se observou que as solicitações ou exigências formativas para cargos docentes da mesma, revelaram que apenas 1 deles cita Licenciatura na área específica ou afins, como titulação exigida. Onze especificaram graduação na área específica ou afins e 4 não especificaram a área da graduação (figura 2 da seção 2.2).

Quanto à formação pedagógica ou especialização na área de Ciências Humanas, apenas 3 cargos dos 16 mencionaram tal constituição docente. Destes, apenas 1 citou a formação pedagógica (figura 3 da seção 2.2). Já no nível de formação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), dos 16 cargos abertos, 12 solicitaram mestrado e/ou doutorado na área específica ou afins, sendo que 4 não explicitaram a área (figura 4 da seção 2.2).

Um dos fatos mais curiosos se revela na figura 5, a qual é possível verificar a experiência profissional ou acadêmica por área. Em Ciências Humanas, dos 6 distintos cargos que as solicitaram, 4 mencionaram apenas a experiência profissional e 2 destes requisitaram tanto a profissional quanto a acadêmica, ou seja, a experiência de professores da grande área de conhecimento a que pertence a Educação, parecem necessitar mais de conhecimentos profissionais do que acadêmicos. Permanece o questionamento que os dados não responderam: A que se deve este fato?

Para todas as outras 5 grandes áreas do conhecimento que emergiram dos dados (seção 2.2), se percebeu que cursos na área de Educação não foram considerados nos editais, desde a formação inicial(9) (figura 2 seção 2.2). Nenhuma área especificou cursos de licenciatura ou formação pedagógica (figura 3 seção 2.2) e mestrado e/ou doutorado na área de Educação (figura 4 seção 2.2).

Quanto à experiência acadêmica exigida para os cargos das grandes áreas diferentes da área de Ciências Humanas, se percebeu que apenas 3 destes se preocuparam com tal bagagem (Ciências Sociais Aplicadas - figura 5 seção 2.2). Deste fato, emergem duas questões: 1) Que saber docente um indivíduo pode apresentar sem formação e experiência na área da Educação? 2) Que

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

saber realmente está sendo avaliado nestes processos seletivos de docentes para o ensino superior?

A legislação pertinente, na LDB (1996), prescreve alguns quesitos acerca da formação exigida para o exercício da docência no Ensino Superior. No Artigo 65 parece subvalorizar a tal preparação, prevendo que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” No Artigo 66 consta:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Ela também não faz maiores referências quanto à área de formação em nível de pós-graduação entendida como necessária para atuar no Ensino Superior. Normalmente é observada ou requerida apenas a formação inicial na área específica, como pode ser observado nos editais analisados neste estudo de caso.

É importante perceber que a conotação dada à formação em nível de mestrado e/ou doutorado é de preparação e não de formação. Neste sentido o texto parece pressupor um estudo anterior à entrada do docente em sala de aula, como se fosse utilizado o termo formação, poderia se compreender que mesmo o docente já estando no exercício da docência, estaria em processo de constituição, o que se pensar ser necessário estar continuamente (NÓVOA, 1992).

Ainda é importante refletir sobre a Resolução 12/83(10) do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1983), que estabelecia em seu texto uma carga horária de 1/6 do total destinada a Formação Pedagógica. Esta Resolução foi revogada em 1999, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação na Resolução CES 03/99, na qual descreve no Artigo 3º que “a qualificação mínima exigida do corpo docente é o título de Mestre, obtido em curso reconhecido pelo MEC”.

Diante destes fatos, a impressão é de que os saberes docentes adquiridos através de cursos na área da Educação, tanto em nível de especialização como de pós-graduação stricto sensu, não são considerados como requisitos para atuação como professor em nível superior. Não há qualquer legislação que exija e valide clara e especificamente as competências docentes e muito menos a formação que lhe outorgará tais saberes.

4. Considerações Finais

Para iniciar as considerações finais deste estudo de caso, é importante retomar a pergunta que o norteou: Como e se os saberes docentes, compreendido com Shulman (2014, p. 206) foram considerados nos processos seletivos docentes de faculdades do RS no ano de 2017. A percepção diante da análise dos editais, levou à conclusão de que, sobretudo, o “conhecimento do conteúdo”,

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

o “conhecimento pedagógico do conteúdo” e o “o conhecimento pedagógico geral” foram avaliados, sendo que os demais, foram praticamente desconsiderados ou estavam implícitos na avaliação subjetiva dos membros da banca da prova didática. Mesmo não havendo a etapa da prova objetiva em nenhum dos processos seletivos, alguns elementos nas etapas da prova didática e de títulos conduziram a tal conjectura.

Na prova didática daqueles editais que a solicitaram, a distribuição dos pesos entre os critérios elencados, indicou a importância atribuída sobretudo, ao domínio do conteúdo específico. Uma das instituições conferiu peso dobrado a tal critério se comparado individualmente a cada um dos outros 8 requisitos apresentados. Não se pretende discutir se tal fato é ou não adequado, apenas apontá-lo e justificar a inferência sobre a importância da categoria “conhecimento do conteúdo” em relação a todas as demais elencadas por Shulman (2014, p. 206) como constituintes da base do saber docente.

Mesmo que alguns dos outros critérios avaliados na prova didática tenham apontado para outras categorias das elencadas por Shulman (2014, p. 206), como “o conhecimento dos alunos e suas características(11)”, a maioria tinha por objetivo medir ou o “conhecimento do conteúdo”, “o conhecimento pedagógico do conteúdo”. Critérios como “apresentação lógica do conteúdo”, “coerência dos dados em relação aos objetivos”, “atualidade das informações”, “clareza e objetividade na exposição com dicção correta e adequação da linguagem”, “síntese integradora: revisão, retomada do conteúdo” corroboraram para tal concepção.

Não foram observados critérios ou métodos explícitos para dimensionar o saber do professor quanto as categorias de “conhecimento do currículo”, de “conhecimento de contextos educacionais” e de “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica”. Deste fato resulta o questionamento sobre a concepção a respeito da importância de tais saberes para o trabalho docente e a impressão de incompletude de tal etapa.

Talvez isto se deva ao fato de que a complexa área da Educação e mais especificamente o ofício de professor, com suas inúmeras variáveis, não esclareça legislativamente a importância de conhecimentos sólidos tanto na área específica, quanto na área pedagógica. Se assume a importância dos saberes de pelo menos ambas as áreas para tal profissional, concordando com Demo (1995) quando argumenta que todo professor precisa ser educador, não apenas repassador de estoques de conhecimento. Isto não significa necessariamente que deva ser pedagogo, mas que carece também do senso pedagógico, do conhecimento desta natureza, para tentar trilhar a aprendizagem juntamente com seus estudantes.

Ao refletir sobre as exigências formativas relatadas na seção 2.2 - que trata da produção dos dados e na discussão sobre a etapa prova teórica - seção 3.3 - a concepção dominante é de que a consideração é, sobretudo, da formação nas áreas específicas dos cargos docentes. Primeiro porque cursos de licenciatura na área específica quase não foram mencionados na titulação exigida, e depois, porque mestrados e/ou doutorados também foram solicitados/considerados quase que na totalidade, apenas na área específica.

Este último fato, faz emergir dois questionamentos: 1) Porque não considerar como titulação válida para a seleção docente, cursos de mestrado e/ou doutorado relacionados à Educação - pertencentes à grande área de Ciências Humanas - quando o candidato possui formação inicial (bacharelado ou licenciatura) na área específica, visto que seu trabalho será ensinar? 2) Quais as

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

razões em considerar apenas cursos de mestrado e/ou doutorado para a área específica do cargo, quando esta não é Ciências Humanas, ou seja, não é a grande área da Educação e se tais razões corroboram com o objetivo principal das faculdades que, conforme a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é o ensino de qualidade? Bastos (2007, p. 104) define como se compreende o curso de mestrado e/ou doutorado necessário à formação do docente: “[...] é na pós-graduação o lócus de formação do professor para o ensino superior”.

A experiência profissional e/ou docente desejável e/ou exigida parece reforçar a ideia da valorização quase que exclusiva do conhecimento científico nos processos seletivos docentes analisados. Nenhuma instituição que elencou tal critério o mencionou exclusivamente como “experiência docente”, mas sempre se destacou em conjunto à experiência profissional, quando não apenas esta última foi mencionada. Mesmo na área de Ciências Humanas - a qual pertence à Educação - não solicitou exclusivamente experiência acadêmica. Este fato incitou outros questionamentos: Um profissional sem qualquer formação na área da educação, sem nenhuma experiência como professor, disporia de algum saber docente? Se sim, quais?

Corroborando com a negligência velada sobre a importância da formação na área Educacional, a legislação atual é sucinta ao tratar do assunto. Embora a LDB (BRASIL, 1996) mencione em seu artigo 66 que é através de cursos de pós-graduação que se “prepara” para a educação em nível superior, restringe-se a tal menção ampla, permitindo assim considerações formativas diversas em processos seletivos docentes como os analisados neste estudo de caso.

Obviamente que as instituições explicitarão titulações ou formações que lhe pareçam interessantes, conforme seus objetivos. Porém, voltando à complexa e heterogênea base de conhecimentos que compõe o saber docente (SHULMAN, 2014, p. 206) e considerando o objetivo das faculdades conforme a LDB (BRASIL, 1996) que é o ensino superior de qualidade, emergem outros dois questionamentos: 1) Os saberes considerados ou avaliados nestes processos seriam os adequados ou suficientes para selecionar professores? 2) Seriam estes critérios de seleção realmente voltados para selecionar professores, imbricados com o ensino e aprendizagem ou tais requisitos estariam “maquiados” para selecionar indivíduos com ótimas produções científicas que elevem a nota das pós-graduações destas faculdades?

Notas

(1) O significado do termo “saber” pode ser diferente de outro termo com o qual normalmente é igualado: “conhecimento” e por isso precisa imediatamente ter seu sentido esclarecido nesta pesquisa. Conforme Conne (1996, p. 238) saber “[...] é um conhecimento que controla uma situação e as suas transformações, elas próprias indutoras de conhecimentos. [...], saber é saber colocar-se em situação de mobilizar os próprios conhecimentos para agir.” Já o “conhecimento” está relacionado diretamente com seu lado científico. É a abstração individual e adequada dos dados e processos correspondentes. O saber é sempre mais amplo que o conhecimento científico, devido à ampliação da capacidade de operar com/atraves deste último.

(2) Apenas 2 editais - dos 11 analisados - não mencionaram prova didática, o que será melhor abordado na seção 3.2 - A Prova Didática.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

(3) Libâneo (2011) entende que não basta o professor dominar o conteúdo da matéria que leciona e que por isso, a formação didático-pedagógica é fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria.

(4) Por questões éticas, os nomes das faculdades não serão referidos.

(5) Ao mencionar cargo nesta escrita, não se refere necessariamente ao número de vagas abertas em sua totalidade, mas sim, à quantificação dos diferentes “tipos” de vagas em suas grandes áreas.

(6) As categorias de todos os gráficos deste estudo de caso que tratem da “área de conhecimento”, se referem às grandes áreas da Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPQ (2018) mencionada neste estudo anteriormente.

(7) Aqui se assume “experiência profissional” como aquelas específicas no exercício da profissão da área em questão. Por “experiência acadêmica” se entende experiência nas áreas relacionadas ao ensino ou “em sala de aula” com turmas do ensino superior na referida área.

(8) A nota variou no intervalo de 5 a 7 entre os editais das instituições analisadas.

(9) Nesta escrita a formação inicial é referida como aquela para docentes, ou seja, formação em nível superior, como graduação ou licenciatura.

(10) Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal.

(11) A variação de estímulos foi um dos critérios que levou a considerar que se buscou avaliar a categoria “o conhecimento dos alunos e suas características” (Shulman, 2014, p.206).

Referências

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: Educere et Educare, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-41.

BRASIL, Resolução Nº 03, de 05 de Outubro de 1999, Câmara de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 52. Disponível: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CNE_CES_003_1999.pdf. Acessado em 08/07/2018.

BRASIL, Resolução Nº 12, de 06 de Outubro de 1983, Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de outubro de 1983. Seção I - p. 18.233. Disponível: http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_1283_de_610

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

83.pdf. Acessado em 08/07/2018.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tabela de Áreas do Conhecimento. Disponível em <<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em <21JUN2018>. 2018.

CONNE, F. Saber e Conhecimento na Perspectiva da Transposição Didática. In: BRUN, Jean (Org). Didática das Matemáticas. Lisboa: Instituto Piaget, p. 219-267, 1996.

DEMO, Pedro. Qualidade e Pesquisa na Universidade. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 3., 1995,

Bragança Paulista. Série Divulgação Acadêmica, Bragança Paulista: USF, 1995. v. 5. p. 46-59.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

NOVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Domingos Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n.2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: . Acesso em 08/07/2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999 (mimeo).