



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

EMILIA APARECIDA DURÃES COELHO

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DILEMAS E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE**

---

Londrina  
2009

EMILIA APARECIDA DURÃES COELHO

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DILEMAS E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos

Londrina  
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C672d Coelho, Emilia Aparecida Durães.  
Docência no ensino superior : dilemas e desafios do professor iniciante / Emilia Aparecida Durães Coelho. – Londrina, 2009. 215 f.  
Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.  
Inclui bibliografia.  
1. Ensino superior – Formação de professores – Teses. 2. Professores iniciantes – Ensino superior – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

EMILIA APARECIDA DURÃES COELHO

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DILEMAS E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maura Maria M. Vasconcellos  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi  
Unicamp – Campinas - SP

---

Profa. Dra. Neusi Aparecida N. Berbel  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 29 de junho de 2009.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por me fortalecer e me conduzir nesta caminhada.

À minha família que em muitos momentos soube compreender a minha ausência.

Às professoras Dra<sup>a</sup>. Mara Regina Leme de Sordi e Dra<sup>a</sup>. Neusi Aparecida Navas Berbel pelas importantes sugestões no momento da qualificação.

À professora Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos por sua orientação e sugestões indispensáveis auxiliando no direcionamento do trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa que acreditaram na proposta do estudo.

COELHO, Emilia Aparecida Durães. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

O foco deste trabalho é sobre a constituição da docência universitária dos professores iniciantes no ensino superior. A pesquisa é de cunho qualitativo e desenvolveu-se em torno do seguinte problema: quais são os problemas/desafios enfrentados pelo professor no início da docência no ensino superior? O objetivo geral foi analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino. Para isso, recorreremos a um estudo exploratório-descritivo, com consulta aos professores com até cinco anos de docência no magistério superior de uma instituição privada da região de Londrina, por meio de questionários e entrevistas. A discussão e análise dos aspectos relevantes dos dados pelo método hermenêutico-dialético revelaram que o início da docência possui características próprias e merece atenção na constituição da formação docente. Os docentes sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior e reconhecem a necessidade de continuar a formação na pós-graduação. Além disso, indicam como problemas ou desafios, entre outras questões, a necessidade de: vencer a insegurança que a falta de experiência gera; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos que chegam hoje aos bancos escolares, e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, a necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens. Destacaram também as dificuldades geradas pela questão salarial em nosso país. O estudo realizado enfatizou que a autonomia docente é um processo em construção e se desenvolve com a experiência adquirida no exercício da própria docência. Confirmou também a necessidade de uma formação pedagógica específica para atuar no ensino superior, desde o início da carreira, bem como a continuidade dessa formação para a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Professores iniciantes. Formação pedagógica.

COELHO, Emilia Aparecida Durães. **Teaching in higher education: dilemmas and challenges of the novice teacher.** 2009. 223p. Dissertation (Master's degree in Education) – University State of Londrina, Londrina, 2009.

### **ABSTRACT**

The focus of this study is on the constitution of university teachers starting their higher education teaching career. The qualitative research was developed around the following question: What are the problems/challenges faced by teachers in the beginning of their higher education teaching career? The general objective of this study was to analyze the professional development process of teachers starting their higher education teaching career, by identifying problems and challenges experienced, to improve teachers performance at this level. In order to achieve this goal, we reported to a descriptive-exploratory study consulting college teachers with a five year-experience of teaching in a private institution from the region of Londrina through questionnaires and interviews. Discussion and analysis of the relevant aspects of the data collected by the hermeneutic-dialectic method showed that since the very beginning, higher education teaching has specific characteristics and thus deserves close attention. Teachers miss a specific pedagogic education for higher education and acknowledge the need to continue with their studies at the graduate level. Moreover, it pointed out as problems and challenges, among others, the need to overcome the feeling of insecurity generated by lack of experience; to develop teaching autonomy; to dedicate more time to class preparation ; to manage classroom time and to learn to get along with the heterogeneity and diversity of those who come to school, to deal with overcrowded classrooms; to overcome difficulties related to the assessment of learning contents and, last but not least, the need to have a dialogue with his /her peers in order to share teaching and learning experiences. Results also emphasized the difficulties generated by the wages question in our country. This study has also pointed out that teacher's autonomy is a process and is developed through experience gained by his/her own teaching. It also confirmed the need for a specific higher education pedagogic education since the beginning of their careers as well as the continuity of this education for the quality of teaching.

**Keywords:** Higher education. Novice teachers. Pedagogic development.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Termos utilizados para a formação continuada de professores .....	79
<b>Quadro 2</b> – Distribuição de gênero e idade dos docentes .....	93
<b>Quadro 3</b> – Distribuição da titulação dos docentes iniciantes.....	96
<b>Quadro 4</b> – Distribuição dos dados coletados de ingresso na docência .....	98
<b>Quadro 5</b> – Principais problemas/desafios para um docente iniciante no ensino superior .....	118
<b>Quadro 6</b> – Distribuição das respostas no que se refere à ajuda da instituição com sugestões para a qualidade no ensino superior.....	119
<b>Quadro 7</b> – Distribuição das respostas no que se refere a ajuda da Instituição com sugestões para qualidade no Ensino Superior .....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADM</b>	Administração
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CAPES</b>	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
<b>CES</b>	Conselho de Educação Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DEAES</b>	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FIES</b>	Financiamento Estudantil
<b>FORGRAD</b>	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
<b>ICMS</b>	Imposto de Circulação sobre Mercadorias e Serviços
<b>IES</b>	Instituição de Educação Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PPP</b>	Parceria Público Privada
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para todos
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para O Progresso da Ciência
<b>SESU</b>	Secretaria da Educação Superior
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>UDF</b>	Universidade do Distrito Federal
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>USAID</b>	Agência Americana para o desenvolvimento Internacional
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR: UM DIFÍCIL COMEÇO</b> .....	17
1.1 A PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA – USP E OS CENTROS DE PESQUISA.....	21
1.2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: AVANÇO EM QUANTIDADE .....	25
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: DO REAL À BUSCA DO IDEAL .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b> .....	47
2.1 O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL.....	55
2.2 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	63
<b>CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO DA PESQUISA: SEU CENÁRIO, SEUS PROTAGONISTAS, SEUS DILEMAS E DESAFIOS</b> .....	83
3.1 RECORTE DO ESTUDO .....	88
<b>CAPÍTULO 4 – DILEMAS E DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PERTINENTES</b> .....	91
4.1 DISCUTINDO AS FALAS, OS MEDOS, OS ANSEIOS... ..	185
4.2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS CAMINHOS.....	189
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	196
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	203
<b>APÊNDICES</b> .....	216
APÊNDICE A – Carta ao Diretor da Instituição.....	217
APÊNDICE B – Questionário de Consulta aos Professores da Instituição .....	218
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Esclarecido.....	222
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada .....	223

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como referência os questionamentos que fazíamos em relação à nossa trajetória pessoal e profissional, quando iniciamos atividades docentes no ensino superior.

Ao término da graduação, buscamos dar continuidade aos estudos realizando uma pós-graduação e, cada vez mais, percebíamos a necessidade de constantes estudos, isto é, quanto mais nós estudávamos mais percebíamos que precisávamos continuar. Assim, cursar o mestrado estava entre nossos ideais.

No entanto, antes de concretizar esse objetivo, iniciamos atividades docentes na educação superior, a convite de uma ex-professora. Os dilemas começaram então a surgir porque só o desejo de realizar um bom trabalho não sustentava a necessária qualificação para a ação docente.

O receio de não realizar um bom trabalho e a vontade de ensinar de modo que os alunos aprendessem nos faziam pensar: como adquirir experiência sem vivenciar o cotidiano da sala de aula? Esse questionamento nos levou a Dewey: “Não se pode conhecer sem agir, não se pode agir sem conhecer” (apud ALARCÃO, 2000, p. 179). E também a Freire (2007, p.23): “não há docência sem discência”.

O sentimento que nos acometeu, ao iniciar a docência, revela, de certa forma, um querer estar comprometida com a educação, o que procuramos manter.

O diálogo com os pares atenuou algumas carências, mas não o suficiente, pois certas necessidades exigem maior aprofundamento e continuidade na formação. Leituras pontuavam nossas angústias e necessidades: a formação, a insegurança, o despreparo para esse nível de ensino, a andragogia etc.

O trabalho como coordenadora de um Centro de Educação Infantil forneceu alguns parâmetros para, pelo menos, termos um norte inicial, uma vez que trabalhamos com professores em serviço. Nesse aspecto, aprendemos que as necessidades dos professores devem ser respeitadas, pois “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 2007, p.113). Não que isso fosse pressuposto de que a prática cotidiana nos concederia a apropriação desse saber plenamente. Para alcançar a práxis, havia a necessidade de pensar sobre essa prática de forma refletida, de modo a buscar nas teorias existentes os possíveis caminhos para superar as

dificuldades, os dilemas, as carências e agregar os diferentes saberes para a atuação docente.

É interessante ressaltar que, quando iniciamos os estudos como aluna especial do Mestrado em Educação, também iniciamos a docência no ensino superior. Sabíamos de nossas necessidades, desejávamos supri-las, mas não tínhamos muito claro como organizar o que buscávamos.

Foi na disciplina de Didática e Fundamentos do Ensino Superior que começamos a organizar as idéias nesse sentido, pois a professora da disciplina solicitou que apontássemos o foco daquilo que nos incomodava como docente. Isso foi fundamental para que pudéssemos expressar as angústias como docente do ensino superior, até então reprimidas. As necessidades existem, mas nem sempre temos a coragem para expô-las.

Pensando no percurso de cada disciplina cursada e na atuação dos docentes do Mestrado em Educação, percebemos que essa formação tem sido fundamental. Com o curso, começamos a realmente aprender a ser uma educadora. Essa mesma percepção foi manifestada por quatorze dos docentes com os quais tivemos contato durante o levantamento de dados, por meio de entrevista, para este trabalho. Eles reafirmaram a importância de se cursar o mestrado para a atuação no ensino superior.

No entanto, mesmo sem ter concluído o mestrado, assumimos disciplinas e realizamos um trabalho docente. O que nos nutria, na ocasião, era a vontade de realizar um bom trabalho. Era o que desejávamos e continuamos a desejar. Porém, à medida que fomos compreendendo o universo do ensino superior, percebemos sua complexidade e que, em razão disso, vários fatores precisam ser pensados.

Para que o professor atinja os objetivos a que se propõe, é preciso considerar sua forma de atuação, bem como a compreensão da organização da instituição de ensino da qual faz parte e sua relação com os pares, sua formação pessoal e profissional. É o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p.259):

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

Além disso, o professor não pode ignorar seu entorno político, social e econômico, que demanda os sistemas de produção sempre prontos a atender à concepção dominante que repercute na educação e, conseqüentemente, na formação dos professores. Para formar nosso repertório de entendimento das questões educacionais, é necessário respaldo teórico que o fundamente.

Nesse aspecto, para a construção do referencial teórico das questões educacionais, temos os cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado, em decorrência de seus objetivos, não priorizam essa formação. Em relação ao preparo ou formação para o ensino, frequentemente nos deparamos com a idéia de que “quem sabe, sabe ensinar”, da qual nos fala Masetto (2003, p. 11).

Entretanto, mesmo na licenciatura, não generalizando, mas denunciando a própria formação, não se trabalha para aprender a fazer uma análise, ou, mesmo quando se faz, esta não é suficiente para desenvolver uma postura crítica. Só passamos a nos questionar quando lidamos com a realidade e percebemos as deficiências de nossa formação. Além disso, é preciso considerar que a formação em Pedagogia objetiva preparar os acadêmicos para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Autores que se dedicam ao tema da formação de professores, como Gadotti (1985), Alarcão (2001), Nóvoa (2002), Pimenta e Anastasiou (2002) e outros, indicam que esta situação embaraçosa da deficiência da formação tem se agravado de maneira tal que nos obriga, como educadores a refletir sobre a nossa formação, a nossa história da educação.

A sociedade contemporânea exige que a educação escolarizada seja um direito de todo cidadão. Mas esse conhecimento sistematizado, formal, do qual as instituições de ensino são responsáveis, requer as transformações necessárias e cabíveis, situando o momento histórico, para atender as necessidades dos estudantes, e reconhecendo esse direito.

Sabemos que a instituição escolar, inclusive a de ensino superior, tinha uma clientela oriunda de uma classe social abastada, conseqüentemente, única. Com a nova LDB 9394/96, ressurgiu a luta pelo ensino público e gratuito. Nas últimas décadas, a escolarização se estendeu às diversas camadas sociais, sem que se considerasse que, para atender essa heterogeneidade, o preparo do professor e mesmo do espaço educativo precisariam ser repensados, e muitos problemas emergiram.

A realidade mostra que tais aspectos, desde então, não obtiveram a atenção devida e necessária. Desse modo, o professor não tem conseguido atender as exigências sociais, mesmo porque tem de lidar com diversidades e diferenças para as quais não foi preparado. Revela-se a necessidade de o professor repensar as questões educacionais e suas implicações. Portanto, exige-se um perfil crítico para ter claro a quem vai ensinar, o que ensinar e para que vai ensinar. Por isso sentimos a necessidade de trazer à luz uma breve abordagem da trajetória do ensino superior, bem como a formação da docência nesse nível de ensino.

Mesmo com algumas medidas empreendidas, as políticas públicas para a educação superior têm sido paliativas e nem sempre dignas de êxito, praticamente decididas por burocratas que não convivem no âmbito de uma instituição de ensino, o que denota a insensibilidade desses para sentir os problemas do contexto educativo. Tais problemas deveriam ser solucionados pelos profissionais da educação que convivem com os mesmos no dia-a-dia da instituição. Não é o que acontece. Cobra-se dos docentes, mas não se adotam políticas direcionadas para suprir suas carências e necessidades, principalmente no ensino superior.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de políticas públicas direcionadas para o magistério superior. Vale mencionar que uma sólida formação e uma formação continuada no início na docência, com apoio pedagógico, podem dar maior segurança profissional aos docentes. É o que sentimos no exercício da docência no ensino superior e o que relatou a maioria dos docentes que participaram do estudo. Nessa linha de pensamento, Libâneo ressalta:

[...] É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

A afirmação de Libâneo (1994) reforça nossa preocupação que recai na atuação do professor iniciante do ensino superior, que ainda não consolidou seu

repertório formativo e enfrenta problemas/desafios na construção do desenvolvimento da carreira profissional.

Receitas e modelos não existem, é o que alerta Pimenta (2005) ao se posicionar sobre a formação do professor:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para sistematização de princípios norteadores de possíveis ações nunca de modelos (PIMENTA, 2005, p. 6).

O fato de não existirem receitas ou modelos nos incita à buscar esforços e ações possíveis que contribuam para melhor qualificar o exercício da docência no ensino superior. Nesse aspecto, a maioria dos docentes pesquisados também concorda. Com essa linha de pensamento realizamos esta investigação.

O sujeito em formação, professor ou aluno, é um ser que pensa e com isso obtém o direito de construir seu saber. Se o professor tiver uma formação contínua, poderá refletir sobre sua atuação. Segundo Freire (2007, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. E aprender a refletir sobre a prática desde o início do exercício da docência é uma importante condição de se auto-avaliar, de refletir como é a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quem atua na educação precisa ter claro que sua formação é um processo permanente, mas ter um mínimo de preparo para iniciar a atuação docente no ensino superior deveria ser um imperativo. As próprias Instituições de Educação Superior - IES, para ter qualidade no ensino que oferecem, poderiam direcionar propostas para essa formação, investindo na qualificação dos docentes, para melhor atuarem como profissionais do ensino. Assim, também contribuiriam para uma postura reflexiva dos professores. Estar em constante formação para melhor qualificação profissional é uma exigência do contexto atual, uma vez que o ensino superior expandiu-se quantitativamente. O cuidado nessa formação dos docentes recai sobre a concepção de educação adotada pelas IES, isto é, que aluno irá formar e a qualidade dessa formação.

Desse modo, também aumentaram os estudos em relação ao ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que o número crescente de estudos referentes à ação docente no ensino superior pode ter relação com o aumento de IES pelo país e conseqüentemente, com o crescimento do número de docentes em atuação.

É o que de modo geral acontece: o professor do ensino superior muitas vezes inicia a docência sem ter os conhecimentos específicos para esse nível de ensino e esse tem sido um foco de pesquisadores preocupados com essa questão. Tardif (2005) ressalta que o processo ensino/aprendizagem tem o professor no papel central, uma vez que ele não só mobiliza como produz saberes na sua atuação profissional. Destarte, o professor precisa adequar sua capacidade metodológica visualizando o ensino como um processo em construção permanente.

Marcelo Garcia (1999) argumenta que o início da docência é o período dos primeiros anos, que compreende a transição de alunos a docentes. É uma fase conturbada com a aquisição de intensas aprendizagens em realidades adversas, quando os professores ainda precisam adquirir o conhecimento da profissão e não se abalar emocionalmente.

Pelas razões apresentadas anteriormente, elegemos como problema de nossa pesquisa o seguinte: **Quais são os problemas/desafios enfrentados pelo professor no início da docência no ensino superior?**

O objetivo geral da investigação foi **analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior de uma faculdade particular da região de Londrina, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino.**

Para atingir o objetivo geral, elegemos como objetivos específicos:

- **oportunizar ao professor iniciante no ensino superior de uma faculdade particular da região de Londrina, reflexões sobre seus principais problemas e desafios no início da carreira docente;**
- **identificar e discutir os problemas e desafios enfrentados por professores iniciantes no ensino superior de uma faculdade particular da região de Londrina;**

- **analisar os problemas e desafios do início da carreira docente dos professores iniciantes no ensino superior de uma faculdade particular da região de Londrina.**

Justificando nosso trabalho, constatamos que estudos específicos sobre professores iniciantes no ensino superior são escassos, mas consideramos que, em muitos aspectos, foi produtivo nos valermos de autores que tratam dos professores iniciantes em outros níveis de ensino. O trabalho de Mariano (2006), por exemplo, trouxe uma importante contribuição nesse sentido. Além disso, o autor sugeriu, entre outros temas para investigação, que devem ser realizadas pesquisas sobre as políticas de formação profissional dos professores iniciantes, bem como sobre seus desdobramentos para a autonomia profissional.

Com o presente estudo, esperamos contribuir com subsídios que revelem os problemas e desafios enfrentados pelo professor iniciante do ensino superior e com os estudos a respeito da complexa tarefa daqueles que abraçam a docência neste nível de ensino.

Organizamos nosso relatório de pesquisa em quatro capítulos. Após a Introdução, o primeiro capítulo trata do ensino superior no Brasil: um difícil começo. Apresentamos alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, referentes ao crescimento da demanda das instituições de ensino superior no país, bem como o aumento dos docentes nesse nível de ensino, cuja formação ainda não recebe a merecida atenção mesmo com a expansão da educação superior. Lembramos a implantação da Universidade de São Paulo - USP, um dos primeiros centros de pesquisa, e a sua importância para o desenvolvimento da pesquisa no país. Também, nesse capítulo, apresentamos o que alguns autores escreveram sobre a formação docente e suas concepções para atuar no ensino superior.

No segundo capítulo, realizamos a análise em torno do professor iniciante no ensino superior e a constituição da docência universitária. Buscamos também pontuar uma reflexão sobre a questão da autonomia do professor iniciante do ensino superior e investimos no tema a respeito da formação continuada, com apoio na literatura da área. No terceiro capítulo a discussão gira sobre o contexto da pesquisa: seu cenário, seus protagonistas, seus dilemas e desafios. Relatamos a nossa metodologia de estudo, uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, com levantamento de dados sobre os professores iniciantes

com menos de cinco anos de docência no ensino superior. Delimitamos também o universo da pesquisa, nosso recorte da realidade e justificamos nossa forma de análise dos dados reunidos.

Os dilemas e desafios de professores iniciantes no ensino superior é o título do quarto capítulo. Nesse capítulo, por meio dos questionários e entrevistas com os professores, desenvolvemos o assunto nas situações que afligem/desafiam os docentes iniciantes nesse nível de ensino. Manifestamos também nossa percepção sintetizando uma análise sobre os dados, e no mesmo capítulo visualizamos alguns caminhos possíveis para contribuir nesse aspecto com exemplos de propostas que se efetivaram em algumas instituições. Apresentamos ainda novas propostas elaboradas por estudiosos da educação superior de renome nacional que almejam o aprimoramento da educação universitária.

Encerramos o trabalho, não propriamente com uma conclusão, mas sim com algumas considerações sobre o estudo e os resultados obtidos com o mesmo, reconhecendo a necessidade de novas pesquisas que venham a contribuir com a formação dos docentes que ingressam na docência universitária.

## CAPITULO 1 – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM DIFÍCIL COMEÇO

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*  
Paulo Freire (1997)

A docência universitária tem suscitado discussões, pois se exige qualidade do ensino, mas ao mesmo tempo não se têm claro a questão do ensinar e a formação didático-pedagógica do professor. Cada instituição de ensino responde por essa formação, ou mesmo as iniciativas individuais dos próprios docentes que buscam dar continuidade à sua formação. Segundo Veiga, as políticas públicas não estabelecem um plano diretor para a formação didático-pedagógica do magistério superior, pois, para a autora:

O governo (MEC/Sesu/Capes/Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional de educação superior, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de **preparação** para seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Nesse bojo ainda devemos considerar as transformações institucionais ocasionadas pelas políticas econômicas e sociais e seus contextos históricos (VEIGA, 2006, p. 89) (grifo da autora).

As políticas públicas estabelecem parâmetros de qualidade, mas não trazem claro como deve ser a formação pedagógica dos docentes. Por isso, mudanças são imprescindíveis, bem como novos paradigmas e articulação com orientações nesse sentido para a qualidade do ensino superior.

O texto que trata da Política Nacional de Graduação diz que a formação é necessária para o exercício da docência no ensino superior, mas só a titulação não basta. O título confere ao professor o conhecimento científico dentro de um determinado campo. “[...] o exercício do magistério de educação superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros” (FORGRAD, 2004, p. 242). O conhecimento pedagógico não é ignorado. Nesse aspecto Veiga (2006, p.91) ressalta que a formação requer a pós-graduação "*stricto sensu*", preferencialmente no nível do doutorado, com permanente

atualização, além da titulação da sua área de conhecimento. Para isso, é fundamental as IES apoiarem não só os programas de pós-graduação, mas oferecerem formação continuada aos seus docentes, “a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho”.

Porém, devido à expansão das IES, a combinação da titulação e do bom desempenho está longe da realidade brasileira. Os números do INEP deixam isso claro. Em 2006, dos 302.006 docentes cadastrados, somente 22,4% possuíam o doutorado e 36,1% eram mestres. “Nas políticas institucionais e órgãos reguladores e ou de fomento como o Ministério da Educação e Cultura - MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq não se encontram dispositivos que valorizam o aprimoramento da docência” (ISAÍÁ, 2006, p. 66). Sem contar que as questões didático-pedagógicas, segundo Isaíá (2006), Pachane (2006), Veiga (2006), entre outros, não são contempladas.

Na década de 1990, o Estado assume uma posição avaliativa sobre a educação, particularmente sobre a atuação docente, e a sociedade também volta sua atenção para o desempenho dos professores (MOROSINI, 2001; BAZZO, 2006).

Entretanto, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, por meio das políticas públicas, os governos aprovam leis, efetuam reformas, mas não tratam de forma explícita a questão da formação docente. A cada ano, novos professores ingressam no exercício da docência, devido ao número de instituições privadas de nível superior que surgiram e ainda surgem no país. Não se pode ignorar também o entorno político, econômico e social que, segundo Sguissard, provoca:

[...] a avalanche neoliberal na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) que irão condicionar, nos últimos anos, a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários (SGUISSARD, 2006, p. 84).

Segundo estudo realizado pelo INEP, 2.270 instituições participaram do censo 2006 da educação superior; sendo 2.022 (89%) privadas e 248, pouco mais de 10%, públicas (105 federais; 83 estaduais e 60 municipais). Os dados revelam um aumento de 7% de 2005 para 2006.

É considerável o aumento no número de instituições no país desde a década de 1990. É a iniciativa privada que avança mais. A legalidade dos sistemas privados no ensino superior teve início com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB de 1961, que concedeu participação livre da iniciativa privada nesse nível de ensino.

Com a Constituição Federal de 1988, de forma efetiva, assegurou-se que a iniciativa privada participasse na oferta de ensino em todos os níveis, conforme o Art. 209, que traz o seguinte texto:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Algumas iniciativas se consolidaram de forma positiva. No entanto, outras estruturas não primaram em oferecer um ensino superior de qualidade, o que resulta em profissionais desqualificados. Além disso, a pesquisa não tem se configurado de forma a contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país para uma transformação social. Buarque (2003) alerta que, a partir da década de 1990, as universidades têm formado profissionais que servem as minorias privilegiadas ou elites minoritárias que estão alienados em relação à outra parte da sociedade, isto é, às grandes massas.

A universidade tem um papel social que é aproximar-se da comunidade, pois seu caráter é público, o que se configura um desafio ético e político. Nesse aspecto, Dias Sobrinho (2005) explica que:

A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170).

A educação superior, como patrimônio público, deve se comprometer com as demandas sociais. Para isso, segundo o mesmo autor, é necessário que professores, pesquisadores e alunos, juntos, definam as prioridades sociais para a produção e a socialização do conhecimento metódico, científico que

atenda as necessidades sociais e não simplesmente legitimar o mercantilismo e a globalização neoliberal (DIAS SOBRINHO, 2005, p.171).

Nessa perspectiva, o ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir como um tripé para êxito da educação superior e efetivo compromisso social.

Em busca da almejada qualidade no ensino, a educação, frente a tantas mudanças como globalização, tecnologias da informação, modernização acelerada, entre outros, realiza amplas reformas. Entre estas, o aval para a expansão do ensino superior privado. Entretanto, tanta oferta revela mais investimentos na quantidade do que na qualidade na formação dos professores. Tal fato nos leva a pensar que a situação se cristaliza por interesses externos, somados aos internos, que resulta no que hoje se constitui a educação superior brasileira. Cada período se manifestou de forma a atender esses interesses. A LDB - 9394/96 estabelece a necessidade de credenciamento e recredenciamento, tanto para reconhecimento e renovação de reconhecimentos. Vejamos o que trata o Art. 46 da LDB: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996, p. 62).

Além do controle estatal, sofremos as pressões externas, conforme explica Sguissardi:

Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do Banco Mundial - BM (SGUISSARDI, 2000, p. 9-10).

As políticas educacionais são direcionadas para o mercado de trabalho, mantendo assim estreita relação com o neoliberalismo (APPLE, 2005; CORAGGIO, 1996; TORRES, 1998). São diversos atos políticos que definem a educação e, se formos pensar a respeito, isso não revela nenhuma surpresa. O governo neoliberal atua na educação de forma estratégica, ao apoiar as instituições

privadas. Assim, responde aos anseios de mercado e prepara os jovens para o mercado de trabalho. As instituições, por sua vez, competem com a diversificação de cursos para suprir as necessidades de mercado. A educação cumpre o seu papel de alimentar o neoliberalismo e semear para a globalização, que é a demanda das políticas atuais.

Percebemos que se exige cada vez mais da escola a preparação para o mundo do trabalho. A educação escolar que o aluno recebe é para que venha a contribuir nessa direção. A sociedade, na sua configuração hegemônica, desde o surgimento do capitalismo, delega esse papel à escola. E a educação assume essa missão de estar presente na evolução e transformação histórica do homem.

### **1.1 A PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA – USP E OS CENTROS DE PESQUISA**

A primeira universidade brasileira foi a Universidade de São Paulo, criada em 1934 pela vontade de intelectuais brasileiros com intelectuais franceses. A USP, segundo Oliven (2002), construiu seu projeto político, almejou ter um alto padrão acadêmico e científico e ser o maior centro de pesquisa do país. A criação dessa universidade foi um marco para o ensino superior brasileiro, com docentes e professores pesquisadores estrangeiros, provenientes da Europa (BUARQUE, 2003, p. 41).

Sguissard (2006, p. 73) relata que,

No caso da USP – nascida, sob certa ótica, como produto da revanche política das elites de um Estado que saíra derrotado da **Revolução de 32**, mas fruto também, como a UDF, do espírito inovador de um grande intelectual, no caso, Fernando de Azevedo –, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pensada como centro aglutinador da busca e crítica do saber na universidade, embora numa instituição criada para a formação das elites, foi logo objeto da reação conservadora das escolas profissionais. O resultado foi o restabelecimento ou a manutenção dos traços comuns ao modelo profissional/napoleônico, frustrando-se, em grande medida, a experiência inovadora que se tentou implantar no seio da cidade e unidade federativa mais dinâmicas da nação (grifo do autor).

Ainda assim persistiu o ensino profissional, com resistência aos ideais de uma universidade. Mesmo com um corpo docente bastante qualificado, a demanda foi restrita aos cursos que a instituição oferecia. A preferência da elite paulistana recaía sobre os cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito. Sguissard (2006, p.74) adverte que:

Essa luta intestina do “velho” contra o “novo” modelo, que se torna evidente nos exemplos da USP e da UDF, não iria ter um cenário mais favorável a esse modelo nas novas universidades federais ou nas confessionais que a partir de então se constituíram. A legislação iria facilitar o processo de formação de novas universidades por simples aglutinação de faculdades profissionais preexistentes, fazendo de suas reitorias e conselhos superiores órgãos essencialmente burocráticos e formais. Nem a autonomia nem a produção científica se constituíam em seus traços mais marcantes. No caso das confessionais, além de obedecer à legislação federal, elas se submetiam às diretrizes de suas respectivas confissões em relação ao ensino e à ciência.

As medidas financeiras, econômicas e cambiais fortaleceram empresas nacionais e estrangeiras e, assim, os setores privados da economia se organizaram e aproveitaram as possibilidades para substituir as importações. Dessa forma, o setor privado da educação se beneficiou indiretamente por tais medidas. Houve apoio para a criação de estabelecimentos de ensino superiores particulares que possibilitou uma política de ampliar esse nível de ensino às camadas médias urbanas, sem que, com isso, o poder público se onerasse com custos (BUARQUE, 2003; OLIVEN, 2002; VILLAS BOAS, 2004).

Nitidamente percebe-se a privatização do ensino superior, que crescia vertiginosamente, com a conivência do governo. Oliven (2002) argumenta que, no ano de 1980, os alunos matriculados em estabelecimentos isolados do ensino superior eram mais da metade, isto é, 86% em faculdades privadas. “O setor público foi responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa e modernizou um segmento importante do sistema universitário” (OLIVEN, 2002, p. 40).

Segundo Sguissard (2006), foi também na década de 1980 que se teceram os caminhos de um modelo napoleônico/profissional para a adaptação de um modelo que mais se aproximasse do humboldtiano de pesquisa, o tripé:

pesquisa, ensino e extensão. Entretanto, é importante citar que alguns eventos precederam esse fato e merecem destaque pela sua representatividade. Como afirmação do pensamento científico, em 1948 nasce a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, momento em que cientistas europeus e da América Latina formaram uma associação em prol da ciência. Por isso foi marcante

A trajetória da SBPC em defesa de políticas científicas adequadas ao desenvolvimento do país e da liberdade de pesquisa, seja a básica ou a aplicada, no interior da universidade, e especialmente sua atuação durante as duas décadas autoritárias, tiveram, sem dúvida, uma inegável e profunda influência nas transformações por que passou a universidade no país (SGUISSARD, 2006, p. 75).

O autor argumenta que não foi diferente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e com a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com algumas ressalvas, criados em 1951, e alguns anos depois a FAPESP. Por serem órgãos do Estado, tratava-se de uma questão de autonomia. No início do mesmo ano, em 15 de janeiro, foi criado o Conselho de Pesquisa Científica para coordenar e amparar a pesquisa científica.

Em 11 de julho de 1951, tendo à frente Anísio Teixeira, que era o secretário geral da comissão, foi criada a CAPES, com o objetivo de ter pessoas especializadas para prover empreendimentos públicos e privados que colaborassem no desenvolvimento do país. No início, a atenção era para os professores com bolsas no exterior. Em 1965, o foco passa a ser a pós-graduação criada no país, cujas atividades a CAPES passa a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar. Já a FAPESP foi instituída em 23 de maio de 1962, mas foi com a Constituição Estadual de 1989, que se alterou o repasse mensal, proveniente da receita do Estado (Imposto de Circulação sobre Mercadorias e Serviços - ICMS). Antes era somente de 0,5%, passou a 1%. Sguissard (2006, p.77) enfatiza que:

A Fapesp, embora sediada em São Paulo, tem importância nacional, por sua influência sobre quase 50% dos pesquisadores do país, sediados nas três universidades estaduais paulistas, nas duas federais do estado e em tantas outras instituições universitárias ou institutos e centros de pesquisa.

Oliven (2002) alerta que foram muitos os debates em defesa da educação pública, com ensino laico e gratuito em todos os níveis. Com a Constituição Federal de 1988, se estabeleceu um percentual de 18% da receita anual, oriundos de impostos da União, destinados para o desenvolvimento e manutenção do ensino público em todos os níveis, nos estabelecimentos oficiais. A Constituição traz também em seu texto, no artigo 207, a reafirmação da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade, bem como sua autonomia.

Entretanto, Franco (1991 p.33) escreve que no Brasil:

[...] a idéia de indissociabilidade do ensino e da pesquisa, na prática, nunca vingou. Tanto é verdade, que até hoje, a pesquisa enquanto busca de novos conhecimentos continua sendo realizada, quase que somente pelas universidades públicas e nelas, especialmente nos cursos de pós-graduação que, em não poucas situações, operam desarticulados da graduação.

Apesar de termos atravessado praticamente quase duas décadas, desde a afirmação de Franco (1991), nos atrevemos a concordar que, mesmo na atualidade, o tripé ensino, pesquisa e extensão, na educação superior, não funciona em sintonia. As instituições primam ou pelo ensino, ou pela pesquisa. Não devemos generalizar, mas são raras as exceções, se considerarmos o número de instituições superiores em atividade no país, alimentadas pelas exigências de mercado para a formação de profissionais. O ensino superior, apesar da ascensão em quantidade, ainda precisa avançar na busca da qualidade envolvendo os três aspectos. Nesse sentido é necessário pensar na formação docente que não recebeu atenção específica. Percebemos pelo esboço da trajetória descrita que as políticas não contemplaram a formação docente, o que tem resultado em desigualdades de formação.

## 1.2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: AVANÇO EM QUANTIDADE

Em 2000, formavam o sistema de ensino superior brasileiro 1.180 instituições de educação superior. Destas, 1.004 eram particulares e representavam 82% do total das IES (faculdades, escolas ou institutos). No entanto, ocorreu um declínio no período de 1990 a 1997, mas teve novo crescimento em 1998, totalizando 782 em 2000 (VILLAS BOAS, 2004, p. 100).

Essa privatização da universidade, segundo Buarque (2003, p. 43), ocorreu de duas formas: “a predominância das instituições privadas no número total de alunos e a perda de um projeto social nacional por parte das universidades públicas”.

A grande expansão da privatização do ensino superior ocorreu para absorção dos estudantes, em busca dos cursos noturnos, que não passavam nos vestibulares das IES públicas.

A Constituição Federal em seu art. 5º, estabelece que a educação seja um direito de todos e dever do Estado e da família, contando com a colaboração da sociedade, para o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). O ensino é tratado na Constituição Federal em seu art. 211, § 1 e 4, que determina que a União tenha o dever de organizar os sistemas de ensino federal, bem como a dos territórios. Deve ainda financiar as instituições públicas federais e, em matéria educacional, como função redistributiva e supletiva, para assim garantir equalização de oportunidades educacionais, bem como um padrão mínimo de qualidade do ensino. Para isso, disponibilizou a assistência técnica e financeira ao Distrito Federal e aos Municípios. A responsabilidade dos Municípios é com o ensino fundamental e a educação infantil, e os Estados e o Distrito Federal respondem pelo ensino fundamental e médio, definindo formas de colaboração para que seja assegurada a universalização do ensino obrigatório. Oliven (2002, p. 43) ressalta que “Nos últimos anos Estados e Municípios passaram a atuar, também, no ensino superior”.

Depois da promulgação da atual Constituição, Oliven (2002) cita que o país passou por um processo de debate e discussão para aprovar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9496/96, que redefiniu os níveis escolares e as modalidades de ensino. A educação básica é composta pela

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação superior, ministrada em instituições de ensino superior - públicas ou privadas, atende os egressos do ensino médio ou equivalente, após passar por processo seletivo. A educação formal é complementada por outras modalidades de educação como: Educação de jovens e adultos, Educação profissional, Educação especial, Ensino presencial, Ensino semipresencial, Educação à distância e Educação continuada.

A nova configuração do mercado de trabalho exige que os profissionais tenham formação no ensino superior. Por isso as instituições de nível superior necessitam se estruturar para atender essa demanda. Apesar da autonomia para a organização dos cursos que oferecem, as IES não são isentas de um controle. A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, articula a avaliação interna e externa das instituições superiores e, independentemente das concepções das instituições, tem um ponto forte: é o fato de revelar uma preocupação no que se refere à responsabilidade social.

Desse modo, não se configura só na questão da avaliação do desempenho dos estudantes, da avaliação dos cursos e das instituições. Tal controle interessa à população, que pode contar com um sistema de educação que cumpra os seus propósitos na questão do avanço do conhecimento e da formação de profissionais qualificados. Além disso, devido à expansão do setor privado, que deve seguir as mesmas diretrizes estabelecidas, o controle pode possibilitar a qualidade do ensino ofertado.

Dando continuidade à retirada estratégica de o Estado bancar o ensino superior, três leis são criadas, hipoteticamente, “como eventuais fortalecedoras, direta ou indiretamente, dos traços da universidade neoprofissional **heterônoma e competitiva** [...]” (SGUISSARD, 2006, p.87) grifos do autor.

Sguissard (2006) descreve que a primeira é a Lei 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), criada em 02 de dezembro de 2004; a segunda é a Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que trata da licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) na esfera pública. A terceira é a Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), “que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior” (SGUISSARD, 2006, p.88). A Lei de Inovação Tecnológica objetiva a integração universidade-empresa. Assim, os recursos públicos, ou seja, a tecnologia, resultado

do trabalho de pesquisadores, se destinariam às empresas para projetos inovadores. Já a Lei 11.079 “Permite a parceria do Estado com empresas privadas nas mais diferentes áreas da produção, comércio de bens e serviços de natureza pública e coletiva” (SGUISSARD, 2006, p. 87). O PROUNI, segundo o autor, “encobre uma das mais perversas medidas que, pretextando a “publicização” do privado, acabam por fortalecer as instituições privadas comerciais de ensino” (SGUISSARD, 2006, p. 88).

Segundo Villas Boas (2004), para lidar com a escassez de alunos, as IES privadas procuraram diversificar as carreiras, além de oferecer os cursos noturnos, “historicamente mais abundantes e variados nas IES particulares” (VILLAS BOAS, 2004, p. 108).

Sguissard (2006, p.88) aponta que, ao invés da criação de vagas nas IES públicas no ensino noturno, pois já existiria o espaço físico, “aprovou-se a possibilidade de troca de cerca de 10% das vagas das instituições privadas ou 8,5% da receita bruta, na forma de bolsas para alunos egressos de escolas públicas, entre outros, pela isenção de um conjunto de impostos”.

Ainda ocorreu a implantação do sistema de cotas (Lei 3627/2004) para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior que tem se estendido às instituições estaduais de ensino superior.

Tais medidas têm gerado controvérsias na sociedade. A questão não é simples e mereceria um estudo específico e aprofundado que não cabe no âmbito deste trabalho. A referência é oportuna, pois se trata de um dos aspectos com o qual o professor do ensino superior se depara no cotidiano da sala de aula, o aluno que ingressa no ensino superior preparado ou não. Muitas vezes é matriculado em um curso, de uma IES privada, que lhe possibilitou acesso ao ensino superior, mas na verdade não é o curso de sua vontade.

Hoje, no Brasil, o sistema de educação superior é “complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação, *lato e stricto sensu*” (OLIVEN, 2002, p. 45).

Além das leis e normas que definem o sistema de organização de ensino superior, temos os organismos governamentais que coordenam, controlam e

fiscalizam esse nível de ensino de forma hierárquica. Dessa forma o Estado é o avaliador.

Nessa configuração hierárquica de organismos que trata da supervisão e avaliação das IES, um dos atores principais é o professor. Com a expansão e a diversidade do ensino de nível superior, a heterogeneidade dos egressos do nível médio, a globalização, a velocidade da informação e não sendo somente a escola o único lugar para se ter acesso ao conhecimento, como está a formação do professor para trabalhar nesse nível de ensino?

Marcelo García (1999, p.11) aponta três fatores que influenciam e decidem a importância da formação na sociedade contemporânea: “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia.” Segundo o autor, a formação atinge todas as instâncias da esfera social e não só o contexto da escola. Diz ainda que a formação é suscetível de múltiplas perspectivas mas, de modo geral, a maioria coaduna com a idéia de formação para o desenvolvimento pessoal.

Partindo dessa premissa, podemos dizer que a idéia de formação para o desenvolvimento é dinâmica e faz parte de uma rede de relações que se interconectam, se reelaboram, se reestruturam a cada ação, a todo o momento, tal qual uma espiral em constante movimento. Nesse contexto dinâmico, uma gama de autores, como Veiga (2006), Isaías (2006), Anastasiou (2006), Morosini (2006), entre outros defende a necessidade de uma formação pedagógica para o docente do ensino superior.

Reverendo a história do ensino superior no país, percebemos que apesar das leis e reformas que ocorreram para esse nível de ensino, ao longo do tempo, ainda não se tem claro o processo de formação pedagógica. Reforçamos a questão, pois nos prendemos a ela como argumentação, uma vez que a expansão do ensino superior em quantidade se fortaleceu nas últimas décadas.

No Brasil a pedagogia universitária é exercida por professores que não têm uma identidade única. A cultura da instituição e a política que ela desenvolve é que exercem influência na atuação do professor universitário (MOROSINI, 2001). Além disso, uma grande maioria dos docentes que atuam na educação universitária, em sua formação acadêmica, não teve uma preparação para o ensino superior, com exceção daqueles professores das áreas de Educação ou

Licenciaturas que abordaram questões referentes ao ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes.

### **1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: DO REAL À BUSCA DO IDEAL**

É fato que as políticas públicas não mantêm ações direcionadas para a formação do magistério do ensino superior, o que fica a critério das próprias instituições. Autores como Morosini (2001; 2006), Zabalza (2004) e Masetto (2000, 2003) ressaltam que as instituições sabem que os docentes são os formadores dos futuros profissionais e mesmo assim a maioria das IES e as políticas voltadas para a educação superior não valorizam a formação desses docentes. Para Morosini (2006), o descaso se comprova devido aos critérios adotados para a seleção e progressão funcional, que estão centradas nos títulos e na produção científico-acadêmica. Isso, não é necessariamente, uma educação de qualidade.

A partir da LDB 9394/96, são as instituições de ensino superior que estruturam o processo de formação inicial e continuada dos seus professores, na organização de palestras, semanas pedagógicas e outros eventos, para a profissionalização docente (ANASTASIOU, 2006; CANDAU, 1997). Retomando a história do ensino superior no país, percebemos um momento de sensível preocupação quando surgiram as primeiras escolas de ensino superior e, mesmo depois, quando buscamos o conhecimento nos países mais desenvolvidos, com bolsas de estudos para capacitar nossos docentes.

Ao implantar os cursos de aperfeiçoamento, especialização e também o Mestrado e o Doutorado para o ensino e a pesquisa, que culminaram com o início da Universidade Brasileira, o governo também demonstrou essa sensibilidade.

No entanto, com a diversidade e a expansão da iniciativa privada, conforme já relatamos, houve um descaso com a educação superior, pois não se pensou numa forma de atender essa nova estruturação, ampla e diversificada.

Pensamos que o descaso ocorre por falta de elementos que apontem a relevância da questão, uma vez que prevalece o mito de que os

profissionais, os técnicos que dominam sua área de conhecimento, são competentes para ensinar. Nesse sentido é oportuno mencionar o que aponta Isaia (2006, p. 65):

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente. Essa constatação vai ao encontro de outras pesquisas como as de Zabalza (2004); Marcelo Garcia (1999); Mizukami et al. (2002); Behrens (1996).

A atual LDB – Lei 9394/96, que trata dos profissionais da educação, traz em seu texto, no art. 65, que a formação docente precisa de no mínimo trezentas horas de prática, **com exceção do ensino superior** (grifo nosso). O artigo seguinte, o art. 66, trata da formação com o seguinte texto: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á a nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 68). Segundo Veiga (2006, p. 88), “será *preparado* (e não formado)” (grifo da autora).

No entanto, a Resolução 142/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CES, homologada em 15 de março de 2001, pelo ministro da Educação, fixa normas para o funcionamento da Pós-graduação – *lato e stricto sensu* e ignora as 60h para a formação didático-pedagógica que a resolução anterior determinava. Acrescentamos a isso o que diz Araújo (2005, p.42) ao ressaltar que a formação *stricto sensu* destina-se à formação de pesquisadores e não de docentes.

E assim segue o ensino superior, desguarnecido de ações e políticas direcionadas para a formação pedagógica da maioria de seus docentes. Morosini (2000) relata que, ao final da década de 1990, as orientações internacionais marcam um grande número de normatizações que modelam as relações entre Estado e Universidade. Para a autora,

A principal característica dessa legislação sobre **quem é o professor universitário**, no âmbito da sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua (MOROSINI, 2000, p. 12) (grifo da autora).

É nesse sentido que Masetto (2003, p. 11) expressa o seguinte: “quem sabe, sabe ensinar”, isso porque o ensino superior do Brasil sempre considerou o domínio dos conhecimentos e as experiências profissionais como suficientes para o magistério no ensino superior.

Ristoff (2006) ressalta que “a função do professor na educação superior é, em grande parte, uma função **usurpada**” (p. 10) (grifo do autor). Essa afirmação do autor é percebida claramente, até por leigos nas questões educacionais, uma vez que profissionais de diferentes áreas tornam-se professores.

Constata-se, nesse contexto, que basta ter uma graduação para atuar no ensino superior. Neste aspecto, questionamos se mesmo com uma pós-graduação se garante a eficiência e a competência do docente. Pensamos que a formação de professores é necessária para um ensino de qualidade. Segundo Nóvoa (1997, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Os estudos de Vasconcellos (2005) com professores doutores revelam a crença de que a competência docente é resultado do conhecimento profundo em determinada área do conhecimento e, com isso, muitos destes docentes relegam para uma posição secundária os saberes diretamente relacionados com a ação docente. Portanto, o estudo revelou que, na visão de muitos professores consultados, “O docente universitário competente é também aquele que transmite o conhecimento com segurança, que produz conhecimento e consegue repassá-lo com clareza” (VASCONCELLOS, 2005, p. 151).

Para a autora, a competência envolve as dimensões ética e política e o educador deve pensar a escola e a sociedade como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Ao assumir-se politicamente, o educador também terá uma postura ética nas suas ações educativas, uma vez que a responsabilidade e o compromisso docente são para uma prática educativa de transformação social. Além disso, o docente precisa “ter uma consciência crítica de seu papel e de ser e estar no mundo” (VASCONCELLOS, 2005, p. 158).

Nesse sentido é imprescindível recorrer a Rios (2005, p. 89) no que se refere à questão da competência:

[...] não posso qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou que domina bem alguns recursos técnicos ou que tem um engajamento político, é militante do sindicato de sua categoria profissional. Não faço referência a uma “competência técnica”, uma “competência política” ou uma “competência ética” – não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência (grifos da autora).

Segundo a autora, ser competente é saber fazer o que se vai fazer. Para isso precisa compor vários saberes. Mas, como docente, é necessário que assuma um posicionamento do que é preciso e desejável fazer numa dada situação. Acrescente-se a isso a práxis historicamente construída pelo sujeito, uma vez que a competência se revela na ação.

Assim, compreendemos que é necessário um comprometimento e, ao mesmo tempo, que o docente é o ser que se situa num momento histórico, em contínua construção. Freire (2007, p. 47) alerta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para Rios (2005, p. 90), “A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois **vamos nos tornando competentes**” (grifo da autora).

Apesar da formação docente do ensino superior não estar contemplada na LDB 9394/96 (ARAUJO, 2005) observamos que a lei esboça um sensível cuidado, ao abordar a pós-graduação para essa preparação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Isaía (2006, p. 66) chama a atenção que:

pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado e doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados de progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Portanto, não há uma formação para a docência de nível superior. Há cursos de especialização que tratam a ação docente, como o curso de

Metodologia da Ação Docente, mas não uma formação específica para o ensino superior. E na pós-graduação, *stricto sensu*, mestrado e doutorado a prioridade é a pesquisa.

É uma constatação que a valorização e o prestígio acadêmico estão na pesquisa. Segundo Lima (2007), para uma formação continuada, uma formação inicial e práticas em outros níveis de ensino não bastam. Comunga com a autora, Isaia (2006, p. 66) e aponta a valorização da titulação e a produção técnico-científica como prioritárias. Além das políticas institucionais, também os órgãos reguladores e ou de fomento como o MEC, a CAPES e o CNPq não contemplam e valorizam a docência do ensino superior. Recorremos a Veiga (2006, p. 88) para esclarecer que:

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica.

O que a realidade mostra é o ritmo acelerado das matrículas, pois em 2006 atingiu-se um total de 4.676.646 matrículas na graduação, sendo 1.209.304 (25,9%) alunos nas IES públicas e 3.467.342 (74,1%) nas IES privadas. São 302.006 professores (com mestrado 108.965 = 36,1% e com doutorado 67.583 = 22,4%) (DEAES/INEP/MEC CENSO DO ENSINO SUPERIOR, 2006). Será que esses professores estão didaticamente preparados?

Os cursos de licenciatura preparam os professores para atuarem na educação básica e os cursos de bacharelado objetivam a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos para as futuras profissões. Assim, o magistério superior não é prioridade, é o que ressalta Isaia (2006). Segundo a autora, nos diversos cursos de graduação ou mesmo de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, o foco não é o magistério superior que, “apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou iniciativas mais atuais de contemplar a docência como preparação inicial para o nível superior” (ISAÍÁ, 2006, p.66).

Por tudo isso, a formação pedagógica é fundamental para a valorização do exercício da docência e conseqüentemente da qualidade do ensino. O comprometimento do educador com a educação é mais que conhecimento, é mais do que utilizar técnicas e instrumentos, é ser um educador, como diferencia Rubem

Alves (1987) em sua obra “Conversas com quem gosta de ensinar”, quando se refere a jequitibás e eucaliptos. O autor faz a distinção entre educador e professor. Aquele que tem amor pelo que faz e o faz de forma consciente, exercendo seu trabalho com ética e comprometimento, é o educador. Não agindo desta forma, o professor é um reproduzidor do sistema através da educação. Freire (2007, p. 98) faz um alerta ao afirmar que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Os estudos com bacharéis doutores exercendo a docência há mais de cinco anos, na Universidade Estadual de Londrina, mostraram que a maioria dos docentes pesquisados valoriza a pesquisa, e a preocupação é com o preparo pedagógico e o instrumental técnico. Portanto, os problemas decorrentes do ensino, para uma maioria dos pesquisados, é uma questão de metodologia, de estratégias e técnicas de aprendizagem, mas sem alusão ao contexto histórico, educacional e social. A articulação entre os saberes escolares e a realidade dos alunos que reflita os aspectos políticos é o grande desafio para o professor (VASCONCELLOS, 2005).

A sociedade contemporânea impõe muitos desafios aos docentes universitários e às instituições de ensino superior. O professor não pode se limitar a ser um repassador de informações atualizadas, já que as informações nos surpreendem a todo o instante e nem sempre temos condições de estar cientes de tudo. Segundo Masetto (2003), os professores já reconhecem que não são os únicos que detêm o saber. Diante desse cenário, é preciso refletir e propor mudanças.

Nesse sentido, alguns aspectos merecem atenção. O grau de autonomia das universidades é que responde pelos seus modelos, assim como as prioridades de cada país e instituição.

Em nosso país, para atender o setor produtivo dominante, segundo Pimenta (2001), prevalece a concepção de treinamento dos profissionais, o que acarreta a mínima participação dos docentes nas decisões que envolvem os currículos. Dessa forma, o trabalho docente se limita ao espaço disciplinar e dificulta o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e consequentes questionamentos no sentido de se opor às contradições de formação dos discentes, como também discutir novas possibilidades.

Vasconcellos (2005) vislumbra que os estudos apontem caminhos que busquem responder aos anseios, necessidades e expectativas dos docentes que devem manter-se em constante formação. Começa pela mudança de

mentalidade em relação à educação, ao ensino e à universidade; passa pelas mudanças nas políticas educacionais para o ensino superior e pelo compromisso da instituição, como um todo, em capacitar os docentes. Considera-se ainda que ser professor não é só ter o domínio dos conteúdos, mas é necessário também refletir “sobre concepções de mundo, de homem, de ciência, de ensinar e de aprender, complementada pelo conhecimento de técnicas que integram a formação do professor” (GRILLO; FERNANDES, 2003, p. 230).

Diferentes autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Isaia (2006), Veiga (2006), entre outros, fornecem indicativos da necessidade de uma formação pedagógica para os professores, além do domínio dos conteúdos. Também acreditamos ser de suma importância um trabalho de preparação, de formação pedagógica para atuar nesse nível de ensino.

A educação formal tende a valorizar o conteúdo, tanto quantitativo como qualitativo. Não que não seja importante, mas ter domínio dos conteúdos não garante que o docente seja eficiente em seu trabalho. O ensino superior é ministrado, na grande maioria das vezes, por meio de aulas expositivas. Dessa forma, o conhecimento chega praticamente pronto, formatado e o aluno não tem a possibilidade de pensar, de questionar, de relacionar com a realidade.

Anastasiou (2006) explica esse modelo, com aulas expositivas, com o conhecimento formatado para o aluno, como jesuítico, uma vez que o conteúdo chega pronto e acabado. Essa transmissão passiva, descontextualizada, não garante uma aprendizagem significativa. A prática pedagógica não pode ser concebida como mera transmissão de conhecimentos, desvinculados da realidade social. Em seus trabalhos, como pesquisadora e consultora de instituições públicas e privadas, a autora fala em “insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes” (p.147). Completa que os docentes acabam repetindo o que vivenciaram como alunos e, assim, o ensino torna-se repetitivo.

O professor tem o conhecimento da matéria, mas o faz de forma expositiva, o que exige memorização dos estudantes para êxito nos exames. Além disso, essa prática contraria a LDB 9394/96 e diretrizes decorrentes, fugindo de propósitos institucionais de construção coletiva, com propostas de projetos que abordam questões regionais e universais, bem como “comprometendo as possibilidades de avanços dos que ensinam e dos que cursam graduação na educação superior” (ANASTASIOU, 2006, p.148).

Também nos estudos de Vasconcellos (2005), vários docentes pesquisados comungam com a ideia de que o professor universitário competente ensina o aluno a pensar, a indagar, a buscar soluções para resolver um problema. Portanto, o aluno é ativo no processo ensino-aprendizagem. Para a autora, a competência docente deve incluir algumas características técnicas como ter o domínio do saber escolar e gerenciar este saber de forma que o aluno aprenda. No entanto, para se falar em competência é importante considerar as dimensões: técnica, estética, política e ética. Mas o fundamental é a dimensão ética, uma vez que as outras se guiam segundo os princípios éticos.

Observando a literatura, parece-nos que essa questão da formação docente acompanhou a expansão quantitativa do ensino superior desde o final da década de 1960. As IES se expandiram, mas os professores ingressaram no magistério superior despreparados e sem políticas públicas direcionadas para essa formação. Segundo Scheibe (apud VASCONCELOS, 1996, p. 3), a subestimação do trabalho pedagógico “emana tanto das instituições como do próprio professor”. Segundo Vasconcelos (1996), os professores contratados no final da década de 1960 não possuíam experiência e não eram preparados para trabalhar no ensino superior.

Mesmo assim, sem estar preparado ou em formação para atuar no ensino superior, o professor inicia nesse nível de ensino. Pensamos que os docentes comprometidos com a educação almejam sanar as deficiências, desde que admitam a si próprios seus déficits, por menores que sejam e se mobilizem no sentido de mudança. É o que defende Vasconcellos (2005) quando ressalta que deve partir dos próprios docentes a colaboração nas propostas de formação docente. “Sem olhar para si mesmo e para sua própria prática não é possível **receber** um **treinamento**, como supõem muitos docentes” (VASCONCELLOS, 2005, p. 230) (grifos da autora).

Não se trata das IES oferecerem cursos aligeirados e momentâneos, mas sim oferecer uma formação que possa suprir as carências dos docentes. É importante que estes percebam que o grande desafio “é a articulação entre o saber escolar e as condições concretas dos alunos, o que reflete um aspecto político” (VASCONCELLOS, 2005, p. 230).

Pachane (2006, p. 98) relata que as críticas aos professores universitários são sempre as mesmas, pela falta de didática. Essa comprovação se

deu por seus estudos em diferentes cursos com alunos de diferentes tipos de instituições. A autora levantou trabalhos específicos de autores como: Balzan (1988), Cunha (1989) Comvest (1996), Masetto (1998), Pachane (1998) e Leite et al. (1998). As críticas se condicionaram à postura do professor que tem conhecimento da matéria, mas não consegue ensinar e não se importa; não tem uma proximidade com o aluno; considera-se o dono da verdade ou então prioriza a pesquisa em detrimento da docência, uma vez que a pesquisa é mais valorizada no meio acadêmico. É interessante ressaltar que essas questões são muito freqüentes, parecem ser algo natural e fazer parte da cultura das instituições de nível superior.

Ao se discutir a formação docente, é imprescindível mencionar a questão da concepção de educação que deve permear o trabalho do professor pautado numa ação reflexiva, articulada com a realidade social. Quanto à racionalidade técnica, não deve ser desprezada, pois muitas das técnicas utilizadas em sala de aula precisam ser dominadas. Mas a ação docente é complexa e pode ser um trabalho que visa à reprodução para legitimar o sistema social vigente ou de transformação.

No que se refere à concepção de educação, Isaía (2006, p. 74) enfatiza as “concepções sobre a docência que envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente”. Para a autora, estas concepções são oriundas das vivências e trazem os saberes implícitos e explícitos do senso comum e da cientificidade. São permeadas por sentimentos que envolvem as relações interpessoais com elo afetivo, valorativo e ético. “São essas concepções que orientarão o modo como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes” (ISAÍA, 2006, p. 74).

Quanto à reflexão, a colocamos como condição *sine qua non* nas práticas educativas. Autores como: Perrenoud (1997); Schön (2000); Alarcão (2000) e Freire (2007) comungam com a opinião da autora de que os professores que refletem sobre suas efetivas práticas terão maiores possibilidades de êxito nas situações educativas. Isaía (2006, p.78) explica que:

A reflexão sobre a própria prática pode ser entendida como condição de formação profissional. É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto.

Quando se é professor, a reflexão é um exercício obrigatório, para poder enfrentar os novos desafios e adequar as soluções, uma vez que no mundo em que vivemos não existe uma verdade absoluta e final. Fazemos parte de uma realidade que nos manipula, e a reflexão possibilita sair de uma posição passiva e ampliar o campo de visão no sentido de conhecer diferentes paradigmas e rever conceitos para discutir a formação de professores. Defendemos a reflexão por ser fundamental levantar questionamentos da importância sobre a mesma em sala de aula, e estabelecer uma relação com o mundo, articular e constituir esse elo, que repercute no compromisso com o processo ensino/aprendizagem e não na superficialidade da transmissão de conhecimentos.

Pérez Gómez (1997, p. 105) explica que os processos de reflexão sobre a ação, supõem um conhecimento-na-ação e uma análise sobre a reflexão-na-ação, constituem “**o pensamento prático do profissional** (nesse caso o professor), que se depara com situações que divergem na prática” (grifo do autor). Vale ressaltar que os três processos são interdependentes e se completam para garantir uma efetiva intervenção. O tempo faz com que a prática se torne repetitiva e rotineira e, por isso,

[...] o conhecimento-na-acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção. Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105).

Para o autor, isso significa que o profissional não consegue conciliar um diálogo criativo numa situação complexa e real. Passa a ser insensível às

características que fogem aos padrões do seu pensamento prático empobrecido e não percebe os erros cometidos.

Pachane (2006) afirma que é consenso na literatura, com base em diversos autores por ela estudados como: Balzan (1988), Cunha (1989), Comvest (1996), Masetto (1998), Pachane (1998), Leite et al. (1998), entre outros, já citados, a necessidade da formação pedagógica para os professores e sugere que possa “vir a se constituir em uma exigência do sistema educacional” (p.99). Mas a autora alerta para que isso não seja feito de forma indiscriminada, nos cursos de pós-graduação, com informações suplementares, desintegrado de outras disciplinas, sem um elo que associe teoria e prática, mas simplesmente para cumprir exigências legais. Isso nos leva a trazer a observação de Vasconcelos (1996), quando ela lembra que, na década de 70, mesmo com uma política de formação para o ensino superior, com o 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (1º PNPG) com o objetivo de qualificar os professores, a ênfase fica para a pesquisa e não há valorização do pedagógico.

Retomando a lei que trata da preparação, nos cursos de pós-graduação, *stricto e lato sensu*, como enfatiza Veiga (2006), desde o princípio da implantação desses cursos prevaleceu o enfoque e a valorização da pesquisa ou então a questão da competência técnica.

Podemos dizer que a grande maioria dos professores que atua no ensino superior domina os conhecimentos nas áreas em que atua, mas não possui uma formação pedagógica. Para defender nossa idéia, citamos a posição de Pimenta e Anastasiou (2002) quando argumentam que, apesar de os professores universitários possuírem experiências significativas na área em que atuam, ou mesmo o domínio teórico, de um modo geral, eles não têm uma preparação pedagógica, ou o conhecimento científico do que seja um processo de ensino/aprendizagem.

Aqueles que têm uma formação nas áreas de licenciatura têm acesso aos conhecimentos teóricos do processo ensino/aprendizagem mesmo que para outros níveis de ensino. Entretanto, nos cursos de bacharelado, a formação técnica é a prioridade, não valorizando a docência como um campo teórico de conhecimentos. Essa não valorização da formação pedagógica para o ensino superior também não constou nas leis e reformas educacionais anteriores do país. O conhecimento científico da área profissional era o suficiente.

Isaía (2006) faz um alerta bastante pertinente, com base em pesquisa que fez em uma IES federal, bem como em IES particulares e comunitárias, sobre o professor de licenciatura e suas concepções de docência. “Estou chegando a conclusão que ele tem mais resistência que o professor de bacharelado para aceitar sua falta de preparação específica para o magistério superior” (ISAÍA, 2006, p. 263).

A autora conclui que, pelo fato de ter alguma experiência em outra área, o professor da licenciatura não se vê com deficiência para atuar no ensino superior, enquanto o professor de bacharelado sente que falta uma formação na sua ação didática, pedagógica ou educacional. Sem contar que, tanto em nível nacional como internacional, não encontramos estudos sobre a andragogia e sobre a aprendizagem do aluno universitário. É o que adverte Anastasiou (2006, p. 294):

Estive procurando materiais de andragogia para trabalhar com os professores, até porque um dos determinantes do processo de profissionalização é a aprendizagem do adolescente e/ou adulto. E, quando você vai discutir a aprendizagem, você fica no eixo: ou trabalha com os estágios de desenvolvimento, ou trabalha com teoria de desenvolvimento. Esse é um campo a ser sistematizado e ampliado em nossas pesquisas acerca da docência na universidade.

Acreditamos que o fato de não ter as políticas públicas voltadas para a importância de uma formação para a atuação no magistério da educação superior, os estudos sobre andragogia ainda não são entendidos como necessários.

A posição de Vasconcelos (1996) é semelhante, ao pontuar que a formação pedagógica dos professores que cursam as licenciaturas visa o ensino/aprendizagem da criança e do adolescente. Mas, para atuar com o adulto, eles não recebem formação, nem na graduação nem na pós-graduação.

Sua denúncia prossegue ao relatar que os cursos de Licenciatura têm uma insignificante valorização, tanto por partes dos alunos como das próprias instituições. Com raras exceções, os cursos não têm prestígio e seus conteúdos são empobrecidos. Com esse conceito, os professores da licenciatura ministram aulas sem conhecer as características do curso de bacharelado, e, aos docentes que ministram conteúdos específicos do bacharelado, faltam-lhes os conhecimentos pedagógicos necessários para formar o futuro docente. Somado a isso, o professor

se depara com inúmeros alunos por turma, com os horários para as disciplinas que não são os melhores, “demonstrando claramente o descaso com a formação dos recursos humanos para o magistério” (VASCONCELOS, 1996, p. 20).

Para Gauthier et al. (1998, p. 17), “O ensino é um ofício universal”. Apesar de se tratar de um ofício que remonta à Antiguidade, sendo exercido em todos os cantos do mundo, há muito a descobrir sobre ele. A interação entre alunos e professores e conhecer os vários elementos que compõem o saber docente se revelam fundamentais para que o ofício seja exercido com competência. Nesse sentido, o que é necessário saber para ensinar? As pesquisas, nas duas últimas décadas, do conjunto de conhecimentos para a prática pedagógica se mostraram com vários incentivos “para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (GAUTHIER et al., 1998, p. 18).

São tantas as possibilidades, no sentido de destacar as deficiências, as necessidades, as expectativas, as possíveis soluções em busca de qualidade, que o estudo nesse nível de ensino revela-se vasto e merece atenção a todas as questões que foram levantadas, porque pensar a docência no ensino superior exige pensar na formação dos futuros profissionais das mais diferentes áreas que atuarão na sociedade. Os professores formadores têm nas mãos a grande responsabilidade de exercer sua docência com qualidade e competência.

No entanto, na maioria das IES, apesar de estas também serem as responsáveis pela formação dos seus docentes, que também formarão os futuros profissionais, não existe ainda uma valorização para essa formação (MASETTO, 2000, 2003), (MOROSINI, 2001) e (ZABALZA, 2004).

A legislação para a docência no ensino superior se restringe ao que é tratado No Art. 66 da LDB 9394/96: "A preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996 ). Portanto, não há a exigência de formação específica para atuar nesse nível de ensino.

Todavia, a formação docente pode acontecer em contextos reais onde se exerce a ação educativa. Para Masetto (2000), a sala de aula constitui o espaço no qual professores e alunos são sujeitos de um processo de aprendizagem, pois se encontram para realizar uma série de ações. Na concepção de Cunha (1997,

p. 81), a sala de aula é um “espaço revelador de intencionalidades, carregada de valores e contradições”. Desse modo não há mais como o professor atuar esperando que o aluno “escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 1998, p. 62).

Mas quem é o professor universitário?

No ensino superior, o professor é, a princípio, um profissional que tem o conhecimento técnico de uma área específica. A exceção é com os professores de Educação, Licenciaturas e outros níveis de ensino, que requisitam uma habilitação pedagógica. Para Cunha (2005), o professor universitário é o técnico que dá aulas. “A idéia de que quem sabe fazer sabe ensinar, deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2005 p. 70).

Apesar da persistência de uma visão direcionada para a racionalidade técnica, presume-se que, para trabalhar nesse nível de ensino, é necessária uma formação compromissada que atenda às necessidades dos alunos para o exercício de sua profissão. Essa formação passa pela valorização da profissão e das suas condições de trabalho. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13) advertem que:

Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional.

Não podemos esquecer que o professor é um ser humano, uma pessoa que se depara com questões também complexas de ordem sócio-econômica, política, tecnológica que se tornam conflitantes para pensar a ação docente. Ao se preparar para essa ação docente, o professor não tem como se despir de seus desafios, seus conflitos, seus medos, suas angústias, suas tristezas, suas alegrias perante tantas incertezas.

O mundo atual, que passa por profundas transformações sociais, com a evolução tecnológica, por meio das tecnologias da informação e comunicação, exige que o jovem domine esses conhecimentos e cabe à educação prepará-los, uma vez que é a resposta defendida para suprir a exigência mercantilista do mundo do trabalho.

No ensino superior, o responsável para responder a esses desafios do cenário acadêmico é o professor, que é um profissional da educação, mas acima de tudo uma pessoa humana, com sentimentos, valores e saberes que personificam sua forma de ser a pessoa do professor. É o que explicita Nóvoa (1995, p.7):

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência de educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais com as suas vivências profissionais como escreve Jennifer Nias: **O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor** (grifo do autor).

Santos Neto (2002, p. 44) afirma que “A formação tradicional não cuidou de forma sistemática desses aspectos humanos”. Os aspectos humanos a que se refere o autor estão relacionados à competência docente, e fica a cargo do docente a responsabilidade individual para sanar suas deficiências e promover o próprio desenvolvimento profissional. É importante e necessária a preocupação particular do docente, porém seria mais efetiva se facilitada e articulada pelas políticas públicas, com maior sistematização no processo formativo (SANTOS NETO, 2002, p. 45).

No entanto, o autor aponta que alguns estudos têm avançado nesse sentido e cita as contribuições de alguns autores como: Nóvoa (1995); Ferrarotti (1988); Tardif, Lessard, e Lahaye (1991); Tavares (1999); Huberman (1995); Josso (1988); Snyders (1997); Assmann (1995; 1998); Fazenda (1994); Espírito Santo (1998); Pimenta (1998); Gallo (2000); Byington (1996); Moraes (1997); Santos Neto (1998) e Morin (1991). Os trabalhos citados pelo autor trazem os aspectos humanos

nos processos formativos dos professores de forma sistemática e profunda (SANTOS NETO, 2002, p. 47).

Quando se fala de formação docente, são várias as configurações que a permeiam. O professor necessita de uma preparação de qualidade para responder com êxito ao processo ensino/aprendizagem, bem como ao seu desenvolvimento profissional. Os professores que tomam essa iniciativa caminham solitários. Nem todas as IES, apesar de terem a autonomia para a capacitação e formação contínua de seus professores, se ocupam dessa formação. Entretanto o rumo que o ensino superior tem trilhado tem ocasionado a necessidade de eventos e iniciativas para reverter o quadro atual.

Uma proposta para assumir esse compromisso de forma concreta é com o Projeto Político Pedagógico - PPP, se estruturado de forma compartilhada para construir os significados de todos os envolvidos (MOROSINI, 2006).

O PPP é um documento provisório e viável, se formado por adesão voluntária e em que, com os próprios conhecimentos, os professores participantes sejam capazes de refletir e propor soluções. O PPP traduz as intenções, projeções, inovações, mudanças e rupturas “no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição” (GRILLO, 2003, apud MOROSINI, 2006, p.56).

Debater ideias, praticar o diálogo, a reflexão, esse é o universo do qual o professor deve fazer parte e ao qual deve aderir dentro e fora da instituição. O sujeito em formação, professor ou aluno, é um ser que pensa e com isso obtém o direito de construir seu saber. Se o professor tiver uma formação contínua, pode refletir sobre sua atuação. Segundo Freire (2007), o professor em formação permanente vive o momento ideal da reflexão sobre a prática. E aprender a refletir sobre a prática, desde o início do exercício da docência, é uma importante condição de se auto-avaliar, de refletir como é a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pimenta; Anastasiou; Cavallet (2002, p. 213) argumentam que nos meios educativos tem aumentado a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes do magistério superior. Cresce a cada dia o número de eventos como congressos, seminários, reuniões que tratam do assunto. Uma explicação é a expansão em termos quantitativos do ensino superior e outra que os docentes desse nível de ensino, por sua vez, na sua maioria, são

despreparados, tanto para a função de pesquisadores como para a função docente. Mas como poderíamos definir a formação de professores?

Marcelo Garcia (1999, p. 26) explica que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

Para tratar da questão da formação de professores é importante citar que os professores contabilizam saberes, uma vez que estes são oriundos de diferentes momentos da história de vida pessoal e profissional, bem como de várias fontes. Os saberes são plurais e heterogêneos e vão se constituindo ao longo da vida e identidade das pessoas (TARDIF, 2005). Portanto, uma formação é fundamental para lidar com as questões da prática docente.

Uma gama de professores ingressa no magistério superior sem ter a consciência dessas idéias, o que contribui para exercer uma docência, com respaldo do senso comum e na experiência obtida como alunos do ensino superior.

Os estudos e análises de Morosini (2000) apontam que a formação dos professores é realizada de forma indireta. Os parâmetros de qualidade institucional são determinados pelo governo, e as IES, com base nesses parâmetros, estruturam a capacitação dos seus docentes. Há uma diversidade e uma complexidade sem precedentes, pois o ensino superior brasileiro tem instituições públicas e privadas, universidades e não universidades, distribuídas nas cinco regiões do país, cujas características étnicas, sociais e econômicas são diferentes.

O governo instituiu em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar a qualidade no ensino superior, com índices de avaliação para definir essa qualidade. Apesar de não ter estabelecido normas de capacitação didática do docente, outros indicadores revelam o êxito ou não da pedagogia universitária. O papel de normatizador e fiscalizador

são do governo e cabe às IES desenvolver os parâmetros para uma política de capacitação docente.

Morosini (2000) explica que, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, por meio de cursos de pós-graduação, elaboram políticas para capacitar seus docentes. Antes essa formação docente baseava-se no princípio de *laissez-faire*. Com o Estado Avaliativo constataram-se também medidas para a qualificação didática de seus professores, pois com as políticas implantadas busca-se avaliar o desempenho dos alunos da instituição. Dessa forma se constata a relação de desempenho didático do professor e conseqüentemente do aluno. A autora ressalta ainda:

Não podemos esquecer que os desafios acima resumidos terão suas questões agravadas, pois a sociedade da informação desloca o eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento, e isto implica capacitação continuada dos recursos humanos. A duplicação das matrículas no ensino superior projetada para 2004, e o conseqüente crescimento acelerado no número de professores universitários far-se-á necessário (MOROSINI, 2000, p. 19).

Portanto, a capacitação contínua daqueles que trabalham com o conhecimento é fundamental para validar essa transferência da posse do bem, ou seja, a valorização é para o conhecimento, que conseqüentemente pode vir a conquistar o bem.

## CAPITULO 2 – O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

*"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".  
Paulo Freire (1983)*

A formação de professores é um campo de estudos vasto e abrangente, mas são poucos os trabalhos que tratam, de modo específico, do professor iniciante do ensino superior. Morosini (2000, p. 5) alerta que a produção científica sobre identidade, formação e docência do professor do ensino superior “tem se caracterizado por poucos estudos, isolados e descontínuos. Pode-se afirmar que o tema do professor do ensino superior não se constitui área sólida de produção científica”. A autora adverte que o Brasil ainda é mais carente. Não deveria, visto que temos uma expansão acelerada de instituições de ensino superior.

Diante desses indicativos, questionamos se os professores iniciantes enfrentam as mesmas situações na constituição de suas carreiras. É a indagação de Huberman (1995, p. 35):

[...] Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo tempo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

Nesta investigação, temos interesse em desvelar e verificar se as situações dos docentes iniciantes são semelhantes.

Em estudos realizados por Huberman (1995) sobre o ciclo de vida dos professores do ensino secundário, ficou demonstrado que a carreira docente passa por fases. A primeira fase, que se refere aos três primeiros anos, seria a entrada na carreira, caracterizada como um período de descoberta e sobrevivência. O choque com a realidade se configura como a sobrevivência. O professor se depara com a complexidade e a imprevisibilidade do *locus* educativo, havendo um

espaço vazio entre os ideais da educação e a realidade dos alunos e das escolas, e com outros aspectos a gerir como a gestão da sala, falta de material didático, entre outros. Nem todos os professores iniciantes encaram o período como penoso, pois o entusiasmo supera o período inicial e as dificuldades são suprimidas pela descoberta.

Do quarto ao sexto ano da docência, ocorre a fase da estabilização, momento em que o professor se compromete com a profissão e se estabiliza. É uma fase positiva. Segundo Huberman (1995, p. 40-41), nesta fase, ainda não conseguem superar todos os desafios, mas são mais eficazes e utilizam melhor os recursos técnicos. Por ser um momento mais independente da profissão, selecionam materiais e métodos mais apropriados aos interesses dos alunos.

A fase da diversificação situa-se entre o sexto e o décimo quinto ano da carreira. Nesse período, a maioria das respostas dos professores recai sobre a coragem de diversificar o material didático, bem como as formas de avaliar e agrupar os alunos em sala e como conduzir o programa. É um período que caracteriza também as incertezas em relação à continuidade da docência, devido ao sentimento emergente de cair na rotina.

Há uma fase também em que as pessoas se questionam. A sensação de rotina gera uma crise existencial. Os docentes têm dúvidas em relação à própria atuação, é a busca de uma situação profissional estável. Nesta fase se caracterizam dois grupos distintos de docentes: o grupo que apresenta serenidade e distanciamento afetivo e o grupo que apresenta o conservadorismo e as lamentações. Os professores do primeiro grupo não são tão preocupados com as situações do cotidiano da sala de aula, mas também não detêm o mesmo entusiasmo de antes. Já no segundo grupo ocorre a relação entre a idade e o conservadorismo. Os professores são mais rígidos, com uma prudência acentuada, sendo resistentes às inovações.

Ainda há a fase do desinvestimento, momento em que os docentes pensam no encerramento da carreira (HUBERMAN, 1995, p. 46). Como nas outras profissões, os professores estão sujeitos aos mesmos elementos de evolução, desinvestindo progressivamente. Tudo dependerá da forma como se preparam para o término da carreira.

Nossa preocupação é especificamente com o início da docência universitária e o processo de construção da identidade docente, uma vez que,

quando iniciamos a docência nesse nível de ensino, sentíamos que não tínhamos preparo e buscávamos complementar nossa formação. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105):

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Acreditamos que o início da carreira é um importante momento que tem particularidades merecedoras de investigação. Para Marcelo Garcia (1999, p.112), “[...] a fase da iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-la de modo diferenciado”. Considera o autor que esta etapa de formação profissional é a que se processa formalmente em uma instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos de disciplinas acadêmicas, assim como efetua práticas de ensino.

A formação inicial é um tema vulnerável, suscetível de atenção e de mais pesquisas sobre o assunto. Para corroborar a relevância do assunto, citamos Fernandes (2006), que mencionou o trabalho desenvolvido pelo professor Hanushek, da Universidade de Stanford (EUA), um estudioso da educação. O trabalho de Hanushek é pesquisar quais os fatores na escola que interferem diretamente na aprendizagem do aluno. Concluiu, com base nos estudos, que o que diferencia uma escola eficiente de uma escola não eficiente é o professor. “Apesar de essas pesquisas estarem relacionadas à educação básica, [...] o resultado pode ser generalizado para a educação superior” (FERNANDES, 2006, p. 7).

As descobertas do professor Hanushek, para diferenciar um bom professor de outros, não se refere às características de sua formação docente, ou à questão salarial, idade, experiência profissional, ou ainda se já cursou uma pós-graduação ou não. Segundo as pesquisas do professor Hanushek, os dois primeiros anos de magistério são cruciais, pois é o período em que o professor mais aprende. “Depois dessa fase, até o fim de sua atividade, ele mantém a mesma eficiência que

tem ao término dos dois primeiros anos de experiência”. Isso levou o professor Hanushek a concluir que a formação inicial do professor é determinante para o êxito dos alunos, e ressalta como fundamental os programas de formação continuada e o acompanhamento profissional para os professores (FERNANDES, 2006, p. 7).

O início da docência inclui intensas aprendizagens ao mesmo tempo que o professor iniciante precisa superar desafios e necessidades. Parece que os primeiros anos da docência são decisivos para sua prática profissional que ainda está se estruturando. Segundo Cavaco (1995, p. 179),

Trata-se de um período de tensões, desequilíbrios e de reorganizações freqüentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. É ainda muitas vezes, uma época de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas que passa, no docente, por uma fase de acentuado egocentrismo. A preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina, de acesso aos recursos pedagógicos, de gestão de programas, todos centrados na pessoa do professor.

Se pensarmos que o desenvolvimento profissional é um processo, os primeiros anos de docência deveriam ter uma atenção especial, pois é preciso considerar que os primeiros anos serão determinantes para definir como será esse profissional. Para Tardif e Raymond (2000), o início do magistério é marcante para o professor, pois é nesse começo de carreira que toda a prática profissional pode se estruturar e cristalizar as ações educativas que o acompanharão por toda a carreira docente.

Com relação ao ensino superior, outros autores internacionais deixam claro que os cuidados com a formação pedagógica dos professores universitários iniciantes não é exclusividade de um ou de outro país, como o Brasil ou a Espanha, por exemplo.

Marcelo Garcia (1999) usou a seguinte frase se referindo ao seu país, a Espanha: “Esta é uma realidade que não é exclusiva de nosso país”. A falta de preparação para a docência é apontada por Gray e Hoy (1989 apud MARCELO GARCIA 1999, p. 248) na seguinte afirmação: “não existiu até hoje a tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, excepto talvez um breve curso de iniciação”.

A formação docente abarca toda a carreira docente e representa exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas etc., específicas e diferenciadas, como também “passa por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente) (FEIMAN apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 112).

O período de iniciação da docência, para o mesmo autor, é o período dos primeiros anos, que reúne tensões e intensivas aprendizagens. Os professores ainda se encontram na situação de conflito no rito de passagem de alunos para professores. E, nesse início, é preciso adquirir o conhecimento profissional, sem perder o equilíbrio pessoal num contexto, que os professores muitas vezes, ainda desconhecem.

Não podemos ignorar que os cursos de licenciatura formam seus professores para atuar na educação básica e os cursos de bacharelado formam os seus alunos para serem os futuros profissionais nas mais diferentes áreas. Portanto, a licenciatura e o bacharelado não se ocupam da formação para o exercício do magistério superior. Isaía (2006) aponta que, além de não ser preocupação nos diversos cursos de graduação e na pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, as disciplinas não são organizadas de forma a favorecer uma formação pedagógica, mesmo nas iniciativas mais atuais que privilegiam a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais.

Para Imbernón (2006), os professores recebem na formação inicial um preparo insuficiente para aplicar uma nova metodologia, ou mesmo métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. O autor aponta também que os professores iniciantes não receberam atenção para saber como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. O autor defende que “[...] a formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2006, p.41).

Na grande maioria das vezes os professores principiantes recorrem aos seus pares mais experientes para auxiliá-los, uma vez que a formação que receberam não foi suficiente para lidar com o início do exercício da docência.

Behrens (1996, p. 229) afirma que: "[...] o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, para buscar caminhos alternativos de superação da reprodução para a produção de conhecimento".

O professor iniciante, que ainda não tem uma trajetória vivenciada nesse nível de ensino como lida com essa situação? Pimenta e Anastasiou (2002) nos auxiliam nesse aspecto:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 p. 36).

Bireaud (1995) chama de isomorfismo e significa que o aluno se torna um professor e exerce as práticas pedagógicas do jeito que aprendeu na sua formação com seus formadores. É um círculo vicioso, pelo fato de não existirem políticas públicas e educacionais que tratem da questão da formação pedagógica do professor universitário. O professor universitário aprende a sê-lo, em grande parte, mediante os modelos que o formaram.

Os resultados revelam que a formação inicial e continuada é fundamental para valorização do exercício da docência e conseqüentemente da qualidade do ensino. Freire (1998, p.110) faz um alerta ao afirmar que "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo".

Nesse aspecto, é importante o professor apreender os conhecimentos teóricos necessários para identificar a sua postura pedagógica, para ter clara a sua intencionalidade quanto ao aluno que irá formar. Ainda nesse processo ensino/aprendizagem o professor deve refletir sobre quais são os paradigmas que fundamentam sua ação docente.

Portanto, esses conhecimentos partem de uma preparação com um arcabouço teórico para fundamentar e inspirar a sua ação docente. Essa preparação parte do princípio de conhecer as teorias da educação, propostas por Saviani (2002)

ou tendências pedagógicas como, denominam Libâneo (1994) e Luckesi (1991), ou ainda ensino: as abordagens do processo de Mizukami (1986).

Zabalza (2004, p. 108) contribui nesse aspecto ao afirmar que

[...] a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A docência exige que o professor seja preparado com formação específica para enfrentar os desafios da sala de aula, pois desempenha sua ação docente, na maioria das vezes, com turmas numerosas e heterogêneas. Por isso a formação desses profissionais é digna de atenção pelas políticas públicas de educação. Nesse sentido, Pachane (2005, p.16) alerta:

O sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, ocasionando a expansão do número de vagas e proporcionando maior heterogeneidade do público que se dirige às faculdades e universidades. Este processo leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes tomada como indicador de qualidade, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”.

Na busca da democratização para o acesso ao ensino superior, com a expansão e a heterogeneidade, não se observou a necessidade da formação dos docentes para lidar com essas mudanças. Embora a prática educativa seja particular e pessoal, necessita dos condicionantes externos para efetiva atuação e desenvolvimento profissional dos docentes. Para Nóvoa (1992), a forma como cada docente ensina está diretamente dependente do que se é como pessoa quando se exerce o ensino. A questão da autoconsciência que este autor defende tem relação com o processo de reflexão sobre a ação docente que o professor faz, colocando-a numa dimensão crítica da profissão docente, fundamental para se inovar e realizar mudanças.

Estudos que tratam de modo particular do início da docência no ensino superior são escassos. Lima (2007), em suas investigações, encontrou apenas seis trabalhos, mas os que tratam mais especificamente do início da docência se resumem em três.

Diante disso, esperamos ampliar e contribuir com a discussão do professor iniciante no ensino superior no processo de seu desenvolvimento profissional. Esperamos também compreender um pouco mais sobre a docência nesse nível de ensino e ter mais elementos para discutir e analisar os dilemas e desafios enfrentados pelos docentes iniciantes.

Mas o que leva a pessoa a desejar exercer a docência? O que move esse desejo?

Vasconcelos (1996) objetivou identificar quais são os desafios e dificuldades do professor universitário formado em áreas não pedagógicas e concluiu que os motivos que levam o profissional ao exercício do magistério estão relacionados ao prazer, à gratificação; mesmo aqueles professores que pretendiam uma complementação provisória de renda permaneceram na docência. Por outro lado, os docentes que dedicavam um maior número de horas ao exercício docente se referiam à profissão de sua formação. Em outras palavras, respondiam que exerciam a profissão de médico, engenheiro ou outra profissão liberal. Autores como Schwartzman e Balbachevsky (1997, p. 4) enfatizam que:

[...] a idéia de uma profissão acadêmica é relativamente nova, e decorre do surgimento das modernas universidades de massa, com seus milhares de professores que fazem do trabalho universitário sua identidade mais central. Na universidade brasileira, até recentemente, os professores se identificavam com suas profissões de origem – médicos, advogados, engenheiros, arquitetos – e o título de professor significava sobretudo um galardão adicional a uma carreira profissional bem sucedida.

De qualquer forma esses profissionais entram na sala de aula para exercer a docência universitária. A nossa discussão gira em torno do professor iniciante, especificamente, no processo de desenvolvimento do início da sua carreira profissional. O professor iniciante, segundo Marcelo Garcia (1999), enfrenta um momento de intensas aprendizagens e tensões. Ainda assim, o docente precisa lidar com decisões dentro da sala de aula, desde a indisciplina, a transposição didática da

matéria, entre outras. Será que ao lidar com tais situações está construindo sua autonomia?

## **2.1 O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL**

Ao ter que lidar com decisões, na sala de aula, no que se refere à sua prática educativa, o docente exerce de certa forma uma autonomia. As decisões tomadas estão impregnadas de conceitos, crenças, juízos, atitudes, valores e da visão de mundo que o docente possui. Consideramos assim, nesse processo, que a dimensão ética abrange o modo de pensar e de agir na docência. Recorremos a Tardif (2005, p.149) para esclarecimentos nesse sentido:

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Na prática educativa da sala de aula, os docentes têm que agir por conta própria, apesar das influências externas do seu entorno econômico, político e social. As ações dos professores, dentro da sala de aula, nas tomadas de decisões, revelam uma postura autônoma. É a opinião de Imbernón (2006, p. 13) ao relatar que “[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. Mas o que significa a autonomia? Segundo o dicionário Aurélio (1975, p. 49) significa: “1. faculdade de se governar por si mesmo [...] 3. Liberdade ou independência intelectual”.

Petri (apud ALVES, 2008, p. 157) compreende que:

[...] ter autonomia significa ser autoridade, isto é, ter força para falar em próprio nome, poder professar (daí o sentido de ser professor) um credo, um pensamento, ter o que ensinar a outrem, ser possuidor de uma mensagem a ser proferida. Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir, entre a ação e o conhecimento, isto é, a não separação desses dois momentos interdependentes.

As autoras lembram que a pedagogia tradicional responde em grande parte por formar seres passivos, acríticos, que reproduzissem a ideologia dominante. Os que ousam discordar são excluídos do contexto escolar e social. Os poucos sujeitos autônomos se concentravam nos centros de pesquisa e nas universidades onde se produzia o conhecimento.

Entretanto autonomia não significa liberdade absoluta. As interferências externas, os condicionantes culturais, econômicos, sociais e pedagógicos delimitam decisões. Segundo as autoras, é necessário promover espaços de formação para que os docentes reflitam na própria história de aprendizagem e no seu processo de construção de autonomia em um contexto macro e micro, considerando que tanto a práxis como a subjetividade “são construídas mediante uma teia de relações” (ALVES, 2008, p. 158).

Desse modo, os saberes são construídos no plano coletivo e depois, de modo individual, por cada sujeito no exercício da autonomia.

Para Freire (2007, p. 107), “[...] A autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas [...]. A autonomia enquanto amadurecimento de ser para si, é processo, é vir a ser [...]”. Para o autor uma pedagogia da autonomia tem que ter o seu foco em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. A capacidade de decidir depende de cada pessoa e deve se pautar em princípios éticos.

Sacristán (2000) enfatiza que o professor enfrenta situações incertas e complexas. Para Schön (apud SACRISTÁN, 2000), o docente, ao decidir sobre casos que são únicos, não pode se utilizar de teorias ou técnicas padronizadas, mas o faz num processo de reflexão e de escolhas em situações concretas e práticas. Nesse momento a experiência prévia do professor é importante, assim como o conhecimento. No entanto o autor explica que “a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver” (SACRISTÁN, 2000, p.169).

Entendemos, nesse sentido, que, quando o professor pensa por si próprio, ele tem uma postura de autonomia que vai se fortalecendo à medida que o docente se depara com variadas e diferentes situações. Ao tomar as decisões sobre as situações que se apresentam, o docente exerce sua autonomia. Para Freire (2007, p. 107), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. São as experiências que possibilitam tornarmo-nos autônomos.

Nesse aspecto, refletir é uma importante condição, uma vez que como professores devemos estar em constante formação. Os professores, como profissionais do saber, são os atores principais, mas as políticas públicas podem contribuir, neste cenário, com propostas efetivas, para viabilizar essa formação. Os saberes propostos por Tardif (2005), adquiridos ao longo da vida e da profissão, constituem-se em um repertório de conhecimentos docentes, mas que precisam ser realimentados para um constante desenvolvimento profissional e compromisso com a educação. A proposta de Sacristán (1999, p. 12) nessa perspectiva é:

[...] resgatar uma idéia de ordem racional limitada, contando com a importância do protagonismo dos agentes principais da educação, que são os professores, é uma forma de acentuar não só o valor da autonomia, mas também a responsabilidade e de seu compromisso com a educação.

Compromisso esse fundamentado numa postura reflexiva para uma efetiva prática docente. Desse modo, a profissão docente exige que seus profissionais saibam lidar com a alteridade, com a flexibilidade e a imprevisibilidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Para as autoras, os professores não têm, como parâmetros, modelos ou experiências modelares para aplicarem. A experiência que acumulam serve de referência, mas nunca servirá como padrão de ações com garantia de sucesso. “Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199).

Nesse sentido, entendemos a importância da reflexão na prática docente e na contínua formação dos professores. Para Freire (2007, p. 39), “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. “A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a

vida inteira cometendo os mesmos erros” (ZABALZA, 2004). Só a experiência não basta para se constituir como formação.

Dewey (1959) alerta-nos sobre a questão da experiência. O autor explica que o professor, ao possuir 10 anos de experiência, pode se encaixar em duas situações distintas: pode ter um ano de experiência repetido 10 vezes; ou pode ter os 10 anos de experiência de fato. A questão é que a experiência pela experiência constitui-se mais como uma rotina. No entanto, se a reflexão permear essa experiência, esta se constitui como característica formadora.

Essa postura reflexiva num movimento de ir e vir considera que teoria e prática são as duas faces de uma mesma moeda. Dessa forma, estão intimamente relacionadas, o que reforça a necessidade de o professor universitário assumi-la. Desse modo, a ação pedagógica se revela comprometida com o processo ensino/aprendizagem na conquista da autonomia. Para contribuir nesse sentido recorremos a Habermas (apud ALARCÃO, 2001, p. 25): “[...] só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar de tornar-se e de obter autonomia [...]”.

Não é fácil uma postura para a emancipação docente na construção da autonomia. A reflexão crítica sobre a prática contribui para a conquista da autonomia. Mas a autonomia aqui postulada não é individual e isolada, mas alicerçada no coletivo. Ao mesmo tempo que muitas das decisões dos professores são autônomas, elas se fortalecem no coletivo. É o que indica Nóvoa (1997):

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos **professores individuais** podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões do saber **colectivas** contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1997, p. 26-27) (grifos do autor).

A tendência é essa, uma vez que a complexidade do mundo com as incertezas, as divergências, as dúvidas são elementos constitutivos desse contexto em que a docência além de diversificada é complexa. A docência não se restringe mais a transmitir um conhecimento acadêmico ou mesmo trabalhar o conhecimento

do aluno em conhecimento formal. Agora, o professor precisa exercer outras funções: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBÉRNON, 2006, p. 14).

A busca de uma reflexão compartilhada é fundamental para uma verdadeira autonomia profissional. O mesmo autor defende “como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino [...]” (IMBÉRNON, 2006, p. 14).

Zeichner (1997, p. 26) salienta que o problema maior é o isolamento dos professores:

Na minha opinião, um dos problemas mais importantes à formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações.

As experiências dos professores precisam ser compartilhadas para não cair no individualismo e no isolamento, com oportunidades de aprendizagens significativas nas trocas e reconstrução das formas de ensinar, no confronto das práticas, pautadas na reflexão.

Contreras (2002) questiona a reflexão no sentido de atender as questões da pluralidade e desigualdade rumo a uma prática educativa mais igualitária. Nesse sentido Imbérnorn (2006, p. 15) propõe:

[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento das capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. [...] já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

Dessa forma, a autonomia se estrutura como um processo e se estabelece na relação com os outros profissionais no lócus onde se desenvolve o trabalho docente, permeada pela reflexão crítica. Não podemos ignorar que, para viabilizar a reflexão compartilhada, há a necessidade de um espaço para consolida-

la. A mudança de postura para um conhecimento compartilhado não parece fácil, mas um caminho viável para esse início é o Projeto Político Pedagógico – PPP. A formação docente não pode ficar à margem do PPP da instituição, mas fazer parte integrante da formação. A formação para o exercício da docência não é estanque, é dinâmica e não se estabelece um prazo para ser concluída.

Para Veiga (2002), não há uma terminalidade para a formação no exercício da docência, porque ela é dinâmica. Se a formação é dinâmica, o exercício da docência ocupa o papel central, assim, a formação inicial e continuada bem como a pesquisa são integrantes dessa formação.

Veiga (2002) aponta que a formação inicial deve dar condições ao aluno de desenvolver um amplo conhecimento no campo científico, pedagógico, cultural e social, já a formação continuada visa atender as vivências do cotidiano do professor. Nesse sentido, a formação inicial e a continuada devem ser indissociáveis. A autora explica o papel do homem como um ser inconcluso. Essa idéia nos remete a Freire (2007, p. 50): “A maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Desse modo, a formação não se conclui, ela é permanente, como um contínuo essencial na vida dos professores e mesmo da escola. Para o autor, a formação docente engloba o desenvolvimento pessoal e o profissional. A formação voltada para o desenvolvimento pessoal é no sentido de produzir a vida do professor, e o desenvolvimento profissional é o de produzir a profissão docente. Há ainda o desenvolvimento institucional que é produzir a escola. Significa uma dupla perspectiva nos aspectos: individual e coletivo (NÓVOA, 2002).

Nessa perspectiva se insere a questão da reflexão e da crítica. O autor considera que a formação se constrói “através de um trabalho de reflexividade crítica nas situações práticas e de uma **(re) construção** permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25) (grifo do autor).

A consolidação dos espaços de formação mútua é conferida pela troca de experiências entre os pares como afirma o mesmo autor:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 26).

Daí sua proposta de reflexão já apontada por Schön (2000) que discute os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A primeira idéia define o professor como o prático que aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria ação. A segunda expressão ocorre quando o professor passa a pensar sobre aquilo que realizou em determinada situação. No terceiro momento, o professor avança no seu conhecimento e constrói seu repertório pessoal de conhecer. É a reflexão crítica que o professor adotou, após análise sobre a própria ação.

Ainda com relação ao conhecimento compartilhado, Bolzan (2006, p.380) afirma que o mesmo

[...] refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Tardif (2005) contribui na discussão analisando o fato de os professores mobilizarem e construírem saberes e considerar que estes não são homogêneos. Os saberes da experiência são os que mais se destacam para os docentes. Por meio dos saberes da experiência, os professores analisam e emitem um julgamento ao que ocorre à sua volta.

Contreras (2002, p. 142) alerta que, se o professor não perceber a dimensão do papel social e político da instituição educativa, não é possível falar em autonomia. Nessa perspectiva, Freire (2007) afirma que o professor deve assumir a educação como um ato político. Portanto a educação não é neutra. Dessa forma, a busca de emancipação e de autonomia leva a perceber-nos como seres inconclusos, em constante formação. Perrenoud (2002, p.13) explica:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Ao exercitar a prática reflexiva, o docente tem maiores condições de visualizar como definir a sua intenção educativa com vistas a uma transformação, considerando a dimensão política do projeto pedagógico. Com essa postura, o professor gerencia efetivamente sua prática docente como ser histórico, intelectual, e profissional. Apesar das incertezas da profissão docente, o profissional que reflete sobre sua prática docente não só promove a educação com seus alunos, mas se promove, pois também se educa. Rios (2005, p. 123) adverte que

A autonomia não significa independência. Ela é sempre relativa, não no sentido que o senso comum dá a esse adjetivo. Afirma-se, comumente, que alguém tem uma “autonomia relativa”, ou uma “liberdade relativa”, querendo com isso dizer-se que se tem um pequeno grau de liberdade ou de autonomia. Ora, a autonomia e a liberdade são sempre relativas, isto é, elas são algo que se experimenta em relação ao convívio com outras pessoas.

Para a autora seria falar na ausência de limites para as ações das pessoas e todas as situações pedem limites, ou seja, há a articulação de limites, mas também de possibilidades. É no respeito à alteridade que se dá a articulação entre liberdade e responsabilidade. “Somos responsáveis porque somos livres. E somos livres respondendo aos outros, que nos interpelam, nos desafiam e, mais ainda, nos significam com sua presença” (RIOS, 2005, p. 123).

É necessário um respeito mútuo entre as pessoas. Isso é possível por meio da relação dialética, mas só há sentido num espaço onde existe democracia e as relações e ações se pautam em princípios éticos. Para entender a concepção de Rios (2005), é preciso esclarecer que esse aspecto está entre os critérios para a competência e a qualidade na docência. “Em toda a ação docente encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral” (RIOS, 2005, p. 93).

A dimensão ética da docência sustenta as demais dimensões: a técnica, a estética e a política, pois estas só “possuem significado quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios forem guiadas por princípios éticos” (RIOS, apud VASCONCELLOS 2005, p. 258).

Não é tarefa fácil enredar pelos caminhos da formação docente para a construção da autonomia. Vários são os elementos que a compõem, incluindo a questão da subjetividade de cada profissional e suas idiossincrasias. Dentro da sala de aula, o docente é o responsável pela sua prática educativa e esta se consolida na articulação dos diferentes saberes propostos por Tardif (2005), com possibilidades de reorganização conforme as reflexões acima mencionadas, considerando ainda a dimensão ética em todo o processo. Nóvoa (1997; 2002) e Imbernóm (2006) contribuem nesta reflexão compartilhada e isso pressupõe um espaço democrático no qual as relações e ações devem se pautar em princípios éticos, postulados por Rios (RIOS, 2005).

## **2.2 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

A formação de professores é um tema que interessa a vários autores. No Brasil, teve um maior impulso na década de 1990 com autores como: Nóvoa (1991), Schön (1992), Perrenoud (1993), entre outros. Por ser um tema complexo, não pode se resumir à participação em palestras, cursos, seminários etc. (CANDAU, 1997), ou então por “[...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) [...]” (NÓVOA, 1997, p. 25). A própria docência constitui-se em saberes para o desenvolvimento da formação. A formação se constrói “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente [...]” (NÓVOA, 1997, p. 25). Uma postura crítica sobre as práticas para a reconstrução da identidade pessoal e profissional se projeta para a formação continuada na busca de novos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Para discorrer sobre o assunto, pensamos ser prudente esclarecer o conceito, pois, segundo Zabalza (2004), não há ainda um consenso para essa questão, sendo o termo bastante genérico. Quando do encontro organizado por *The European Initiative on Lifelong Learning* para tratar do tema, em dezembro de 1994,

em Roma, com a presença de renomados especialistas em formação contínua, muitos deles de países europeus, adotaram a seguinte definição:

Chamamos “aprendizagem contínua”, o desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante toda sua vida. (LONGWORTH apud ZABALZA, 2004, p. 54). (grifo do autor).

Essa definição, segundo Zabalza (2004), envolve todas as dimensões do desenvolvimento humano, desde os conhecimentos, os valores até as habilidades e os significados.

Ser professor implica em um eterno aprender. Implica assumir responsabilidades, comprometimento com aquele que se está formando. A sala de aula ou mesmo o contexto educacional refletem a necessidade de formação contínua. Entretanto os docentes também constituem saberes. Tardif (2005) indica que no exercício da docência os professores não só adquirem, mas mobilizam diversos saberes docentes como: os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Para o autor, os saberes da formação profissional são os saberes que as instituições transmitem e os docentes os incorporam em sua prática.

Quanto os saberes disciplinares, são os saberes oriundos dos diversos campos do conhecimento que se distribuem em disciplinas nos diferentes cursos das instituições. Já os saberes curriculares correspondem aos programas escolares que os professores devem dominar e aplicar. Estes saberes se configuram nos discursos, objetivos e métodos constituídos pelas instituições como saberes eruditos provenientes da cultura erudita definida pela sociedade. Em relação aos saberes da experiência, os demais saberes se traduzem na postura do *habitus*, isto é, uma forma de agir para praticar o ensino. “[...] eles se manifestam, então, através de um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2005, p. 49).

Dessa forma, os professores, por meio da prática pedagógica, têm a possibilidade de vivenciar as diferentes situações e constituir um conjunto de

elementos que contribuem para solucionar diferentes problemas do cotidiano escolar. Neste cenário é inegável a necessidade da formação contínua ou formação permanente defendida por Freire (1997, p. 20):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Quando falamos em formação contínua de professores, especificamente para o ensino superior, percebemos ser fundamental constar em nossa legislação educacional as diretrizes norteadoras para a questão. A formação do docente universitário requer uma sólida formação que abarca os conhecimentos científicos, mas também o como trabalhar esses conteúdos para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, nos apoiamos em Zabalza (2004, p. 144) ao afirmar que:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Ao tratarmos da formação contínua, destacamos que se trata de uma característica inerente ao próprio indivíduo em formação, ou seja, a pessoa deve desejar para ter sentido. Os condicionantes externos contribuem, mas a formação só terá significado se o sujeito se permitir formar. Nóvoa (2002, p. 23) afirma que “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Em outras palavras, a formação continuada deve ser desejo da pessoa e, concomitantemente, o espaço educativo precisa lhe possibilitar desenvolver profissionalmente.

Uma formação envolve uma construção coletiva e conduz ao próprio desenvolvimento profissional. No caso das IES, a formação contínua se desenvolve com base nos critérios que as próprias IES adotam para a capacitação dos seus professores. Ocorrem também as iniciativas individuais. Os professores que buscam praticar essa formação contínua são solitários. Nóvoa (1997, p. 26-27) afirma que:

Práticas de formação contínua em torno de **professores individuais** podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (grifo do autor).

Apesar de as políticas e ações não serem direcionadas para a formação contínua, é cobrado dos docentes o desempenho, pois como alerta Cunha (2005, p. 81),

[...] O Estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso.

A autora se refere à profissionalidade não como algo que seja estático, mas dinâmico, em constante movimento, com novas experiências, novos sentimentos, novas informações, novas interações. Mas a docência se materializa na idéia de que a função docente é ensinar conhecimentos legitimados e estabelecidos pela ciência e pela cultura. Essa perspectiva não tem a preocupação com os sujeitos da aprendizagem e sua realidade, mas com a organização do conteúdo a ser ensinado e, com isso, os professores são os mediadores para acesso ao conhecimento.

Com apoio em Cunha (2005), acreditamos que a docência, como uma legítima profissão requer um preparo pedagógico para o seu exercício e que a formação contínua se revela uma necessidade para o docente. A educação não tem

receitas prontas, mas é exercida num mundo em constantes mudanças, que exigem o preparo do educador. Tais exigências do mundo não podem ser ignoradas para a formação universitária que visa formar profissionais qualificados. Zabalza (2004) ressalta que a formação continuada é uma necessidade para atender também a demanda do mercado de trabalho. Atualmente, as tecnologias inovam a todo instante e se tornam mais acessíveis e disponíveis às pessoas, assim como as empresas e o mercado de trabalho se reestruturam com novas formas de organização, novos compromissos com valores, nova sensibilidade, o que não exige o professor de estar em formação para lidar com essas questões. Desse modo, a formação contínua precisa ser estruturada de forma a atender as necessidades dos professores que, em formação, passam a compreender e a refletir sobre suas ações e podem visar uma mudança de postura, se necessário. Nesse aspecto, Nóvoa esclarece que:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2002, p. 57).

Não são as formações aligeiradas que saciarão as necessidades e deficiências que surgem no cotidiano da sala de aula.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26).

A formação contínua numa configuração coletiva se revela uma forma de tratar de semelhantes necessidades, uma vez que as trocas de experiências entre os pares são práticas concretas que fornecem subsídios para um efetivo trabalho de formação e transformação. Para elucidar esse aspecto, o mesmo autor explica que

A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NÓVOA, 2002, p. 59-60).

É importante refletir sobre as idéias do autor, pois, como alerta Cunha (2005), é pouca a valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário. A autora ressalta que,

Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional (CUNHA, 2005, p.74).

Além do mais, a trajetória de um profissional pode se configurar conforme as vivências, as oportunidades que ele materializou durante sua vida. É preciso considerar as suas escolhas e as condições em que estas aconteceram, bem como as oportunidades surgidas, pois nem sempre o que desejamos acontece de acordo com a realidade que se apresenta. Citamos, por exemplo, aqueles profissionais do ensino superior que, mesmo não tendo uma formação específica para esse nível de ensino, ingressam no exercício da docência universitária, na grande maioria das vezes por se tratar de um profissional competente na sua área de atuação. A formação desse docente fica sob a sua responsabilidade e da IES na qual leciona.

Nesse sentido, a formação vai se constituindo “a base de uma improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas” (CUNHA, 2004, p. 797). O autor explica que, nas últimas três décadas, nas instituições públicas, o ingresso é mediante concurso público e a exigência é a titulação de mestre e doutor. Lembra o autor que, mesmo nestas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido.

A questão da produção é outro aspecto que faz parte dessa formação e que, em grande parte, se torna até mais valorizado do que a formação pedagógica. Há uma grande pressão para se publicar, pois um dos critérios de maior relevância para a avaliação dos docentes é a produção científica.

Demo (1986) alerta que o professor para ensinar deve ter sua própria produção. Concordamos que o professor precisa se envolver com a pesquisa. Para comungar com o autor, citamos Freire (2007, p. 29) quando afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A postura do educador nessa concepção não significa apenas uma prática educativa, mas uma práxis refletida sobre as situações de ensino, na qual a pesquisa é integrante do processo ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, o educador assume compromisso com a educação. Essa postura do educador lhe possibilita assumir também a sua própria formação contínua, uma vez que educa e se educa em situações de pesquisa e de investigação. Esse processo lhe possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, por isso precisa estar aberto e curioso por aprender. Tais atitudes não só ampliam, mas possibilitam melhorar a sua prática docente e considerar a realidade em que atua.

Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional adotado se pauta na concepção do professor como um profissional do ensino. Desse modo,

[...] o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe, [...] uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137) (grifo do autor).

Essa concepção revela a busca permanente pela qualidade do ensino e não considera somente o conhecimento científico dos conteúdos, mas também a realidade educacional. Alarcão (1998) explica a formação contínua como um processo dinâmico e julga que, com o passar do tempo, o profissional deverá tratar dessa formação de acordo com as exigências da atividade profissional que exerce. Na profissão docente, a formação contínua é fundamental, mas deve ser permeada pela reflexão crítica. No entanto vale destacar que a decisão de assumir a docência em permanente formação é pessoal, isto é, o profissional precisa querer estar em contínua formação.

Para Nóvoa, o processo precisa se constituir como elemento contínuo de reflexão e análise. O autor explica que é fundamental

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação dos professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

A formação do professor deve ser pensada não só no âmbito da sala de aula, pois o bom ensino advém de uma teoria ou de uma ideologia. A formação tem seu início desde a graduação ou mesmo antes dela. Segundo Pimenta (1999, p. 30), a formação se estrutura em vários tipos de saberes: “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.

Dessa forma, a profissão docente reúne saberes únicos, uma vez que não se resume aos conhecimentos técnicos,

[...] pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem **decisões** num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30) (grifo da autora).

O professor enfrenta problemas que requerem decisões para solucionar situações incertas, desconhecidas e que são sempre únicas. Nessa ótica, quando se fala de formação é preciso considerar que se trata de

[...] um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando duas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante **produzir** a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de **redes** de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 1999, p.30) (grifos da autora).

Imbernón (2006, p. 69) considera que a formação permanente do professor não deve ser interpretada simplesmente como uma atualização científica, pedagógica e cultural, mas enfatizar a descoberta da teoria para uma organização, fundamentação, revisão e mesmo combatê-la se for necessário. O que o autor quer dizer é que se deve “remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam”. A docência exige uma preparação contínua do professor para a qualidade do ensino, uma vez que só o conhecimento da área de formação não supre as exigências atuais frente à heterogeneidade e às dificuldades da docência. É necessária uma ampla formação para envolver ensino e aprendizagem como componentes de um mesmo processo. Zabala (2004) enfatiza:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos do ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

A formação contínua deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional para que seja capaz de avaliar em termos quantitativos e qualitativos a necessidade da inovação educativa nas instituições; desenvolver habilidades e estratégias básicas de ensino em determinada realidade, considerando o planejamento e o diagnóstico de avaliação; mobilizar as competências no sentido de diversificar as atividades educativas de forma contínua para adaptar à diversidade e à realidade dos alunos; comprometer-se com o meio social. “Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de

pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve” (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

Para Imbernón (2006), esse processo pressupõe que a base da formação é a reflexão dos sujeitos sobre sua ação docente, de forma a refletir sobre as teorias implícitas, analisar como os esquemas funcionam e como são as atitudes, entre outros, de modo a se auto-avaliar de forma constante, direcionando, assim, um meio de orientação para o próprio trabalho. Porém a reflexão, para ter sentido, precisa de uma proposta crítica da intervenção educativa, isto é, analisar a prática, considerando os pressupostos ideológicos e comportamentais.

E os professores iniciantes que não possuem experiência docente no ensino superior, como conduzem sua ação educativa? Tardif (2005) advoga que as vivências anteriores, como as da família, as da escola e as da formação inicial, reúnem saberes para que o professor principiante desenvolva seu trabalho educativo. O autor defende que

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2005, p. 69).

O professor toma decisões, muitas vezes incertas, com base nas próprias vivências. Cunha (2005 p. 90) afirma que “Certamente são influenciados pelos modelos culturais presentes nas suas trajetórias estudantis”. Segundo estudo de Cunha et al. (apud CUNHA, 2005), “os saberes de início de carreira se constroem através da prática, tateando e descobrindo. Em suma, aprende-se no exercício da própria docência”. Benedito (1995) (apud ANASTASIOU; PIMENTA, 2002) defende que o professor universitário aprende a exercer o magistério sendo em parte autodidata ou seguindo modelos de outros professores e, nesse processo, utiliza da sua própria experiência como aluno. O fato de não haver uma formação específica como professor universitário leva o professor iniciante a buscar os meios para o exercício do magistério, mas isso não é suficiente.

Se o professor iniciante pensa suas ações, precisa tomar decisões antes de iniciar a ação docente, durante a mesma e depois de realizá-la. O que pode diferenciar é a forma dessa reflexão acontecer. Nesse aspecto, a explicação é o fato de a reflexão não ser crítica, mas ingênua. Para sair da condição de ingenuidade, Freire (2007) explica a questão da superação. O autor não fala em reflexão ingênua, mas em curiosidade ingênua, pois esta tem ainda maior aproximação com o senso comum. Para Freire (2007), o pensar certo é transitar da ingenuidade para a curiosidade epistemológica e metódica.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando **curiosidade epistemológica** (FREIRE, 2007, p. 29) (grifo do autor).

Mas o autor alerta que o pensar certo implica o professor não desrespeitar o senso comum no processo para a superação, isto é, da condição ingênua para uma postura crítica. Entendemos que o professor precisa pensar de forma crítica desde o início da docência. Precisa perceber a importância dessa reflexão para adotá-la de forma permanente. Nesse sentido, Freire (2007, p. 39) defende que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Ao assumir-se como educador e pensar sobre as suas ações, assume uma postura autônoma. Essa perspectiva nos aproxima da questão da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000). Isso significa que o docente é capaz de emitir julgamento sobre sua forma de agir e com apoio teórico, fazer as modificações necessárias durante o processo.

Debater o assunto não é tão simples, uma vez que são vários os condicionantes envolvidos com a questão da formação contínua. Zabalza (2004) afirma que a formação, para se viabilizar, depende dos recursos social e econômico, mas, concomitantemente, deve ser entendida como um processo que não se limita à formação acadêmica, mas perdura por toda a vida. O autor considera ainda que a formação continuada começa antes mesmo de se chegar à universidade e se desenvolve tanto dentro, como fora da sala de aula, e prossegue com a graduação acadêmica e depois dela, em formação permanente.

Com a promulgação da Lei 9394/96, em dezembro de 1996, ocorre uma transformação significativa no sistema de educação superior. Até então cabia ao Estado a sua sustentação. Com a lei, o sistema, seguindo as diretrizes internacionais, passa a ter uma expansão diversificada e desordenada e a privatização toma espaço (M. MOROSINI e MOROSINI, L. 2006, p. 3). A sociedade passa a exprimir uma nova visão em que se atribui um *status* privilegiado ao conhecimento, e o lugar para promover esse conhecimento é a universidade.

Para Ristoff (2006, p. 13), as pessoas buscam a educação superior, não para promover o avanço da arte e da ciência, mas para ascensão profissional. “Os indivíduos procuram as IES em função do que estas podem lhes oferecer em termos de melhorar as suas condições de empregabilidade, competitividade, mobilidade social e, se possível, sucesso profissional”. Segundo o mesmo autor, 90% dos alunos participantes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE buscam uma universidade profissionalizante, e o setor empregatício os respalda nessa questão.

Entretanto a docência universitária, na sua grande maioria, segue despreparada para lidar com a expansão do ensino superior, sem planejamento para uma formação pedagógica e seguindo critérios econômicos. Diante disso, autores como Veiga (2006, p. 88) ressaltam que

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica.

Estes argumentos são importantes, pois, segundo Zabalza (2004), os alunos que ingressam no ensino universitário são adultos que possuem formações prévias diversas e buscam diferentes objetivos com a formação acadêmica. Há a necessidade de rever o conceito de formação como um processo que ocorre ao longo da vida, não se restringindo ao término da formação acadêmica, com uma continuidade especializada e mais específica profissionalmente. A educação superior fortalece a profissionalização por meio de cenários formativos complementares, que são os estágios práticos na empresas, com isso, além dos

professores, a formação conta também com o orientador durante o tempo do estágio.

O novo foco da educação superior, além da formação acadêmica, é a criação das próprias empresas para produzir bens ou serviços e gerar empregos, reconhecimento acadêmico, isto é, valorização das competências adquiridas, experiência no trabalho, auto-aprendizagens etc. O diploma por si só não mais determina o conhecimento e a competência do egresso. Já se pensa em incluir no diploma as competências do diplomado, alterar as formas de ensino na universidade, uma vez que os adultos que nela ingressam possuem conhecimentos prévios que precisam ser considerados, além de terem atribuições familiares e profissionais (ZABALZA, 2004).

O mesmo autor propõe também novas configurações para o ensino à distância ou semipresencial: constar, no currículo, matérias didáticas estruturadas para os estudantes trabalharem de forma autônoma, além de gerir novas dinâmicas de relacionamento e organização estudantil, entre outras. Outra ideia é a ampliação da formação, na universidade, com diferentes cursos que sejam comprometidos com a formação inicial dos alunos. Da mesma forma, gerenciar os cursos de especialização e pós-graduação ou mesmo de reciclagem para atender a demanda daqueles que retomarem os estudos.

Diante desses elementos, não há como o professor universitário não pensar em formação contínua. Porém muitos dos professores são solitários na busca da formação, isto é, são iniciativas individuais. Os professores se arriscam em programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou mesmo especializações, para prosseguir com sua formação. Se voltarmos às estatísticas do INEP sobre as funções docentes em 2006, veremos que, dos 302.006 docentes cadastrados, 22,4% possui o doutorado e 36,1% são mestres. Ainda há muito a se fazer.

Destacamos que a questão da formação contínua não é algo que permeia somente a docência universitária brasileira, mas ultrapassa os continentes e não poderíamos ignorar o que aponta Zabalza (2004, p.53):

Nos últimos 20 anos, muitas organizações internacionais, com os mais diferentes objetivos, interessaram-se pela temática da **formação contínua** e nela se envolveram por meio de encontros de trabalho e informes, como a UNESCO [...], a OCDE [...], o Conselho da Europa, o Clube de Roma, o G7 ou grupo dos países mais desenvolvidos (este último recomendava, em sua reunião de

Nápoles de 1994, dar força à **cultura da aprendizagem ao longo da vida**), entre outros exemplos. Desde 1995, algumas organizações vêm destacando a importância da formação contínua (grifos do autor).

No contexto atual, o desenvolvimento social e econômico, as novas tecnologias, as demandas da produção industrial exigem dos profissionais readaptação para atuar nos sistemas produtivos. A competitividade acirrada das empresas não deixa alternativa, a não ser dar continuidade à formação permanente de seus empregados. A ciência também não poderia ignorar a necessidade constante de formação e inovação.

Ao mesmo tempo que é um processo particular, pois avança ao longo da vida, necessita de sistemas de apoio (infra-estruturas, oportunidades, incentivos etc) “com o objetivo de estimulá-lo (*a continuously supportive process*, conforme a definição)” (ZABALZA, 2004, p. 54).

Desde o início, o sujeito se educa de acordo com os recursos de que dispõe e segundo sua autonomia. A ideia é uma preparação para administrar sua própria aprendizagem. É o que Zabalza (2004, p. 54) ressalta: “(esse é o sentido do *empowering individuals* que se destaca na definição)”. Não visa responder apenas às exigências acadêmicas, mas acrescenta aos conteúdos de formação condições para que os sujeitos superem os obstáculos que venham a enfrentar durante a vida. Os aspectos de prazer pessoal e auto-estima também se vinculam à formação, e não apenas à pressão social e ao sofrimento pessoal.

Os resultados estão longe da prática nas universidades, mesmo diante de um cenário que afeta a vida pessoal, social e profissional e exige o ajuste de nossas expectativas e dos recursos necessários para sua efetivação. “Finalmente, a formação contínua transformou-se em um processo necessário e irreversível” (ZABALZA, 2004, p. 33).

Estamos diante de um novo cenário em que a sociedade passou de expectadora para uma sociedade em constantes mudanças e transformações, com isso seria plausível nomeá-la de sociedade da aprendizagem. Mas a aprendizagem aqui referida não é o conhecimento tradicional padronizado para superar os exames. Nessa nova configuração, a formação contínua só tem sentido se o conceito de universidade e da missão formativa atribuído a ela for ampliado. É preciso, ainda,

considerar as dinâmicas da globalização e da formação contínua, porque antes o ensino universitário, na maior parte das vezes, era visto como a cultura adquirida para toda a vida.

Com essa ideia, não se valoriza o intercâmbio universitário, no qual o aluno poderia cursar uma disciplina equivalente em outra instituição de ensino superior (ZABALZA, 2004). Alguns professores não aceitam que o aluno obtenha o diploma, sem ter cursado as disciplinas que esses docentes ministram. Em outras palavras, esses professores rejeitam que o aluno curse disciplinas equivalentes às que ministram com outros professores, em outra instituição.

Para o autor, é preciso refletir que o conhecimento também está além das salas da universidade. Por isso há necessidade de assumir o novo aluno como protagonista, atendendo as suas necessidades e interesses, bem como o processo de aprendizagem contínua e não mais se restringir ao período acadêmico; estabelecer objetivos de médio prazo, num processo constante de busca por qualificação e capacitação, de forma que habilite o aluno a aprender autonomamente; manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal e não seletivo, com o objetivo maior de formação e não de seleção.

Assim, é preciso definir a formação como tarefa que continue para o aluno ao longo da vida, após deixar a universidade; preferencialmente avaliar as capacidades de alto nível, para não se prender à simples transmissão de conteúdos, que privilegiem a memória, mas reforçar as capacidades necessárias às pessoas para se manterem receptivas para a aprendizagem, sabendo lidar com as informações, com a capacidade de resolver problemas, com a capacidade de planejar, de criar etc. (ZABALZA, 2004).

Além disso, o autor sugere que são necessárias a atualização e a dinamização dos conteúdos do currículo formativo, o que abarca um conjunto de ações sobre o currículo que as universidades oferecem nos dias de hoje, mais direcionados para a academia e não para a vida.

As ações seriam: dinamizar as metodologias utilizadas, delegando um papel mais ativo aos professores e orientadores como facilitadores da aprendizagem; propiciar cenários contínuos de formação, pois as novas tecnologias de informação possibilitam o intercâmbio entre universidades, com trocas de experiências, bem como novas relações com o mundo fora da universidade para que outros agentes sociais se envolvam no processo de integrar a teoria e a prática para

uma aprendizagem significativa e que perdure ao longo da vida; integrar ao currículo atividades formativas extracurriculares, considerando que a missão da universidade vai além de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas também prepará-los para usufruir da cultura e do ócio, que também fazem parte da vida.

Tais elementos, segundo o autor, se referem aos esportes, ao teatro, à música, à literatura e à arte. Além disso, outras experiências se constituem em condicionantes importantes para a dimensão intelectual, emocional, social, entre outras, para a formação dos estudantes: intercâmbios com estudantes de outros países; atividades de natureza social; animação cultural em áreas com a população marginalizada; trabalho voluntário; tutoria para pares com dificuldades ou mesmo estudantes mais jovens. Pode-se acrescentar ainda o encontro de jovens com objetivos político, social ou cultural. Todas as iniciativas e ações apontadas por Zabalza (2004), que poderiam, a nosso ver, transformar não só a configuração e a estruturação acadêmica, mas toda uma postura dos alunos como pessoas envolvidas com o seu entorno político, social e econômico.

Nesse aspecto, há muito a se fazer, principalmente, o investimento na formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Os termos para definir uma formação continuada, segundo Prada (1997 apud COSTA, 2004), não estão destituídos de uma concepção filosófica que direciona o processo. Além do mais, sofrem influências regionais e também do país, bem como das instituições envolvidas, entre outras. Vale ressaltar que algumas expressões são bastante utilizadas em programas de formação. Para uma melhor compreensão, apresentamos o quadro 1, definido por Prada (1997) (apud COSTA, 2004) dos termos empregados para a formação continuada de docentes.

<b>Capacitação</b>	Confere determinada capacidade adquirida pelos professores mediante um curso; concepção mecanicista que define os docentes como incapacitados.
<b>Qualificação</b>	Não significa a ausência de capacidade, mas ainda é mecanicista, pois o objetivo é tornar melhor apenas algumas qualidades que já existem.
<b>Aperfeiçoamento</b>	Visa tornar os docentes perfeitos. Associa-se à maioria dos outros termos.
<b>Reciclagem</b>	Termo utilizado nos processos industriais e se refere à recuperação do lixo.
<b>Atualização</b>	Ação semelhante à do jornalismo; informar aos docentes para se atualizarem dos acontecimentos atuais. As críticas se assemelham às da educação bancária.
<b>Formação continuada</b>	Galgar níveis mais elevados na educação formal ou mesmo aprofundar, dando continuidade aos conhecimentos que os docentes já dominam.
<b>Formação permanente</b>	Acontece constantemente e objetiva a formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
<b>Especialização</b>	É a realização de um curso superior sobre um assunto específico.
<b>Aprofundamento</b>	Aprofundar alguns dos conhecimentos que os docentes já têm.
<b>Treinamento</b>	Adquirir habilidades repetidamente, utilizado para manuseio de máquinas em processos industriais. No caso dos docentes, a interação é com as pessoas.
<b>Re-treinamento</b>	Treinar novamente o que já havia sido treinado.
<b>Aprimoramento</b>	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
<b>Superação</b>	Galgar outros patamares ou níveis, como de titulação Universitária ou pós-graduação, por exemplo.
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	Cursos de curta duração que buscam a “eficiência” do Professor.
<b>Profissionalização</b>	Tornar profissional. Obter uma diplomação ou um título para quem não tem.
<b>Compensação</b>	Suprir algo que falta. Atividades que visam subsidiar conhecimentos para complementar a formação anterior.

**Quadro 1** – Termos utilizados para a formação continuada de professores

**Fonte:** Prada (1997 apud COSTA, 2004, p.4).

Apesar dos vários termos empregados para a questão que envolve a qualidade da formação do trabalho docente, não podemos ignorar que o professor precisa sanar suas deficiências, inclusive a pedagógica. Uma definição abrangente no que se refere à formação docente é a proposta por Medina e Domingues (1989), sendo considerada como

a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (apud PACHANE, 2005, p. 101).

É importante reconhecer a necessidade de os professores estarem numa contínua formação e que esta seja permeada pela reflexão. Nesse sentido, a sensibilidade do professor é fundamental para a constante busca da formação. A participação das instituições seria a de constituir projetos voltados a sanar as diferentes carências dos docentes, sem desconsiderar seus diferentes saberes. Ao assumir a formação continuada, o docente, com certeza, estará aperfeiçoando sua prática docente, num processo de ir e vir, isto é, na reflexão e na ação.

Vale destacar que a formação continuada, atendendo aos propósitos e carências dos docentes, se constitui num processo de conhecimento compartilhado, em que todos são beneficiados, os docentes, a instituição, os alunos e a própria sociedade. No entanto, se pensarmos sobre a classificação dos termos no quadro 1, segundo Prada (apud COSTA, 2004), dois destes termos parecem não se constituir como uma proposta de formação continuada, na qual os saberes dos professores são considerados. Os termos são: a capacitação (confere determinada capacidade adquirida pelos professores mediante um curso; concepção mecanicista que define os docentes como incapacitados) e a reciclagem (termo utilizado nos processos industriais e, se refere à recuperação do lixo). As referidas definições não exprimem uma proposta de formação. Entendemos que a reflexão deve ser parte integrante de qualquer proposta nesse sentido. Porém é bastante comum os professores e educadores, de um modo geral, usarem o termo capacitação ou mesmo reciclagem quando frequentam um curso ou outro evento visando à formação docente.

Para Candau (1997, p.52), no entanto, a concepção clássica de reciclagem, “refazer o ciclo”, é a volta do professor à universidade para atualizar-se. Esse retorno pode ocorrer em diferentes cursos, nos vários níveis, bem como a participação em outros eventos como congressos, simpósios, entre outros.

Todavia é importante pensar sobre o que alerta Nóvoa (2007, p. 23): “É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. É situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais [...]”.

Para o autor, a formação não se efetiva pelo fato de o professor acumular cursos, “[...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”

(NÓVOA, 1997, p. 25). Ao mesmo tempo, o autor explica que é preciso trabalhar na “[...] diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1997, p.28).

Esse também é o argumento de Candau (1997, p. 67). Os programas de formação continuada devem trazer à luz a necessidade de uma articulação dialética nas dimensões que compõem a profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, político-sociais, científicos, ideológicos, culturais e éticos.

Zabalza (2004) aponta que a sociedade da aprendizagem modifica a posição e a missão da universidade, no contexto atual, que deve se voltar para o aprendizado contínuo de seus integrantes. Sua condição é menos auto-suficiente, mas disposta a consolidar as bases do conhecimento a desenvolvê-lo por completo, bem como se comprometer com as possibilidades reais de desenvolvimento de cada pessoa e não privilegiar a seleção, na qual seguiriam adiante apenas os mais qualificados.

A condição do mundo atual, o desenvolvimento social e econômico, os sistemas produtivos, as novas tecnologias exprimem a necessidade de formação contínua. Os profissionais precisam se readequar às novas exigências do mundo no século XXI. Dessa forma, Imbernón (2006, p. 8-9) ressalta que

[...] a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer com a profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo.

As questões que permeiam a sociedade, como o conhecimento científico que teve um desenvolvimento acelerado, segundo Imbernón (2006), influem no pensamento para as artes e a cultura, assim como as configurações do modo de composição familiar, de produção e logística refletem os modos de pensar e agir das gerações mais jovens. São os contextos sociais que determinarão a educação assim como os conflitos deles resultantes.

Para o autor, os avanços na tecnologia e na comunicação provocaram mudanças significativas nas instituições abalando a transmissão de conhecimento, assim como as próprias instituições. A desinformação atinge muitas pessoas, mesmo com o mito da sociedade da informação, enquanto outras detêm um arcabouço de conhecimento que utilizam em benefício próprio ou para alguns poucos. Os docentes já não são os detentores da educação, mas sim toda a comunidade que se vale de novos modelos relacionais e participativos da prática educacional.

Uma formação autêntica, segundo Freire (2007, p. 39), exige que as vivências cotidianas do docente, no que se refere à teoria e à prática, sejam permeadas pela reflexão e não pela apreensão. Pensar a prática deve ser um exercício contínuo para o professor, e que este, busque uma forma eficiente de aperfeiçoá-la, reconhecendo que toda prática advém de uma teoria que lhe permite avaliar essa prática e, ao mesmo tempo, seja aporte de sua formação.

É necessária uma reorganização dos moldes da academia. Dos docentes, se exige uma maior participação social. O contexto dinâmico com as inovações tecnológicas e a facilidade das informações por vários meios implicam numa constante formação do professor. Formação essencial para seu próprio desenvolvimento profissional e para gerir sua relação com os alunos, que precisam aprender a lidar com essa nova configuração social.

### **CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO DA PESQUISA: SEU CENÁRIO, SEUS PROTAGONISTAS, SEUS DILEMAS E DESAFIOS**

*Ninguém pode estar no mundo, com o mundo  
e com os outros de forma neutra.  
Paulo Freire (2007)*

Para a realização desta pesquisa, optamos pela metodologia qualitativa de caráter exploratório-descritivo.

Minayo (2005, p. 82) ressalta que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade de fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”. Nesse sentido, o foco de estudo foi uma realidade próxima, ou seja, o nosso local de atuação docente, uma vez que investigar o começo da docência dos professores que ingressam no ensino superior é o nosso objetivo maior. Sentimos a necessidade de desvelar as características, os aspectos, os desafios do início da carreira docente que nos inquietam desde o primeiro dia como docente no ensino superior. Enfatizamos que atuamos em uma realidade que se constitui um campo profícuo para a pesquisa, pois muitos professores nela atuantes são iniciantes nesse nível de ensino.

Para dar cientificidade ao conhecimento, emerge a necessidade de identificar as operações mentais e técnicas que possibilitaram a sua verificação, o que torna essencial determinar os métodos adotados nesta pesquisa de cunho qualitativo (GIL, 2002). Para Minayo (2003, p.15), a pesquisa qualitativa desvela o mundo dos significados, pois “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”.

A abordagem qualitativa delinea o universo dos significados em que as ações e as relações humanas não se exprimem em dados estatísticos e pode-se acrescentar o que afirma Chizzotti (1998, p.78): “[...] a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais”. Reforçamos que o caminho pela abordagem qualitativa foi essencial, pois o mesmo autor ressalta que “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o

sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZOTTI, 1998, p.79).

O caminho da pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2003, p.22-23),

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados é o foco principal. Ela não requer o uso de métodos e técnicas estatísticos, embora seja possível utilizá-los. Sua configuração é essencialmente descritiva e os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os pontos principais desta abordagem, bem como um conteúdo comportamental que permeia esse tipo de investigação.

A nossa definição pelo método exploratório-descritivo se explica pela necessidade da articulação entre os estudos teóricos e a própria investigação, na busca de estabelecer relações e significados de uma determinada situação para assim poder estudá-la.

Richardson (2007) alerta quanto aos cuidados que o investigador deve ter com as técnicas de pesquisa, uma vez que estas não são elementos neutros, mas os meios para se obter informações.

Temos a nossa carga de valores, os nossos interesses, a visão de mundo etc., mas o ter consciência da realidade nos possibilita que essa influência não comprometa o estudo. É a questão da neutralidade, pois todo pesquisador tem sua ideologia que influirá no trabalho de pesquisa.

Minayo (2003) alerta que a ciência social é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Por isso a autora afirma que “[...] toda ciência é comprometida” (MINAYO, 2003, p. 14). Em outras palavras, ela está imbuída de interesses e visões de mundo, historicamente construídos, e pode se submeter ou resistir aos esquemas das políticas de dominação vigentes. Dessa forma, é fundamental ter claro essa ideologia para assumi-la e, ao elaborar os instrumentos de coleta de dados, para poder compreender a relação entre pesquisador e

pesquisado, que são os protagonistas de um processo de desenvolvimento. Richardson (2007, p. 219) alerta que tanto os questionários como a entrevista não são um fim em si mesmo, mas imprescindíveis instrumentos de coleta. Utilizá-los de forma adequada é responsabilidade do pesquisador.

Temos grande preocupação nesse sentido e, para a confiabilidade, buscamos ter conhecimento do maior número possível de informações sobre o tema em estudo, bem como conhecer os procedimentos necessários para a aplicação das técnicas.

O instrumento inicial de nossa coleta de dados foi o questionário (APÊNDICE B), que permitiu obter as informações iniciais de um número maior de docentes e, principalmente, selecionar aqueles que se ajustavam ao universo de nossa pesquisa.

Para Richardson (2007, p. 205), o questionário, apesar de implicar em algumas intercorrências nos quesitos da devolutiva e da confiabilidade, ainda assim é um instrumento que traz uma série de vantagens em relação a outros. Há a uniformidade da ordem das perguntas e das instruções. Num espaço curto de tempo, podemos obter informações de um número considerável de pessoas, em uma área geográfica de maior abrangência. Também corroboram essa perspectiva Barros e Lehfeld (2003, p. 74). Tem ainda a questão da tabulação de dados que é facilitada e mais rápida do que o tratamento de dados obtidos por meio de outros instrumentos.

As entrevistas (APÊNDICE D) se estruturaram conforme o retorno dos questionários, bem como a concordância dos sujeitos participantes da pesquisa.

A opção pelas entrevistas explica-se por se tratar de uma técnica que possibilita desenvolver uma relação pessoal entre pesquisador e pesquisados. Os professores entrevistados se disponibilizaram a colaborar, conforme nossa solicitação ao final do questionário. Não impusemos que participassem das entrevistas, optamos por convidá-los a colaborar, ressaltando a importância do estudo. Assim, solicitamos o telefone, o endereço e o *e-mail* para agendar a entrevista.

A entrevista é apontada por Cunha (1982, p.10) como uma técnica que “possibilita o contacto direto com o entrevistado, permitindo captar suas reações, sentimentos, hábitos etc., dando um maior grau de confiabilidade aos dados coletados”. Richardson (2007, p. 207) também defende a entrevista, por ser

ela capaz de fornecer elementos do que se busca conhecer. Ele afirma que a proximidade entre as pessoas, a interação face a face, fornece condições essenciais para adentrar a mente, a vida do outro e buscar uma definição. Em outras palavras, o entrevistado pode se expor por meio de sua fala, dos seus gestos, de sua expressividade.

Para iniciar o estudo, buscamos na literatura disponível as pesquisas e ou artigos que tratam do assunto. Ressaltamos que, sobre o professor iniciante no ensino superior, tivemos dificuldades em encontrar trabalhos específicos.

Lima (2007), em seus estudos sobre o assunto, encontrou apenas três trabalhos. Entretanto, autores como Pachane (2006); Cunha (2006); Veiga (2006); Isaia (2006); Morosini (2000); Pimenta e Anastasiou (2002); Marcelo Garcia (1999;); Tardif (2005); Nóvoa (2002), entre outros, abordam a formação pedagógica dos docentes, seja dos iniciantes seja daqueles que estão em formação contínua, e nos forneceram subsídios para fundamentar a pesquisa.

Entregamos um questionário aos 53 docentes de uma instituição particular de ensino superior que oferta três cursos acadêmicos: Administração, Direito e Pedagogia. Para 37 docentes, entregamos pessoalmente e explicamos nosso intento. Aos demais docentes, por não encontrá-los pessoalmente, deixamos o questionário nos escaninhos, definindo um prazo para a devolução do mesmo.

Vale destacar que o questionário exibiu um texto explicativo sobre a relevância do estudo e a importância dos participantes na pesquisa. O questionário teve quatro questões fechadas e seis questões abertas. Seu objetivo foi investigar a idade; o tempo de atuação na docência do ensino superior; a formação na área de licenciatura ou bacharelado; se o docente cursara disciplinas pedagógicas em sua formação; o motivo de o docente estar atuando no ensino superior; coletar dados sobre os problemas e desafios enfrentados pelo docente iniciante no ensino superior; se o fato de cursar uma pós-graduação contribuiu para melhorar sua ação docente; se o docente está satisfeito com a própria prática pedagógica; em que circunstâncias a instituição poderia ajudar para a qualidade do ensino superior; e um breve relato da própria experiência.

Quanto à interpretação de dados, buscamos aporte nos escritos de Minayo (2005, p. 99), enfatizando que métodos e técnicas que expressam as teorias nunca devem ser absolutizados ou terem um fim em si mesmos.

A opção para a análise dos dados do presente estudo é pelo desenho de cunho hermenêutico-dialético, por se caracterizar em uma articulação bastante produtiva para fundamentar os estudos qualitativos (MINAYO, 2005, p.89).

A autora explica que o método hermenêutico-dialético tem a capacidade de uma interpretação que se aproxima bastante da realidade, pois coloca em seu contexto a fala. Nesse contexto específico e totalizante, essa comunicação emerge e é possível entendê-la (MINAYO, 2005, 89-90).

A hermenêutica e a dialética não devem ser minimizadas a uma simples teoria de tratamento de dados, mas sim reafirmadas pela possibilidade de reflexão, que é fundamental e, ao mesmo tempo, não se separa da práxis, segundo a mesma autora.

A união da hermenêutica com a dialética faz com que o intérprete entenda a fala, o texto e o que os depoentes expressam; é o resultado do processo social e do conhecimento que fazem parte de múltiplas determinações, mas cujo significado é específico. Assim, o modelo hermenêutico-dialético, em síntese, tem como característica a compreensão e a criticidade. Minayo (2005), ao sugerir a associação da hermenêutica com a dialética compreende que se complementam. Isso é possível, pois parte da própria realidade. A hermenêutica penetra no seu tempo e, por meio da compreensão, procura atingir o sentido do texto. A “dialética direciona a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura do sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO, 2005, p. 90). A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade do sentido.

A opção pelo método hermenêutico-dialético pode ser explicada pelo fato de referenciar e nos guiar nessa investigação, ou seja, entender a fala, o texto, o contexto, o depoimento, elementos essenciais de um processo social e de conhecimento, oriundos de múltiplas determinações, mas que podem expressar um significado específico. Dessa forma, a condução geral para o estudo possibilitou analisar a realidade investigada, bem como vislumbrar a possibilidade de superar os problemas levantados com o objetivo de delinear uma nova realidade imbuída de novas perspectivas para melhorá-la. O professor iniciante na docência universitária tem se revelado um tema que suscita estudos específicos.

### 3.1 O RECORTE DO ESTUDO

Escolhemos, como universo para o desenvolvimento da pesquisa, uma Faculdade particular, da região de Londrina, que ministra três cursos acadêmicos: Administração, Direito e Pedagogia. Ressaltamos que é nessa instituição que nos iniciamos no ensino superior ao final do ano de 2004, a convite de uma ex-professora. Foi uma situação inesperada para a ocasião, uma vez que tínhamos em mente passar por uma formação que nos propiciasse um melhor preparo para atuar no ensino superior. Em nosso entendimento, um melhor preparo seria ingressar num curso de mestrado em educação.

Havíamos concluído a graduação em 2001 e um curso de especialização em 2003. A vontade de agarrar uma oportunidade surgida e o receio de não conseguir realizar um bom trabalho, constituíram-se em um conflito, pois acreditávamos que ainda tínhamos muito a caminhar nesse sentido.

Entretanto, o desejo de atuar nesse nível de ensino nos instigou com um misto de curiosidade, receio, motivação e busca em aprender mais. Em 2005, entramos no mestrado em educação como aluna especial, cursando disciplinas pedagógicas. Iniciávamos a nossa preparação para a atuação no ensino superior. Ao mesmo tempo nosso fazer docente se configurava em meio a receios, anseios e expectativas, sentimentos estes suficientemente significativos para decidirmos investigar o professor iniciante no ensino superior.

Segundo a LDB – Lei 9496/96, a organização acadêmica dos cursos superiores no Brasil se configura em universidades e não universidades (faculdades integradas e institutos superiores). O censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2006) aponta que, de um total de 2.270 instituições de ensino superior no Brasil, 178 são universidades (7,8%) e 2.092 se constituem em outras organizações acadêmicas (92,2%). Conforme Censo do INEP de 2003, no Paraná, são 112 instituições privadas e 22 instituições públicas (INEP, 2003).

As pesquisas realizadas pelo INEP não abordam os professores iniciantes no ensino superior, mas sim a formação com mestrado e doutorado. De acordo com os estudos do INEP, os professores com mestrado totalizam 108.965 (36,1%) e com doutorado 67.583 (22,4%) (INEP, 2006).

Se pensarmos que as IES precisam ter em seu quadro 1/3 dos docentes com formação *stricto sensu*, ainda são muitos os professores que precisam obter essa formação. Observamos também que a lei ao mencionar em nível de pós-graduação, mesmo que em *lato sensu*, também habilita o docente para atuar no magistério superior, apesar da preferência pelos mestres e doutores.

É interessante notar que se o docente se destaca em determinada área e tiver o título de doutorado ministrará disciplina correspondente, suprimindo a exigência do título acadêmico (BRASIL, 1996).

Para delimitar o estudo nos detivemos, como critério, nos professores iniciantes com menos de cinco anos de docência no ensino superior, pois a nossa pesquisa buscou estudar **os dilemas e desafios enfrentados/vivenciados pelo professor iniciante no ensino superior**.

Antes de entregarmos o questionário aos 53 docentes da instituição, formalizamos uma solicitação (APÊNDICE A) junto ao diretor da Faculdade, que nos deu apoio para o estudo.

Obtivemos a devolução de 29 questionários (APÊNDICE B). Observamos que 22 docentes atuam há menos de cinco anos na docência do ensino superior. Apenas quatro destes não se manifestaram para conceder a entrevista (APÊNDICE D). Dessa forma, 18 aceitaram participar da entrevista. Aos participantes da entrevista entregamos o termo de consentimento esclarecido (APÊNDICE C). Desses 18 docentes, quatro atuam no curso de Administração, quatro no curso de Direito, dois docentes atuam nos cursos de Administração e Direito e oito docentes no curso de Pedagogia.

Não entregamos todos os questionários pessoalmente, uma vez que não pudemos ter contato com os docentes devido a seus compromissos, apesar de nos dirigirmos à faculdade todos os dias da semana, com o objetivo de entregá-los. Pareceu-nos haver uma resistência por parte de alguns professores em colaborar com o estudo. Talvez por falta de tempo, ou por não se interessarem pela proposta da pesquisa ou mesmo dificuldade em se expor. Quando sentíamos um esboço de resistência, não insistíamos.

Em algumas abordagens, ao explicar o motivo de nosso contato, solicitaram que deixássemos nos escaninhos, pois tinham compromissos e tinham dificuldades em nos atender. Com outros oito docentes, não foi possível manter um contato direto, pois não os encontramos na faculdade por diferentes motivos:

eventos externos (cursos, palestras) ou licença médica. Mas é interessante relatar que dentre estes docentes, com os quais não fizemos contato pessoal, obtivemos a devolução do questionário de três deles.

A maioria dos docentes que participou da entrevista revelou interesse pelo tema proposto para a pesquisa. Alguns enfatizaram ser um assunto relevante para o ensino superior.

Realizamos as entrevistas na própria instituição de ensino. A maioria das entrevistas, gravadas em aparelho MP3, autorizadas pelos entrevistados, aconteceu na saleta do reitor da faculdade que sempre estava disponível. O ambiente possui uma mesa, três cadeiras, um armário e um aparelho telefônico e é separada das outras salas, por divisórias de concreto e vidro, divididas dentro de uma sala maior, com amplas janelas de vidro e persianas.

Algumas entrevistas aconteceram na sala dos professores, que é uma sala muito ampla, com diversas mesas e cadeiras e foram realizadas antes do início das aulas ou após o intervalo da primeira aula.

Duas entrevistas não aconteceram nos espaços mencionados. Um professor foi entrevistado no pátio da instituição, no momento em que os alunos estavam nas salas de aula. Outra entrevista ocorreu em outro local de trabalho do docente, próximo à instituição.

As entrevistas duravam em média 60 minutos. O tempo da entrevista dependia de como o entrevistado se portava respondendo às perguntas e se as respostas eram esclarecedoras. As entrevistas eram marcadas nos dias em que ministravam aulas na instituição ou conforme sua disponibilidade de horário. Os docentes geralmente preferiam marcar a entrevista após a aula quando tinham a aula no primeiro horário – 19h, ou então antes do início da aula do segundo horário, - 21h.

Percebemos que, com essa pesquisa, possibilitamos uma oportunidade de diálogo e reflexão em torno da formação e da prática pedagógica do professor iniciante do ensino superior.

## CAPÍTULO 4 – DILEMAS E DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PERTINENTES

*“Ensinar é uma especificidade humana”.*  
(Paulo Freire, 2007)

O início da carreira docente, segundo a literatura, é caracterizado por algumas particularidades, mas muitos professores ingressam na docência sem ter claro o que é esperado deles e do seu ensino. A ideia que prevalece é a de ter conhecimento e experiência profissional na área de atuação como quesitos para o exercício da docência no ensino superior.

A pesquisa bibliográfica revelou algumas teorias interessantes com relação ao professor iniciante. Para Marcelo Garcia (1999), o início da carreira docente possui características próprias. Vários autores concordam que os primeiros anos são marcantes, apenas divergem quanto ao tempo de duração. Para Tardif (2005), o período em que o docente é considerado iniciante se estende até os sete anos. Huberman (1992) reduz esse período para apenas três anos. Fernandes (2006) menciona o trabalho do professor Hanushek, da Universidade de Stanford (EUA), que aponta os dois primeiros anos como os cruciais e afirma que são os primeiros anos que definirão o trabalho do docente ao longo de sua carreira.

Embora esses autores definam os primeiros anos como determinantes do processo, constatamos a quase inexistência de trabalhos específicos acerca do tema tratado em nossa pesquisa, relacionados ao início da docência no ensino superior. Esse fato nos faz pensar em nossa imensa responsabilidade ao analisar os dados.

No entanto, é importante dizer que autores como Pachane (2006); Cunha (2006); Veiga (2006); Isaia (2006); Morosini (2000); Pimenta (2001); Marcelo Garcia (1995,1999); Tardif (2005) e Nóvoa (2002), entre outros, abordam a formação pedagógica dos docentes, seja dos iniciantes ou daqueles que estão em formação contínua e nos forneceram subsídios para fundamentar a pesquisa.

Entre os poucos trabalhos que tratam especificamente do início da carreira, encontramos a dissertação de mestrado de Mariano (2006) que traz como

foco central o professor iniciante e seu processo de aprendizagem profissional, sem, no entanto, considerar o nível de ensino em que atua. O autor confessou sua frustração ao constatar que, até a década de 1990, somente três trabalhos se referem ao professor iniciante. Sua pesquisa no período de 1995 a 2004, elencando os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, dos últimos 10 anos e também do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, dos últimos cinco anos, que ocorre a cada biênio, confirmou a escassez de trabalhos nesse sentido. O recorte temporal que fez para sua pesquisa revelou um total de 24 temas, entre trabalhos e pôsteres, mas não foram abordados assuntos que tratam das políticas de formação continuada e do desenvolvimento profissional e das formas de aprendizagem desenvolvidas pelo professor iniciante, assim como a relação existente entre o professor iniciante e seus modelos de atuação profissional, entre outros.

Diante da escassa produção voltada para o professor iniciante, Mariano (2006, p. 136) sugere “pesquisas que focalizem as políticas de formação e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, bem como seus desdobramentos para a conquista da autonomia profissional”. Com este trabalho, esperamos contribuir nessa direção.

Para delimitar o estudo, nos detivemos nos professores que atuam há até cinco anos no ensino superior. Dos 29 docentes que responderam o questionário (Apêndice B), 22 docentes atuam há menos de 5 anos na docência do ensino superior, sendo 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Entretanto, 4 professores não se dispuseram a conceder entrevista (Apêndice D). Dos 18 docentes que aceitaram participar da entrevista, 4 atuam no curso de Administração, 4 no curso de Direito, 2 docentes atuam nos cursos de Administração e Direito e 8 docentes no curso de Pedagogia.

Na análise dos dados coletados por meio do questionário foi possível constatar, ao mesmo tempo, uma linearidade e uma convergência nas respostas fornecidas, bem como algumas divergências, mas as diferenças são representativas em cada caso. Os resultados também apontam que não ocorreram diferenças significativas entre os professores de bacharelado e de licenciatura.

Com a identificação dos 22 professores com menos de 5 anos de docência no ensino superior, observamos que 13 professores são do sexo

masculino. Destes, 6 professores têm menos de 30 anos de idade, 3 com mais de 41 anos, 3 professores estão entre 31 e 35 anos e 1 professor tem a idade entre 36 e 40 anos. Quanto às professoras, 4 possuem menos de 30 anos, 2 têm mais de 41 anos, 1 professora tem entre 31 e 35 anos e outras 2 entre 36 e 40 anos, conforme demonstra o quadro n. 2 a seguir. Vejamos:

	( - ) 30 anos	31-35 anos	36–40 anos	41 anos ou mais	Total
<b>Professores</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>Professoras</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>22</b>

**Quadro 2** – Distribuição de gênero e idade dos docentes

O número de professores com menos de 30 anos é notável. É preciso considerar que, até pouco tempo, eram alunos da graduação. Além disso, 8 deles já concluíram o mestrado. É como se dormissem alunos e acordassem professores, uma vez que para atuar no ensino superior, não se exige uma formação específica, pulam dos bancos acadêmicos para o papel de docente.

Destacamos o alerta de Lellis (2006, p. 2) no que se refere às condições de trabalho, às oportunidades da carreira docente, oferecidas pelas faculdades/centros/institutos. A autora explica que são diferentes e que, cada instituição tem suas particularidades nas questões da proporção de titulação dos docentes, no tipo de serviço oferecido, assim como nos projetos acadêmicos e profissionais.

A autora lembra ainda que a faculdade privada é a grande empregadora dos professores de ensino superior. Na fala dos docentes pesquisados, a instituição está lhes possibilitando ter a experiência na educação superior:

Foi uma grande oportunidade que a instituição me proporcionou [...] estou gostando do ensino superior. Eu acabei o meu mestrado e quero continuar e fazer o doutorado [...] (P 8).

[...] Apareceu esta chance para trabalhar com o ensino superior e eu aproveitei, estou gostando, apesar de não gostar muito da área acadêmica (P 11).

Quando me convidaram, eu até pensei eu não vou [...] Mas recebi muito apoio [...] eu gosto de estar com os alunos, saber que eu já fui um deles [...] a instituição me deu essa oportunidade [...] (P 29).

A instituição possibilita que o professor inexperiente realize seu trabalho. [...] Eu penso que a minha responsabilidade aumenta pelo fato de não ter experiência [...] (P 12).

Brandão e Lellis (apud LELLIS, 2006) explicam que os professores das escolas isoladas e privadas geralmente trabalham com contrato de tempo parcial ou em regime de hora/aula. São os profissionais que ocupam “a chamada **periferia** do ensino superior” (LELLIS, 2006, p. 4) (grifo da autora). De um modo geral, esses professores têm horas/aulas em outras instituições ou mesmo uma outra profissão paralela.

Outro aspecto para analisar é a questão da idade dos docentes iniciantes que têm mais de 41 anos. Constatamos que 5 docentes têm mais de 41 anos de idade. Lellis (2006) argumenta que nem todos esses professores que trabalham nessas instituições privadas, que estão em busca de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado, serão incorporados por meio de concurso público pelas universidades de maior prestígio. Os quesitos idade, tempo de titulação serão os pontos destacados para a filtragem “na construção de uma carreira acadêmica, inclusive com provável ingresso em universidade de pesquisa” (LELLIS, 2006, p. 4).

No entanto, 3 dos docentes destacados têm titulação na pós-graduação. Um docente está concluindo seu doutoramento e já atua também em uma universidade pública conceituada. Quanto aos outros 2 docentes, um concluiu seu mestrado na área de atuação (Direito) e o outro, na área de educação. Os 2 docentes que não ingressaram na pós-graduação *stricto sensu* não manifestaram interesse em prosseguir com esta formação. O professor (P 7) verbalizou:

Eu não tenho vontade de fazer o mestrado, [...] eu estou me valendo da larga experiência na minha área (P7).

Apesar de suas palavras exprimirem uma satisfação pelo fato de estar atuando na área acadêmica, por conta da sua experiência profissional, lhe falta elementos para compreender a dimensão da prática educativa. No caso, a formação pedagógica. Desse modo, esse profissional, como tantos outros, acredita que o

sucesso profissional, na sua área de atuação, é o suficiente para o exercício do trabalho educativo. Não cabe aqui julgar a docência específica desse docente, mas compreender que isso não é nenhuma surpresa. A crença do sucesso profissional é considerada suficiente para exercer a docência no ensino superior, como já denunciou Masetto (2003, p.11).

Com o outro docente não foi diferente. O seu argumento é que, apesar do pouco tempo na área acadêmica, é uma área que, segundo suas palavras, não lhe atrai: “Eu não gosto muito da área acadêmica, mas gosto de dar aula” (P11). O docente em questão trabalha com pequenos grupos com o ensino técnico instrumental. Nesses grupos, os alunos são participativos, envolvidos e interessados. A área acadêmica para o docente é diferente, pois nem todos os alunos são participativos, envolvidos e interessados.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 235) enfatizam a necessidade de “um contrato de trabalho formativo, com responsabilidades claramente assumidas pelos alunos, os professores e a instituição”. As autoras explicam que se trata de valores, para um posicionamento do que esses alunos efetivamente querem com a graduação. Outro aspecto que as autoras abordam se refere ao “reposicionamento do eu do aluno diante do social, essencial à construção de um possível processo crescente de cidadania, de exercício profissional comprometido com a melhoria da qualidade de vida humana em geral” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 235-236). Entretanto, as autoras não são otimistas, pois alegam que as universidades de mercado, onde os alunos são clientes e pagam por um produto não dão conta dessa perspectiva.

Com relação aos professores com idade entre 36 e 40 anos (3), dois já são mestres e o outro professor tem interesse em ingressar no mestrado.

A maioria dos docentes pesquisados tem dado continuidade na sua formação. Aqueles que ainda não ingressaram na pós-graduação compõem um número de 5 docentes. Nesse aspecto, destacamos que um docente tem menos de 30 anos, mas já fez duas especializações na sua área (Direito). Outro docente também tem 31 anos e já fez duas especializações, uma em Metodologia do Ensino Superior e outra na sua área - Direito. Tanto um como o outro pretendem dar continuidade na formação, como relataram na entrevista.

Os dois docentes com mais de 41 anos verbalizaram que não desejam ingressar em curso de mestrado, porém, ambos têm uma especialização

nas suas áreas: Administração e Educação. O outro docente que está na faixa etária de 36 a 40 anos, demonstrou interesse em continuar sua formação ingressando no mestrado em educação, pois tem formação em Pedagogia e também uma especialização na área de educação.

Com relação ao gênero, nossa percepção é de que o número de docentes do sexo masculino é maior nos cursos de bacharelado. O curso de Direito tem em seu quadro 5 professores e 2 professoras. No curso de Administração 2 docentes são mulheres e 4 docentes são homens. No curso de Pedagogia 3 docentes são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Observamos que na licenciatura a figura feminina prevalece. Os estudos de Passos (1997) para a presença feminina na Universidade Federal da Bahia revelaram que as mulheres representam a extensão dos papéis de esposa e mãe. Sua presença é maior principalmente nos curso de licenciaturas.

No que se refere à titulação, conforme Quadro 3, 14 docentes são mestres, 1 é doutorando, 5 professores cursaram especialização nas respectivas áreas de atuação e 1 professor cursou a Metodologia do Ensino Superior. É interessante mencionar que dos professores que cursaram mestrado, 7 deles também cursaram a especialização em Metodologia do Ensino Superior e 6 professores cursaram seu mestrado em educação.

	Mestrado em Educação	Mestrado área	Metodologia do Ensino Superior	Especialização	Doutorando Educação
<b>Professores</b>	1	6	5	3	1
<b>Professoras</b>	5	2	2	2	-
	6	8	7	5	1

**Quadro 3** – Distribuição da titulação dos docentes

Dos 4 docentes que atuam no curso de Administração, 3 deles concluíram o mestrado. Um docente tem especialização na área de Administração e outro professor tem especialização em Metodologia do Ensino Superior.

No curso de Direito, 3 professores possuem o mestrado. Dois desses professores também buscaram especialização em Metodologia do Ensino

Superior, assim como um professor que, além da especialização em Metodologia do Ensino Superior fez outra especialização na sua área – Direito. Outros 2 professores fizeram especializações na área jurídica.

Temos ainda 2 docentes que exercem a docência nos dois cursos acadêmicos: Administração e Direito. Ambos possuem especialização, porém um professor, além da especialização na área, também cursou a Metodologia do Ensino Superior. Já o outro professor tem a especialização na área jurídica.

Alguns professores do curso de Pedagogia (6) já cursaram o mestrado em educação. Um deles está concluindo o doutoramento em educação e 1 docente tem especialização na área de educação. Vale ressaltar que 2 outros docentes cursaram a Metodologia da Ação Docente e outros 5 professores cursaram uma especialização na área da educação, assim como o professor que faz seu doutoramento.

É possível observar que os docentes têm buscado complementar sua formação tanto em *lato sensu* como em *stricto sensu*. Os docentes que atuam em outras instituições com a educação superior, sejam elas públicas ou privadas, revelaram não participar de uma formação nas instituições nas quais atuam. Apenas um professor participa de um curso para a formação pedagógica em outra instituição em que trabalha.

As políticas públicas para o ensino superior, por meio da LDB 9394/96, exigem das IES que no mínimo 1/3 dos docentes tenha a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. A LDB também aponta que a preparação para o magistério superior será nos programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). No entanto, a formação privilegia o pesquisador e não o professor.

Ao exercer o ensino, o docente universitário deve focalizar sua prática docente na aprendizagem do aluno. Para isso deverá preencher as lacunas que dificultam esse processo. Dessa forma, é necessária, além do conhecimento dos conteúdos, a formação pedagógica para fazê-lo de modo que o aluno possa aprender. O professor “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente [...]” (ZABALZA, 2004, p.11). O autor argumenta que “[...] ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) [...]” (p.108).

Não podemos ignorar que o contexto do século XXI revela mudanças dentro da universidade marcada pelo ideário neoliberal e posturas

conservadoras, o que repercute em uma nova configuração do sistema educacional, definidas pelas políticas do mercado (CUNHA, 2006a).

A primeira questão referiu-se à razão do ingresso na docência no ensino superior. As respostas estão demonstradas no Quadro 4, a seguir:

<b>Respostas</b>	<b>N</b>
<b>Ser professor sempre foi seu desejo</b>	<b>18</b>
<b>A profissão do docente universitário valoriza e confere maior confiabilidade pelo mercado de trabalho ao profissional que a exerce</b>	<b>11</b>
<b>A oportunidade surgiu por acaso (indicação/convite)</b>	<b>8</b>
<b>Para complementação de renda</b>	<b>8</b>
<b>Pelo interesse em realizar pesquisa</b>	<b>4</b>
<b>Outra (s) razão (ões) “maior conhecimento da matéria”</b>	<b>1</b>
<b>Outra (s) razão (ões) “indicação de amigo”</b>	<b>1</b>
<b>Outra (s) razão (ões) “incentivo da coordenação grupo de pesquisa”</b>	<b>1</b>

**Quadro 4** – Razão do ingresso na docência no ensino superior

As respostas: “ser professor sempre foi seu desejo”, assinalada por 18 dos 22 docentes, e “a profissão do docente universitário valoriza e confere maior confiabilidade pelo mercado de trabalho ao profissional que a exerce”, indicada por 11 docentes, revelam que a profissão docente é vista como uma profissão que confere *status*.

É bastante significativo o número de docentes (18) que desejam o exercício do magistério, isto é, que querem ser professor. Na concepção de Freire (2007, p. 33), “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. Para o autor educar é respeitar a natureza do ser humano. Desse modo, os conteúdos ensinados não podem desconsiderar a formação moral. O educador deve trabalhar de modo que o aluno se sinta valorizado (FREIRE, 2007). O professor precisa dar sentido à sua prática docente, pois

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2007, p.54).

Para que isso aconteça, acreditamos que a profissão de docente precisa ser realmente desejada. É preciso envolvimento e comprometimento. É o momento oportuno para trazer o que expressaram na entrevista alguns docentes nesse aspecto:

Eu me preocupo com o aluno. Quando eles não leem, quando não querem aprofundar num texto, numa discussão [...] o professor precisa ser compromissado para com os alunos [...] (P 8).

Nós professores temos um compromisso com os alunos [...] recebendo ou não vamos lá e damos nossa aula [...] (P12).

Eu, como profissional do ensino, tenho que me envolver, tenho que ter uma participação política, ética, tenho que me doar [...] (P20).

Comecei a fazer um curso pedagógico [...] Agora eu trago o ensino com responsabilidade [...] antes eu chegava dava aula, o que era feito, como era feito eu não tinha nenhuma preocupação [...] (P 17).

Eu gosto de dar aulas, me sinto gratificada quando vejo um aluno que está num patamar x e ele supera suas limitações, quando você vê ele está explodindo [...] (P 16).

Eu dou aulas porque gosto, me dá satisfação, vou fazer bem [...], me possibilita trabalhar com projetos [...] eu ensino meus alunos os passos para elaborar um projeto. Eu trabalho com eles passo a passo [...] é um vai e volta e, ao final, o projeto está pronto, eles aprendem [...] (P 19).

Eu chamei os alunos para conversar, particularmente, [...] queria que se manifestassem [...] (P 4).

O relato dos professores revela, ao mesmo tempo, uma preocupação e uma mudança de postura para exercer a docência. A preocupação com os alunos se manifesta quando o docente declara que deseja melhorar sua prática educativa. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 196) enfatizam o fato de o professor pesquisar a própria prática porque está realizando uma ação intencional, o que revela a profissionalidade do docente: “rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão”. Nesse aspecto, Freire (2007) afirma que

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque eu estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2007, p.39).

Por se tratar de professores iniciantes, pensamos que manifestam um compromisso com o trabalho que realizam. São docentes que se dirigem à instituição, dão suas aulas, mas são professores e não simplesmente estão professores.

Essa nossa percepção fica evidente com o relato de um docente que exprime toda sua angústia ao sentir que não conseguiu atingir seus alunos para a aprendizagem:

[...] você pergunta em uma aula: pessoal está tudo tranquilo e de repente lá para frente alguém fala: “não entendi isso”. Eu me sinto mal, fico muito mal, a falha, eu acho que é um negócio que eu não consigo lidar muito bem com ela. Você faz sempre buscando o melhor e quando vê, eu acredito, principalmente, como professor, machuca pela responsabilidade que o cargo te traz [...] (P1).

Outro professor também manifestou semelhante cuidado. Na entrevista expôs que ao término das aulas sempre consulta seus alunos perguntando se conseguiram entender sua proposta, pois seu objetivo é realizar o trabalho de modo que os alunos aprendam aquilo que ele se propõe a ensinar:

Eu sempre faço questão de perguntar ao término da aula: - Vocês entenderam? Vocês gostaram? [...] (P28).

A responsabilidade e o compromisso desses professores com seu trabalho na sala de aula ficam muito claros. Mas esses professores acabam assumindo uma culpa que não é toda sua. Não podemos esquecer que muitos desses alunos, para quem exercem a docência, chegam aos bancos universitários, principalmente nas instituições privadas, com déficit de conteúdos básicos do ensino fundamental e médio.

Por outro lado, o docente, por mais que deseje fazer o melhor, pode não estar fazendo o seu melhor do ponto de vista didático-pedagógico. O docente é bacharel em direito, portanto não tem uma formação específica para o exercício da

docência. Sabemos que algumas ações precisam ser coletivas e não responsabilidade de um único docente. Pelo fato de ser um professor iniciante, caso não tenha a oportunidade de compartilhar esse “mal estar” com os pares e com a instituição pode até vir a desistir do magistério por conta disso. Hubermann (1992) fala em “descoberta e sobrevivência” e Veenman (apud MARIANO, 2006) em “choque da realidade”.

Exercer a docência é muito mais que chegar à sala de aula e dar aulas. É necessário visualizar todo o contexto, que nem sempre revela alunos ideais, mas alunos reais, com dificuldades e deficiências, para os quais muitos de nós docentes não estamos preparados.

Não são poucas as dificuldades que incomodam os docentes no seu trabalho pedagógico com os discentes como, por exemplo, “não saber lidar com alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos”. Dificuldades que 11 docentes indicaram como um dos problemas para atuar no ensino superior. Esta alternativa faz parte da questão 2 do questionário. Nessa mesma perspectiva, 3 docentes descreveram no questionário situações semelhantes, vejamos:

Má formação dos alunos. (P 13).

O baixo nível de conhecimento básico dos alunos de graduação (P15).

Não ter tempo de lidar com os alunos sem base que chegam ao ensino superior (P 16)

As questões retratam como muitos alunos chegam aos bancos da educação superior. Os docentes que as assinalaram alertaram para a dificuldade de lidar com tais situações. Alguns docentes sugeriram “realizar um trabalho paralelo com os alunos que não possuem base para a assimilação dos conhecimentos”. É interessante notar que dependendo da situação, os docentes atribuem a culpa ora para si ora para os alunos. Vejamos o que os docentes escreveram no questionário:

Levo a sério meu trabalho e gostaria que cada aula fosse uma experiência verdadeira para o aluno, o que nem sempre acontece [...] não vejo retorno [...] (P9).

Pouco nivelamento entre alunos; muitos alunos por sala [...] (P10). Uma das dificuldades encontradas foi lidar com os alunos com dificuldades básicas (leitura, interpretação, produção de textos) [...] O alto número de alunos por turma dificulta o trabalho com debates, e dinâmicas). A falta de empenho de alguns alunos nas atividades propostas é também uma dificuldade (P12).

[...] frustração com o baixo nível dos alunos, em relação à formação universitária (vestibular) (P15).

Na entrevista, o professor (P8) fez um desabafo semelhante, assim como o professor (P12) reforçou os problemas e desafios do início. Vamos aos relatos:

Meu maior desafio e também uma dificuldade foi a falta de leitura dos alunos. Por conta disso eu não poder aprofundar, poder avançar num texto, ou mesmo uma discussão [...] (P8).

Muitas vezes você se prepara com vários autores [...] você chama os alunos para a discussão [...] eu gostaria que a maioria participasse [...] (P12).

As queixas desses docentes somam-se a outras que apontam os mesmos problemas e desafios. Para entender o que enfrentam os docentes, se faz necessário explicar quem são os alunos que frequentam a instituição onde os docentes atuam. As políticas públicas para o ensino superior facilitaram o acesso a esse nível de ensino. Lembramos que na década de 1990 aconteceram duas situações que marcaram e mudaram o cenário da educação superior: o Estado diminuiu o investimento para o ensino público superior e a privatização toma espaço, com a mercantilização da educação superior. Dessa forma, o governo instituiu os meios – Programa de Financiamento Estudantil - FIES e Programa Universidade para Todos - PROUNI para que as classes menos favorecidas pudessem colocar seus filhos na educação superior, em instituições privadas.

Os alunos matriculados na instituição são provenientes da escola pública, mas nem todos chegam com o domínio dos conteúdos básicos necessários para cursar o ensino superior. A LDB 9394/96 traz em seu texto que ao término do ensino fundamental, o aluno tenha o domínio da leitura, da escrita e do cálculo (LDB 9394/96, ART. 32). Para o ensino médio, por meio do Art. 35, o texto é o seguinte: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (LDB 9349/96, ART. 35,

INCISO I). Na prática, porém, muitos alunos provenientes do ensino médio chegam defasados desses conteúdos. As falas dos docentes na entrevista revelam essa defasagem:

[...] O nosso aluno chega aqui muito mal preparado. Ele chega precisando de muita base, de cultura, de ter a possibilidade de ter meios de informações diferenciadas. Uma vez perguntei durante a aula quem tinha ido a uma ópera. Ninguém. Falei que Londrina tem festival de música, tem festival de teatro, tem concerto de musica clássica... Ninguém [...]. A UEL promove tanta coisa grátis [...]. Ninguém. Então o aluno chega com uma formação cultural deficitária. [...] Tem aluno que chega aqui e praticamente explode, eles melhoram muito, mas muitas vezes é aquém do que a gente sonha para eles (P16).

[...] Deveria ter um trabalho que melhorasse o desempenho do aluno, para que ele se saia melhor, mais preparado no curso (P11).

O importante nessa questão é a participação da instituição e o envolvimento do grupo de docentes. Não é uma questão simples, mas existem possibilidades de solução, desde que assumidas em suas especificidades. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39) explicam que

Não se trata de ignorar as dificuldades constatadas; ao contrário, trata-se de conhecê-las e programar, o mais coletivamente possível, ações entre docentes e discentes a fim de superarem as dificuldades constatadas. Esse projeto pode ser até escalonado conforme as diversas fases do curso em questão. Quanto mais cedo forem percebidas as dificuldades e traçadas as linhas de ação, maiores serão as possibilidades de superação dos problemas no decurso dos anos, semestres ou fases do curso.

As declarações dos professores mostram, de certa forma, como está o cenário da educação básica, especificamente do ensino médio. A situação chegou a esse ponto porque a questão educacional deixou de ser tratada como um tema intelectual e passou a ser considerado um assunto de ordem técnica ou administrativa (SCHWARTZMAN, 1991). O autor argumenta que as questões relacionadas à educação saíram do foco das grandes discussões e debates para que fossem tratadas por especialistas, por conflitos de interesses e pelo envolvimento direto com as instituições educacionais. Os envolvidos são os pais, os professores, as secretarias e ministérios da educação, funcionários e livreiros. Mas

um ponto que bastante nos interessa para esclarecer a questão é o que enfatiza Schwartzman (1991, p. 52):

A relativa decadência do tema da educação básica se explica, em parte, pela progressiva expansão das universidades e do ensino superior nas últimas décadas, atraindo para si os melhores talentos e as principais atenções, e relegando o ensino básico para setores sociais menos privilegiados e menos capazes, conseqüentemente, de trazer seus temas e interesses para o foco das atenções.

As questões não se resumem a isso. Os trabalhos de Bourdieu e Passerom (apud SCHWARTZMAN, 1991) denunciam que os sistemas educacionais reproduzem as estruturas dominantes da sociedade. Entre os educadores, tais idéias são reforçadas com a falta de apoio, o desprestígio e o não reconhecimento de que são vitimados. Essas frustrações levaram os professores a abandonar quase que totalmente “as preocupações de natureza pedagógica, substituídas seja pela militância política, seja pela apatia pura e simples” (BOURDIEU; PASSEROM apud SCHWARTZMAN, 1991, p.52).

Pimenta e Anastasiou (2002) alertam que alguns pré-requisitos são necessários para o aluno acompanhar a graduação, como o domínio da leitura, da interpretação e da redação, Para que não fique só na constatação, é imprescindível realizar um diagnóstico para desencadear ações em conjunto, com professores e alunos para a superação das dificuldades. As autoras sugerem a aplicação e a correção de atividades na própria sala de aula, para que os alunos tomem consciência de suas dificuldades e assumam coletivamente o caminho a ser trilhado. Adiar o conteúdo programático estabelecido “por uma ou duas semanas para uma retomada de itens essenciais, tem sido prática adotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 234).

Segundo as referidas autoras, aspectos mais complexos, que carecem de maior aprofundamento e tempo, merecem especificidade no projeto pedagógico do curso, podendo ter caráter especial “para alguns grupos ou turmas, e mesmo generalizáveis para todo o alunado e programados ao longo das fases ou anos curriculares” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 235).

No Brasil, a pedagogia universitária exercida pelos docentes não tem uma identidade única. Ela é bastante complexa assim como o sistema de educação superior. Além disso, na educação superior, temos as instituições públicas e privadas, as universidades e não universidades distribuídas nas cinco regiões do país, de características étnicas, sociais e econômicas diferentes (MOROSINI, 2000, p. 19).

Além do mais, a literatura tem apontado que a ação docente se efetiva em modelos positivos de antigos professores e que recorremos ainda ao *habitus*. O *habitus* é definido por Bordieu “como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (BOURDIEU apud PERRENOUD, 1997, p.39). Isso significa que o *habitus* mobiliza os esquemas de disposições duradouras de todas as experiências passadas e funciona

[...] como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (BOURDIEU apud PERRENOUD, 1997, p.40).

Desse modo, exercer a profissão docente implica integrar seus conhecimentos e sua experiência e desenvolvê-los em contextos educativos. Como prática social, o ensino deve se efetivar com qualidade, por isso é fundamental, desde o início do trabalho docente, a formação. Nóvoa (1997, p. 28) faz o seguinte questionamento:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

É importante destacar que os professores consultados neste estudo estão situados num contexto com muitas adversidades que dificultam seu trabalho:

falta de recursos, grande número de alunos por sala, alunos com deficiências de conteúdos, entre outras.

Mas o que move esses professores para o exercício da docência? É preciso que haja satisfação pelo trabalho que realizam e não um peso árduo nos ombros a carregar. Concordamos com Alarcão (2000, p. 187) quando adverte:

Professor, descobre o sentido de tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos [...] e a descobrirem-se a si próprios como alunos. Acho que vai gostar da tua descoberta. Mas, se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar.

Não se pode ignorar a questão de que o ingresso de 8 professores na docência universitária ter se efetivado por meio de convite, por serem profissionais bem sucedidos. Mesmo não tendo uma formação pedagógica específica, os docentes iniciam o magistério no ensino superior. Não podemos culpar os professores por essa prática. Para a grande maioria que ingressa no ensino superior, é um desafio exercer a docência, e esses docentes vão respaldados no conhecimento que têm dos conteúdos específicos do curso de formação e “mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros [...]” (BENEDITO apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36) afirmam que “[...] há consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar [...] seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos [...]”. Nesse aspecto, prevalece a idéia de repasse de conteúdos e informações. As autoras explicam ainda que, com relação à docência no ensino superior, é importante considerar que há “a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Segundo as autoras, por isso observa-se um afluxo de profissionais liberais exercendo a docência no ensino superior, que, devido à expansão do mesmo, ofertam empregos a esses profissionais. O reflexo disso é a oferta de

cursos superiores e de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Ribas (2000, p. 38) ressalta que

[...] a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho.

Na docência universitária, o professor iniciante, com formação pedagógica ou não, se depara com situações instáveis, imprevisíveis e diferentes, com as quais muitas vezes tem dificuldade de lidar. Grillo (2000, p. 75) explica que as situações da sala de aula são sempre instáveis e cada uma, de modo singular, exige uma reinterpretação do professor, mesmo que ele tenha vivenciado outras experiências anteriormente. Não há a garantia de dar certo, pois as condições de ensino mudam a cada dia. Nesse sentido, “[...] o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no âmbito dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas [...]” (GRILLO, 2000, p.75).

Para uma grande maioria de professores, o ingresso no exercício da docência do ensino superior, pode ter se efetivado por diferentes razões. A questão da complementação de renda pode ser uma dessas razões. Alguns dos docentes entrevistados (8) a mencionaram. Como observamos, muitos professores precisam trabalhar em mais de uma instituição para complementar sua renda.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 128) argumentam que,

No caso dos professores da educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico de empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada [...].

É consenso que muitos docentes atuam no ensino superior para complementação de renda, ou seja, tratam a profissão como um bico. Se considerarmos como um bico, vamos ignorar que a maioria dos docentes deseja

exercer a docência porque gosta, mesmo porque a docência no ensino superior não é a atividade principal desses docentes.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 129) levantam a questão e explicam que “muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional”. Nesse sentido, “[...] não é problema do professor, especialmente do universitário, que está ali muitas vezes como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar o salário, [...] como um bico, etc.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

No Brasil, de um modo geral, os professores ganham muito pouco. Por isso, para muitos, há a necessidade de trabalhar três turnos para conseguir complementar a renda.

É importante mencionar que 8 docentes, apesar de assinalarem a resposta - “para complementação da renda”, também assinalaram a opção - “querer ser professor sempre foi seu desejo”. Com exceção de um professor que escreveu: “Mas eu adoro!”.

Não podemos esquecer que o campo de estudo para a pesquisa é uma instituição de pequeno porte e que, mesmo que os docentes quisessem, não haveria as condições necessárias para se dedicarem com um maior tempo às atividades acadêmicas. Os cursos da instituição não formam mais de uma turma por período. Isso significa que o professor não repetirá a mesma disciplina em outra turma.

A média de horas/aulas entre os 22 docentes participantes da pesquisa é de 7.44 hora/aula. Ainda podem correr o risco de ter reduzida essa média se as turmas não forem formadas. Para ilustrar esse contexto, no início de 2009, ou seja, no primeiro semestre, a instituição formou uma turma com 20 alunos para um dos cursos ofertados - Pedagogia. No entanto, soubemos que em duas outras instituições particulares não houve a formação de turma no curso em questão.

O que vem ocorrendo, segundo o último Censo da educação superior de 2007, divulgado em fevereiro de 2009, pelo INEP, revela que o ensino superior brasileiro privado está saturado. O crescimento da oferta de vagas das instituições privadas apresentou uma redução de aproximadamente 5% em relação aos dados apurados em 2003. O aquecimento anterior das instituições privadas deve-se ao subsídio do governo, porém não há mais essa ajuda nem demanda. Os

alunos não entram porque não conseguem pagar. Apesar disso, houve um aumento da oferta de vagas, segundo o censo de 2007, pois atingiu a marca de 2.823.942 vagas, ou seja, 194.344 a mais que no ano de 2006, com a diminuição da oferta pelas instituições públicas estaduais e municipais.

Dessa forma, as instituições privadas responderam por 196.189 novas vagas. Mas o número de ingressos não acompanhou, o que colaborou para um total de 1.311.218 vagas ociosas nas instituições privadas (CENSO INEP/MEC, 2007).

A situação que a instituição atravessa não é muito diferente da de outras instituições privadas, que enfrentam o mesmo dilema, a falta de alunos.

A instituição particular, segundo Lellis (2006), é a grande empregadora. Nesse sentido, os docentes desse estudo, lecionam em uma faculdade privada que oferece três cursos de graduação. A média de horas/aulas é muito pequena para considerar a questão da renda como relevante nesse contexto. Pensamos desse modo, pois destacamos que dentre esses 8 docentes, 6 também mencionaram que o desejo pela docência era uma das razões de ingresso. Já comentamos essa opção do “desejo em ser professor” (quadro 4), uma vez que foi bastante significativa, pois 18 docentes a assinalaram. Na entrevista, a questão da renda foi um assunto mencionado para falar da valorização do professor, isto é, valorização da profissão de docente.

Vasconcelos (1996, p. 37) explica que o salário é um “ponto crucial” para o docente da educação superior enfrentar e é o impeditivo para a exclusividade no exercício do magistério.

Nesse aspecto, é importante mencionar que a instituição efetuou uma redução de 25% no valor da hora/aula de seus docentes. A medida foi tomada com a aprovação dos docentes, que entenderam a situação atual que a instituição atravessa (inadimplência e redução do número de alunos) e votaram unanimemente pela redução do valor da hora/aula. O fato foi mencionado por apenas 3 docentes:

No mercado, várias profissões tiveram aumento [...] nós aqui tivemos redução de 25%. Até entendo o motivo [...] mas desestimula, por isso a pessoa tem que gostar muito de ser professor [...] (P 10).

Nós não podemos só pensar no salário, mas o que está por trás do salário? Se for bem remunerado, se estou realizando um bom trabalho, eu sou reconhecido por isso, por meio desse salário. É

claro que não vou trabalhar em função dele, mas é ele que vai suprir a minha vida pessoal, de modo que a gente consiga dar menos aulas (P 12).

Algumas práticas a instituição precisa assumir [...] a realidade muitas vezes dificulta as ações [...]. Quando eu entrei aqui até celular me ofereceram [...] Depois as coisas foram mudando, os alunos não entram em proporção aos que saem [...] então fica muito difícil [...] (P17).

Segundo um professor foi realizado um estudo por três docentes da área de Administração, que se ofereceram para levantar a real situação da instituição, entre eles o docente entrevistado, e propor medidas para viabilizar a sua administração com os próprios recursos, ou seja, as mensalidades dos alunos. Para ilustrar essa situação, a faculdade vem sendo administrada por familiares do mantenedor da instituição. O estudo que os professores fizeram revelou que a receita da instituição é inviável para o pagamento da hora/aula dos docentes. Apesar dessa redução de 25%, o professor em questão relatou que o valor da hora/aula que a instituição paga atualmente ainda está de acordo com o valor de mercado, ou seja, o valor que as outras instituições particulares pagam aos seus docentes. Outro professor também mencionou esse detalhe.

Dois desses docentes exercem somente o magistério. Um é docente também em uma instituição de educação superior e o outro exerce a docência na rede estadual de ensino, atuando no ensino fundamental. Já o professor que nos explicou sobre a situação da faculdade exerce o ensino em outra instituição e também é consultor na sua área – Administração.

Contudo alguns docentes têm um posicionamento em relação ao bico. Os relatos foram registrados na entrevista. Vejamos:

A gente sabe que muitos professores têm a formação como um bico, mas se eu pensar que estou lidando com formação humana, não pode ser um bico [...] eu tenho deveres a cumprir na instituição [...] desde os burocráticos, os deveres da cidadania e da ética [...] conhecer o projeto da instituição [...] (P20).

Na minha área, Direito, a maioria dos professores tem outra profissão [...] poucos se dedicam somente à docência [...] tem juiz que dá aula, tem promotor que dá aula [...] mas porque gosta da sala de aula (P 16).

Eu penso que cada curso é muito particular. Enquanto na Pedagogia há a técnica pedagógica [...] a doação, na Administração, por exemplo, ninguém vê como doação. O professor pode ser professor aqui e em outras duas instituições [...] então em todas será um bico [...] É preciso envolver esse professor com a instituição, trazer junto [...] trabalhar com ele a formação pedagógica. (P 17).

Os docentes acreditam que o fato de ter prazer em fazer o que se gosta denota um outro sentido e não simplesmente como um bico. O professor (P17), por exemplo, acredita que, se os docentes se envolverem com a instituição, participarem de projetos, de uma formação pedagógica, esses profissionais passam a dar um outro sentido, porque, se estiverem motivados, eles se dedicarão. O referido docente acredita também que é preciso o envolvimento pessoal desses professores:

Tem que trazer o professor junto, assim ele vai se dedicar, ele vê que ele pode contribuir, [...] trazer para o campo da amizade, promover encontros, mesmo um churrasquinho, por que o dia a dia é extenuante [...] então você tem que criar um ambiente agradável (P17).

Outros docentes manifestam que o envolvimento com o colegiado, a participação em projetos do curso e da instituição, descaracteriza o sentido de exercer o magistério superior como um bico.

Alguns professores (6) concordam nesse aspecto, pois para esses docentes é importante o envolvimento com o colegiado do curso, com a instituição, conhecendo o que os outros professores trabalham nas outras disciplinas e o que a faculdade vem desenvolvendo em termos de projetos. Três professores enfatizaram a importância de a instituição concretizar a revista eletrônica. Nesse aspecto é realmente necessário o envolvimento dos docentes, pois os artigos, a produção, tanto dos docentes como dos discentes, necessitará do compromisso dos professores.

As coordenações dos três cursos, segundo 4 docentes, têm manifestado preocupação nesse sentido. Propostas já foram oferecidas aos professores: maior participação no projeto pedagógico do curso, criação de uma revista eletrônica envolvendo os três cursos acadêmicos, criação de projetos para formação pedagógica dos docentes, trabalho paralelo com os alunos com deficiências de conhecimentos, entre outras. As ações propostas, se bem

conduzidas, podem se traduzir em alternativas favoráveis para a qualidade do ensino superior. Autores como Pimenta e Anastasiou (2002, p. 126) argumentam que,

Ao participar legalmente de um colegiado, o docente da IES teria maior suporte institucional para sua profissionalização continuada. O trabalho individualizado e solitário a que é habitualmente submetido em nossa cultura institucional, fica dessa forma mais próximo a “uma venda de horas/trabalho”, acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado o respectivo aumento numérico do profissional **dador de aulas**, absolutamente o oposto do que é hoje necessário (grifos das autoras).

Todavia, mesmo com um salário que não valoriza devidamente o exercício do magistério, acrescentando ainda as inúmeras dificuldades e desafios sobre os quais discorreremos no desenvolvimento deste texto, ainda observamos as pessoas embarcando nessa carreira de modo parcial ou até integral.

Os estudos de Vasconcelos (1996, p. 42) com profissionais liberais apontam que os motivos estão ligados ao prazer que “sentem com o exercício do magistério (conviver com jovens e com o mundo acadêmico; gostar de lecionar; desejo de viver a experiência)”.

Outro ponto abordado foi: “A profissão de docente universitário valoriza e confere maior confiabilidade pelo mercado de trabalho ao profissional que a exerce”. Nesse aspecto 11 docentes assinalaram a alternativa.

O *status* conferido ao professor universitário “avaliza a competência do profissional em sua área específica de atuação – **Se é professor universitário, é porque conhece muito bem o seu campo de trabalho** (dado de entrevista) [...] “ (VASCONCELOS, 1996, p. 43) (grifos da autora). É com esse conceito que os docentes são convidados para o exercício da docência. Relembramos que 8 docentes alegaram que receberam convite para exercer o magistério no ensino superior. São bons profissionais na área em que exercem a profissão. Assim, prevalece a crença do bom desempenho profissional apontada por Masetto (2003).

A instituição privada, que é uma faculdade isolada, não tem a obrigação de desenvolver pesquisa, porém alguns docentes manifestaram o desejo de trabalhar com a pesquisa. Essa foi uma das alternativas da questão n. 1 do questionário em que os professores mencionaram ser um dos motivos de ingresso

no ensino superior. Nesse sentido, 4 docentes a assinalaram. Na entrevista, 3 docentes se referiram a ela com interesse. O primeiro relato foi descrito pelo docente no questionário, mas o mesmo não se dispôs a conceder entrevista. Porém consideramos seu depoimento relevante nesse aspecto.

Lamentavelmente, as instituições de ensino privadas não estão investindo em pesquisa e/ou valorizando profissionais qualificados [...]. (P15).

O relato de outro docente (P19) na entrevista levanta a questão. Quando há o desejo de se envolver com a pesquisa, é possível, mas, por outro lado, não se pode ignorar a valorização para a viabilização de projetos nesse sentido.

Eu gosto de participar de projetos de extensão [...] na outra faculdade eu coordeno um projeto, acho importante. Tem que ter esse desejo, do pessoal, de ter a satisfação naquilo que faz. A instituição ela tem que oferecer isso, tem que partir da instituição. As pessoas que procurarem, elas vão se dedicar porque têm interesse, podem ter algum projeto engavetado. Mas, não pode ser compulsório. A Instituição deve promover isso. Mas tem a valorização e a valorização que eu falo é a remuneração. Mesmo que seja simbólica, como uma ajuda de custo [...] para preparar, ter o espaço para desenvolver o projeto. [...] (P 19).

Algumas explicações podem esclarecer o motivo. Entre elas a própria fala do professor (P19): “a falta de estrutura e recursos”. É necessária uma melhor articulação da instituição para sua promoção e valorização nesse sentido. Outro aspecto é o que relata o docente (P28):

[...] um pouco é culpa da gente, o tempo que a gente tem. Então a gente pega várias coisas ao mesmo tempo e aí marca reunião e o professor fala: ah, esse dia eu não posso. A gente acaba se sobrecarregando e acaba não trabalhando isso legal [...] (P 28).

Nem sempre a culpa é dos docentes, pois as políticas públicas da educação fazem com que eles se enredem para se ocuparem de várias obrigações em mais de uma instituição de ensino, o que o impossibilita de ter tempo para se envolver ou produzir.

A pesquisa, para Demo (2001), é a forma de o docente ter sua própria elaboração, ser um profissional pesquisador, mas é preciso que veja a

pesquisa como aprendizagem e atualização permanentes. Para o mesmo autor, a pesquisa deve levar o conhecimento aonde está a população, e a universidade é o local onde se desenvolve esse conhecimento (DEMO, 2004).

A questão é que sem a pesquisa o ensino pode ser mera reprodução. Mas um docente que ministra boas aulas não tem tido a devida valorização caso não escreva, produza. Não temos aqui a pretensão de diminuir o valor da pesquisa, uma vez que deve fazer parte da formação do aluno. Por outro lado, a produção confere notoriedade à instituição que desenvolve pesquisa. Mas o que observamos é que o ensino é que acaba desvalorizado. Nesse sentido lembramos o relato do professor (P18). O docente verbalizou que há uma pressão para que se produza. Já aconteceu de lhe solicitarem, em uma das outras instituições em que trabalha, que produzisse um artigo num prazo de dois dias, com tantas laudas, sem questionar se há disponibilidade para tal.

Você tem que praticamente passar a noite em claro, outras vezes não pode ter um fim de semana com a família para cumprir o que a instituição solicitou a produção com tantas laudas [...], pois temos nossas obrigações docentes com os alunos (P18).

As instituições de ensino que acabam se envolvendo com a pesquisa são as instituições públicas. Não deveria, mas é o que de um modo geral acontece. Vários autores, entre eles Freire (2007, p.29), ressaltam a importância da pesquisa para o ensino: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...]. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Demo (2003, p.14) afirma que para ensinar é necessário pesquisar.

Consideramos a pesquisa necessária e importante, mas o ensino também o é. O que não pode acontecer é conferir uma valorização menor ao ensino, uma vez que o modelo de educação superior é o tripé ensino, pesquisa e extensão. Desse modo este tripé deve estar configurado no projeto pedagógico das instituições de educação superior. É consenso que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão expressa o ideal para uma formação acadêmica sólida.

Ao trabalhar a teoria, é necessário o confronto com a realidade, de modo que as práticas sejam revistas, assim como as teorias que as fundamentam. A

pesquisa possibilita a construção de novos conhecimentos para amparar as teorias e as práticas do ensino, pois

[...] essa concepção de universidade organizacional se faz presente por meio da força do modelo metodológico tradicional, da manutenção da visão moderna de ciência e de um saber escolar tomado como inquestionável, de um processo predominantemente expositivo por parte do professor e passivo por parte do aluno, fundado basicamente na memorização, e das próprias relações individualistas, competitivas e de não-comunicação entre disciplinas curriculares, assim como entre os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 170-171).

Para as autoras, estas são práticas recorrentes nas instituições de ensino superior. Além disso, é importante trazer à luz que os docentes deste estudo tiveram redução no valor da hora/aula (25%). Como ainda encontrarão motivação para desenvolver pesquisa na instituição?

Retomamos a fala de um docente que diz o seguinte:

[...] a valorização que eu falo é a remuneração. Mesmo que seja simbólica, como uma ajuda de custo [...] (P19).

Outros motivos também foram referendados por 3 docentes. Na mesma questão do quadro 4, “Razão do ingresso na docência no Ensino Superior”, 3 docentes assinalaram a opção “outra (s) razão (ões)” pelo ingresso na docência do ensino superior. Vejamos:

Maior conhecimento da matéria (P 1).

Insistência de amigos (P 17).

Incentivo da coordenadora do grupo de pesquisa (P 18).

O docente que mencionou a “insistência de amigos” (P17) e o outro, que citou o “incentivo da coordenadora do grupo de pesquisa” (P18) nos fazem pensar sobre o sucesso de ambos na área de atuação. No caso do professor (P18), o grupo de estudos o qual frequenta não deixa de ser também uma formação contínua, pois há o diálogo, a reflexão, as trocas de experiências. O docente em

questão, apesar de frequentar um grupo de estudos, de ter a formação em uma licenciatura, nos confidenciou que sua formação pedagógica não foi suficiente para atuar no ensino superior. Para esse docente o ideal é:

[...] vivenciar mais estágios, estar mais em uma sala de aula para que ao assumir a docência esteja mais preparado para a educação universitária [...] (P18).

A formação pedagógica, como explica Vasconcelos (1996), se destina aos professores que cursam as licenciaturas visando o ensino/aprendizagem da criança e do adolescente. Para atuar na graduação, isto é, com o adulto, porém, os professores não recebem nenhuma formação pedagógica. Como já vimos não consta na LDB 9394/96 uma formação específica para atuar no ensino superior. A lei 9394/96 fala em “preparação” nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) para o docente exercer o magistério superior (BRASIL, 1996).

O professor (P1), que revelou: “maior conhecimento da matéria”, nos remete a Freire (2007, p. 23) quando este ressalta que “Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A preocupação do referido professor é conhecer profundamente a matéria que ministra, para dar uma boa aula, mas não se tem a garantia de que isso se concretize. Nesse sentido Mizukami (2000) adverte:

Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo – pautado em divergências, experiências e modos de conhecimentos – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo entre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho (MIZUKAMI, 2000, p. 140).

É fundamental dominar o conteúdo que irá ensinar, mas a literatura aponta que somente o domínio do conteúdo não é suficiente. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.71) é fundamental o domínio da área de conhecimento, pois “ninguém ensina o que não sabe”, porém lembramos que outros saberes também se fazem necessários para o docente:

[...] saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), [...] saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações

contextualizadas), [...] saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

As autoras explicam ainda que esses saberes serão configurados conforme a demanda das práticas. Mas estamos tratando dos docentes iniciantes com pouca ou praticamente nenhuma experiência na docência do ensino superior! O professor (P 17), apesar de não ter assinalado essa opção, se revela como um docente que se preocupa com sua prática docente e podemos até dizer que está se **apaixonando pela educação**. Atrevemo-nos a pensar desse modo, pois o envolvimento manifesto com as questões da prática docente, a preocupação em ter uma formação pedagógica, o desejo de colaborar com a instituição para envolver os docentes, com as questões educativas e de formação pedagógica, bem como a sua expressão para tratar dessas questões revelou o seu entusiasmo e o seu sentimento nesse sentido.

Pelo que pudemos compreender, o ensino superior ainda não obteve a merecida atenção das políticas públicas na questão da formação docente. Em vista disso, é comum o professor iniciante, ou não, enfrentar problemas e desafios, na maioria das vezes por conta da não formação pedagógica ou de sua insuficiência.

Os problemas e desafios fazem parte de nossa abordagem com os docentes iniciantes e se efetivaram como uma questão relevante para a nossa pesquisa: “Em sua opinião, quais os principais problemas/desafios para um docente iniciante no ensino superior”?

Na entrevista, consideramos a questão merecedora de uma maior aprofundamento para melhor desvelar os mencionados problemas/desafios. Para isto, precisou ser um pouco mais aprofundada: “Descreva melhor a sua própria experiência, destacando seus principais problemas/desafios, avaliando sua trajetória inicial”.

Foi relevante para a análise a concentração das respostas em três situações específicas: “a falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário”, (apontada por 11 docentes); “não saber lidar com alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos”, (também

assinalada por 11 docentes) e a “dificuldade para avaliar o aluno no seu aprendizado” (apontada por 8 docentes), conforme o Quadro 5 a seguir:

<b>Respostas</b>	<b>N</b>
<b>A falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário</b>	<b>11</b>
<b>Não saber lidar com alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos</b>	<b>11</b>
<b>Dificuldade para avaliar o aluno no seu aprendizado</b>	<b>8</b>
<b>Não ter o domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula</b>	<b>3</b>
<b>Não ter apoio dos docentes mais experientes para dúvidas ou esclarecimentos sobre alguma situação em sala de aula</b>	<b>2</b>
<b>Outras “o baixo nível de conhecimento básico dos alunos de graduação”</b>	<b>2</b>
<b>Outras “Lidar com a diversidade de interesses e motivá-los aos desafios constantes que é o ato de estudar”.</b>	<b>1</b>
<b>Outras “falta de experiência”</b>	<b>1</b>
<b>Teoria e prática</b>	<b>1</b>
<b>Outras “Não ter tempo de lidar com os alunos sem base que chegam no ensino superior”.</b>	<b>1</b>
<b>Outras “Má formação dos alunos”</b>	<b>1</b>
<b>Não assinalou nada</b>	<b>1</b>
<b>Não enfrentar nenhum problema</b>	<b>0</b>

**Quadro 5** – Principais problemas/desafios para um docente iniciante no ensino superior

As três situações nos levam a pensar sobre a importância da formação do docente universitário, ou melhor, na falta de uma formação específica para a docência no ensino superior.

Em nosso país sabemos que não há uma legislação própria para formar o professor universitário como já argumentamos. A Lei 9394 (1996, art. 66), fala em preparação e não em formação. A formação do docente do magistério superior, para Cunha (2006, p. 258),

[...] tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção científica.

Nesse aspecto, a formação pedagógica não é prioridade. Porém os docentes consideram-na necessária e endossam a sua carência. Buscar respostas para essas questões não é tão simples, todavia os docentes tiveram a oportunidade de opinar sobre esses assuntos.

A quarta pergunta do questionário possibilitou ao professor sugerir à instituição no que pode colaborar para a qualidade do ensino. A questão se configurou da seguinte forma: Em relação à instituição, no que ela poderia ajudar? Organizamos o Quadro 6 para melhor visualizar o que os professores pensam a esse respeito.

<b>Respostas</b>	<b>N</b>
<b>Realizar um trabalho paralelo com os alunos que não possuem base para a assimilação dos conhecimentos.</b>	<b>14</b>
<b>Não ter um número excessivo de alunos em sala de aula</b>	<b>11</b>
<b>Reuniões periódicas com os professores do curso para um trabalho integrado.</b>	<b>11</b>
<b>Realizar uma formação pedagógica (capacitação contínua) com os docentes</b>	<b>11</b>
<b>Fornecer os recursos técnicos, necessários</b>	<b>10</b>
<b>Outras sugestões P4 – “Investimento na capacitação emocional do corpo docente”.</b>	<b>1</b>
<b>Outras sugestões P6 – “valorizar os profs. No sentido de incentivá-los a buscar melhorias no ensino superior, evitando cobranças descabidas e desnecessárias”.</b>	<b>1</b>

**Quadro 6** – Distribuição das respostas no que se refere à ajuda da instituição para a qualidade da educação superior

Dos docentes, 11 assinalaram no questionário a necessidade de “realizar uma formação pedagógica (capacitação contínua) com os docentes”. Na mesma questão (4), no campo que possibilita “outras sugestões”, o docente (P4) escreveu:

Investimento na capacitação emocional do corpo docente (P4).

De qualquer modo, sua sugestão está centrada na formação docente. O que diferencia é o cuidado do docente com a dimensão humana, que também é um aspecto importante, conforme ressalta Santos Neto (2002). Para o

autor, a formação tradicional não se ocupou dos aspectos humanos nas questões da competência e do desenvolvimento profissional dos docentes. Os próprios docentes assumiram tais aspectos, mas seria mais produtivo para a educação se esse processo formativo fosse articulado com as políticas públicas.

A questão da formação pedagógica é relevante, pois, no quadro 5, 11 docentes também a assinalaram no questionário. A questão se estruturou do seguinte modo: “a falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário”.

A realidade mostra que os professores se iniciam no magistério no ensino superior mesmo sem formação pedagógica. Nas instituições públicas, de um modo geral, há o peso da titulação. Nas instituições privadas, o ingresso ocorre muitas vezes, por convite ou indicação, como aponta o Quadro 4 com 8 indicações. Com os professores participantes da pesquisa não foi diferente. Eles são bem sucedidos na área que atuam. Os bacharéis na profissão de formação e os professores das licenciaturas foram ou são docentes em outro nível de ensino ou mesmo no ensino universitário. Quando convidados ou indicados, realizavam um trabalho que foi notado por quem os convidou ou indicou. (outros docentes ou amigos). Alguns docentes, assim que concluíram a formação e uma especialização ou mesmo com o mestrado, aceitaram contratos de trabalhos com prazo determinado em IES públicas. Podemos citar os professores (P9) e (P20).

Nossa percepção quanto ao fato dos docentes manifestarem que lhes falta um preparo pedagógico para o ensino superior é que para esse nível de ensino há a necessidade de uma formação específica que venha de encontro às características do magistério superior. Os diferentes interesses, as deficiências da educação básica, entre outras. Por mais que sejam competentes na sua área de formação essas especificidades precisam ser aprofundadas pedagogicamente.

Além de não ter uma formação pedagógica, o professor ainda enfrenta outros desafios atribuídos à sociedade atual. Cunha (2005, p. 6) observa que

[...] o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

A docência universitária ainda não é compreendida além da racionalidade técnica e utilitarista, e a formação pedagógica se torna desvalorizada a ponto de ser considerada uma atividade menor.

Vale mencionar a opção registrada pelo docente (P6), na opção “outras sugestões”.

Valorizar os professores no sentido de incentivá-los a buscar melhorias no ensino superior, evitando cobranças descabidas e desnecessárias (P6).

A explicação do professor nesse aspecto se refere às normas institucionais nem sempre agradáveis para os docentes como: prazos, pautas etc. O alerta do docente é que a formação pedagógica é mais importante que esses aspectos, geralmente enfatizados pela IES.

Quanto à formação docente, a condição da sociedade atual exige um novo perfil do professor universitário, o que remete à necessidade de formação para enfrentar tais desafios.

Pereira (2002, p. 42) explica que o professor não pode ser considerado o detentor do saber e o ensino entendido como transmissão de um conhecimento formatado, com verdades absolutas. A complexidade do momento, com as constantes mudanças, requer uma nova postura para o ensino superior. O contexto atual exige que o conhecimento se construa em conjunto, professores e alunos, amparados nas teorias sim, mas revisando-as continuamente nos questionamentos e leituras da realidade do contexto histórico.

As iniciativas isoladas correm o risco de não terem uma repercussão digna de êxito. É necessário o envolvimento político da instituição para a efetiva produção do conhecimento. Segundo Nóvoa (1997, p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. O autor explica ainda:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz **antes da mudança**, faz-se **durante**, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1997, P. 28) (Grifos do autor).

Compartilhar experiências, refletir sobre a própria prática, entre outras, são ações que contribuem para a qualidade do exercício docente. Não existem receitas e modelos para o trabalho cotidiano do docente. Cada situação é única, mas o professor pode enfrentar e se fortalecer para o seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (1997, p. 27) explica que “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas [...]”.

É necessária uma mudança de postura para que os docentes interajam entre si, possibilitando adquirir confiança em si mesmo. Assumir que de forma coletiva é possível a cooperação e a organização. O diálogo com os pares é um dos caminhos, pois se constitui em um canal para compartilhar experiências e saberes do processo ensino/aprendizagem.

Em nossa consulta aos docentes iniciantes, a necessidade de estabelecer um diálogo com os pares não foi tão evidenciada. A questão foi estruturada no questionário no Quadro 5 da seguinte forma: “não ter apoio dos docentes mais experientes para dúvidas ou esclarecimentos sobre alguma situação em sala de aula”. A questão foi assinalada por apenas 2 docentes (P1) e (P7).

Na entrevista buscamos mais elementos para a análise também com 3 outros docentes. Vejamos os relatos:

Faz pouco tempo que eu iniciei aqui na instituição [...] uns 6 meses [...] ainda não tenho um diálogo com os outros professores [...] mas, com o tempo ficarei mais à vontade para isso [...] (P1).

O que eu sinto falta muitas vezes é não conseguir estabelecer um diálogo com os pares. Eu acho que a gente vem para a faculdade dá a aula e vai embora [...] (P9).

[...] um desafio é a gente estar aos poucos conquistando é em relação a interação do nosso grupo. Eu sentia muita falta da gente ter reuniões, da gente conhecer os colegas, estabelecer um diálogo. Muitas vezes eu trabalhava quinta e sexta, no início, eu não conhecia quem trabalhava segunda, terça e quarta e não sabia quem eram os outros professores (P12).

Nóvoa (1997, p. 26) aponta que “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, com o que concordamos inteiramente.

Como aponta Freire (2007, p.136), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Se refletirmos sobre o significado da fala de Freire (2007), verificaremos que, quando o autor fala em “inconclusão permanente”, nos remete ao sentido de formação permanente. A educação é assim, exigente com aqueles que lidam com ela. Nóvoa (1997, p. 24) explica que “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente”. É fundamental que os professores iniciantes compreendam que a formação constitui um aspecto significativo na profissão docente, porém o diálogo com os pares é um aspecto considerável para a socialização profissional.

Quando iniciaram na docência, alguns professores recorreram aos seus pares para ajudá-los a enfrentar a sala de aula, não só para organizar o material da disciplina, mas também a postura na sala de aula.

A questão de buscar modelos ou auxílio junto aos professores mais experientes é uma prática recorrente citada na literatura. A falta de experiência é um dos condicionantes para essa prática entre os docentes iniciantes.

Eu não tinha experiência em sala de aula e, na verdade, estava tudo errado (risos) uma que eu não tinha experiência (risos), só tinha vontade [...] (P10).

A fala do docente exprime situações que acometem muitos dos docentes iniciantes, conforme constatamos na coleta de dados. O mesmo docente confidenciou que teve um período de estágio de docência no Mestrado de sua área - Administração, mas se resumiu a apenas cinco aulas. Segundo ele foi muito pouco. Na entrevista o docente confidenciou que não procurou ajuda dos pares porque preferiu enfrentar a situação, não por individualismo, mas pela sua personalidade em enfrentar os desafios.

É oportuno nos referir ao Quadro 6 para trazer o que manifestaram 11 docentes em relação à contribuição da instituição para realizar “reuniões periódicas com os professores do curso para um trabalho integrado”. Percebemos que é considerada uma necessidade por uma boa parte dos docentes manter contato com seus pares. O fato de poderem dialogar é um importante aspecto para o

desenvolvimento da prática docente. A troca de experiências, o auxílio que um docente pode dar ao outro foram valorizados. Foram 4 os docentes a revelar que tiveram apoio dos pares no início do magistério superior. Explicaram também que solicitaram a ajuda deles nesse sentido. Vejamos o que relataram na entrevista:

[...] quem me socorreu foi uma professora amiga minha, que dá aula em uma universidade [...] ela me orientou, deu sugestões [...] me auxiliou para organizar o material didático [...] (P 7).

[...] Quando eu comecei, recebi ajuda de amigos professores que já tinham experiência [...] deram sugestões, colocaram como trabalhavam em sala de aula [...] (P 14).

[...] eu procurei observar como os outros professores trabalhavam (P19).

Eu recebi ajuda de duas professoras [...] foi fundamental, deu um pouco mais de segurança, pelo fato de já terem experiência [...] (P 28).

Refletindo sobre os relatos desses docentes, percebemos que procuraram apoio junto aos professores mais experientes, porque as vivências como alunos universitários, mesmo com sólidos conhecimentos da área de atuação, foram insuficientes. É bom lembrar que, quando se tem a formação pedagógica, esta, na grande maioria das vezes, é para se trabalhar com crianças e adolescentes. Contrariando os docentes que recorreram aos seus pares, o professor (P 10) já agiu de forma diferente. Na entrevista explicou:

Eu não recorri aos professores mais experientes [...] não é que eu seja individualista, mas é porque eu arrisco, enfrento [...] (P 10).

Talvez o receio de se expor, de pedir auxílio, seja um empecilho para os professores iniciantes recorrerem aos pares mais experientes no início da carreira, uma vez que nem todos admitiram. O fato de enfrentar o início da docência sem apoio expõe o docente a uma maior insegurança. Segundo as palavras do docente:

Eu não tinha experiência, só tinha vontade [...] eu me sentia inseguro para ensinar [...] (P10).

Ao esclarecer que a profissão lhe possibilita exercer boa comunicação, estar com as pessoas, articulando, conversando, um docente admitiu na entrevista a sua insegurança. Outro docente, no questionário argumentou que sua inexperiência se explica por não ter formação pedagógica. Outro ainda esclareceu que teve insegurança, mas, com o apoio e a ajuda dos pares mais experientes atenuou tais dificuldades. O mesmo docente também enfatizou que o tempo foi lhe fornecendo experiência para superar a sua insegurança. Vejamos o que relataram na entrevista esses 3 docentes:

Tive insegurança de entrar na sala e os alunos não me aprovarem, [...] eu queria que eles gostassem de mim [...] (P6).

No início, insegurança, face à fraca experiência didática [...] (P15)

A falta de experiência e a insegurança foram supridas com o passar do tempo e a ajuda de alguns professores (P28).

O início da carreira docente, segundo os autores Tardif (2005) e Marcelo Garcia (1999), acomete os docentes da sensação de insegurança, ocasionando uma falta de confiança em si mesmos.

Caso os referidos docentes tivessem procurado alguma ajuda, como fez o professor (P28), ou então vivenciado mais a sala de aula, por meio dos estágios, como lembraram os docentes (P10) e (P29), ou, ainda, a monitoria, levantada pelo professor (P18), como veremos oportunamente, provavelmente algumas situações poderiam ter sido evitadas. São conjecturas, pois bem sabemos que as receitas não existem, mas as orientações, as tênues experiências podem nos fornecer elementos que, reorganizados com os diferentes saberes estudados por Tardif (2005), nos possibilitam agir.

A identidade profissional no início da carreira docente vai sendo conquistada à medida que os docentes iniciantes são valorizados pelos pares mais experientes (MARCELO GARCIA, 1999); (TARDIF, 2005).

O docente (P10) relatou que, mesmo se preparando ainda surgiam situações que fugiam ao seu controle:

[...] algumas vezes os alunos faziam umas perguntas [...] e, por mais que você tivesse se preparado [...] (P10).

Segundo Tardif (2005) os saberes docentes são plurais. Esses saberes são: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras. Os disciplinares são os saberes provenientes de diferentes campos do conhecimento, organizados nos programas escolares e disciplinas. Os saberes experienciais, do trabalho cotidiano do professor, são originários da cultura social e estruturados pela instituição em conteúdos, objetivos e métodos. Cabe ao docente dominar, integrar e mobilizar esse conjunto de saberes para desenvolver sua prática docente. É um processo dinâmico, pois esses saberes se colocam em constante renovação e acompanham a carreira do professor.

O início do magistério é um período marcante para o professor, pois é no começo de carreira que toda a prática profissional pode se estruturar e cristalizar as ações educativas que o acompanharão por toda a carreira docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Delors (2001) explica que a formação contínua é que determina a qualidade do ensino, mais que a formação inicial. Para o autor a educação ocorre ao longo de toda a vida, desse modo é uma construção contínua na formação da pessoa humana (p. 106).

Entendemos que Tardif e Raymond (2000) valorizam o início da carreira docente, que começa na graduação e, se bem acompanhado, terá uma base sólida para a continuidade da formação. Nesse sentido, acreditamos que desde o início da formação, ainda na graduação, é importante o cuidado com a qualidade da formação. Para muitos docentes iniciantes, o começo da carreira docente se constitui como desafiador e penoso. Ocorre muitas vezes o choque com a realidade para o professor iniciante conforme denomina Veenman (apud MARIANO, 2006).

A reflexão, segundo Nóvoa (1997), Schön (2000), Freire (2007), entre outros, é um dos caminhos para a formação não só do docente iniciante, mas dos professores de um modo geral. Quando realizada de modo coletivo possibilita compartilhar conhecimentos e saberes, pois é no grupal que encontram forças para superar dificuldades e propor soluções para enfrentar os problemas da prática cotidiana.

Outra dificuldade mencionada pelos docentes foi com relação à avaliação. É um tema bastante delicado, e as dúvidas acometem os docentes em relação à como avaliar o aluno. A preocupação com a avaliação da aprendizagem coloca em evidência o próprio despreparo do professor. Por meio do questionário, 8 professores mencionaram a dificuldade em avaliar o aluno no seu aprendizado, conforme o Quadro 5. Na entrevista, 2 depoimentos retratam essa dificuldade:

Uma das grandes dificuldades que eu tenho é a questão da avaliação, da avaliação do trabalho. Então, em outros momentos ao invés de trabalhar com quatro avaliações em um ano, que é o mínimo exigido, eu trabalhava com oito, dez, doze avaliações no ano, considerando notas mesmo. [...] Quantas avaliações eu dei e pedi para o aluno refazer [...] e ele devolvia igual [...] o que é bastante frustrante (P9).

Uma outra dificuldade que eu tive foi com relação à avaliação. Avalio a participação do aluno, mas o aluno tímido como é que eu avalio? (P19)

Os dois professores assinalaram, no questionário, a dificuldade em avaliar os alunos e, na entrevista, também enfatizaram essa dificuldade de forma mais detalhada.

A dúvida destes professores não é diferente da de tantos outros. Pensamos que para a maioria dos docentes ainda predomina a idéia de cobrar o que foi trabalhado em termos de conteúdos, afinal foi assim que prevaleceu nos seus anos de estudos até a graduação, e mesmo depois dela. A avaliação é um tema que merece cuidado e atenção. Apesar de apenas 2 docentes terem se manifestado a esse respeito na entrevista, concordamos quando o professor (P17) adverte:

[...] a deficiência pedagógica que está nos professores de Administração é inconsciente (P17).

Não está só nos professores de Administração, mas possivelmente pode estar naqueles docentes que carecem de uma formação que dê conta de compreender um tema tão complexo como a avaliação. Por ser um assunto intrincado, pode ser expresso de diferentes formas, com interesses e concepções diversas. O fundamental é o professor definir o que quer avaliar, qual a sua intencionalidade. A avaliação deve ser entendida como ponto de partida e não só

como ponto de chegada, daí a importância de o professor saber por que utilizar-se de um ou de outro instrumento. Qual é o sentido da avaliação para o professor? Aquino (1997, p. 114) ressalta:

Os juízos de valor que dão base à avaliação, são matizados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, empatias ou antipatias em relação ao aluno, por seus preconceitos, por suas concepções e crenças. Alguns valorizam a capacidade de argumentação do aluno, outros a resposta correta, uns a ortografia, outros a expressão escrita, alguns o conceito, outros a técnica.

Não se trata de abolir provas e notas, mesmo porque estas também fazem parte do processo. O que é pertinente nesse ponto é que a concepção de avaliação é mais ampla, pois envolve a emissão de juízo e contempla os aspectos qualitativos no processo de aprendizagem. O fato de se utilizar de instrumentos diferenciados aumenta as possibilidades de garantir essa qualidade. Luckesi (1999) salienta que são instrumentos de coleta de dados e não, como a grande maioria de professores nomeia, instrumentos de avaliação.

O texto da LDB 9394/96 trata com obrigatoriedade a avaliação em um processo contínuo e qualitativo, mediador e se estende às instituições de ensino superior. É preciso compreender que a avaliação faz parte da proposta pedagógica de cada curso. A proposta tem uma dimensão política. Nesse sentido, não pode ignorar a concepção de educação, de homem e de sociedade, o que envolve o senso reflexivo e crítico.

Nesse aspecto, recorreremos a Luckesi (1999) para explicar que a avaliação educacional escolar está entre as práticas docentes que dimensionam uma concepção de educação, de homem e de mundo. Para ter sentido deve estar articulada com o projeto político pedagógico. Mesmo que o docente tenha ou não essa consciência, ele a expressa na sua ação docente. O que acaba prevalecendo, principalmente nos cursos de bacharelado, é a aplicação de provas.

Segundo o autor, a prática avaliativa educacional brasileira opera mais para a verificação, pois para avaliar é preciso considerar a coleta de dados, a análise e a síntese destes dados, a partir de um objeto a ser avaliado. Além disso, adotam-se os critérios para a atribuição de valor ou qualidade, tendo um padrão de qualidade atribuído para aquele objeto a ser avaliado. Ao atribuir um valor ou

qualidade ao objeto a ser avaliado, se tem uma tomada de posição. Com essa postura, favorável ou não, já com um valor atribuído, se toma uma nova decisão, para manter do jeito que está ou para atuar sobre o objeto. A avaliação deve ser entendida como ponto de partida e ponto de chegada, para que a aprendizagem seja efetiva. Para Luckesi (1999, p.45), é importante “um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania”.

A avaliação, por ser motivo de dúvidas e preocupação para muitos professores, precisa ser entendida como um dos componentes da prática educativa. Para isso, precisa ser aprofundada no que se refere aos seus fundamentos e seus pressupostos. Haydt (2000) afirma que a avaliação é um meio para que alunos e professores aperfeiçoem o processo ensino/aprendizagem, por isso não é um fim em si mesma. É tarefa do professor não só verificar, mas também julgar como está o rendimento dos alunos. Ao avaliar os resultados do ensino, a avaliação está presente no processo e faz parte da rotina acadêmica, sendo fundamental o professor repensar as técnicas que utiliza e se estas contribuem para a aprendizagem. Dessa maneira o docente reflete sobre sua atuação e avalia o seu próprio trabalho.

É importante lembrar que cada aluno é único no seu aprendizado, e o professor precisa desenvolver ações para que o aluno aprenda. Desse modo, o professor, no caso do aluno tímido, não poderá privilegiar somente a avaliação oral, mas sim mesclar com outros instrumentos. Além disso, a aprendizagem é um processo dinâmico, assim como a avaliação com permanente interação entre professor e aluno. Os objetivos dessa interação são para apontar e desenvolver os conteúdos de ensino/aprendizagem, desde a seleção dos mesmos, quais são as metodologias utilizadas, bem como a sondagem da realidade social, no sentido de visualizar a mudança no comportamento do aluno e de seu compromisso com a sociedade (HAYDT, 2000).

Na sala de aula o docente pode optar por usar o giz, promover aulas interativas, problematizar, enfim, recorrer a diferentes instrumentos e técnicas para conduzir a aula. No presente estudo, apenas 3 docentes a assinalaram no questionário como uma dificuldade: “Não ter o domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula”. Na questão 4 do questionário, que se refere à instituição e o que ela pode ajudar, estruturada no Quadro 7, a alternativa que tratou dos

“recursos técnicos, necessários (retroprojektor, *data show*) para uso em sala de aula” foi assinalada por 10 docentes. Percebemos que uma grande parte dos docentes não revelou ter problemas quanto a dominar os recursos, mas sim como poder utilizar-se dos mesmos. Tanto no questionário como na entrevista não enfatizaram ter problemas com os recursos. Entre esses docentes, o professor (P2) não participou da entrevista e o outro docente (P20) explicou o que pensa sobre essa questão:

Preciso ter maior conhecimento ao explorar os instrumentos, como o *data show* [...] utilizar melhor o que esse recurso pode oferecer (P20).

O professor (P20) esclareceu que se utiliza de outros recursos: retroprojektor, textos, vídeos etc, entre eles, o *data show*, o diferencial entre uso de um e outro depende de seus objetivos. Na entrevista, apesar de não ter assinalado no questionário, o professor (P9) confessou que tem dificuldade ao se utilizar de um filme, por exemplo. Segundo seu ponto de vista, o conteúdo fica fragmentado. Vejamos o que o docente revelou:

[...] Na verdade eu devo confessar que não sei diversificar a minha aula [...] Não sei trabalhar com outros recursos, usar um filme, envolver com o conteúdo [...] (P 9).

Vale mencionar que o docente explicou que na sua formação acadêmica não frequentou as aulas da disciplina de Didática. Segundo o docente, nas aulas de Didática era dispensado para participar de um movimento estudantil. Segundo suas palavras:

Eu não fui a nenhuma aula de didática [...] porque eu participava de um movimento estudantil e as reuniões eram no horário das aulas de didática [...] não acho que fez muita falta [...] Eu participava de algo que acreditava ser importante para minha formação [...] (P9).

Não podemos concordar com o docente nesse aspecto, pois a disciplina de Didática visa justamente essa articulação com o ensino e a aprendizagem. A Didática (teoria do ensino) trata dos objetivos, condições e meios para a realização do processo de ensino ligando, os meios pedagógicos a objetivos sócio-políticos (LIBÂNEO, 1994). Para o autor toda intenção pedagógica traz uma

concepção de homem e de sociedade. Outro ponto a considerar é se o docente tivesse frequentado as aulas de Didática ainda teria as mesmas dificuldades? Nada podemos afirmar, pois outros docentes que tiveram uma formação em Didática verbalizaram que foi insuficiente para o magistério superior, conforme já analisado no Quadro 6. Entretanto, o referido docente poderia ter uma outra visão nesse sentido.

Quanto aos outros docentes, eles escreveram não ter dificuldades com relação à utilização de meios multimídia. O professor (P 16) mencionou que seus alunos não gostam das aulas com *data show*. Vejamos sua fala:

[...] Eles preferem o quadro negro e o giz ou o quadro branco [...] Acho que é específico da área (Direito) [...] em Londrina ou em Jacarezinho [...] (P 16).

Já na opinião do professor (P17) alguns docentes do seu curso – Administração; não entendem de pedagogia. Segundo seu parecer, os docentes pensam que só ministrarão uma boa aula se usarem o *data show*. Vejamos o que disse o professor na entrevista:

Tanto não entendem que falam da necessidade do *data show* e nem sempre precisa ter *data show*. Concordo que a gente deveria ter dois ou três no curso e estar disponível [...], mas não significa ter que usá-lo toda aula (P17).

É o que também pensa e adverte outro docente, conforme relato na entrevista:

É interessante que antes eu via um professor usando o *data show*, imaginava que estava acontecendo uma super aula. Mas, a partir do momento que vi o que ele trazia na tela, a fala dos autores, me dei conta que eu com o giz me dediquei mais preparando tendo as minhas falas, a minha interação muito mais que aquele que tinha aquela ferramenta. Não generalizando, mas para muitos existe essa idéia (P18).

O docente tem razão, porém não foi um aspecto relevante na pesquisa, pois não foi uma prioridade para os docentes esse assunto. No entanto os professores sabem que a instituição não dispõe dessa ferramenta para atender a

todos os docentes. Desse modo, já realizam o planejamento de suas aulas utilizando outros recursos como o retroprojeto, como comentou o docente (P12).

[...] a gente acaba usando recursos menos sofisticados como o retroprojeto [...] (P 12).

Diante dos relatos e das referências com relação ao *data show*, argumentamos que se trata de mais uma ferramenta de trabalho do professor. Nesse sentido entendemos que, para não ter um fim em si mesmo, o importante é o objetivo do uso do *data show*. Para responder a essa indagação, transcrevemos as falas do professor (P10), que no questionário escreveu: “a falta de recursos multimídia” como um de seus problemas e explicou com mais detalhes o seu ponto de vista para o uso da referida ferramenta na entrevista:

[...] não é determinante, mas você, por exemplo, passa um vídeo [...] A tropa de elite, que está super atual. Os alunos adoram o filme, passo pelo menos 40 minutos do filme, que é só a parte que eu mostro as disfunções dessa burocracia [...] aquelas disfunções que o filme está mostrando eu aplico na teoria [...] ou então tem o estudo de caso da Brahma (Schincariol x Zeca Pagodinho) [...]. Você quer saber um dado específico, você acessa a internet [...] é *on line*, é uma coisa mais atual [...] (P10).

O caso do professor (P10) não se diferencia muito do caso do professor (P29). Para o docente, se a tecnologia existe deve ser usada em benefício da aprendizagem. O que diferencia nesse caso é a forma como esse instrumento será utilizado. Na entrevista argumentou:

O professor tem que se preocupar em ter recursos, ter um equipamento para melhorar a aula e também se capacitar [...] ter uma visão didática, uma metodologia boa de ensino [...]. O professor tem que estar se preparando, se equipando e reestruturando a sua prática pedagógica [...] uma aula de genética, por exemplo, utilizando o material visual é muito melhor [...] (P29).

O professor (P1) tem a opinião de que os alunos também precisam se envolver com a tecnologia durante o processo ensino/aprendizagem. Durante a entrevista o docente explica que

[...] é necessário nos dias atuais investir na tecnologia com ferramentas mais atuais como a internet, não só para os docentes, mas também para que os alunos possam se utilizar e acompanhar a aula de outra forma (P1).

A reclamação do professor (P12) é por não ter acesso ao recurso quando necessita. O docente declarou que por mais de uma vez fez a reserva do *data show* para suas aulas, mas não conseguiu utilizá-lo, pois o aparelho fora destinado para atender outro curso ou algum evento na instituição. Vejamos o que reclamou na entrevista:

A gente reserva o *data show*, prepara o material, mas ao chegar aqui não está disponível para trabalhar certos conteúdos [...] (P 12).

Concordamos com o docente nesse aspecto, pois certos conteúdos podem ser mais explorados com a utilização de um recurso mais apropriado, como o descrito pelos professores (P10) e (P29). No entanto, precisamos aprender a utilizar os diferentes recursos e estar preparados para recorrer aos mesmos, conforme forem necessários e estiverem disponíveis para atender aos nossos objetivos de ensino dentro da realidade em que atuamos.

Nessa perspectiva Vasconcellos (2000) explica que os recursos didáticos utilizados em sala de aula são os meios pelos quais os docentes orientam os alunos para a aprendizagem. Os docentes buscam dinamizar as aulas com o uso dos recursos mais atuais como o *data show*. O questionamento do autor é como os professores estão utilizando esse recurso didático, uma vez que uma grande maioria dos docentes não tem uma formação didática, como temos observado no presente estudo. O instrumento em si não é complicado, mas a destinação do seu uso é o questionamento do autor.

Cada vez mais fica fortalecida como uma grande dificuldade/problema para os docentes iniciantes, a formação didático-pedagógica. No questionário, a questão 3 esteve assim estruturada: “Descreva sua própria experiência, destacando seus principais problemas/desafios, avaliando sua trajetória inicial”. Na entrevista (questão 1) a intenção foi aprofundá-la.

Para tanto foi solicitado aos professores entrevistados que descrevessem melhor a sua própria experiência, destacando seus principais problemas/desafios, avaliando sua trajetória inicial. Na seqüência, complementando

a primeira questão, questionamos os entrevistados da seguinte forma: “como avalia sua própria prática pedagógica? Está satisfeito ou procuraria melhorar, em que você gostaria de melhorar?” No questionário esta é a questão de número 6 que também trata da prática pedagógica e se configurou da seguinte forma: “o que você acha da sua prática pedagógica?” Está satisfeito (a) ou procuraria melhorar, em que você gostaria de melhorar? Para tratar dos mencionados assuntos, resgatamos os relatos descritos no questionário que se referem aos problemas/desafios enfrentados pelos docentes.

Dos 22 docentes que entregaram o questionário, apenas 2 professores nada responderam. Os demais responderam a questão com algumas similaridades nas respostas. Três docentes revelaram que não encontram problemas. Um professor não mencionou a influência da profissão liberal para o exercício da docência. Dois professores escreveram que a experiência na área de atuação profissional contribuiu para que não tivessem problemas no início da docência. Durante a entrevista tivemos a oportunidade de esclarecer um pouco mais o assunto e obtivemos algumas respostas:

Sempre tive interesse pela docência no ensino superior e não encontrei maiores dificuldades no início da referida carreira. Tive uma ótima aceitação por parte dos alunos, o que me trouxe confiança e um melhor desempenho em sala de aula (P6).

A minha experiência na docência é muito pouca, apesar de já ter experiência na realização de palestras, encontros e congressos e, isto é uma coisa muito diferente, mas acredito que a experiência adquirida na área de RH ao longo de 25 anos ajudou bastante. O desafio é manter-se em constante atualização (P7).

Quando iniciei a docência já possuía ampla experiência profissional, fato que não me propiciou problemas, ao contrário, só ajudou, ocasionando maior habilidade em sala de aula (P14).

Apesar de os docentes se referirem à deficiência pedagógica para a atuação docente, alguns professores relatam que não tiveram problemas nesse aspecto, pois gerenciaram uma forma de trabalhar em sala de aula.

Os docentes cujas falas se pautam na experiência profissional como condição para uma boa prática docente, no entender de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 211) se referem à questão do paradigma tradicional.

O paradigma tradicional do professor palestrante e aluno ouvinte, fomos ensinados pela nossa vivência de alunos, sendo, portanto, o que sabemos fazer, por experiência ou hábito, em contraposição a uma crescente necessidade da construção de um paradigma atual, em que o enfrentamento do conhecimento científico utilize um processo diferenciado, no qual a construção e a parceria sejam elementos fundamentais da relação.

O professor (P18) sempre exerceu a docência, porém em outros níveis de ensino. Pensamos que mesmo sem a experiência no ensino superior, o docente mobilizou esquemas internos permeados por diferentes saberes explicados por Tardif (2002) para desenvolver sua docência. Vejamos sua fala:

Na verdade, quando iniciei meu trabalho no ensino superior, posso dizer que não tive dificuldades, pois ministrei a disciplina de atletismo. Para mim não foi complicado porque eu pratiquei o atletismo, vivenciei o atletismo [...]. Então eu procurava incentivar, motivar os alunos para que se interessassem, aproveitassem [...]. A disciplina tinha uma carga horária teórica e prática, o que também colaborava para que fosse mais tranquilo [...] (P18).

No questionário o docente não revelou dificuldade, mas menciona que uma monitoria contribuiria para uma melhor atuação inicial. A monitoria para o professor (P18) seria iniciar na docência universitária com a supervisão de um docente formador. Assim também relatou o professor (P29).

[...] Possuía experiência em educação básica, mas no ensino superior não. Se tivesse tido um período de monitoria ajudaria em meu início no ensino superior. (P18).

[...] Deveria ter um período maior de estágio, porque mesmo eu que tive acompanhamento de um professor de uma disciplina e fiz meu estágio em docência no mestrado, eu aprendi muito, mas eu acho que poderia ser trabalhado mais, é pouco [...] (P29).

Consideramos relevante destacar que o professor (P14) argumentou que, no seu tempo de aluno, seus docentes trabalhavam muito a teoria. O docente, baseando-se nesse paradigma, não quis repetir o que vivenciou em sala de aula. Então sua prática docente se pauta num trabalho conjunto entre a teoria e a prática. O fato de exercer a profissão o beneficia nesse sentido, pois traz para os alunos a realidade na qual atua. Os alunos se interessam pelo objeto da disciplina e

participam, segundo sua avaliação e *feedback* dos próprios alunos, que, inclusive, solicitam algumas explicações para outros temas. Também comunga dessa idéia o professor (P7), que se vale da sua “larga experiência na área” para compartilhar tais experiências aliadas à teoria que trabalha.

Na entrevista, eles enfatizaram esse aspecto da experiência profissional como fator determinante para que não encontrassem problemas no início do magistério superior. Essa questão também foi abordada na entrevista por 3 docentes, por ser considerada de grande importância para a atuação do professor iniciante na educação superior. Os relatos foram os seguintes:

[...] o advogado está sempre lidando com pessoas, articulando, discutindo, conversando, então não foi nenhum problema [...] (P6).

[...] Eu vim para a carreira acadêmica [...] mas me valendo muito da larga experiência que tenho [...] nos projetos que eu desenvolvi, nas empresas que passei [...]. Eu já percebi que para o professor que vem só da docência, sem nenhuma experiência prática, é muito mais difícil passar o ensinamento do que quem já tem a prática [...] é muito mais tranquilo quem tem já a prática [...] (P 7).

Eu penso que para ser professor tem que atuar na área que vai trabalhar a disciplina. [...] (P14).

Nessa perspectiva, a literatura aponta que, principalmente nos cursos de bacharelado, prevalece o mito de que “quem sabe automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p.11). Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que os professores quando iniciam o exercício da docência trazem uma bagagem com várias experiências do que é a profissão docente. Isso se deve aos modelos de professores que foram significativos enquanto alunos.

Apesar de sua tranquilidade em se tratando da docência, o docente (P6) confessou que teve um problema que o incomodou muito. Foi com relação ao conteúdo e o tempo para administrá-lo. Segundo o docente, o conteúdo que preparava poderia ser distribuído em duas, até três aulas. Na entrevista relatou o seguinte:

Eu não tinha muito essa noção de conteúdo [...] Hoje, eu ainda programo um conteúdo para 20 minutos e às vezes pode se estender por duas aulas. [...] Porque no direito não tem como você falar de direito sem considerar a história do direito [...] Se o aluno não viu determinado assunto, a gente acaba retomando para que o aluno entenda [...] (P6).

De certo modo o docente tem trabalhado de acordo com a realidade que se apresenta. O docente (P6) efetivamente não pode prosseguir com determinado assunto se os alunos ainda não entenderam ou não tiveram elementos que dessem conta para que o tema trabalhado fosse compreendido. O papel do docente é conduzir o processo ensino/aprendizagem para que o aluno aprenda. Dessa forma o professor desencadeou o que Perrenoud (1999) chama de regulação. Esse termo utilizado pelo autor se refere aos ajustes que o professor efetua para contribuir na progressão das aprendizagens. O docente teve que conduzir a sua ação docente para atender a necessidade dos alunos.

A questão do conteúdo também foi destacada no questionário por outro docente, e a forma como conduziu seu trabalho docente não foi muito diferente. Vejamos:

A dificuldade é na dosagem de conteúdo a ser passado. Temos que direcionar a disciplina conforme o curso em questão. Por exemplo: genética para agronomia é diferente da genética para farmácia [...] (P29).

Ao buscar mais elementos para esclarecer o que o docente escreveu, na entrevista ele explicou que:

Você ainda não conhece a turma e monta uma ementa e o cronograma [...] depois que você conhece tem que modificar [...] para que a turma tenha aproveitamento [...] você imagina que já tiveram o assunto no ensino médio [...] você percebe que não têm [...] o professor iniciante não tem habilidade para lidar com isso, mas, tem que retomar [...] (P29).

Apesar de o docente (P29) se cobrar nesse aspecto por ser um professor iniciante, sua preocupação tem sentido. Outro docente (P20) também se referiu ao conteúdo como relevante. Na entrevista situou a questão dos conteúdos da seguinte forma:

O conteúdo permeia as nossas relações escolares. [...] se uma coisa move a estarmos juntos todas as noites no ambiente escolar é o conteúdo, não uma boa conversa [...] Esse conteúdo não pode ser esvaziado [...] a forma como eu vou envolver os alunos com esse conteúdo é o que faz a diferença (P20).

O fato de o professor assumir aulas em mais de uma instituição e de se apropriar de diversas atividades resulta em falta de tempo para aprofundar os conteúdos e para o preparo das aulas, entre outros. No questionário o professor (P5) relatou:

O principal problema que encontrei foi a falta de tempo para poder preparar as aulas. Tive a sorte de iniciar minha carreira em uma turma pequena e pegar uma disciplina essencialmente prática, o que tornou as aulas extremamente mais interessantes para o aluno. Penso que minha trajetória inicial tem acontecido sem muitos problemas (P5).

O professor (P5) não participou da entrevista, mas ficou clara sua resposta nesse aspecto. Já citamos as autoras Pimenta e Anastasiou (2002) que enfatizam a necessidade de o docente trabalhar questões mais próximas à realidade dos alunos e com turmas pouco numerosas. Parece-nos que o professor direcionou seu trabalho por esse caminho. Dessa forma seu início na docência não tem lhe causado dissabores.

Outro docente (P8) também apontou como um problema o fator tempo, que é um condicionante que o impede de preparar melhor suas aulas e conseqüentemente aprofundar os conteúdos. O fato de se ocuparem de muitas atividades impossibilita os docentes de terem tempo para o preparo das aulas e mesmo de estudar. Quem levantou essa bandeira na entrevista foi o professor (P8):

Uma coisa que eu gostaria de ter é mais tempo para poder estudar mais, aprofundar mais, porque o professor trabalha muito [...] (P8).

Outro dado mencionado por dois professores foi a dificuldade que sentiram para organizar os textos, artigos, materiais e mesmo o conteúdo, quando iniciam o trabalho docente em uma disciplina.

A falta de material inicial quando começa a trabalhar com a disciplina e precisa montar uma sólida pasta de textos teóricos que embase o aluno em sala de aula (P3).

A dificuldade é do material que a gente ainda não tem [...] Com o tempo vamos estruturando melhor esse material para trabalhar a disciplina [...] (P29).

Nesse aspecto os docentes têm razão, pois na instituição em que atuam, precisam entregar previamente a ementa e o cronograma a ser desenvolvido durante o semestre. Logo que iniciam precisam organizar os materiais (livros, textos, artigos etc.) que deem conta do conteúdo. Outro docente (P7) mencionou que uma professora amiga sua que ministra aulas em uma universidade o auxiliou também com os materiais. Vejamos o seu relato:

Eu tive a ajuda de uma amiga minha [...] me ajudou com o material da disciplina [...] material bacana [...] (P7).

Segundo Libâneo (1994, p. 128-129), os conteúdos de ensino se referem ao conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista o processo de construção do conhecimento dos alunos e suas relações com a realidade de que fazem parte. Os conteúdos traduzem a experiência social da humanidade. “Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos [...]” (p. 129).

O autor adverte que o conhecimento é apropriado pelo poder dominante e a escola que distribui esse saber não valoriza a dimensão política. Não significa desprezar o conhecimento científico e experiências acumuladas pela humanidade, mas “[...] submeter os conteúdos ao crivo dos determinantes sociais [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 137).

Pensar os conteúdos de ensino sobre todos os aspectos apontados pelo autor não se constitui uma tarefa simples para um docente iniciante. Se o docente organizar seus conteúdos destituídos dos aspectos mencionados pelo autor será meramente um transmissor de informações.

Outros docentes manifestaram sua preocupação em trabalhar os conteúdos nas disciplinas ministradas, mas sob uma outra perspectiva. Os relatos nas entrevistas são os seguintes:

[...] será que esse tanto de matéria é compatível com o tempo da aula que eu tenho? Será que eu vou conseguir me organizar e concluir a matéria antes do semestre? [...] organizar esse tempo eu tenho dificuldade [...] (P1).

[...] O tempo muitas vezes engana. Você pensa que terminou o conteúdo em uma aula e gera debates e discussões dando

continuidade em outra aula, acaba fugindo da programação inicial. A falta de material inicial quando comecei a trabalhar com a disciplina e precisei montar uma sólida pasta de textos teóricos para embasar o aluno em sala de aula [...] (P3).

Na entrevista alguns pontos puderam ser mais explorados, como explicou o professor (P4) ao nos confidenciar que é impossível programar um assunto e cumpri-lo com um tempo estabelecido.

[...] no momento em que você está na sala de aula surgem muitas questões e muitos imprevistos, [...]. Não consigo fazer um cronograma e cumprir (P4).

Para esse docente, a questão da seleção de conteúdos/tempo é mesmo relevante, pois volta ao assunto na questão de número 6 do questionário. O docente registra o seguinte:

Gostaria de melhorar a questão de seleção dos tópicos e administração do tempo (P4).

Para o docente, a sala de aula é imprevisível, um receituário não existe, assim também pensa o professor (P10):

Dentro da sala a gente se perde totalmente [...] eu preparava um conteúdo que daria para trabalhar, duas, três aulas (risos) [...] (P10).

De um modo geral, os conteúdos se constituem como um dos problemas para o trabalho docente dos professores iniciantes. Os relatos evidenciam essa relevância. Pode ser que os docentes ainda não consigam perceber a dimensão da prática educativa. Por isso, não conseguem visualizar que se distanciam do aspecto fundamental que é a formação integral, isto é, do profissional e da pessoa que será esse profissional. O bom ensino é muito mais do que trabalhar conteúdos.

O que pudemos analisar é que os docentes mencionados se preocupam em atender as necessidades dos alunos, ou seja, buscam adequar o desenvolvimento da aula para que o aluno acompanhe o conteúdo ministrado. Para isso retomam conteúdos anteriores, para uma regulação da aprendizagem, se preocupando também com o processo (PERRENOUD, 1999). Esse também é um

dos motivos porque se demoram com os conteúdos. Possivelmente desconhecem o termo “regulação da aprendizagem”, pois a postura adotada pelos docentes não visa somente o repasse de conteúdos.

A título de ilustração, lembramos que os docentes têm consciência de que seus alunos (a grande maioria) chegam com deficiência de conteúdos básicos. O fato de retomarem conceitos anteriores é importante, pois nesse aspecto se pautam na qualidade e não na quantidade.

Paquay; Perrenoud; Altet e Charlier (2001, p.12) reforçam que o profissionalismo de um professor não se pauta apenas no domínio de conhecimentos profissionais, no que se refere ao conhecimento ensinado, à forma de analisar as situações, aos conhecimentos concernentes aos procedimentos de ensino etc., mas, também a esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, de modo a recorrer a esses conhecimentos para uma determinada situação. Os autores enfatizam que

É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional (PAQUAY, PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001, p.12).

O professor (P19) no início da sua ação docente também se pautava na quantidade de conteúdos ministrados em sala. Com pouco tempo na docência, o professor (P19) se preocupou com a sua forma de agir, conforme relato:

[...] eu achava que devia chegar na sala de aula e mostrar serviço para que os alunos me respeitassem [...], trazer muito conteúdo [...] preparando [...] me respeitariam. Com o tempo isso foi melhorando, eu fui controlando para que isso não tivesse continuidade (P19).

Consideramos que o docente agiu com flexibilidade e reflexão. No dizer de Freire (2007, p. 38), “ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática”. Schön (2000) discute os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A primeira expressão define o professor como o prático que aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria ação. A segunda situação ocorre quando o professor passa a pensar sobre aquilo que realizou em

determinada situação. O professor avança no seu conhecimento e constrói seu repertório pessoal de conhecer. É a reflexão crítica que o professor adotou após análise sobre a própria ação.

Insistimos em nossa posição, pois na continuidade de sua fala o docente explicou:

Eu sempre acho que devo melhorar, cada turma é diferente. Uma aula que eu trabalho com uma turma não posso trabalhar com outra do mesmo jeito [...] eu penso, quando eu saio de uma aula se vou ter que fazer diferente. Eu sempre penso se o que fiz foi suficiente, ou se eu preciso modificar (P19).

Quatro professores tiveram como dificuldade inicial na docência trabalhar os conteúdos em relação ao tempo de duração da aula ou mesmo para cumprir o semestre letivo. O docente (P10) explicou na entrevista por que tinha dificuldade de administrar essa relação tempo/conteúdo:

O problema é que ao terminarmos o mestrado, acreditamos que temos que trabalhar os conteúdos com todos os detalhes para os alunos [...] depois a gente vê que não consegue [...] é importante ensinarmos o aluno a buscar também [...] (P10).

Podemos dizer que essa postura não adveio por ter cursado o mestrado, mas por ser um professor principiante, inexperiente em face das situações que lhe são postas.

De um modo geral, espera-se que os alunos mestrados tenham uma responsabilidade, uma autonomia pelo aprender, diferente dos alunos da graduação que precisam de mais orientação nesse sentido. Esses aspectos já foram apontados pelos docentes entrevistados na pesquisa: a imaturidade, os diferentes objetivos dos graduandos, alunos que chegam com deficiência de conteúdos, alunos que não aprenderam a pensar, a questionar etc.

Essa questão possibilita muitos olhares, como veremos com o docente (P9) que reclamou dos alunos quererem respostas prontas e por isso ter encontrado dificuldades nesse aspecto. Tanto que os alunos foram à coordenação reclamar de sua postura. Outros docentes também tiveram problemas semelhantes. Seus relatos na entrevista foram os seguintes:

Os alunos esperam uma resposta fechada de um problema. Eles querem respostas prontas. Eu quero fazer o aluno pensar [...] o aluno não está preparado para dialogar, para construir [...] ele está mais preparado para receber [...] (P 9).

[...] nem sempre os alunos se interessam em participar de uma discussão [...] eu até poderia dizer que atingi 10%, 15%, mas para mim é pouco [...] (P12).

Eu trago situações para que os alunos participem [...] para que não fique só a gente falando [...] é raro aquele aluno que questiona [...] o aluno fica satisfeito com aquilo que você traz [...] (P28).

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que a criticidade é um elemento muito destacado na descrição das dificuldades que os docentes identificam em seus alunos. No entanto, na realização de avaliação institucional em instituições de ensino superior isoladas, nas quais os docentes classificavam os alunos como acríticos, constataram que os alunos pontuaram questões essenciais do sistema de ensino: “a continuidade da reprodução do conhecimento, o trabalho docente não integrado, a distância do curso com a realidade, a questão didática, a questão ética e de postura, etc.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.240). Nessa perspectiva as autoras indagam:

Como reagir quando os aspectos criticados têm que ver com o desempenho docente, com as dificuldades próprias das disciplinas ou da fase do curso em que se atua? Em que medida organizam-se ações nas quais esse juízo crítico possa ser aprendido, desenvolvido, aprimorado? Os currículos dão margem à flexibilidade que permita uma ação crítica dos professores? Os elementos de contradição entre teoria e prática, entre as disciplinas predominantemente teóricas e/ou reflexivas e as técnicas, assim como as situações de estágio são devidamente esgotados pelos docentes, visando até mesmo possibilitar o desenvolvimento do juízo crítico pelos alunos? (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 241-242).

Bem lembram as autoras que os bancos acadêmicos são ocupados por alunos reais. O ponto de partida para o efetivo trabalho docente é a organização do projeto pedagógico institucional, visando superar o real na busca do desejável e necessário ensino para a formação científica, profissional e humana desses alunos. A ação competente do profissional docente deve ser direcionada para esses alunos.

É imprescindível uma mudança de postura de docentes e alunos frente ao conhecimento científico. São necessárias alterações nas condições de trabalho do docente do ensino superior não só na jornada, para possibilitar maior envolvimento com a instituição no projeto pedagógico coletivo, visando a discussão, a avaliação e propondo novas práticas pedagógicas, mas também na postura do professor no que se refere à profissionalização e identidade como docentes. É necessário ainda organizar os currículos e os caminhos da formação desses alunos no sentido de ampliar as oportunidades de inserção pedagógica de docentes e alunos no curso em que estão inseridos.

Além disso, as autoras apontam que as IES devem possibilitar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional por meio de programas *stricto sensu* e programas institucionais de formação contínua no próprio espaço institucional, partindo dos problemas e necessidades identificados nas avaliações internas e externas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 242-243).

Outro aspecto apontado por Pimenta e Anastasiou (2002) se refere ao crescimento quantitativo do sistema educacional. As autoras alertam que em termos qualitativos há uma grande defasagem, pois proporcionalmente a qualidade não tem acompanhado a quantidade. Nesse sentido, a educação superior visa atender ao mercado de trabalho, no qual, por sua vez, prevalece a competitividade, ficando numa instância inferior o sujeito contestador, transformador, que se preocupa com as questões sociais.

São diferentes situações com que os docentes iniciantes se deparam e acabam por aprender nas tentativas de ensaio e erro. Tais situações se referem às questões institucionais e apontadas por Pimenta e Anastasiou (2002).

O professor (P17) considera que a prática pedagógica deve ser ensinada, porque segundo ele é muito difícil um professor falar para o outro de suas deficiências. Para ele

[...] O professor de administração não entende de Pedagogia, mas esse não entendimento está inconsciente [...] (P17).

As situações apontadas pelos docentes revelam a necessidade de um melhor preparo pedagógico. Masetto (2003, p. 27) indica que, para serem profissionais do processo ensino-aprendizagem é necessário o domínio de:

no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito do processo ensino-aprendizagem, o professor como receptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.

Adotar a postura explicitada pelo autor não é simples, principalmente quando se é um professor iniciante, que não teve uma formação pedagógica na formação acadêmica ou mesmo depois dela, e ainda lhe falta a experiência para o exercício da docência.

Como observamos, alguns aspectos são mais relevantes para uns docentes do que para outros, mas a grande maioria confessa algum tipo de dificuldade no início da docência. Vejamos o que também incomoda os docentes iniciantes:

Cobrar desses alunos maturidade que eu também não possuía na época da universidade (P1).

O professor (P1) no questionário se coloca no papel dos seus alunos ao se referir a sua dificuldade com eles. Outro docente (P8) relatou na entrevista o seguinte:

[...] O comportamento dos alunos é como se fossem alunos do ensino médio. Eles não entendem que precisam ter uma outra postura [...] (P8).

Nessa perspectiva encontramos em Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229) a identificação de que fala o professor (P1): “[...] são as lembranças que o docente guarda de si, de quando era jovem universitário, ou de seu grupo daquele período”. Para o professor iniciante, não é nada fácil lidar com tal situação, principalmente porque não foi formado para isso. As autoras explicam que o professor deve

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

O professor (P2) não fala em imaturidade dos alunos, mas lembra o grande número de alunos por sala, os diferentes objetivos e o fato de não prender a atenção deles.

Minha experiência por hora é até que tranqüila. Meu principal problema é uma turma muito grande e com objetivos distintos e não consigo manter a atenção de todos ou a grande maioria [...] (P2).

Todavia, não podemos esquecer que a sala de aula é um espaço de ações, eventos e interações, impregnadas pelas vivências anteriores que cada pessoa teve. Nela se configuram diferentes possibilidades e sentidos, portanto não se constitui como um espaço neutro. Tardif e Lessard (2005, p. 277) explicam:

Entrar numa sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência; apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

Nessa perspectiva devemos acrescentar que a heterogeneidade e a diversidade permeiam o universo da sala de aula e o trabalho docente.

No questionário, a questão número 4, do Quadro de número 6, fez referência a “não ter um número excessivo de alunos em sala de aula”. Nesse aspecto, 10 docentes se manifestaram assinalando a opção. Se pensarmos em salas numerosas, maior será a diversidade, os diferentes interesses e objetivos. Portanto mais dificuldades para os docentes.

Nesse sentido recorreremos a Silva (2002, p. 67) para explicar que

[...] as questões da aprendizagem passam a ser entendidas como produto da diversidade das experiências culturais dos alunos, devendo ser solucionadas como propostas de ensino que considerem a sua bagagem sócio-cultural e se apoiem em intervenções didáticas adequadas aos seus níveis e ritmos de aprendizagens.

No entanto, considerar todos esses aspectos apontados pelo autor com salas numerosas não é uma tarefa fácil. As dificuldades diante dos desafios em

lidar com a diversidade se revelaram nos depoimentos de professores, como podemos verificar nos relatos. O docente (P4) respondeu no questionário essa dificuldade. Já o professor (P20) fez menção do problema na entrevista. Vejamos:

Dificuldade em lidar com grupos, haja vista a diferença de níveis de interesse, preparação, esforço e capacidade intelectual do corpo discente, sendo que cada aluno é único em seu sistema de aprendizagem (P4).

Tanto nós os professores iniciantes, como os professores com mais tempo, gostaríamos que todos os alunos naquela turma, homogeneamente, se dedicassem ao estudo conforme nós desejamos. [...] E aí os problemas começam a surgir, porque, naquele grupo, cada um, veio com uma intenção diferente, tem um projeto diferente de vida [...] porque nós não encontramos em livro algum como é que eu tenho que lidar com toda essa diversidade (P20).

O professor (P20) descreveu o que acontece no espaço da sala de aula, de qualquer instituição educativa. A dificuldade em lidar com as questões da heterogeneidade e da diversidade foi apontada por alguns docentes como uma das dificuldades do trabalho no exercício da profissão. O professor (P11) não mencionou esse aspecto no questionário, mas fez uma observação na entrevista. Para o docente, nem todos se interessam pelo assunto da aula. Como esse docente trabalha com pequenos grupos com o inglês técnico instrumental sentiu bastante esse desinteresse. É o que também pontuou o docente (P14) na entrevista:

Há muita diversidade na sala de aula [...] Existem alunos e alunos [...] alguns não se interessam [...] outros até que se esforçam [...] (P14).

Não foi diferente com outro docente. Segundo o professor, suas ideias eram muitas. Buscou se preparar para as aulas, cheio de vontade para ensinar. Relatamos a sua fala:

Foi um choque com a realidade. No começo fiquei assim bem decepcionada. A palavra é essa fiquei bem decepcionada, eu ficava horas pesquisando, preparando aula [...] eu cheguei toda empolgada, toda entusiasmada, com um monte de idéias novas para pôr em prática, infelizmente o negócio não tem nada a ver [...] (P16).

A expressão usada pelo professor (P16) não é desconhecida na literatura, pois Tardif (2005) a chama de choque de transição, que é a passagem do papel de aluno para o de professor. Veenman (1988, apud MARIANO 2006) exprime como o choque com a realidade. O professor em questão constatou a dura realidade do cotidiano da sala de aula, não é o que esperava. Como docente iniciante explicou:

[...] eu tinha me preparado tanto (risos) buscado tanta coisa diferente [...] (P16).

No caso desse professor o preparo, o “buscado tanta coisa diferente” a que se refere foi para evitar o modo como seus professores ministravam as aulas, não só na formação acadêmica, mas mesmo antes dela, no ensino médio. Segundo esse professor, seus docentes enchiam o quadro com conteúdo, os alunos copiavam, depois os professores apagavam, e começava tudo de novo. Não que quisesse abolir o quadro de giz, mas procurar envolver os alunos, diversificar etc. Porém os alunos com os quais iniciou o trabalho docente queriam as aulas tradicionais, às quais estavam habituados: a transmissão de conhecimentos teóricos. O docente (P12) explicou essa questão:

Você muitas vezes prepara o material, faz diversas leituras, vai pega num livro, pega dois, três, confronta autores, monta, organiza as situações para que os alunos possam se envolver [...] É claro que alguns alunos até vêm para a discussão, eles tentam, mas acabam desanimando [...] porque são uma minoria [...] (P12).

Não é muito diferente do desabafo de um outro professor (P9) ao mencionar que os alunos não aceitam os desafios que ele promove. O docente explica que o professor acaba aceitando isso:

[...] Eu vejo certa tendência em aceitarmos isso, mas aí fica aquela profissão de fé [...] acho que ele (aluno) tem uma forma de entender que o professor tem a resposta que ele pediu [...] (P9).

O problema não começa no ensino superior. Essa situação vem se arrastando ao longo da escolarização desses alunos. Segundo o docente (P12), que também atua no ensino médio e no ensino fundamental, as dificuldades não são diferentes. Nas reuniões pedagógicas do ensino fundamental e médio, as situações

são semelhantes, com relação a fazer o aluno pensar, questionar, argumentar etc. O docente (P12) explicou:

Essa alienação [...] as leituras que fazemos, os diálogos com outros professores é que estamos colhendo uma geração de pessoas onde houve a banalização do ensino [...] a gente não consegue desvincular a escola dos problemas que acontecem ao redor [...] a corrupção que acaba sendo tratada de uma forma normal [...] se passam 2, 3 meses e esquecem aquele evento [...] aparece outro [...] a memória é curta [...] está afetando a educação [...] (P12).

Para nos auxiliar na questão, recorremos a Pimenta e Anastasiou (2002, p. 237):

Sobre a elevada heterogeneidade em cada classe, a diversidade de maturidade dos alunos e o aluno trabalhador, convém admitir que lidar com o diferente não é fácil. Embora em nível discursivo se proclame a importância da diversidade, ao entrar numa sala de aula, seria mais fácil não ter de lidar com tamanha diversidade quanto ao domínio do conhecimento. Acreditar e apostar na riqueza das trocas e usar essa riqueza na organização das atividades na sala de aula é uma maneira de fazer frente à diversidade.

Segundo as autoras, lidar com o diverso para a teoria pedagógica requer identificar o mediador nos processos de aprendizagem. O mediador a que se referem estaria entre o aluno e os processos que nos desafiam, como o conteúdo e a forma de assimilá-lo. Nesse aspecto pode ser o professor, ou mesmo uma atividade planejada: um filme, uma visita, um estudo de caso, um texto ou então o próprio colega, que por uma série de circunstâncias e motivos pode possuir uma competência diferenciada sobre o assunto que está se tratando em sala de aula.

É o caso do aluno trabalhador que atua no mercado referente ao curso e que por isso pode auxiliar na associação de elementos apontados com a realidade vivenciada. O aluno trabalhador pode ser um aliado nesse processo com toda a turma. Para que ocorra essa contribuição, o professor precisa conhecer seus alunos e ter estabelecido um vínculo com o grupo para assim aproveitar a experiência de todos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 238).

São tantas as questões que permeiam a atividade docente que não é nada fácil um docente iniciante dar conta de todos os aspectos. Para buscar

elementos que tratem com maior profundidade da prática dos docentes iniciantes, descreveremos o que relataram os docentes sobre a sua prática pedagógica. Ao responder a questão de número 6 no questionário, 4 docentes se declaram como satisfeitos com a prática pedagógica. O docente (P16) revelou estar “razoavelmente satisfeito [...]”.

Procurariam melhorar, diariamente, foi o que responderam no questionário 8 docentes. Ressaltamos que os docentes esclareceram algumas respostas, pois, ao apresentar o quadro 6, buscamos aprofundar alguns temas abordados na entrevista como a avaliação, por exemplo. No questionário, 4 docentes descreveram a sua prática pedagógica relatando que gostam da forma como atuam. Vejamos:

Gosto da minha prática pedagógica (P 6).

No momento estou satisfeita (P 11).

Minha prática pedagógica é ótima (P14).

Estou razoavelmente satisfeita com a minha atuação docente até porque a expectativa que os alunos de direito têm em relação ao professor é muito diferente da expectativa dos alunos de pedagogia (P16).

Na entrevista tivemos a oportunidade de discutir com os referidos professores essa questão. O docente (P16) completou que os alunos do curso de direito dificilmente aceitam inovação nas aulas e que isso pode acomodar o professor:

[...] Se você faz uma aula diferente o seu aluno não gosta, ele não quer. Se você faz uma coisa diferente, ele (o aluno) briga com você [...] Então a gente se acomoda e perde um pouco do entusiasmo de pesquisar, de trabalhar com um novo método [...] isso causa insatisfação [...] (P16).

Sobre esse assunto, o que observamos com os outros docentes do curso de direito é que as aulas ministradas praticamente são expositivas. Os docentes trabalham com exemplos reais de casos conduzidos pela justiça. Tanto casos em que os próprios docentes atuaram como profissionais liberais como casos

que tiveram repercussão na mídia são discutidos na sala de aula. Nesse aspecto citamos os comentários feitos na entrevista pelos professores (P4) e (P14):

A minha disciplina direito penal que trata de crimes, homicídio, roubo, tráfico, estupro [...] são assuntos que geram interesse para muitas pessoas [...] o interesse dos alunos é maior que nas outras matérias e eu procuro prender mais a atenção deles com o que de atual está acontecendo, a realidade [...], a questão do crime, a questão política, a questão social e vários outros temas que permeiam a questão criminal [...] (P4).

Os alunos muitas vezes chegam para mim e perguntam questões de outras disciplinas [...] eu pergunto a eles por que não pediram novamente a explicação ao professor. Eles respondem que já perguntaram e continuaram não entendendo e por vergonha não perguntam de novo. [...] A forma como eu dou a explicação eles conseguem entender, porque eu tenho a experiência da prática. A teoria com a prática é a melhor forma de ensinar [...] eu trago situações, casos concretos para as aulas [...] (P14).

Os dois docentes aliaram a seu favor os exemplos práticos de situações reais que são significativas para os alunos. Desse modo, despertam a curiosidade e o interesse desses alunos. Freire (2007, p. 32) tem uma explicação para isso:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Masetto (2003) também contribui ao pontuar que, ao tratarmos das atividades pedagógicas com intuito de propiciar melhores condições para a aprendizagem dos estudantes, possibilitamos que os mesmos se envolvam com a sua formação profissional tornando significativo o curso de graduação.

O docente (P1) tem esse objetivo, o que ainda lhe falta é saber como colocar em prática essa vontade. O objetivo do professor (P19) não é diferente, pois também deseja encontrar esse caminho com situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Os docentes escreveram no questionário o seguinte:

Gostaria de melhorar, principalmente na maneira de fixar conceitos para os alunos (P1).

Creio que a busca por melhorar é constante. Acredito que melhorei muito desde que comecei, mas esse é um processo contínuo. Pontos a melhorar: *feedback* de avaliação para os alunos com maior constância; utilização de outras práticas pedagógicas (material complementar, técnicas etc.) (P19).

No questionário o docente (P15) também fez referência a esse aspecto, porém não nos concedeu a entrevista que poderia nos esclarecer mais. Este docente escreveu:

Gostaria de melhorar, basicamente nas técnicas e nos conhecimentos filosóficos de minha atividade (P15).

O referido docente forneceu pistas de que uma formação didático/pedagógica contribuiria para melhorar sua prática docente. Ao pontuar conhecimentos filosóficos e não só as técnicas, revelou ter consciência de que precisa buscar esses aspectos para melhorar a sua formação docente.

Quanto aos professores (P1) e (P19), percebemos em ambos a motivação pelo ensino universitário. Na entrevista registramos o que disseram:

Eu vejo que não tenho ainda alguns recursos desenvolvidos para eu ficar satisfeito com a minha prática pedagógica [...] Eu entendo que o aluno tem que ter no professor apenas um guia e não que traga a matéria toda digerida [...] isso nas primeiras aulas eu não conseguia [...] eu tentava questionar o aluno e não surtia efeito [...] então eu comecei a forçar o aluno a participar, com simulação de causas, análise de textos, entre outras [...] mas para melhorar eu preciso investir mais na formação de professor [...] (P1).

Eu acho que devo melhorar [...] cada turma é diferente [...] trabalhei uma proposta de debate em uma turma e ao fazer o mesmo em outra não rendeu, [...] vou ter que mudar a metodologia [...] eu saio de uma aula e penso que devo fazer diferente [...] a metodologia tem que ser diferente [...] (P19).

O professor (P17) nos auxilia ao mencionar a formação pedagógica como necessária para o magistério na sala de aula universitária.

Nós professores de ADM não possuímos bagagem pedagógica satisfatória. Seria interessante reforço pedagógico em aspectos pedagógicos de sala de aula (P 17).

Em algumas situações, o professor precisa da ajuda dos pares, da instituição e dar continuidade na formação docente. É uma tarefa árdua, mas os próprios docentes trazem algumas respostas para os problemas. O fato de proporem o reforço pedagógico para os professores é uma alternativa.

O professor (P17) verbalizou na entrevista estar cursando algumas disciplinas pedagógicas, de um curso em uma instituição em que também é docente. O docente explicou que só a experiência na profissão não é suficiente para o exercício da docência. Sua preocupação é envolver a coordenação do curso e montar um projeto nesse sentido para uma formação dos docentes do curso. Prosseguiu dizendo:

Você entra na sala de aula acreditando que aquilo que você conhece de experiência serve [...] (P17).

Para esclarecer a questão, recorremos a Libâneo (1994, p. 177), que define a aula como

O conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Nesse aspecto, o estudo revelou que, pelo menos para alguns docentes principiantes, há a necessidade de uma devolutiva sobre o trabalho realizado em sala de aula. Dois docentes, (P1) e (P7), relataram na entrevista que consideram importante um *feedback* sobre a prática pedagógica que desenvolvem. Pelo fato de serem docentes iniciantes, com pouco tempo na instituição, não conhecem a avaliação interna que os alunos fazem sobre a instituição e os docentes, realizada anualmente, conforme SINAES.

Eu sinto falta de um *feedback* [...] dos alunos porque o aluno ele é parte do processo, queira ou não ele acaba sendo opinião importante [...] (P1).

Eu ainda não tive um *feedback* para poder corrigir os pontos negativos [...] seria interessante se tivéssemos um sistema de avaliação [...] se gostam do estilo de nossa aula [...] as melhores pessoas para isso são os alunos [...] (P7).

Uma fala significativa foi a pontuada pelo docente (P4). Segundo sua versão na entrevista, o diálogo com os alunos foi o que buscou como *feedback* para melhorar sua prática pedagógica. Mas o diálogo aqui proposto foi o de ouvir os alunos em suas necessidades para assim mudar sua postura docente se necessário.

[...] eu fiz questão de chamar para conversar pessoalmente, particularmente, porque os alunos, muitas vezes, não têm condições de expor uma situação perante a sala de aula [...]. Se estão entendendo, se é timidez. São vários pontos que impedem o aluno de se manifestar [...] principalmente sobre a forma de avaliação, sobre o trabalho que eu fiz sobre o que eu poderia fazer o que poderia melhorar. Basicamente eu queria críticas [...] porque elas nos permitem melhorar [...] (P4).

Estas afirmações nos remetem ao que diz Freire (2007, p. 113): “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Apesar de alguns docentes tentarem resolver sozinhos as questões que envolvem os alunos, seja “nivelando para baixo” conforme escreveu no questionário o docente (P10), os docentes buscam alternativas para lidar com as diferentes situações.

Não posso aprofundar muito os assuntos porque meus alunos (alguns – a maioria) não conseguirão acompanhar (P 10).

Na entrevista o professor (P10) explicou que muitos alunos chegam com dificuldades e sugere:

Na verdade o ensino médio deveria ser melhor [...] mas é o jeitinho brasileiro de empurrar para frente [...] a faculdade é que precisa dar conta [...] é necessário um trabalho paralelo com os alunos, pelo menos as questões básicas que envolvam leitura, interpretação de textos, matemática [...] (P10).

Alguns pré-requisitos básicos são necessários para o aluno acompanhar a graduação como o domínio da leitura, da interpretação de textos e da redação, entre outros. É importante ainda realizar um diagnóstico para desenvolver ações nas quais professores e alunos possam superar tais dificuldades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Ressaltamos que em muitas situações o professor precisa de auxílio para dar conta de suas atribuições, por isso é preciso desmistificar essa idéia de toda a culpa recair sobre o professor. Há a necessidade da realização de um trabalho integrado com os outros docentes e a instituição de ensino, que pode ser:

[...] objeto de especificação do projeto pedagógico do curso, especialmente para alguns grupos ou turmas, e mesmo generalizáveis para todo o alunado e programados ao longo das fases ou anos curriculares (PIMENTA; ANASTÁSIOU, 2002, p. 234-235).

As autoras explicam que trabalhos dessa natureza possibilitam fornecer condições para esses alunos acompanharem os estudos no caminho de uma formação acadêmica.

Continuando a análise, destacamos um dado interessante que partiu de 2 professores entrevistados. Ambos alegaram que o fato de serem muito jovens causou-lhe problemas no início da docência.

O pessoal olha, encara e vê que é um professor jovem [...] e eu via, [...] você vê no olho do aluno - Será que esse cara sabe o que está falando? (P1).

Quando comecei a lecionar eu era muito jovem e me confundiam com os alunos; esse era meu principal problema [...] (p16).

Até pouco tempo atrás, esses professores eram alunos. O fato de serem muito jovens pode pesar, mas talvez a postura que adotam em sala de aula, a forma como atuam, seja mais determinante que o fato de serem jovens. É interessante lembrar ainda que dos 22 docentes participantes da pesquisa, 10 têm menos de 30 anos. Outro aspecto a considerar é que nem todos os alunos universitários são jovens na faixa de 18 a 24 anos.

Atualmente, há uma diversidade de idades nesse aspecto, pois segundo dados do INEP de 2000 a 2006 é que ocorreu um aumento de 61,9% de alunos na faixa etária de 25 a 29 anos entre os universitários brasileiros. Os alunos com mais de 25 anos em 2000 representavam 35,81% e passaram de 39,73% em 2006. A situação atual revela um universo de alunos de diferentes idades nos bancos universitários (INEP/MEC 2007).

Enfrentando dificuldades, superando os desafios ou não, os docentes iniciantes se deparam com inúmeras situações no cotidiano acadêmico, como, por exemplo, dar continuidade aos trabalhos docentes em casa. Trazemos o que relatam os professores (P8) e (P28) na entrevista. Os referidos docentes alegam que o professor leva muito serviço para casa. Além do mais os docentes geralmente trabalham em mais de uma instituição, ou mesmo exercem outra função. Entre os professores entrevistados, 14 exercem exclusivamente a docência. Os outros 15 professores exercem outra profissão paralela.

Nós professores não damos nossas aulas e pronto [...] além de precisar estudar, aprofundar, levamos muito trabalho para casa [...] (P8).

[...] Nosso trabalho não se resume só às aulas [...] temos que nos preparar para as mesmas [...] (P28).

Nas entrevistas algumas soluções para superar os desafios e dificuldades foram apresentadas, pois mencionaram que necessitam ter mais encontros com colegas para tratar das questões pedagógicas. Alguns dos depoimentos abaixo exprimem essa carência:

O colegiado do meu curso fez uma reunião faz três meses [...] até agora não teve outra reunião pedagógica [...] Reunião pedagógica para discutir em conjunto: a instituição, os professores, os alunos [...] (P 6).

É preciso reuniões mais frequentes. [...] Conseguimos fazer uma reunião para discutir a festa junina [...] é um absurdo não conseguir discutir sobre a revista pedagógica da instituição! (P 9).

Penso que a quantidade de encontros entre os professores deveria acontecer mais vezes. Mesmo tendo aumentando de um ano para cá, deveria ser ampliada a periodicidade (P 12).

Nas reuniões pedagógicas temos a oportunidade de conhecer o trabalho dos outros docentes [...], o que podemos contribuir com a nossa disciplina (P 29).

Para Behrens (1998), oferecer cursos esporadicamente com temas relativos às práticas docentes como: avaliação, planejamento, entre outros não é suficiente, pois, para o professor universitário exercitar a prática reflexiva, é

necessário o seu envolvimento em projetos, nos encontros de formação contínua, para compartilhar experiências de saberes, de aprendizagens e de carências, de modo a contemplar a dimensão individual e coletiva, possibilitando a transformação por meio da intervenção nas ações docentes. A denúncia da autora é confirmada por alguns docentes investigados.

São poucas as ações promovidas pela instituição, pois se resumem à semana pedagógica e reuniões com o colegiado dos cursos para que o docente pense sobre sua prática educativa e, ao mesmo tempo, possa compartilhar suas incertezas e suas dúvidas. O que pode ser dúvida para um docente pode também ser para outro.

A instituição tem atravessado momentos de incerteza, uma vez que depende das mensalidades de seus alunos. Um dado interessante nesse aspecto é que praticamente todos os alunos da instituição têm, segundo o docente (P 17), um percentual de desconto que varia de 20% até 100%. Muitos dos alunos também são bolsistas do PROUNI.

Como já mencionamos, existe a possibilidade de não composição de turmas em todos os semestres. Isso significa que a formação docente não tem como ocupar papel central. Parece-nos por isso que a instituição tem realizado o que é viável, dentro de suas possibilidades. No caso, a instituição, onde atuam os professores colaboradores da pesquisa é de pequeno porte com três cursos de graduação.

É pertinente relatar que os problemas enfrentados pela instituição conforme estudos dos três docentes, quando realizaram um estudo detalhado, ao final do ano de 2007, revelaram que a instituição tem tido mais alunos egressos do que alunos calouros.

Tais informações se fazem necessárias para argumentar que a questão da formação pedagógica fica delegada a uma situação menor, diante da realidade que se apresenta. É possível perceber que o esforço coletivo dos docentes tem superado a questão salarial. Para alguns docentes, pelo menos para os colaboradores da pesquisa, o fato de serem iniciantes é uma oportunidade de ter experiência no magistério superior como podemos verificar:

Para mim foi muito importante a instituição me dar essa oportunidade [...] agora que eu terminei o mestrado, quero me dedicar mesmo (P8).

Apesar de já ter trabalhado com pequenos grupos, a experiência na instituição tem sido algo novo para mim, apareceu a chance e eu aproveitei [...] (P11).

Eu reconheço e só tenho a agradecer a oportunidade que a faculdade está me proporcionando [...] (P28).

Eu fiz estágio em docência no mestrado, mas foi muito pouco, então a possibilidade de atuar no ensino superior tem sido fundamental. É uma experiência nova [...] (P29).

A competência teórica, técnica e política só tem sentido se existir a paixão por aquilo que se faz (LUCKESI, 1994, p. 117). Essa paixão é o que dá sentido, que move o trabalho de muitos docentes que exercem seu ofício com déficit na formação.

Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que em outros países, como Espanha e Portugal, após o longo período de ditadura da década de 1980, investiu-se na formação docente e produziu-se uma ampla bibliografia, difundida em nosso país a partir de 1990, entre estas a obra de Nóvoa (1992) *Os professores e sua formação*. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 129-130) enfatizam que

[...] os temas nos mencionados países ganharam espaços nas universidades e nas pesquisas, colaborando para a proposição das políticas educacionais e de formação de professores, o que ocorreu também nos sindicatos, às vezes e colaboração com as universidades e com os sistemas públicos.

A preocupação em torno da formação dos professores não é exclusiva do Brasil. No entanto, em nosso país, não temos um amparo legal nesse sentido, ficando a cargo dos próprios docentes e das instituições a responsabilidade pela formação, pois,

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, P.154)

Os docentes então buscam cursos, especialmente na área da educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40).

As instituições de ensino superior no segundo ano de vigência deverão contar com 15% dos seus professores com titulação na pós-graduação *stricto sensu*, destes, 15% pelo menos, devem ser doutores; na vigência do quinto ano o percentual deve subir para 25%, assim como o número de doutores sobe para 10% e, no oitavo ano de vigência, um terço dos professores com formação *stricto sensu*, 15% deve ser de doutores pelo menos (BRASIL, 1996).

A não exigência de formação específica para esse nível por parte da lei, acarreta o aumento da oferta de cursos de especialização - *lato sensu*, ou, então, inclui-se nos mesmos a disciplina, Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, propostas para a formação docente. A titulação serve para cumprir a lei de forma parcial, “mas também tem sido estimulada por instituições de ensino superior por significar salários mais baixos do que os que seriam exigidos por titulados em *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 41).

A formação *stricto sensu* foi abordada no questionário na questão de número 5 e esteve assim estruturada: “e você possui mestrado ou doutorado, considera que este fato contribui para melhorar sua atuação docente”?

Dos docentes que responderam ao questionário, 2 escreveram que o fato de possuir uma pós-graduação é o que possibilitou sua atuação profissional no ensino superior.

Sim, acredito que as disciplinas do mestrado são uma das bases teóricas para eu estar hoje atuando no ensino superior, ou seja, devido aos inúmeros textos, livros, artigos, que lemos e escrevemos durante os dois anos são fundamentais para utilizar na sala de aula. (P3).

Sim, o mestrado me deu mais segurança além de me abrir as portas para o ingresso no ensino superior. (P5).

Um deles, o docente (P3) defendeu na entrevista a ideia de que só deveriam exercer a ação docente no ensino superior os professores que tivessem concluído o mestrado ou doutorado e explicou sua opinião:

[...] Eu acho que um professor que não tem o mestrado não deveria atuar no ensino superior, porque só a especialização não basta [...] a gente lê muito e facilita você se expressar, escrever [...] você consegue ter uma noção mais ampliada [...] e devemos continuar [...] depois com o doutorado [...] (P3).

As respostas dos docentes foram praticamente unânimes em classificar a formação com mestrado ou doutorado como necessária e fundamental para a qualidade do trabalho docente conforme relatos no questionário. Vejamos:

Sim, porque o mestrado dá respaldo e incentiva a produção e conhecimento científico, o que faz com que o docente busque transmitir o interesse nessas áreas aos alunos (P6).

Sim, a maestria e o doutoramento são essenciais para o desenvolvimento da técnica de ensino e, também, aperfeiçoamento da pesquisa e segurança profissional (P15).

Sim, para entrar em um desses cursos é necessário uma melhor qualificação que a graduação não possibilita, e estar nestes programas possibilita uma maior relação com as áreas de conhecimento (P18).

Sim, a proposta do mestrado é bastante exigente no que tange a adaptabilidade do saber acadêmico teórico, bem como no papel que os professores desempenham em serem mais provocadores de idéias e de desafios, do que de respostas prontas. Os sucessivos estágios de ler, escrever, planejar, aplicar, replanejar, construir e desconstruir foram cansativos e até tediosos, mas também foram fundamentais para que meus projetos educativos fossem refinados e até meus questionamentos me dotaram de saberes que me permitem analisar o que ocorre no cotidiano escolar e arriscar algumas soluções (P20).

Constatamos que os 6 docentes que não responderam à questão não cursam ou cursaram o mestrado. Nossa concepção é que não formalizaram uma ideia a respeito. Entretanto, um desses docentes (P7), que é especialista na sua área, nos confidenciou que não tem vontade de cursar o mestrado. Dois outros docentes responderam o seguinte:

Sim, fundamental! (P10).

Melhorar (P11).

O professor (P9) já pensa um pouco diferente. Para ele, a titulação por si só não faz melhor um docente. Outros condicionantes permeiam a ação docente. Ele escreveu o seguinte:

Acho que depende. Não acho que a titulação me fez um melhor docente, mas o percurso de construção do texto favorece a reflexão da mesma forma que a vivência em sala de aula também problematiza minha ação. Talvez seja mais o aperfeiçoamento contínuo, a troca de experiências que seja definitiva (P9).

Percebemos que a formação docente, indiscutivelmente, é uma preocupação dos docentes consultados, seja uma pós-graduação *stricto sensu* ou uma formação permanente. Foram 13 docentes que pontuaram no questionário a necessidade de uma continuidade na formação.

Segundo Veiga (2006), o documento da Política Nacional de Graduação - FORGRAD determina que o magistério superior deverá ser desempenhado por mestres e doutores, com prioridade para os doutores. O documento ainda apregoa que a titulação é necessária, mas não é suficiente para o bom desempenho da docência. A autora explica que o diploma confere o conhecimento no campo científico, porém os conhecimentos pedagógicos precisam ser dominados. Para isso, as instituições de educação superior devem apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* e também oferecer programas de formação continuada aos seus professores.

Para Morosini (2000), Veiga (2006) e outros, a preparação para o ensino superior de que trata a LDB não privilegia a formação para o magistério superior. A lei fala em preparação nos programas de pós-graduação. Porém nos programas *stricto sensu* geralmente a prioridade é delegada para a formação de pesquisador, salvo raras exceções. No universo dos programas que conhecemos, podemos incluir entre estas exceções o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que oferece disciplinas pedagógicas que contribuem sobremaneira para o exercício docente.

Outro ponto importante do estudo foram as respostas com relação à autonomia. A questão de número 9 no questionário se estruturou assim: “Em sua opinião como ou quando o professor universitário iniciante estabelece sua autonomia profissional?”

Segundo dados da pesquisa, apesar de variadas, as respostas apontam a experiência como elemento preponderante. A experiência é que propiciará a autonomia profissional do docente. Essa perspectiva no questionário foi considerada por 11 docentes. Vejamos alguns relatos:

Após um período de experiência de pelo menos 1 ano, onde você já se sente mais seguro (P2).

Na prática e no estudo da área de conhecimento a qual ministra (P8).

Cada aula é uma aula, pois, por mais que você se prepare, se você não tem experiência em sala, no começo sofre, porque tem umas perguntas, algumas coisas, umas situações em sala que só com o tempo. [...] Quanto mais aulas você dá, mais você vai ficando pronto, é questão de pegar um pouco da prática mesmo (P10).

É difícil dar uma data precisa ou um fato evidenciador da autonomia profissional. Contudo, acredito que ela ocorra progressivamente quando o docente adquire experiência em sala de aula e busca aperfeiçoamento constante (P15).

No questionário o professor (P10) respondeu: “Não entendi”. Mas na entrevista foi possível elucidar sua resposta. Na opinião do docente, só a experiência na docência vai fazer com que o professor aprenda a lidar com as diferentes situações. Já o docente (P29) não mencionou no questionário a questão da experiência. Entretanto na entrevista isso ficou evidente, pois sua posição foi a seguinte:

No começo falta a experiência que no início a gente não tem [...] Com o tempo, [...] vamos nos capacitando [...] em uma formação continuada [...] (P29).

Além disso, o docente nos faz pensar sobre o inacabamento de que lembra Freire (2007, p. 50): “[...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Em outras palavras, sempre estaremos em constante aprendizagem, conseqüentemente em contínua formação, ressignificando nossas experiências.

Os docentes mantiveram sua posição na entrevista, reforçando a questão da experiência em sala de aula como significativa para adquirir a autonomia profissional. Não foi mencionada pelos docentes a questão da reflexão.

Marcelo Garcia (1999), nos estudos com professores, levantou que os docentes geram conhecimentos práticos, mas a partir da reflexão sobre as experiências. A dimensão reflexiva é um aspecto fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. Autores como Nóvoa (1997) e Schön (2000) defendem a reflexão sobre a prática nos processos de ensino/aprendizagem. Alguns docentes, apesar de não se referirem à reflexão, costumam buscar momentos de reflexão sobre o trabalho em sala de aula e trocam ideias com os pares. O professor (P28) enfatizou esse aspecto:

É importante eu procurar os docentes mais experientes para discutir nossa prática [...] o objetivo é sempre melhorar minha prática pedagógica [...] (P28).

Na opinião dos docentes (P11) e (P13), a autonomia acontece desde que o professor entra em sala de aula.

A partir do momento em que entra na sala de aula, como todos os outros (P11).

No meu caso desde o 1º dia em sala (P13).

Para entender melhor o que escreveram os dois docentes no questionário, buscamos a posição do professor (P11), pois o docente (P13) não esteve entre os entrevistados. O fato de trabalhar com grupos de pessoas para o ensino técnico de inglês instrumental facilitou sua entrada em sala de aula.

Eu trabalho com adultos há dez anos [...] eu gosto de trabalhar com adultos [...] só tive aquela sensação de começar o novo [...] mas ao entrar na sala de aula o professor já tem a sua autonomia [...] (P11).

Entretanto, o docente (P20) relatou que não está certo se o professor alcança autonomia profissional. Para ele, os professores adquirem certas habilidades que favorecem algumas ações, uma vez que a vida profissional do docente necessita de constante aprofundamento e continuidade. No questionário o docente fez o seguinte relato:

Não estou certo de que se alcance autonomia na profissão docente. Acho que em certas situações adquirimos habilidades que favorecem a ação. No entanto, a profissão de professor requer esforço concentrado para articular conhecimento científico, articulado ao profissionalismo com (conhecimento) compromisso ético e social, seja no início da carreira ou não, isto é construído ao longo de toda a vida profissional, necessitando constantemente de complementação, continuidade e aprofundamento (P20).

Para melhor compreender o que pensa o professor (P20), recorremos a Rios (2005), que considera a autonomia relativa, assim como a liberdade também é relativa. Isso acontece porque lidamos com pessoas. É preciso respeito à alteridade, que se pauta na articulação da liberdade e da responsabilidade. Um outro aspecto dessa perspectiva, segundo a autora, é que em toda a ação docente encontramos a dimensão técnica, a dimensão política, a dimensão estética e a dimensão moral.

Na entrevista a posição do professor (P20) se manteve. Porém o docente explicou que a autonomia também se relaciona com o desenvolvimento profissional. A continuidade na formação é fundamental. Além disso, o professor precisa se ver como um profissional da educação. Vejamos:

Eu preciso me ver como profissional da educação [...] tenho que dominar aquilo que me proponho a fazer [...] com ética, participação [...] (P20).

Três docentes concordam com o professor (P20). Na entrevista, ao esclarecer o que escreveram no questionário, explicaram:

O aperfeiçoamento profissional nos leva a isso [...] a experiência ela fortalece cada vez mais a questão da autonomia [...] (P3).

A experiência te dá condições de resolver os problemas que surgem [...] Quanto maior for a experiência, mais autonomia docente [...] (P6).

[...] Acho que temos que sempre estar estudando, aprofundando, pelo compromisso que devemos ter com a educação [...] assim chegaremos à autonomia [...] (P8).

Para Freire (2007, p. 107), as várias experiências sobre as decisões tomadas é que possibilitarão conquistar a autonomia. É um vir a ser: “[...] A

autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas [...]. A autonomia enquanto amadurecimento de ser para si, é processo, é vir a ser [...]”. Além disso, se pauta em princípios éticos. Como processo é o entendimento do professor (P18). No entanto, esse docente explica que a autonomia não é absoluta. Apesar de não se referirem à questão da autonomia como processo, os docentes (P7) e (P9) também vão por esse caminho, conforme seus relatos no questionário.

Entendo que autonomia é um processo, um caminho a seguir, poderá alcançar autonomia em um aspecto e outro não, ou seja, a autonomia completa sempre será um caminho a ser percorrido (P18).

Acredito que o professor universitário adquire autonomia profissional quando se propõe a estar em constante desenvolvimento, acompanhando as mudanças ambientais do setor e de sua disciplina (P7).

O tempo é variável. Iniciei achando que sabia muito e hoje acho que aprendo mais do que ensino. Aprendi a falar em primeira pessoa com o trabalho mesmo, respondendo aos estudos e às questões que os alunos colocavam. Saber que não há resposta também nos liberta porque o “certo” tem que ser aprendido. Não adianta alguém falar porque é uma resposta construída por ele. Aí penso que nasce a autonomia (P9).

À medida que o docente lida com as situações de sala de aula com possibilidades de reflexão e não descuida de sua formação continuada, conquista sua autonomia. Para tratar das situações práticas da sala de aula e tomar decisões, é necessário ter autonomia (IMBERNÓN, 2006).

Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2005) pontuam que a busca para se estabelecer a identidade profissional no início da carreira docente se efetiva quando os docentes são reconhecidos pelo pares mais experientes. O docente (P19) definiu bem a questão da autonomia. Vejamos:

Quando consegue contribuir, de fato, para enriquecer os conteúdos de suas disciplinas e, também, quando percebe que é respeitado pelos alunos e pelos seus pares (P19).

Contreras (2002) configura como três as dimensões da profissionalidade para se alcançar a autonomia na prática educacional: a obrigação

moral, que remete ao compromisso com o ensino; o compromisso com a comunidade, que significa o fato de o professor estar comprometido com a comunidade social onde realiza a prática profissional; e a competência profissional da qual o compromisso moral e o social são integrantes. Ao analisar o que diz o autor, entendemos que o compromisso assumido com as questões educativas é marcante ou mesmo um aliado para lidar com as questões incertas e imprevisíveis que surgem no cotidiano da sala de aula, às quais os docentes, iniciantes ou não, precisam aprender a solucionar. Os docentes (P16) e (P5) não identificam a temporalidade, pois para ambos depende mais da pessoa do professor. Vamos aos relatos:

Acho que o próprio professor, mediante a postura que adota em sala de aula adquire ou não sua autonomia. A autonomia depende dos valores em que o professor acredita (P16).

É difícil responder esta questão, pois não existe uma regra. Estabelecer a autonomia profissional varia de uma pessoa para outra. Penso que não dá para definir nem o “como” e muito menos o “quando” (P5).

Para se chegar à autonomia profissional, percebemos que os professores passam por um processo. Cada professor responde a isso de um modo diferente. Tardif (2005) afirma que os professores constituem saberes, e todas as experiências, os conhecimentos diferirão de um professor para outro durante o processo. Segundo Imbernón (2006, p. 41),

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

A atividade docente envolve diferentes questões que repercutem além da sala de aula como aponta Imbernón (2006). Desse modo, o docente deve estar atento para não se desvincular dessas questões e repensar sua prática educativa.

Pela declaração do professor (P1), nossa percepção nesse aspecto é que não é só a experiência em sala de aula que é o determinante para a autonomia do professor, mas o trabalho que produzir na pesquisa, nos estudos e aquilo que conquistar em função disso. O professor se torna experiente, não só pela docência, mas pelas produções, ou seja, envolvimento com a pesquisa e divulgação da sua produção. O docente escreveu:

Não sei. Talvez com convites para congressos (P1).

A referida autonomia teve diferentes perspectivas, mas o que pontuou o professor (P1), de certo modo, se aproxima do que o docente (P12) destacou: a questão da formação. Ele explicou que isso se torna possível pela competência que o professor vai administrando:

Quando adquire independência, ou seja, quando o professor consegue organizar e dirigir situações de aprendizagem, quando consegue perceber e avaliar o desenvolvimento dos alunos, quando trabalha em equipe, quando utiliza diferentes recursos adequadamente, quando procura estar sempre se “formando” e se “informando” [...] (P12).

O relato acima pode ser relacionado com as dez novas competências para ensinar, segundo Perrenoud (2000):

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar a própria formação contínua.

O docente se referiu ao domínio das competências para obter sua autonomia. Perrenoud (2002) não só fala em autonomia, mas na responsabilidade de o profissional ser reflexivo sobre sua ação. Além disso, o profissional precisa

buscar um desenvolvimento permanente para a obtenção da sua autonomia “em função da experiência de competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Com outras palavras, Imbernón (2006, p.66) corrobora Perrenoud (2002) e nos auxilia nesse momento ao afirmar que:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Já o docente (P17) atribui a autonomia à própria profissão. O fato de ser professor já contempla a questão da autonomia. Porque lá na sala de aula o docente realiza o trabalho sozinho, mesmo que, anteriormente, tenha recorrido aos pares mais experientes ou se pautado em modelos de seus professores. O docente escreveu o seguinte no questionário:

Acredito que a característica da profissão lhe dá autonomia em sala de aula. Porém a autonomia financeira depende do mercado. (P17).

O mesmo docente mencionou a questão da autonomia financeira que, para se efetivar, depende de um condicionante externo, o mercado. O professor (P10) comentou que, pelo fato de ter uma grande demanda de professores, ao se ter a formação se trafega na contramão. As palavras do docente na entrevista foram as seguintes:

[...] mas essa contramão por quê? O excesso de cursos de mestrado, o mestrado ficou meio fácil fazer. Então é um negócio que ampliou, e você tem um aumento de professores no mercado, então acaba puxando o salário para baixo [...] (P10).

Para o docente (P10), ao se preparar mais, passará a ganhar menos. Não concordamos que há excesso de cursos de mestrado, uma vez que os números do Inep (2006) mostram que ainda há a necessidade de formação de

muitos docentes. O censo de 2006 informou que somente 36,1% dos professores das IES possuem mestrado.

No entanto, esse fator de que fala o professor (P10) pode ser explicado pelo crescimento de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) essa titulação, em nível de especialização, no mercado de empregos cumpre parcialmente a lei que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Por outro lado, “também tem sido estimulada por instituições de ensino superior, por significar salários mais baixos do que os que seriam exigidos por titulados em cursos *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.41). Isso significa que professores especialistas sem a titulação *stricto sensu*, custam menos para as IES privadas.

A terceira ou última questão da entrevista se configurou da seguinte forma: “Pela sua experiência, o que você considera necessário/importante para que a docência no ensino superior seja uma atividade com maior qualidade em relação aos seguintes aspectos: pessoal, profissional e institucional”. É importante registrar que alguns docentes se desviavam do foco da pergunta. Pensamos que uma das explicações é o fato de não terem muito tempo para pensar a respeito. No entanto, para outros, a questão foi muito simples e responderam rapidamente.

As falas dos docentes exprimiram as expectativas que sentem em relação à instituição e como os aspectos pessoal e profissional se situam, dentro e fora da instituição.

A questão das especificidades da instituição foi pauta presente nas entrevistas. Alguns docentes que exercem o magistério superior ou outras modalidades de ensino em diferentes instituições, explicaram:

[...] tem diferença de uma instituição para outra [...] cada qual com suas próprias características [...] (P3).

[...] Cada instituição tem suas especificidades, suas particularidades e suas exigências e temos que aprender a trabalhar em cada uma delas. [...] (P18).

[...] comecei em uma faculdade pública (2 anos), e depois ingressei em faculdades particulares. Notei que, nas privadas, tive que desenvolver minha didática para **mastigar** os conteúdos. Percebi também que cada IES tem uma cultura; saber lidar com diferentes culturas foi fundamental para mim de forma geral [...] (P19).

Os relatos expressam também o entendimento de outros docentes. A maioria dos entrevistados relatou que cada IES tem suas peculiaridades, com suas normas internas e sua cultura. O professor precisa conhecer a operacionalização e a filosofia de trabalho da instituição na qual atua.

Um aspecto pontuado por outros docentes para a pergunta na entrevista foi a questão da autonomia que a coordenação do curso delega aos docentes. E o fato de a instituição oferecer essa possibilidade confere maior responsabilidade à ação docente.

Particularmente essa instituição eu percebo que ela dá uma liberdade razoável para nós professores. Eu gosto muito dessa postura adotada pela instituição (P4).

Eu vejo que a instituição, por meio da coordenação, tem confiança no meu trabalho, naquilo que eu faço [...]. Quando trago uma proposta nova, tenho a liberdade de aplicar, de executar, mesmo que não atinja o esperado, que existe a situação do erro, mas devido à liberdade, lógico a responsabilidade aumenta [...] (P18).

Para fundamentar a fala dos docentes pela valorizada autonomia, citamos Pimenta e Anastasiou (2002, p. 217):

Ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sua sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo dos alunos.

A autonomia apontada pelos docentes lhes possibilita decidir sobre as várias situações em sala de aula, como a forma de desenvolver as aulas, os recursos utilizados, os trabalhos de campo com os alunos, a avaliação, entre outros.

O ambiente institucional também mencionado por 4 docentes foi enfatizado como um grande fator para a permanência dos docentes na instituição, frente a muitos desafios, como falta de recursos básicos para o trabalho docente.

[...] o relacionamento que temos aqui na instituição com os colegas e mesmo com os alunos [...] não é nem em relação à palavra, mas o compromisso que assumimos envolve muito a questão pessoal, o ambiente de trabalho com os pares [...] (P12).

[...] Institucionalmente, eu acho que é o ambiente de trabalho [...] o material que você tem de trabalho também. Às vezes chega a ser mais importante do que o salário em si [...] (P16).

[...] A nossa convivência num ambiente em que as pessoas se respeitam e se gostam, também nos faz bem [...] é preciso trazer o pessoal (professores) junto para um ambiente de amizade, agradável [...] (P17).

O ambiente pode proporcionar satisfação pelo reconhecimento dos pares, dos alunos. Esse reconhecimento também é fundamental (P18).

A questão ética, de compromisso com o aluno, com o ensino também foi pontuada pelos docentes. Os docentes se expressaram de maneiras diferentes, mas ficou muito evidente, durante a entrevista, o comprometimento como educadores.

[...] a gente tem um compromisso, [...] recebendo ou não vamos desenvolver a aula, do mesmo jeito [...] vamos nos empenhar, buscar, correr atrás de material [...] Uma das coisas é o sentido ético que a gente tem [...] (P12)

[...] o que acontece aqui eu também posso acrescentar a questão do compromisso, do comprometimento com os alunos e com os outros colegas professores [...] (P18).

O profissional está muito envolvido porque eu tenho que ter uma participação política, eu tenho que ter ética, eu tenho que saber qual é o meu papel aqui nessa instituição. [...] (P20).

A educação exige um compromisso com aqueles que aprendem. Nesse sentido Freire (2007, p.96) alerta: “Ensinar exige comprometimento”. Para o autor esse compromisso é:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho (FREIRE, 2007, p. 96).

O compromisso da profissão docente envolve aspectos humanos, por isso as questões da dialogicidade, da interatividade e da reflexividade permeiam a ação do professor (ALARCÃO, 2001).

O compromisso se revela também no depoimento do professor (P6). A preocupação é com relação aos alunos que precisam de um trabalho pedagógico

paralelo. Segundo o docente, que trabalha com as turmas que estão prestes a se formar, existem defasagens. Para o docente a formação deve ser criteriosa e não deve ser resolvida ao fim de um curso de quatro ou cinco anos.

[...] Institucional eu acho então que deveria ter um trabalho com os alunos para ficarem mais preparados, desde que iniciam a faculdade [...] mas não pode acontecer de modo isolado, tem que ser com a participação de todos, da instituição e dos professores [...] (P6).

Na colaboração da instituição, o professor (P8) tem o mesmo cuidado que o professor (P6). Para o docente, a instituição deve promover formas de trabalharem com o aluno nas suas dificuldades e em parceria com os outros docentes, para ser mais produtivo e eficiente. Defende a mesma idéia o professor (P12).

E a instituição ela pode colaborar dando mais condições para nós professores trabalhar com os alunos [...] nas deficiências desses alunos [...]. O trabalho que eu faço ou o que outro professor faz tem que ser em conjunto [...] sozinho o professor faz um trabalho de formiguinha [...] (P8).

A instituição precisa desenvolver formas de trabalharmos com os alunos que chegam despreparados para o ensino acadêmico [...] é necessário o envolvimento dos pares, da instituição [...] é importante solucionar no início [...] (P12).

Pimenta e Anastasiou (2002) esclarecem:

O inaceitável, entre professores universitários, é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades concluem seus cursos, obtendo um diploma com a nossa conivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 239-240).

As práticas docentes se bem conduzidas podem sanar as defasagens apontadas pelos docentes, mas, para isso, alguns pontos devem ser considerados. Os docentes mencionaram a questão de envolver os pares, o que já demonstra consciência de desenvolver um processo coletivo. Ainda se faz necessária a reflexão docente para permear tais ações. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 258):

O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro é essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e fundamentais na construção do processo identitário.

Nesse aspecto a questão da reflexão também pode promover mudanças com vistas à qualidade da atuação docente. Freire (2007, p. 39) nos auxilia nesse aspecto, quando afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática”

É interessante o relato do professor (P3) no aspecto pessoal. Sua opinião é quanto ao relacionamento com o aluno. Para o docente não pode existir barreira entre professor e aluno.

Pessoal, eu acho que o professor tem que se aproximar do aluno, tirar aquela barreira “eu sou professor, você é o aluno” [...] é mostrar que nós somos iguais, embora tenhamos um conhecimento maior que ele, mas que estamos ali para auxiliá-lo [...]. Com essa barreira derrubada o processo de aprendizagem também é melhor, é a minha opinião (P3).

Segundo Freire (2007), a postura do professor é de respeito ao aluno, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). A dimensão humana também se faz presente nessa questão porque “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 2007, p. 91). No entanto, nem sempre o distanciamento entre mestre e aluno é rompido, “quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no **trato** deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática [...]” (FREIRE, 2007, p. 97) (grifo do autor).

Para o professor (P20) não há como separar o eu pessoal do eu profissional. Comunga com sua idéia o professor (P8). Ao entrar na sala de aula, entra o professor e a pessoa do professor. O pessoal está aliado ao profissional. Com outras palavras, outros professores emitiram a mesma opinião.

A questão pessoal eu acho que é gostar daquilo que faz. Se eu faço aquilo que gosto me dá satisfação, vou fazer bem e o profissional também vai ser bom (P19).

O pessoal é a pessoa fazer o que realmente gosta [...] naturalmente ela faz bem feito, porque é uma coisa que ela faz com prazer [...] o pessoal e o profissional eles estão bem relacionados, porque um influencia no outro [...] (P29)

E o pessoal e o profissional eles não podem se separar, [...] não tem como, é um equilíbrio necessário, você não pode descuidar de nenhum [...] (P4).

A explicação dos docentes nos remete à Nóvoa (1997), quando afirma que não há como separar o eu pessoal do eu profissional, pois ambos se inter-relacionam. Nessa perspectiva está a dimensão do que a pessoa estabeleceu na sua trajetória pessoal e profissional, o seu processo de formação e as experiências formativas construídas e a construir ao longo do percurso de sua vida.

A valorização do trabalho por meio da remuneração esteve presente na fala dos docentes para explicar o aspecto profissional, trouxemos alguns relatos:

Profissional [...] Com relação ao salário [...], ocorreram algumas discussões: Ah a gente não pode pensar só no salário! Mas, na realidade o que está por trás do salário é a gente entender a nossa valorização. [...] (P12).

Agora, pessoalmente também eu vejo [...] que precisa de uma boa remuneração [...] só que depende [...], porque você tem vínculo em mais de uma instituição e você gostaria de desempenhar outras atividades [...] e aqui você só dá aula [...] então depende muito de cada professor [...] (P17).

[...] porque o salário do professor hoje, a gente não pode negar que ele é complicado, o professor, ele tem que ganhar bem [...] eu só trabalho em instituições particulares [...] não é fácil, principalmente se a instituição é pequena [...] (P29).

A desvalorização do trabalho docente não é de agora. No capítulo que tratamos do ensino superior, percebemos essa desvalorização ao longo da história da educação em nosso país. Na década de 1970, segundo Berbel (1994), quantitativamente, ocorreram ações voltadas para a formação de docentes universitários, que mesmo assim não atenderam de modo satisfatório a formação pedagógica. Entendemos que esta situação pode ter relação com a questão da remuneração do professor.

Quanto ao aspecto institucional, na opinião do professor (P9), essa ajuda pode ser barrada por conta da burocracia. Para o docente a burocracia emperra o processo.

[...] você quer tirar cópias, por exemplo. Você assina um papel e demora três dias [...] eu vou lá, eu pago. [...] Essa coisa de ter que fazer a prova em tal dia [...] é a morte profissional e a morte pessoal [...] é antipedagógico, ensinamos aos nossos alunos a não ser flexível [...] eu tenho que seguir a instituição porque é a instituição [...] eu tenho que seguir as regras, as normas [...] (P9).

É possível perceber, com isso, que a qualidade do ensino não pode estar centrada somente no professor, outros condicionantes devem ser observados, como o envolvimento institucional nas questões que permeiam as dificuldades dos alunos, a formação permanente, bem como o desenvolvimento de projetos como pontua outro docente.

A instituição, ela tem que viabilizar os docentes para a participação em projetos de extensão da instituição. A instituição deve promover isso [...] eu participei de duas avaliações do MEC e os avaliadores sempre bateram na mesma tecla, que, mesmo em faculdade pequena, é importante desenvolver projetos, fazer pesquisa [...] P19.

A contribuição da instituição para a formação docente foi outro elemento citado pelos docentes. A opinião dos professores é que há necessidade de constante atualização e formação docente. O professor (P7) explica que, se a instituição possibilitar aos docentes a atualização, a formação etc., isto repercutirá em favor da instituição. No caso do professor (P11), a contribuição da instituição também é na formação. A questão pedagógica é crucial, pois não só o aluno é contemplado, mas o nome da instituição. O professor (P4) esclarece que, suprindo as necessidades de formação docente, a qualidade do ensino tende a melhorar. Da mesma forma pensa o docente (P3). Vejamos seus relatos:

A pessoa tem que sempre estar em desenvolvimento, [...] estar sempre se atualizando, olhando o que há de melhor nas práticas, nas tendências mercadológicas para trazer para o ambiente acadêmico [...] do mundo mercadológico, do mundo administrativo. Enfim, conciliar uma coisa com a outra [...] a pessoa que pensa assim ela se desenvolve pessoalmente e profissionalmente e também traz nome para a instituição [...] (P7).

[...] penso que a questão da formação dos profissionais é fundamental [...] nisso a instituição pode colaborar [...] às vezes o professor pode saber muito, mas não sabe desenvolver para o aluno [...] esse aluno se forma em uma instituição [...] (P11).

Para a instituição, uma sugestão seria na formação pessoal do professor, questões como equilíbrio emocional, questões como técnicas didáticas, realmente um apoio pedagógico para melhorar a qualidade do ensino [...] (P4).

[...] para melhorar a qualidade é a questão da pós-graduação, do mestrado, depois o doutorado [...] porque na minha opinião a gente estuda muito, lê muito [...] isso é muito bom para a qualidade do ensino superior e facilita você professor se expressar, você escrever [...] Para melhorar a qualidade do ensino é sempre o professor estar se aperfeiçoando [...] (P3).

Ao promover os espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, a instituição possibilita aos docentes apropriarem-se de seus processos de formação (NÓVOA, 1997). Alarcão (2001), Nóvoa (1997) e Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que o espaço escolar é o lócus privilegiado para a formação e o desenvolvimento profissional.

A questão da formação é fundamental para a qualidade do trabalho docente. Freire (2007, p. 23) alerta: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”.

O professor (P14) considera que um bom trabalho docente dá retorno à instituição. Nas questões pessoal e profissional, defende o reconhecimento pelo trabalho docente desenvolvido.

Pessoal e profissional, você é valorizado pelo seu trabalho, pela forma como você atua em sala de aula. O retorno vem para a instituição. A consequência disso é o retorno para a faculdade em ver o seu aluno formado. Quando eu participei da banca de TCC, tivemos trabalhos comprados. Fomos atrás para saber onde conseguiram comprar. Simulamos que queríamos comprar um trabalho [...]. Teve um pessoal da instituição que foi atrás. [...] O escritório tinha uma equipe de advogados para fazer trabalhos acadêmicos [...] é preciso seriedade naquilo que nos propomos a fazer (P14).

Neste sentido Imbernón (2006, p.47) nos oferece uma explicação:

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas de formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações com o trabalho.

É importante enfatizar que muitos alunos que buscam formação acadêmica frequentemente estão mais preocupados com a formação profissional para o mercado de trabalho. Mas nem por isso o docente deve abdicar de outras questões como as sociais. Para entender a dimensão dessas práticas, a questão da formação se configura como um possível caminho.

Na questão número 8, os professores puderam recorrer a mais de uma alternativa, enumerando em ordem de prioridade. A questão versou sobre: “Qual a principal função do ensino na atualidade?”, conforme mostra o Quadro n. 7 a seguir:

Ordem e nº das escolhas					
Alternativas	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
Preparar o aluno para o mercado de trabalho	4	3	3	2	0
Produzir e propagar conhecimento	4	1	4	1	3
Formar indivíduos críticos, participativos e envolvidos politicamente	5	7	4	0	0
Preparar o aluno para aprender a aprender e articular a evolução tecnológica do país para competir no mundo globalizado	3	3	1	4	0
Formar cidadãos que objetivam construir e participar de uma sociedade mais justa e igualitária	2	3	4	2	3
Outra (s)					

**Quadro 7** – Principal função do ensino universitário na atualidade na opinião dos docentes iniciantes

As respostas dos docentes foram diversificadas. “Preparar o aluno para o mercado de trabalho” teve a preferência de 4 docentes como primeira opção, foi assinalada como segunda e terceira opção por 3 docentes e 2 a escolheram como quarta opção.

Esse resultado não é surpreendente, pois os alunos buscam nos bancos acadêmicos a formação profissional. O mercado competitivo exige uma formação e impulsiona as pessoas a buscarem na escolarização a preparação para o mercado de trabalho. Vale lembrar que os bancos acadêmicos não são mais ocupados pela faixa etária de 18 a 24 anos. Esse aspecto foi comentado anteriormente.

É oportuno também comentar o que escreveu o professor (P3): “Tudo isso depende do aluno, não apenas do ensino superior”. Na entrevista o docente explicou:

[...] os alunos precisam entender que a graduação exige uma postura diferente do Ensino Médio [...] precisam se envolver, assumir responsabilidade [...] entender que se trata de uma graduação, na qual se tornarão profissionais [...] (P3).

O relato do professor expressa o que já comentou outro docente, o professor (P8), em relação a isso. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 215) explicam que é importante auxiliar os alunos com desafios, estímulos, para que tomem consciência das necessidades sociais que requerem uma formação universitária. Para isso, é preciso considerar a real necessidade desses alunos na relação com o objeto de aprendizagem. A questão exige também participação e articulação coletiva de propostas entre docentes e instituição

A questão seguinte, “produzir e propagar conhecimento”, foi assinalada como primeira opção por 4 professores. Apenas 1 docente a escolheu; como terceira, 4 docentes; como quarta, 1 docente; como quinta, 3 docentes a escolheram.

A questão, de certo modo, tem relação com o que os docentes entendem sobre pesquisa. Pelo fato de ser uma instituição pequena, conforme o desenvolvimento do estudo, verificamos que os docentes dedicam poucas horas à instituição, e em grande parte delas em sala de aula. Desse modo, não há tempo para o envolvimento com a pesquisa e com divulgação da mesma. O professor (P10)

tem essa opinião. Seu argumento é a não valorização docente. O professor (P19) argumenta que mesmo a instituição particular tem que se envolver com projetos e com a pesquisa, mas, para isso, é necessária valorização por meio da remuneração, mesmo que pequena.

Na alternativa seguinte, “formar indivíduos críticos, participativos e envolvidos politicamente”, ficaram mais evidentes as escolhas dos docentes, pois 5 professores a assinalaram como prioritária. Nessa mesma questão, como segunda opção, o número foi maior, pois 7 professores a escolheram. Foi assinalada como terceira opção por 4 professores.

Nesse aspecto, percebemos que os docentes deixam a entender que os alunos não são participativos e críticos. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 241) argumentam que estudos em algumas IES isoladas mostraram que os alunos sabem bem apontar situações em que a crítica ficou evidente. O problema, segundo as autoras, recaiu exatamente sobre as condições da prática docente, destacando pontos essenciais do sistema de ensino percebidos pelos alunos.

A alternativa “preparar o aluno para aprender a aprender e articular a evolução tecnológica do país para competir no mundo globalizado” foi prioridade para 3 docentes; Três professores a definiram como segunda escolha; Um professor a considerou como terceira opção; Quatro docentes a elegeram como quarta preferência e não ocorreu nenhuma citação como quinta escolha.

Os docentes consultados explicaram que os alunos chegam à instituição com defasagem de conteúdos do ensino médio e fundamental. Por suas respostas, colocar esses alunos nessa perspectiva não constitui tarefa fácil. Bem lembram 2 docentes que é uma satisfação esses alunos avançarem, evoluírem. Mas, para colocá-los num nível de competitividade, é necessário que a instituição e os docentes se mobilizem, com novas práticas, novas formas de envolver esses alunos, conforme propostas de Pimenta e Anastasiou (2002) com vistas a superar tais deficiências.

Em relação à questão seguinte: “formar cidadãos que objetivam construir e participar de uma sociedade mais justa e igualitária”, não foi possível fortalecer uma definição, pois os docentes ficaram divididos. Como primeira escolha teve a preferência de 2 docentes. Como segunda opção foi a escolha de 3 professores. Quatro professores a assinalaram como terceira escolha. Dois decidiram como quarta e 3 professores colocaram como última escolha.

Acreditamos que a questão significa também o envolvimento com a pesquisa. Bem vimos no desenvolvimento do estudo que esse aspecto apesar de citado por poucos docentes, não tem sido relevante dentro da instituição, pois faltam propostas para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa.

Ponderamos que o contexto atual exige profissionais que possam lidar com as mais variadas situações e incertezas. Pensando dessa forma, a questão do desenvolvimento pessoal e profissional é fundamental. Nas palavras de Alarcão (2001, p. 10), é possível resumir tais aspectos:

Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional aponta-se a educação como o cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade na qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido de uma melhor qualidade de vida. Nesse mundo de maravilhas, vive-se também o risco e a incerteza.

A autora discute a questão de desenvolvimento da pessoa humana. Se pensarmos que o ensino é uma especificidade humana, o docente não pode ignorar seu papel e responsabilidade nesse sentido. Para tanto precisa estar em constante formação e em reflexão compartilhada com seus pares na busca de possibilitar soluções para os dilemas e desafios que enfrenta na tarefa educativa.

É interessante situarmos a questão, pois os docentes que participaram da pesquisa de um modo geral responderam a isso com as sugestões da questão de número 7 do questionário. As sugestões foram diversificadas, mas ficou evidente a questão da capacitação por meio de estudos, leituras e formação continuada, o que reforça os dados do questionário e os relatos das entrevistas que apontam a continuidade da formação para atuação docente no ensino superior. Vejamos alguns relatos:

Estudar cada dia mais para ir à sala de aula preparado e buscar cursos, técnicas para melhorar a parte pedagógica (P2).

Buscar uma capacitação diferenciada na área de pedagogia e ou de comunicação (P4).

Que busquem atualizar seus conhecimentos através de aprofundamento de seus conhecimentos científicos, especificamente cursando especializações *stricto sensu*. (P6).

Sugiro o caminho do mestrado e doutorado (P15).

Sugiro realizar mestrado, ou ao menos uma pós em metodologia da ação docente. Mas acredito que o mestrado é que legitima o professor de nível superior (P19).

[...] que busquem uma formação específica na área, que leiam materiais (livros, artigos,...), que favoreçam noções básicas para atuarem de forma efetiva (P12).

As sugestões dos professores revelam os caminhos possíveis para uma formação para a ação docente no ensino superior. Nesse sentido, outros relatos se destacaram:

Buscar uma forma de se desenvolver para se adaptar ao ensino de nível superior (P7).

Se abrir para aprender coisas com os alunos. Acho que eles, sem saber, nos ensinam muito, porém temos sempre que estar abertos a eles. Tanto dos elogios como das críticas. Isso é essencial (P9).

A posição do docente é de não ficar acima dos alunos, mas, como nos alerta Freire (2007), ao explicar que o educador deve ser humilde e persistente: “Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender “ (FREIRE, 2007, p.23).

Tanto esta proposta quanto as demais, de alguma forma, não diferem do que propõe o professor (P9). As ações dos docentes visam um trabalho docente no qual o aluno seja o agente no processo ensino/aprendizagem.

No meu caso eu fiz CEMAD/UEL, antes de começar a dar aula e isso me ajudou muito; então sugiro aos professores que procurem alguma especialização nesse tipo (P16).

Não conheço cursos específicos para tal. Seria importante termos cursos de formação pedagógica para todos os professores do curso superior (P17).

Que conversem com professores experientes (P12).

São diferentes olhares que observamos, mas almejam a qualidade do ensino. Nos depoimentos seguintes, a ideia se fortalece para um objetivo comum, a qualidade para o trabalho na docência do ensino superior:

Entrarem em um grupo de pesquisa/estudo de sua área de atuação (P18).

Não encarar a docência como uma “atividade complementar do orçamento”; procurar compreender como ocorre a aprendizagem, com base nas teorias que explicam o movimento cognitivo dos alunos; ir em busca de formação didático-pedagógica e de conhecimentos metodológicos; d) manter o sonho e o entusiasmo, pois sempre vale a pena investir tempo e trabalho naquilo em que se acredita (P20).

Na entrevista, tais aspectos foram discutidos no desenvolvimento do texto, conforme se identificavam com outras questões do questionário ou da entrevista.

No questionário, além das perguntas, também foi proporcionado aos professores consultados um espaço livre para comentar ou acrescentar o que quisessem. Nesse sentido, destacamos o relato de 3 docentes. Nessa etapa, no entanto, 14 professores nada responderam. Porém outros docentes se colocaram à disposição concedendo as entrevistas. Além disso, um dos docentes consultados, no questionário se referiu ao estudo como uma “ótima pesquisa” e frisou sua fala na entrevista ao colocar que se trata de um assunto interessante e necessário para os docentes do ensino superior. Vejamos os relatos:

[...] Estamos vivenciando um **apagão educacional** em que as instituições adotam técnicas e estratégias de mercado e os alunos e profissionais são tratados como mercadorias e atendentes respectivamente (P15) (grifo do autor).

Não pudemos avançar mais no relato do docente, pois não o tivemos entre os entrevistados. Entretanto seu desabafo é oportuno e revela uma face sombria da educação superior. Sabemos que as instituições particulares dependem das mensalidades dos alunos e não podemos negar que visam à obtenção de lucro. Entretanto, atualmente, vem ocorrendo uma perda desses alunos pelas IES particulares, tanto por inadimplência como pelo acesso. Os alunos não entram porque não podem pagar. Quando as turmas são formadas, normalmente são salas numerosas, com 60 alunos ou mais, dificultando o trabalho docente e o aprendizado dos alunos. O investimento na produção de conhecimento e a valorização docente ficam negligenciados. Tais aspectos já foram mencionados em análises anteriores.

Por outro lado, há docentes cujos olhares estão mais preocupados com o processo de ensino/aprendizagem. O argumento do professor (P29), por exemplo, revela esse aspecto:

O docente não pode pensar que, com o passar dos anos de experiência e titulações, o aluno também pode ser mais explorado. Ele (docente) deve sempre pensar que aquele sujeito (aluno) está começando a delinear uma profissão e precisa começar do básico (P29).

Ao esclarecer a questão, o docente explicou que muitos professores têm seus títulos, são doutores no assunto e se esquecem que os alunos não dominam, muitas vezes, até conhecimentos básicos. No processo ensino/aprendizagem, é preciso detectar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe sobre o tema ou assunto trabalhado para êxito da aprendizagem.

[...] O título é uma coisa, agora o professor praticar essa docência ter uma visão didática, uma metodologia de ensino é totalmente diferente [...] (P29).

Lembramos aqui o depoimento de um professor quando explicou sua demora com os conteúdos por retomar conceitos anteriores. Em outras situações há a necessidade de envolver o grupo de professores e a instituição para viabilizar essas questões realizando um trabalho com esses alunos que apresentam deficiências de conteúdos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o professor doutor ou não precisa ter essa sensibilidade para não julgar e condenar o aluno, mas possibilitar sua aprendizagem. Para isso precisa conhecer os alunos e se comunicar com eles. Em se tratando de comunicação, o professor (P4) faz uma interessante sugestão:

Sugiro a utilização da programação neurolinguística como ferramenta de autoconhecimento e de boa comunicação para a formação do docente, pois atualmente curso pós-graduação na área e posso confirmar sua eficácia (P4).

O que observamos é que as sugestões apresentadas são propostas para tratar de situações do dia a dia da sala de aula, nas quais os docentes sentem ou sentiram na própria pele as dificuldades e os desafios.

Apesar de os docentes possuírem experiências significativas na sua área de conhecimentos, o que lhes falta é uma formação específica para o que seja o processo ensino/aprendizagem, mas mesmo assim, respondem por este assim que entram em uma sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37). A busca para suprir essa formação por meio de cursos ou mesmo uma formação contínua acontece por iniciativas e compromissos individuais (MOROSINI, 2001).

Os docentes consultados nesta pesquisa demonstraram solidariedade ao participarem de nosso estudo. Alguns se expressaram de modo direto, conforme relatos:

Apenas me coloco à disposição. Espero ter ajudado (P9).

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento mediante entrevista (P16).

Os professores se mostraram interessados também pelo resultado do estudo, pois desejam sanar as deficiências e superar os desafios, para isso buscam respostas.

A formação pedagógica, aliada à reflexão individual e compartilhada, se constitui como um dos caminhos dessa superação. Nessa perspectiva reservamos o que relatou na entrevista um de nossos docentes consultados. A sugestão do docente, no caso da instituição, é a integração dos 3 cursos. Cada um deve ter sua participação sem perder sua especificidade. Sua ideia vai ao encontro das propostas apresentadas por Nóvoa (1997; 2002) e Imbernóm (2006), no que se refere à reflexão compartilhada. O professor argumenta que, pelo fato de se tratar de uma instituição pequena, sua sugestão é viável.

[...] em alguns momentos precisamos nos reunir para discutir os problemas que cada um tem e encontrar uma solução coletiva. [...] nos outros cursos que não tem o foco bem definido poderiam se colocar também (Administração e Direito) [...] seriam diferentes visões para o mesmo fato. O curso de Pedagogia tem um foco bem definido que é trabalhar com a educação infantil e as séries iniciais [...] temos aqui um campo favorável porque temos uma escola de ensino fundamental [...] Por exemplo, a questão da indisciplina no ensino fundamental, qual o olhar do administrador sobre o problema? Qual o olhar do pessoal de direito para o problema? [...] cada um dentro de sua área propor soluções [...] seria uma forma dos cursos estarem integrados no que é o processo de ensino e educação [...] não seria difícil porque o direito lida com questões de violência

familiar que a escola também lida [...] os atores seriam diferentes [...] o direito poderia trabalhar com o pai e a mãe [...] teria uma influência direta no que estas pessoas prestam [...] assim se estudaria casos com diferentes olhares [...] se faria uma ponte se pensarmos em produção intelectual [...] nós temos nos autores soluções que dá conta dos problemas que vivenciamos, mas essa produção intelectual ela não sai do livro, da revista [...] para intervir nessa realidade, isso acaba declinando na qualidade [...] como eu faço essa transposição dos autores e como isso volta para a realidade [...] às vezes nem volta [...] seria uma forma de melhorar a qualidade fazendo essa integração (P20).

É interessante a proposta apresentada pelo professor (P20), pois outro professor lembrou na entrevista que, nas duas instituições que trabalha, houve a avaliação do MEC e os avaliadores bateram na mesma tecla: desenvolver projetos de pesquisa. Em suas palavras: “mesmo a faculdade pequena é importante desenvolver projeto, fazer pesquisa” (P19).

A sugestão pontuada pelo docente (P20) se configura como uma possibilidade a ser pensada e administrada pelos coordenadores e docentes dos três cursos. A busca pela qualidade do ensino requer uma mudança de postura não só na questão da reflexão, mas também no esforço coletivo de todos os envolvidos com o ensino, frente às adversidades do contexto atual.

#### **4.1 DISCUTINDO AS FALAS, OS MEDOS, OS ANSEIOS...**

Considerar a própria realidade, e nela atuar, se constitui como um campo profícuo para desenvolver ações que possam contribuir para a qualidade do ensino oferecido pela IES. Os diálogos com os autores revelaram possibilidades de soluções, assim como os próprios docentes entrevistados pontuaram algumas sugestões. Entretanto, algumas ações, para serem implementadas dependem de mudanças nas políticas públicas para alcançarem maior amplitude.

Acreditamos que o trabalho revela algumas carências, necessidades, problemas e desafios que permeiam o universo do professor iniciante no ensino superior. Quando nos propusemos a investigar os problemas/desafios enfrentados pelo professor no início da docência no ensino superior, sentimos na

pele o choque com a realidade de que fala Veenman (apud MARCELO GARCIA 1999).

Buscamos viabilizar a pesquisa nos aproximando dos docentes iniciantes por meio de um questionário e convite para uma entrevista. As repostas obtidas, acreditamos, foram de certa forma ao encontro do problema proposto: quais são os problemas/desafios enfrentados pelo professor no início da docência no ensino superior? Apesar de não fornecermos receitas ou modelos para resolver os problemas, obtivemos, nos relatos e depoimentos dos docentes, evidências sobre as situações que os afligem, bem como seu posicionamento com sugestões para lidar com essas questões. Desta forma, podemos considerar que alcançamos nosso objetivo maior que foi o de analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, com vistas ao aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino.

Com o apoio da literatura, as questões que emergiram com a pesquisa mostraram que as situações que acometem os docentes não são exclusivas de nosso país. Os estudos apontam que as soluções são possíveis, mas só serão dignas de êxito se as IES, os docentes e as políticas públicas atuarem em conjunto. O estudo revelou que os problemas, as deficiências, as carências do início da docência na educação superior existem e, por isso, é fundamental uma atenção nesse sentido.

Autores como Tardif (2005) e Marcelo Garcia (1999) enfatizam que no início os docentes são acometidos por uma grande insegurança. A insegurança pontuada pelos docentes deste estudo se refere à falta de experiência como professores uma vez que não tiveram uma formação específica para atuar no ensino superior. Outros docentes alegam que a experiência profissional é que lhes possibilita exercer a docência com qualidade. As opiniões sobre o papel da experiência profissional foram contraditórias, pois, para alguns docentes, uma minoria, essa experiência é que lhes possibilita ser um bom professor. Para outros, a experiência por si só não é suficiente e a formação pedagógica também é necessária. Nesse aspecto, podemos dizer que os demais docentes a consideraram fundamental para a prática docente universitária.

Foi possível constatar também que a grande maioria desses docentes está preocupada com sua formação, e que há um comprometimento por

parte deles em apontar alternativas possíveis no sentido de melhor qualificar o trabalho docente para que os alunos tenham uma formação acadêmica compatível com o esperado nesse nível de ensino. As questões éticas se expressam na postura dos docentes nessas questões. O comprometimento com o trabalho educativo foi significativo, pois foi enfatizado por vários docentes.

Pudemos verificar que os docentes se preocupam com os alunos que chegam aos bancos acadêmicos desprovidos dos conhecimentos básicos para cursar uma graduação. Consideram a possibilidade de trabalhar com esses alunos para que tenham condições de ter suas necessidades supridas para acompanhar os conteúdos acadêmicos. Além disso, vários docentes confessaram a dificuldade em avaliar os alunos no seu aprendizado.

A heterogeneidade e a diversidade dos alunos foi assunto em pauta. Os docentes se dizem despreparados para lidar com os diferentes interesses em sala de aula, bem como trabalhar com turmas numerosas.

A não valorização do trabalho docente, por meio de uma melhor remuneração, foi um elemento destacado entre alguns docentes. No entanto, além da desvalorização geral que assola o magistério em todos os níveis em nosso país, não podemos ignorar o contexto desta instituição privada que atravessa um momento incerto com a redução de alunos nos bancos acadêmicos, também pontuada pelos professores pesquisados.

Mesmo assim, observamos que os docentes ingressam no ensino universitário, pois isto confere *status* profissional, uma vez que o profissional atuante no ensino superior é bem sucedido na área em que atua. Constatamos que, até há bem pouco tempo, muitos professores eram alunos e iniciaram no magistério superior sem uma formação específica para seu exercício.

Bastante significativo foi o fato de a maioria dos participantes da pesquisa revelarem que sempre foi seu desejo ser professor, mas os resultados das análises mostraram que os docentes, de um modo geral, sentem a falta de uma formação pedagógica específica. É interessante observar que os docentes têm essa deficiência algumas vezes de forma inconsciente, mas ao se depararem com as situações que lhes são postas, passam a identificá-la e a ter consciência desse aspecto e da necessidade de buscar uma formação.

A questão do domínio de conteúdo é um aspecto considerado relevante para os docentes iniciantes, pois acreditam que dominar os conteúdos é

fundamental para a realização do trabalho docente. O conteúdo é importante, entretanto o modo como esse conteúdo é desenvolvido com os alunos é que diferencia em termos de qualidade, por isso apontam a questão da formação pedagógica.

A necessidade do uso da tecnologia a serviço do ensino foi um ponto mencionado por alguns professores. Os docentes explicam que é importante se atualizar tecnologicamente e usufruir dos benefícios dessa ferramenta.

A administração do tempo na sala de aula foi um aspecto levantado por alguns docentes. Outro ponto nessa questão do tempo foi a falta desse tempo para o preparo das aulas e de estudo do professor, que precisa aprofundar os conhecimentos.

Muito enfatizada também foi a continuidade da formação na pós-graduação. Os docentes, em sua grande maioria, defendem a continuidade nos programas *stricto sensu*, como mestrado e doutorado para melhorar a sua atuação docente. Alegam que a formação na graduação é insuficiente para a atuação no magistério superior e desconhecem a responsabilidade das IES para com a formação docente. O que acontece são iniciativas isoladas ou individuais para a complementação da formação. Nesse sentido, a maior parte deles mostrou-se favorável a continuar com a sua formação.

Os docentes das IES privadas geralmente são contratados por regime de hora aula, pois trabalham em outras IES ou possuem uma profissão paralela. Isto dificulta o envolvimento com a instituição para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Além disso, IES com oferta de poucos cursos não conseguem a dedicação exclusiva, mesmo de uma minoria de docentes, para viabilizar essa questão.

Hoje, a faculdade privada é a grande empregadora dos professores do ensino superior. Nesse aspecto, a oportunidade que a instituição de ensino concedeu contratando professores inexperientes para a docência universitária foi lembrada pelos docentes, que agradeceram o fato e expressaram o desejo de continuar no magistério superior. Somente um docente disse não ter gostado da área acadêmica, mas a explicação que deu se refere ao desinteresse dos alunos. Esse aspecto foi discutido remetendo à questão da formação docente.

Na questão da autonomia docente, prevaleceu o conceito de que esta é um processo, é uma construção e se desenvolve com a experiência adquirida

no exercício da própria docência. À medida que o docente lidar com diferentes situações e tomar decisões no cotidiano da sala de aula irá, conquistando a sua autonomia, que deve ser complementada com a contínua formação.

Como já dissemos Freire (2007) enfatiza que as experiências nos possibilitam tornarmo-nos autônomos. A reflexão se faz necessária nas ações docentes, tanto individual como compartilhada. Essa questão da reflexão ainda não se revelou como consciente entre os docentes, apesar de demonstrarem sua prática em situações do cotidiano da sala de aula, ao reformularem suas práticas educativas em função do que consideraram que poderiam melhorar.

Os professores expressaram também que o diálogo, a troca de experiências com os pares se configuram como de grande importância na atuação docente. É o que defende Nóvoa (1997). Eles estão certos, pois o trabalho coletivo ganha força. Ao compartilhar idéias, trocar experiências, promoverem ações em conjunto, as possibilidades de êxito são maiores, pois as iniciativas isoladas são mais difíceis de serem concretizadas.

Lembramos ainda que os participantes da pesquisa se mostraram interessados pelo o estudo e, manifestaram desejo de ter acesso aos resultados da pesquisa como forma de obterem respostas para os seus anseios. Os docentes também reconhecem suas necessidades e carências, mas acabam atribuindo ora para si, ora para os alunos os problemas decorrentes do exercício do magistério superior.

Para a superação desses e de outros problemas/desafios, há a necessidade de uma conscientização geral e de um compromisso por parte de todos os envolvidos com este nível de ensino, assumindo as lutas necessárias em prol do aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior.

#### **4.2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS**

Quando se trabalha com a educação e se tem compromisso com o ensino, pensar os caminhos e possibilidades é fundamental para reverter uma situação que revela deficiência e necessidades, mas não é uma condição suficiente.

Esse pensar não pode acontecer de forma isolada, mas integrado com os envolvidos para buscar respostas e soluções. Uma possibilidade é buscar no conhecimento já elaborado as explicações, as respostas para as situações que precisam ser modificadas. No entanto “precisamos reconhecer que a ciência não nos explica o mundo, não nos revela a verdade, apenas nos aproxima dela” (VASCONCELLOS M. M., 2005, p. 310). Nesse sentido, os estudos, as pesquisas, os debates respaldados pela ciência têm o seu valor na busca para a qualidade do ensino.

Uma iniciativa interessante, oportuna e que merece ser considerada foi o evento Educação Superior em Debate – Volume 5, realizado em Brasília, nos dias 1º e 2 de dezembro de 2005. Desse evento participaram nomes conceituados que trabalham ou tratam de ações direcionadas ao ensino superior como: Reynaldo Fernandes do INEP/MEC; Dilvo Ristoff da DEAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, do INEP/MEC; Jaime Giolo do INEP/MEC; Marília Costa Morisini do CNPq e da ANPED – Associação Nacional Pós-graduação e Pesquisa em Educação, da PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Sílvia Maria de Aguiar Isaia da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFSM da Universidade Federal de Santa Maria e do CNPq; Ilma Passos Alencastro Veiga da UnB – Universidade de Brasília, do Centro Universitário de Brasília e do CNPq; Graziela Giuste Pachane – Unetri – Centro Universitário do Triângulo; Léa das Graças Camargo Anastasiou da UNOESC, Vera Lúcia Bazzo – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, entre outros.

Os vários docentes, especialistas que dominam um vasto conhecimento e possuem uma ampla experiência com o ensino superior, se reuniram e, juntos, debateram ideias no sentido de contribuir para a qualidade desse nível de ensino. Visualizaram as várias deficiências, carências, necessidades e possibilidades em busca de melhor qualificar o magistério superior. É o que revelou o evento promovido pelo INEP. O mote do encontro foi a docência universitária.

Morosini (2006) argumenta que um dos objetivos das mesas-redondas era integrar os olhares entre governo e pesquisadores. A intenção foi lançar um olhar mais apurado sobre os dados dos cadastros dos docentes para que os pesquisadores fizessem estudos analíticos para pensar a educação brasileira. Os dados se referem ao cadastro dos docentes que ministravam disciplinas e/ou estivessem ligados a alguma IES no país.

É uma desafiante oportunidade se considerarmos o desconhecimento sobre a matéria numa realidade – sistema de educação superior, extremamente mutável e em explosão numérica e diversificada. Assim será muito proveitoso para nós investigadores e o Inep e, obviamente, para a nação brasileira se pudéssemos incluir alguma perguntas sobre o pedagógico no próximo cadastro (MOROSINI, 2006, p.306).

Com os dados em mãos, os especialistas, oriundos de todas as regiões do Brasil, buscariam a identificação de um perfil dos docentes em muitos aspectos. Segundo Morosini (2006) seria uma oportunidade para aprimorar o instrumento utilizado pelo INEP, para colaborar na elaboração de políticas públicas e de questões sobre a capacitação pedagógica dos docentes.

O referido instrumento, segundo Giolo (2006) é o cadastro docente que o INEP encaminha para as IES, que os consolidam. É obrigatório, sob pena de terem suspensos seus cursos, de terem negado o pedido de autorização de novos cursos e adesão ao PROUNI e FIES.

Um ato legal estabelece cada instrumento, bem como o seu preenchimento e determina uma punição pelo não cumprimento. Todas as instituições, atualmente, têm dois pesquisadores institucionais, responsáveis pelo preenchimento dos cadastros: da instituição, dos cursos, do censo e do cadastro docente. É com estes pesquisadores que o INEP se comunica, mas o reitor da IES é o maior responsável pelas informações (GIOLO, 2006).

Anastasiou (2006) indica haver a necessidade de informações mais detalhadas sobre o ingresso do docente nas IES, bem como sobre a sistematização dos saberes adquiridos, se em mestrado ou doutorado, e as horas dessa formação, pois, “às vezes, em nenhum momento do mestrado ou doutorado estes saberes foram sistematizados” (ANASTASIOU, 2006, p. 316). Além disso, propõe compor o instrumento com informações sobre a formação inicial ou continuada do docente se esta prossegue na instituição e de que forma: palestra, grupo de estudo, estudo pessoal etc.

Nessa mesma linha de pensamento, Dias Sobrinho (2006) sugeriu também incluir no instrumento detalhes de como o docente inicia o magistério superior, sua formação, quando iniciou, se houve alguma formação específica, se a IES tem preocupação com capacitação docente, além de questionar outros dados a

respeito do professor, suas leituras, lazer etc. Por sua vez, Giolo (2006) respondeu que acredita ser possível e que verificaria junto à área jurídica a possibilidade de anexar essas informações ao cadastro docente. Caberia à instituição zelar pela aplicação do instrumento que poderia ser bianual.

Para que não fique só na coleta de dados, Giolo (2006) ressalta que a ideia é reunir os grupos de pesquisa do Brasil para analisar todos os dados disponíveis. Seriam grupos articulados com o INEP, mas com incentivos para realizar esse trabalho. “Talvez o próprio INEP tenha condições de fazer isso. Fazer um edital para determinados estudos, por exemplo, e publicar os resultados” (GIOLO, 2006, p. 318).

Além das discussões elencadas, Bazzo (2006) anotou algumas das propostas resultantes dessas mesmas discussões:

Necessidade de formação inicial para os professores de ensino superior, na pós-graduação. Articulação graduação e pós-graduação. Discutir os critérios de recrutamento. Editais de concurso com força da lei. Avaliações da carreira poderiam considerar a questão da ascensão em relação à participação em processo de formação continuada. Valorização em nível de Estado e em nível institucional local. MEC regulamentaria a profissão de professor do ensino superior; é o primeiro que tem que valorizar ou não o magistério, se não acontecer a valorização pelo MEC, então o Inep deveria encaminhar essas sugestões ao MEC (BAZZO, 2006, p.325).

O grupo propôs também reformular os campos do *Lattes* para acondicionar e valorizar as atividades de ensino, bem como os temas do magistério superior; estudos sobre organização profissional do docente e estudos sobre a aprendizagem dos adultos – andragogia; editais para estímulos de pesquisas nessas áreas; formação de pesquisadores em torno da docência do ensino superior; criar o articulador pedagógico; grupos de docentes que formem os formadores, com professores de todas as áreas. Quanto ao CNPq, teria a atribuição de valorizar as questões da docência, bem como pontuar a produção pedagógica docente. À CAPES, caberia fomentar pesquisas nessa área.

Também fazem parte dos encaminhamentos: a docência orientada com seminários que tratem das questões da docência, não só para os bolsistas, mas para todos os alunos; espaços de compartilhamento e pesquisas sobre o mal-estar docente na IES; a pontuação de atividade de ensino para recebimento de bolsas nas

comissões de avaliação como também outras bolsas das mais variadas espécies. Sugerem, ainda, um grande projeto nacional que seja liderado ou fomentado pela SESU – Secretaria da Educação Superior seria como uma pró-docência universitária brasileira. Morosini (2006) sugere, ainda, o fomento à cultura da pedagogia universitária, como integradora do ensino, da pesquisa e da extensão.

Foram articuladas várias propostas para desencadear mudanças nas políticas públicas e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da docência no ensino superior. Vale lembrar que o representante do MEC/INEP, Jaime Giolo, se revelou receptivo para prosseguir com os encaminhamentos ao MEC/INEP e organizar grupos de pesquisa para analisar e mesmo viabilizar as propostas. Tais iniciativas trazem esperança para propor possíveis soluções, mas estas não podem ser isoladas, para efetiva consolidação.

São propostas que, se concretizadas, serão muito importantes para o aprimoramento do magistério superior, mas outras ações, mesmo que isoladas têm se efetivado com o intuito de fornecer capacitação pedagógica para os docentes do ensino superior que superam obstáculos e desafios durante o processo de seu desenvolvimento e formação profissional.

Segundo Malassise (2007), no IV encontro sobre a Metodologia da Problematização, organizado pelo Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, a coordenadora pedagógica de uma universidade próxima a Londrina, disse que o compromisso da Universidade é um bom começo para a capacitação pedagógica dos docentes, criando núcleos de apoio pedagógico. É uma forma de trabalhar com os docentes nas suas carências e expectativas pedagógicas. Malassise (2007) explicou que os professores não são obrigados a participar, mas a maioria tem procurado o núcleo de apoio pedagógico para melhorar a qualidade de sua ação docente. Iniciativas semelhantes, por parte instituições de ensino superior, deveriam contemplar todos os professores em contínua formação, no seu local de trabalho.

A UEL também tem um núcleo de apoio pedagógico, porém com características muito específicas, mais vinculado à tecnologia educacional. Uma dificuldade é a articulação dos pedagogos com os professores de outras áreas, sejam licenciados ou bacharéis, para um diálogo relativo à qualidade de ensino na universidade. (VASCONCELLOS, 2005)

Assim como outros Programas de Pós-Graduação em Educação existentes em boas universidades no país, o Programa de Mestrado em Educação da UEL é um espaço importante de formação docente. Em decorrência de nossa experiência pessoal, gostaríamos de citar a disciplina de Didática e Fundamentos do Ensino Superior, ministrada pela professora Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel, que contribui para a formação docente do ensino superior trabalhando com alunos de diferentes áreas, assim como a disciplina Estudos Avançados em Processos de Formação Docente, ministrada pela professora: Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos, que inclui em seu programa a discussão de caminhos para colaborar na formação docente no ensino superior.

Podemos citar também o curso de Agronomia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, que foi pioneira em implantar o programa: “Avaliação do docente pelo discente”. Isso fez com que a formação dos professores do ensino superior se tornasse contínua. Foram implementadas várias atividades para os docentes com o objetivo de oportunizar espaços de reflexão articulada de forma a contribuir com a formação inicial dos professores, bem como com a formação continuada (PIMENTA, 2001).

Outra ação relevante, segundo Pimenta (2001), é a do Centro Universitário de Jaraguá do Sul - UNERJ. Trata-se de uma pesquisa feita nos anos de 2000 e 2001, que envolveu 140 docentes universitários em processo de formação continuada, realizada concomitantemente ao projeto institucional. A formação continuada, por meio de um projeto coletivo dentro do espaço institucional, possibilita a revisão das práticas pedagógicas, com reflexões sistemáticas da ação docente sobre as necessidades detectadas de forma coletiva, bem como colocar os docentes em condições de reverem e reelaborarem seus saberes. Pesquisam a própria prática e confrontam suas verdades com as práticas cotidianas, por meio de textos estudados ou por análise de filmes ou de outras atividades.

Apresentamos aqui, a título de exemplos, algumas propostas das quais temos conhecimento, o que não significa, de maneira alguma, que sejam as únicas existentes. Sabemos que outras IES no Brasil já tomaram esta iniciativa, desenvolveram ou desenvolvem programas de formação e manifestam preocupação com a formação de seus docentes, mas, mesmo assim, acreditamos que ainda há muito a fazer nesse campo.

São propostas que apontam possíveis caminhos para a formação de docentes para atuar no ensino superior. Não há porém, uma sintonia em termos de Brasil, pois as ações acontecem isoladas, muito particularizadas. A problemática é maior e, por ser maior, necessita de grandes decisões, no sentido de atingir todo o universo acadêmico do ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa em uma instituição particular de ensino superior, especificamente, estabelecemos como objetivos: oportunizar ao professor iniciante no ensino superior reflexões sobre seus principais problemas e desafios no início da carreira docente; identificar e discutir os problemas e desafios enfrentados por professores iniciantes no ensino superior e analisar o começo da carreira dos docentes nesse nível de ensino.

Reverendo um pouco da história do ensino superior no país percebemos que, depois da demora para se instituir os primeiros cursos, e apesar da expansão da oferta ter se intensificado na rede privada nas últimas décadas, não se pensou nos professores, que ingressaram e ingressam no magistério superior sem a formação para esse nível de ensino. Os cursos de pós-graduação ainda são insuficientes para formar os docentes que ainda não possuem uma titulação *stricto sensu*, frente à grande demanda do magistério superior. Vale lembrar que nem sempre uma alta titulação é suficiente para trabalhar com a sala de aula universitária. Além disso, nem toda a oferta de cursos *stricto sensu* se ocupa da formação pedagógica, havendo prioridade para a pesquisa.

Nos dias atuais, com a velocidade da informação influenciando os vários campos do conhecimento é imprescindível uma formação acadêmica. Por isso, cada vez mais há a procura pela graduação superior. A sala de aula universitária não atende mais somente a elite, pois os bancos acadêmicos também passam a ser ocupados por alunos das camadas populares, de diferentes idades, com diferentes interesses.

Para lidar com toda essa diversidade e heterogeneidade na sala de aula é fundamental uma continuidade na formação docente, que deve ser sólida e possibilitar reflexão sobre a própria prática ressignificando-a, dentro e fora da sala de aula universitária, pois, como se trata de um processo, deve considerar as demandas da sociedade atual. Demanda essa que requer um conhecimento no qual o tripé: ensino, pesquisa e extensão estejam unificados para uma efetiva prática social.

A educação é uma prática social, mas essa prática só se concretiza na medida em que a instituição promover um ensino de qualidade, que repercuta no

profissional que está se formando. Consideramos que a formação acadêmica não se pauta somente nos conteúdos, mas deve valorizar os aspectos éticos e humanos na formação do aluno.

Com o Estado Avaliativo, a cobrança pela qualidade é intensificada e as IES precisam se adequar com um quadro docente que atenda aos quesitos de formação, ou seja, a formação *stricto sensu*, com prazo para essa adequação. Há uma pressão sobre as IES e docentes com a avaliação do sistema de educação superior e do desempenho global do sistema de educação superior, analisando as áreas de conhecimento, bem como o tipo e a natureza das IES. Cobra-se também o desempenho de cada IES em suas funções universitárias, a avaliação do ensino de graduação, e a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

Os professores pesquisados valorizam a formação *stricto sensu* e a consideram necessária para a docência universitária. Eles estão corretos nesse aspecto, mas só a titulação não lhes atesta uma boa docência. São aspectos que devem ser pensados quando o assunto é formação docente.

Pensamos que existe uma mal estar docente pelo fato de ainda faltar um empenho mais acirrado das políticas públicas para uma formação inicial e continuada de professores para o magistério superior. O contexto revela uma estrutura de poder no qual os professores, individualmente, não medem esforços, e muitas vezes sacrificam a si e a família para desenvolver sua formação devido a falta de apoio das IES. Eles não têm outra saída a não ser investir no desenvolvimento profissional e na formação por conta própria. Por outro lado, é uma posição cômoda para as IES essa postura dos docentes, pois ficam absolvidas dessa responsabilidade institucional, já que não direcionam meios para efetiva formação de professores.

Fazendo um balanço do trabalho realizado, acreditamos que, com o desenvolvimento da pesquisa, trouxemos elementos para discussão e possibilitamos realmente aos professores iniciantes uma oportunidade de reflexão sobre sua própria prática pedagógica, pois, ao responderem sobre os problemas, desafios, necessidades e carências do início da carreira, inevitavelmente precisaram refletir.

Acreditamos também que conseguimos identificar e analisar com o estudo muitas das necessidades, dos problemas, das carências e dos desafios vivenciados pelos docentes iniciantes no ensino superior. Isso, não significa que

outros problemas e carências não existam, mas trilhamos um caminho que pode levar a outros para tratar dessa questão.

O que consideramos relevante no estudo foi a questão da formação docente, que permeia a maior parte dos dilemas e desafios que enfrentam os docentes iniciantes. Seria muito simplista responder à questão dessa forma. Porém, a formação docente seria um caminho possível para responder aos muitos anseios dos docentes participantes da pesquisa, que a apontam como deficiente.

Buscar as alternativas para solucionar questões como essa se revela fundamental para a qualidade do ensino superior, uma vez que não há uma formação específica para esse nível de ensino. Prevalece a idéia de que se for bem sucedido na área de atuação pode ensinar na graduação. Para pontuar alternativas, ou possíveis caminhos também incluímos no trabalho, a contribuição de especialistas e estudiosos desse nível de ensino, que buscam maneiras de tratar essa questão.

Nossa intenção, ao iniciar este trabalho, foi trazer elementos para contribuir com os estudos a respeito da qualidade da educação superior, mas neste espaço devemos reconhecer que o presente estudo com certeza repercutiu muito também em proveito pessoal, uma vez que o aprendizado foi enorme.

Percebemos, com esta pesquisa, que é possível desvelar muitos aspectos do início da docência no ensino superior e o que fica em evidência é a questão da formação, da preparação para a docência, que grande parcela dos docentes aponta como fundamental para o trabalho efetivo na sala de aula universitária. Assim, buscamos na literatura suporte para tratar da formação docente, que tem sido tema de muitos estudos atualmente.

O conhecimento para atuar na docência no ensino superior envolve múltiplos olhares como a andragogia, a dificuldade em realizar a avaliação, o aluno que chega aos bancos acadêmicos desprovidos de conhecimentos que deveriam ter sido construídos ainda na da educação básica etc., entre outros. São argumentos mais dos que suficientes para que o início da docência universitária mereça uma atenção das políticas públicas e de todos os envolvidos com o ensino superior – alunos, professores, IES e a própria sociedade.

Sabemos que é preciso avançar e muito nas investigações que abordem aspectos relevantes da docência na educação superior. Percebemos nosso trabalho como mais uma pequena semente que lançamos no campo fértil da

pesquisa acadêmica, que poderá frutificar com mais estudos nessa mesma perspectiva, pois o contexto é dinâmico, assim como a prática docente.

Acreditamos que, com este trabalho, podemos contribuir para a motivação de outros estudos que desvelem mais problemas e desafios dos professores iniciantes no ensino superior. É importante que surjam novos estudos a respeito do mesmo tema, pois é possível buscar mais elementos que contribuam para a qualidade do ensino na educação superior, uma vez que especificamente a respeito do início da docência há muito que investigar e analisar.

Realizamos a pesquisa em uma instituição particular de pequeno porte. Seria interessante um estudo semelhante em uma universidade pública, com possibilidades de trazer outros elementos para estudos.

Foi interessante e bastante produtivo realizar o estudo, pois como professora iniciante no ensino superior nos preocupamos com a qualidade do ensino universitário. A maioria dos professores participantes da pesquisa manifestou que vivencia problemas e desafios no início do ensino superior e espera alguma mudança que venha ao encontro às suas expectativas e necessidades.

Esperamos que nosso trabalho contribua para despertar interesse sobre a formação do professor iniciante, sinalizando que a formação inicial é um importante momento da vida do profissional docente. Acreditamos que para atuar no magistério superior é necessário muito mais que uma formação acadêmica, ou experiência na área de conhecimento, pois se trata de uma profissão dinâmica na qual os docentes se deparam a cada dia com novos desafios, para os quais não existem receitas, pois cada momento da sala de aula é único.

Sabemos que a literatura mostra que os anos iniciais da docência são fundamentais, pois definirão a prática docente futura (TARDIF; RAYMOND, 2000). Além disso, com o passar dos anos na atividade docente os professores passam por fases com características particulares e o início da carreira é um importante momento de intensas aprendizagens e desafios. Mesmo assim, esta fase não recebe atenção.

Desse modo, acreditamos que a formação inicial e continuada dos docentes de ensino superior em nosso país não é satisfatória. As matrículas da graduação no setor privado são maiores do que nas IES públicas. Assim, a grande empregadora é a instituição particular, sendo a maior parte dos alunos matriculados dos cursos noturnos oferecidos em instituições não universitárias.

Os alunos que ingressam nas IES particulares, em sua grande maioria, embora originários do ensino público, não conseguiu acesso nas IES públicas, o que acaba sendo um paradoxo. Muitos desses alunos chegam aos bancos acadêmicos com deficiências da educação básica. No entanto, muitas das IES particulares carecem ainda de professores qualificados, com formação pedagógica para enfrentar e superar os desafios na sala de aula universitária.

Os colaboradores desta pesquisa relataram aspectos relativos à deficiência de conteúdos da educação básica desses alunos e disseram estar despreparados para lidar com essas questões. É preciso pensar também que ao mesmo tempo em que as IES privadas contribuíram com a formação universitária desses estudantes trouxeram outro problema – a graduação deficiente.

Para lidar com essa complexidade de situações é necessário que se pense na formação docente. A maioria dos professores consultados também se manifestou favorável a uma formação docente para o magistério superior. O problema é que muitos professores, ainda não entendem o que seja realmente o processo ensino/aprendizagem. O fato do ensino não ter recebido a merecida valorização e por ser confundido com uma mera transmissão de conhecimentos, possibilitou que por muito tempo prevalecesse um modelo de ensino jesuítico que exige a memorização do conteúdo transmitido. O aluno dos dias atuais não se enquadra mais nesse modelo de ensino e ainda herdamos uma educação básica precária.

É importante apontar que muitas IES privadas conseguiram driblar problemas dessa natureza conforme já mencionado pelas autoras Pimenta e Anastasiou (2002) investindo na formação docente e realizando um trabalho pedagógico paralelo com os alunos.

Outro ponto a considerar é que se existe tanta oferta de cursos nas IES privadas com sobra de vagas o diferencial será a qualidade oferecida pelas instituições. Investir na formação docente e estruturar um PPP compatível com as deficiências e dificuldades de cada realidade com propostas para sanar tais dificuldades, só serão dignas de êxito com a participação efetiva do corpo docente, numa reflexão compartilhada.

A maioria dos docentes iniciantes colaboradores da pesquisa aponta que há um déficit de formação para atuar no ensino superior. A docência universitária tem se constituído com base na experiência da própria formação do

professor como aluno e no enfrentamento da sala de aula. A prática docente vai se estruturando cotidianamente nos erros e acertos. Os docentes, ao manifestarem a necessidade de uma formação pedagógica para o ensino superior, sugeriram que a instituição deveria promover ações para uma formação docente. No entanto, esses docentes desconhecem que as políticas públicas responsabilizam as IES por essa formação. Na prática isso não vem ocorrendo. Pensamos que as IES perdem uma ótima oportunidade de se sobressaírem nesse aspecto, porque ao se pensar sobre a formação docente se investe na qualidade da educação oferecida.

Um dos docentes colaboradores da pesquisa apontou esse aspecto ao mencionar que a instituição geralmente é conceituada pela avaliação de seu corpo docente. Defendemos que um profissional nunca termina sua formação, por isso deve se formar continuamente. A formação a que nos referimos deve considerar além das questões didáticas e metodológicas os aspectos éticos e políticos já pontuados por diferentes autores. É preciso desmistificar a idéia de que conhecer profundamente a área de estudo é suficiente para ser um bom professor. É com a formação pedagógica e também de conhecimentos que se promove o desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto, é necessário um esforço coletivo para superar as questões que dificultam uma formação docente de qualidade, o que tem sido foco de muita discussão. O trabalho coletivo reforça as iniciativas, mas, é preciso que os docentes façam uma leitura de sua realidade e da própria formação numa reflexão compartilhada. É relevante pensar essa formação como um ato político para uma mudança e transformação.

Nesse sentido, os docentes estão à mercê das instituições que não estão se empenhando de forma efetiva para a sua formação. Vale lembrar que o contexto do estudo, uma faculdade particular, como tantas outras, até o momento da realização deste estudo não apresentava ações efetivas para a formação docente, o que não quer dizer que não esteja já, neste momento, demonstrando sinais de preocupação nesse sentido. Mesmo que os motivos sejam a falta de recursos, a instituição ao oferecer um ensino universitário, por maiores que sejam as adversidades, não pode negligenciar a formação docente.

As IES privadas atendem os alunos que buscam uma formação superior, mas recebem estudantes que chegam aos bancos acadêmicos despreparados para esse nível de ensino. É necessário assumir a responsabilidade

com esses estudantes viabilizando propostas que operem para sua formação acadêmica.

Os docentes, por sua vez, manifestaram dificuldades para lidar com esses alunos e sugerem que a instituição realize um trabalho pedagógico paralelo para superar suas defasagens. Não se trata de uma tarefa fácil, mas o que não pode continuar a acontecer é o ensino ser tratado, em alguns casos, de forma prioritariamente mercantil, e os alunos ao deixarem as IES, obterem um certificado de graduação que os coloca em risco de serem rejeitados pelo mercado de trabalho, por possuírem uma formação universitária que deixa a desejar.

Até que ponto é real se falar em democratização do ensino se este não é oferecido com qualidade? Quem se quer enganar? Quem procura o ensino superior privado para adquirir uma formação ou quem ensina no ensino superior privado?

Depois da implementação de políticas públicas que incentivaram a expansão desse nível de ensino, o Estado Avaliativo adota uma postura mais severa, mas o aluno que não pode pagar o ensino universitário ainda pode recorrer ao crédito educativo ou ao PROUNI, por exemplo. Existem os incentivos para o acesso ao ensino superior, mas, o que se faz necessário é a adoção de políticas que contemplem propostas para atender esses alunos que chegam com defasagem da educação básica. Neste sentido, é importante melhorar a qualidade da educação básica, uma vez que a educação merece atenção em todos os níveis de ensino, e quando problemas desta natureza prejudicam o desenvolvimento de um bom ensino na graduação é preciso assumir responsabilidades. É impossível se pensar em qualidade sem investir na formação docente.

Assim pensando, ao finalizarmos nosso trabalho, temos a intenção de desenvolver na instituição em que atuamos, um projeto com os docentes iniciantes em parceria com professores mais experientes no magistério superior para discutir políticas de formação docente, começando quem sabe uma rica experiência para a qualidade desse nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. In: \_\_\_\_\_. **Ser professor reflexivo**. Porto Alegre: Porto, 2000. p.172-189.

\_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passo A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina. **Profissão docente, novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 1998.

ANASTASIOU, Lea das G. C. Docência na Educação Superior. IN: Docência na Educação Superior: Brasília. 1º e 2º de dez. 2005. (org.) Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani: - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. (Coleção **Educação Superior em Debate** v. 5). p. 147-172. <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)> Acesso em: 29 ago. 2007.

APPLE, Michael W.. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Julio. Groppa. **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Correia de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior**: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <[http://www.ce.ufpe.br/posemeducao/documentos/Dissertacoes\\_2005/formacao\\_d\\_e\\_professores/KATIA\\_COSTA\\_LIMA\\_CORREA\\_DE\\_ARAUJO.pdf](http://www.ce.ufpe.br/posemeducao/documentos/Dissertacoes_2005/formacao_d_e_professores/KATIA_COSTA_LIMA_CORREA_DE_ARAUJO.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BATISTA, Sylvia Helena da Silva; BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAZZO, Vera Lúcia. Debate universidade e compromisso social In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 291-329. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior - realidade e significado**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos do ensino superior**. Porto: Porto Editora, 1995.

BOLZAN, Doris. Verbetes In: CUNHA, Maria Isabel e ISAIA, Sílvia. Formação Docente e Educação Superior: In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia Pedagógica Universitária – Glossário: v.2: 2006**.

BRASIL, Ministério da educação e cultura. **INEP Cadastro nacional de docentes da educação superior**. Brasília, DF nov. 2008.. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)> . Acesso em: 07 mar. 2009.

BRASIL, Ministério da educação e cultura. **INEP Diretoria de tratamento e disseminação de informações educacionais**. Os desafios do plano nacional de educação no Paraná. Metas PNE - Paran Brasília, DF out. 2003.. Disponível em: <[http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/diagnostico\\_educacional\\_pee\\_parana.pdf?PHPSESSID=2009031404381020](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/diagnostico_educacional_pee_parana.pdf?PHPSESSID=2009031404381020)>. Acesso em: 07 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Censo escolar e censo da educação superior**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 07 fev. 2009.

BRASIL. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm)> Acesso em: 23 set.2007.

BRASIL. **Lei n. 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed\\_lei\\_4024\\_1961.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_lei_4024_1961.htm) >. Acesso em: 23 set. 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3627/2004, 28 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf) >. Acesso em: 27 out. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CNE/CES n.1, de 03 de abril de 2001**. Estabelece normas e funcionamento para os cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2008.

BUARQUE, Cristovan. **A Universidade numa encruzilhada**. Seminário universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação. 2003.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA Antonio (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Portugal, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia de. Warde, Mirian Jorge & HADDAD, Sergio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-124.

COSTA, Nadjia Maria de L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em: <[www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewPDFInterstitial/48/52](http://www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewPDFInterstitial/48/52)>. Acesso em: 05 mai. 2008.

CUNHA, Luis Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 25 n. 88. Especial, out.2004. p. 795-817 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2009.

CUNHA, Murilo Bastos da. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Rev. Bibliotecon. de Brasília**, Brasília, v.10, n.2, p. 5-19, jun./dez. 1982.

CUNHA, Maria Isabel. (Org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara : Junqueira & Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 258, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>> Acesso em 20 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa: In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade Futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

DELORS, Jacques. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. IN: \_\_\_\_\_. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF/MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa**: princípio científico e educativo, 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados: Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1986. V. 1.

DEWEY, John. **Como pensamos..** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. v. 1.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n.28 p.164/173, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27502814.pdf>> Acesso em 29 ago. 2007.

FERNANDES, Reynaldo. Apresentação. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.7-8. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FORGRAD. Política Nacional de Graduação. In: **Resgatando espaços, construindo idéias**. 3. ed. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCO, Maria Estela. D.P. Universidade para que? **Revista brasileira de administração de educação**, Brasília, 1991, v.7. n.1/2. p. 28-40, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2008.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. São Paulo: Loyola, 1985.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

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

GRILLO, Marlene. Correro; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza . Metodologia do ensino superior: um olhar por dentro. In: GRILLO, Marlene et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Evagref, 2003, p. 229-239. v.1.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 75-80.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino/aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAÍÁ, Silvia Maria de A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

LELIS, Isabel. **O magistério de ensino superior**: notas sobre as condições de exercício da profissão. Programa de Pós-Graduação, abr. 2006, Recife. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=39645>> Acesso em: 04 abr. 2009.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Emilia de Freitas. **A docência no ensino superior**. Palestra. Aula inaugural do Mestrado em Educação. UEL, 19 abr. 2007.

LUCE, Maria Beatriz; MOROSINI, Marília da Costa. **Avaliação e credenciamento da educação superior no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALASSISE, Regina Lúcia Sanches. O ensino de uma unidade de economia brasileira por meio da metodologia da pProblematização. In: ENCONTRO SOBRE ESTUDOS COM A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO, 4, 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL 25 abr. 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Carlos - UFSCar. São Carlos. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Res.pdf)>. Acesso em: 10 mar.2008.

MARTINS, Antonio C. P. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirurgica Brasileira. São Paulo. v. 17 suppl. 3. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001)> Acesso em: 26 out. 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas: Papyrus, 2000.

MOROSINI, Marília C. e MOROSINI, Lúcio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-62. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2000. p.10-20.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Caso de ensino e aprendizagem profissional da docência. IN: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. de (Org.) **Educação pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília S; ASSIS, Simone G.; SOUZA, Edinilsa R. (Org). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-34.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 14-17.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: **A educação superior no Brasil**. Maria Susana Arrosa Soares (Org). Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PACHANE, Graziela Giuste. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-146. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário**: elementos para discussão. Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, n.13 . v.1, 13-24, jun. 2005. Disponível n em: <[http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2005\\_1/02.pdf](http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2005_1/02.pdf). > Acesso em: 12 jan. 2009.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. In: \_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais**: três conjuntos de questões. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.11-22.

PASSOS, Elisete Silva. Presença feminina nos cursos de graduação da UFBA. In: COSTA, Ana Alice A.; ALVES, Ivã I. D. (Orgs.). **Ritos**, mitos e fatos – mulher e gênero na Bahia. Coleção Bahianos. Salvador: NEIM/UFBA, 1997, p. 135-150.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Implicações da pós-modernidade para a universidade. **Avaliação**, Campinas. Ano 7. v. 7, n. 1, mar. 2002. p. 35-46.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. P. 207-222.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade: ensino e pesquisa**. 2 ed. São Paulo, 2005. p. 1-9. Disponível em:  
<[http://64.233.169.104/search?q=cache:mzTyzLIHpWcJ:naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_na\\_universidade\\_-\\_ensino\\_e\\_pesquisa.pdf+doc%C3%A2ncia+na+universidade+Selma+G+Pimenta&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br&lr=lang\\_pt](http://64.233.169.104/search?q=cache:mzTyzLIHpWcJ:naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_na_universidade_-_ensino_e_pesquisa.pdf+doc%C3%A2ncia+na+universidade+Selma+G+Pimenta&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br&lr=lang_pt)>. Acesso em: 27 out. 2008.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

RICHARDSON, Roberto, Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 09-18. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 3, ago. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 jan. 2008.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 41-54.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 35 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

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

SCHWARTZMAN, Simon. **Brasil: oportunidade e crise no ensino superior**. p.1-25. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2008.

\_\_\_\_\_, Simon. Educação no Brasil: a agenda da modernidade. **Estudos avançados**. São Paulo. p. 49-60. n. 13, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a03.pdf>> Acesso em: 27 fev 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BALBACHEVSKY, Elizabeth. A **profissão acadêmica no Brasil**, 1997. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/prof\\_acad.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/prof_acad.pdf)>. Acesso em: 02. fev. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **O banco mundial e a educação superior**: revisando teses e posições? ANPED, 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF)>. Acesso em: 14 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 67-92. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 7). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BB917CE62-3409-413A-935C-3D9BC1CD57AC%7D\\_Volume%207.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BB917CE62-3409-413A-935C-3D9BC1CD57AC%7D_Volume%207.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2000. n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1989.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos anos 90. 2, 1998 In: Seminário Internacional – Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 1998, p. 173-191.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

VEIGA, Ilma Passo. A. Veiga. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a formação do professore hoje. In: **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia. Anais... Goiânia: Alternativa 2002.

VILAS BOAS, Sergio. **Ensino superior particular**: um vôo histórico. Segmento: São Paulo, 2004.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Maria Olinda. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário, seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o praticum. In: NÓVOA, Antonio, (Org.) **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Carta ao Diretor da Instituição**

Londrina, 1º de abril de 2008.

Ilmo. sr.  
Diretor da  
Instituição de Ensino Superior  
Nesta

Venho solicitar a gentileza de seu apoio, na realização de minha pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, que tem o título provisório de: O processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior na construção da sua autonomia.

O objetivo principal de meu trabalho é contribuir para a melhoria do desempenho dos professores iniciantes na sala de aula universitária. E, para concretização de minha proposta, necessito consultar os docentes iniciantes sobre questões do ensino superior. A opção por consultar os professores iniciantes é pela caracterização da pesquisa que busca elementos, que se fazem necessários, nesse início da carreira docente universitária, carente de pesquisa.

Para viabilizar minha abordagem aos docentes, agradeceria se os coordenadores dos cursos pudessem incluir em sua agenda o pedido de colaboração junto aos docentes na resposta ao instrumento anexo para seu conhecimento.

Contando com sua compreensão e colaboração, agradeço antecipadamente,

---

Emilia Aparecida Durães Coelho  
Docente do curso de Pedagogia  
Mestranda em Educação - UEL

## APÊNDICE B – Questionário de Consulta aos Professores da Instituição

Caro (a) professor(a),

Solicito a sua colaboração para responder este questionário que faz parte de minha pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, com o título provisório de: O processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior na construção da sua autonomia.

O objetivo principal de meu trabalho é discutir e analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior na construção de sua autonomia. Para tanto, sua participação é muito importante e desde já agradeço sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Emília Aparecida Durães Coelho

### INFORMAÇÕES GERAIS

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

SEXO: feminino ( ) Masculino ( )

IDADE:

( ) menos de 30 anos

( ) 31-35 anos

( ) 36-40 anos

( ) 41 anos ou mais

CURSO: \_\_\_\_\_

ÁREA (prioritária de atuação): \_\_\_\_\_

DISCIPLINA (s): \_\_\_\_\_

TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: \_\_\_\_\_ NESSA

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_ REGIME DE TRABALHO: \_\_\_\_\_ HORAS

EXCLUSIVAMENTE PROFESSOR? ( ) sim ( ) não

Em caso de resposta negativa indicar a outra atividade correlata que exerce: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL: Graduação em: \_\_\_\_\_

Bacharelado ( )

Licenciatura ( )

ESPECIALIZAÇÃO / ano de conclusão: \_\_\_\_\_

MESTRADO ( ) Em área de conhecimento específica em Educação ( )

DISCIPLINA PEDAGÓGICA CURSADA: \_\_\_\_\_

Metodologia do Ensino Superior ( ) Didática ( ) Nenhuma ( )

Outra (s) : \_\_\_\_\_

### QUESTÕES

Nas questões de 1 a 2 e 4 assinalar todas as alternativas se for necessário.

1. O INGRESSO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA VOCÊ ATRIBUI A QUE:

- ( ) Ser professor sempre foi seu desejo.
- ( ) A oportunidade surgiu por acaso (indicação/convite).
- ( ) Para complementação da renda.
- ( ) A profissão de docente universitário valoriza e confere maior confiabilidade pelo mercado de trabalho ao profissional que a exerce.
- ( ) Pelo interesse em realizar pesquisa.
- ( ) Outra (s) razão (ões): \_\_\_\_\_

2. EM SUA OPINIÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS/DESAFIOS PARA UM DOCENTE INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR?

- ( ) A falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário.
- ( ) Dificuldade para avaliar o aluno no seu aprendizado.
- ( ) Não ter o domínio das técnicas e instrumentos para uso em sala de aula.
- ( ) Não saber lidar com os alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos.
- ( ) Não ter apoio de docentes mais experientes para dúvidas ou esclarecimentos sobre alguma situação em sala de aula.
- ( ) Não enfrenta nenhum problema.
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

3. DESCREVA SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA, DESTACANDO SEUS PRINCIPAIS PROBLEMAS/DESAFIOS, AVALIANDO SUA TRAJETÓRIA INICIAL.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO, NO QUE ELA PODERIA AJUDAR?

- ( ) Realizar uma formação pedagógica (capacitação contínua) com os docentes.
- ( ) Não ter um número excessivo de alunos em sala de aula.
- ( ) Fornecer os recursos técnicos, necessários (retroprojeto, data show) para uso em sala de aula.

- ( ) Realizar um trabalho paralelo com os alunos que não possuem base para a assimilação dos conhecimentos.
- ( ) Reuniões periódicas com os professores do curso para um trabalho integrado.
- ( ) Outras sugestões: \_\_\_\_\_

5. SE VOCÊ POSSUI MESTRADO OU DOUTORADO, CONSIDERA QUE ESTE FATO CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA ATUAÇÃO DOCENTE?

- ( ) Sim ( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

6. O QUE VOCÊ ACHA DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? ESTÁ SATISFEITO (A) OU PROCURARIA MELHORAR EM QUE VOCÊ GOSTARIA DE MELHORAR?

---

---

---

---

7. O QUE VOCÊ SUGERE AOS DOCENTES QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR QUE NÃO TIVERAM UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR NESSE NÍVEL DE ENSINO?

---

---

---

---

8. QUAL A PRINCIPAL FUNÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE?

(Caso tenha mais de uma alternativa, enumere-as em ordem de importância. Ex. 1 a mais importante).

- ( ) preparar o aluno para o mercado de trabalho.
- ( ) produzir e propagar conhecimento.
- ( ) formar cidadãos que objetivam construir e participar de uma sociedade mais justa e igualitária.
- ( ) preparar o aluno para aprender a aprender e articular a evolução tecnológica do país para competir no mundo globalizado.

( ) formar indivíduos críticos, participativos e envolvidos politicamente.

( ) Outra (s) \_\_\_\_\_

9. EM SUA OPINIÃO, COMO E/OU QUANDO O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE, ESTABELECE SUA AUTONOMIA PROFISSIONAL?

---

---

---

---

---

---

10. CASO QUEIRA COMENTAR OU ACRESCENTAR ALGO, O ESPAÇO É LIVRE.

---

---

---

---

---

---

---

---

Se julgarmos necessário maiores esclarecimentos ou mesmo aprofundar alguma das questões, o professor (a) se disponibilizaria para uma entrevista? Em caso afirmativo, fico imensamente grata. Indicar abaixo as formas de contato:

Nome: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Horário conveniente para contato: \_\_\_\_\_

Observação: Por favor, deixe este questionário no escaninho de: **Emilia Aparecida Durães Coelho**, até \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, quando devo recolhê-los.

Muito obrigada.

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Esclarecido**

## TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

A pesquisa de mestrado junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL intitulada: O PROFESSOR INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUA AUTONOMIA PROFISSIONAL, tem por finalidade aprofundar conhecimentos a respeito do processo de formação dos docentes iniciantes que atuam no ensino superior colhendo subsídios que possam contribuir para a orientação de políticas públicas e programas de formação em instituições de ensino superior.

Para tanto, é muito importante que sejam realizadas entrevistas com os professores da instituição, selecionados aqueles com até quatro anos de docência, a respeito de questões relativas à formação do docente iniciante nos aspectos: pessoal, profissional e institucional, considerando-os como parceiros na tarefa de discutir os problemas/desafios do início da carreira docente e avaliar sua trajetória inicial.

A pesquisadora compromete-se a manter total anonimato em relação aos dados de identificação dos professores, assim como assegura o direito do entrevistado de, a qualquer momento, retirar seu consentimento para uso de dados.

Ao mesmo tempo, solicita sua colaboração, participando desta pesquisa.

Em        /        / 2008

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Emilia Aparecida Durães Coelho

Concordo em colaborar com a Pesquisa,  
nos termos acima.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada**

Roteiro de entrevista semi-estruturada a professores iniciantes no ensino superior com menos de cinco anos de magistério superior.

- 1) Descreva melhor a sua própria experiência, destacando seus principais problemas/desafios e avaliando sua trajetória inicial.
  
- 2) Como você avalia sua própria prática pedagógica? Está satisfeito ou procuraria melhorar, em que você gostaria de melhorar?
  
- 3) Pela sua experiência, o que você considera necessário/importante para que a docência no ensino superior seja uma atividade com maior qualidade em relação aos aspectos: pessoal, profissional e institucional?