

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**RENILDA CORREIA DE OLIVEIRA**

**ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Maceió  
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**RENILDA CORREIA DE OLIVEIRA**

**ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira

Maceió  
2012

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

O48e Oliveira, Renilda Correia de.  
Ensino superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente / Renilda Correia de Oliveira. – 2012.

**125 f. : il., graf. e tab.**

Orientador: Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

**Bibliografia: f. 113-120.**

Apêndices: f. 121-125.

1. Ensino superior - Alagoas. 2. Formação docente. 3. Ensino superior - Profissionalização. 4. Professores – Formação profissional. I. Título.

CDU: 378:371.13

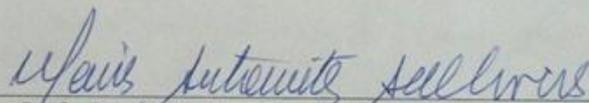
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ensino Superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente.

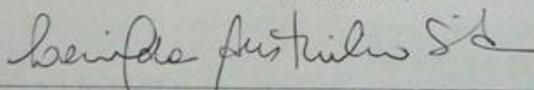
## RENILDA CORREIA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 20 de março de 2012.

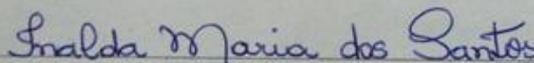
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (CEDU-UFAL)  
(Orientadora)



Profa. Dra. Lenilda Austrilino Silva (FAMED-UFAL)  
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU-UFAL)  
(Examinadora Interna)

Aos que acreditam numa educação de qualidade para todos aqueles que a buscam. E aos que acreditam nas mudanças e por isso lutam.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me dado coragem para tentar, forças para superar as limitações e dificuldades, determinação para chegar até aqui e sonhos para seguir em frente;

A minha orientadora, Maria Antonieta, pela oportunidade do mestrado. Por acreditar em meu potencial e pela postura nas situações de convívio e orientação;

As professoras Inalda Santos e Laura Pizzi pelas observações quando do exame de qualificação;

Aos professores Walter Matias, Mercedes Carvalho e Inalda Santos por compartilharem seus conhecimentos e por me fazerem acreditar que valeu a pena;

A todos os colegas de mestrado e em especial aos que ficam para além dele;

Ao meu esposo, Toninho e aos meus filhos Júnior e Léo, pelo incentivo e por compreender em alguns momentos, minha ausência;

Aos meus pais, Manuel (in memorian) e Nadir, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Mudam-se os tempos, mudam-se as  
vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.

Camões

## RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa História e Política da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas e a proposta foi analisar criticamente o perfil dos profissionais que atuam como docentes nas instituições de ensino superior da esfera privada em Maceió, AL, tentando verificar a existência de uma formação que caracterize este grupo de profissionais, como professores, e onde acontece esta formação. Optamos por uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, sendo o estudo desenvolvido por meio de uma observação direta intensiva, utilizando como técnica, a entrevista. Foram selecionados e entrevistados em duas instituições de ensino superior privadas, localizadas na cidade de Maceió, AL, um total de 13 atuantes na função docente nestas instituições. Buscou-se analisar, à luz das reflexões desenvolvidas por Masetto, Anastasiou e Pimenta, Zabalza, dentre outros, o processo de formação de professores e a percepção sobre o significado da formação pedagógica para o exercício do magistério no ensino superior. Os dados analisados mostraram, que os saberes provenientes da formação para o magistério, bem como um *lócus* para que esta formação aconteça é a lacuna existente na formação destes profissionais, caracterizando desta forma um processo de profissionalização ainda em andamento. E para que possam constituir, de forma coesa e coerente, um grupo de profissionais com características próprias do ser professor, esta lacuna necessita ser preenchida.

**Palavras-chaves:** Ensino Superior. Formação Docente. Profissionalização do Ensino Superior.

## ABSTRACT

This work is inserted in the research line History and Politics of Education Graduate Program at Federal University of Alagoas and the proposal was to critically analyze the profile of professionals who work as teachers in higher education institutions of the private sphere in Maceió, AL, trying to verify the existence of a formation that characterizes this group of professionals such as teachers, and where this training happens. We chose a descriptive qualitative approach, being the study developed through an intensive direct observation, using as a technique the interview. We selected and interviewed in two private institutions of higher education located in the city of Maceió, AL, a total of 13 working in the teaching function in these institutions. We tried to consider, through the light of the reflections developed by Masetto, Anastasiou and Pimenta, Zabalza, among others, the process of teacher training and perception about the meaning of pedagogical training for the practice of teaching in higher education. The analyzed data showed that the knowledge derived from training to the magisterium, as well as a locus for this training to happen is the gap of these professionals' formation, in this way characterizing a process of professionalization still in progress. And that would constitute, in a cohesive and coherent, a group of professionals with characteristics of being a teacher, this gap needs to be filled.

Keywords: Higher education. Teacher Education. Professionalization of Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	20
<b>1.1 Educação</b> .....	20
1.1.1 Questões da Educação .....	20
1.1.2 Estado e Educação .....	22
<b>1.2 Formação: o que significa?</b> .....	27
<b>1.3 Formação Docente</b> .....	29
1.3.1 Formação Docente e suas Dimensões .....	29
1.3.2 Modelos de Formação .....	35
<b>1.4 Trabalho Docente</b> .....	43
<b>2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	47
<b>2.1 O Exercício da Docência no Ensino Superior</b> .....	47
2.1.1 Ensino Superior no Brasil .....	47
2.1.2 Ingresso na Docência do Ensino Superior .....	57
<b>2.2 Quem é o Docente do Ensino Superior?</b> .....	63
2.2.1 Quanto a sua Identidade .....	63
2.2.2 Quanto a sua Profissionalização .....	70
2.2.3 Quanto a sua Formação .....	74
<b>3 TRAÇANDO O PERFIL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DAS IES PRIVADAS DE MACEIÓ</b> .....	86
<b>3.1 Dados de Identificação</b> .....	86
3.1.1 Faixa Etária, Gênero e Identificação Profissional .....	87
<b>3.2 Em Relação à Função Docente</b> .....	92
3.2.1 Ingresso e Exercício .....	92
3.2.2 Que Formação? Que Lócus? .....	94
3.2.3 Profissão Professor.....	103
<b>À GUIA DE CONCLUSÕES</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>APÊNCICES</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

*O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar que sabemos.*

*Maturana e Varela*

A presente investigação originou-se da reflexão acerca da formação requerida para que se possa atuar na função docente no ensino superior, durante a participação no curso de especialização, Docência do Ensino Superior, quando observei, que a maioria dos profissionais que ali estavam como alunos, não tinham nenhuma experiência no exercício da função docente em nenhum nível de ensino. Farei a seguir uma breve retomada da minha trajetória na atuação na função docente, para que se evidencie, de fato, meu envolvimento com o objeto deste estudo.

Meu ingresso na função docente aconteceu no ano de 1997, no ano seguinte a conclusão da graduação em engenharia civil pela Universidade Federal de Alagoas, aceitando um convite do diretor da escola (rede privada) em que meu primogênito estudava. Assumi, a princípio, turmas do ensino fundamental, substituindo o professor de matemática que necessitava se ausentar, temporariamente, por problemas de saúde. E o que seria apenas uma experiência temporária se prolongou, nesta escola, por quase 10 anos.

Durante a graduação não me deparei com nenhuma disciplina relacionada ao ensino, ou seja, disciplinas de cunho didático-pedagógicas. Na verdade, por se tratar de um curso de bacharelado, as mesmas não fazem parte da grade curricular. Então, as experiências pessoais como estudante foram, muitas vezes, mesmo que inconscientemente, o esteio no desenvolvimento das atividades no exercício da função docente – o único. Além destas experiências, as conversas informais com outros docentes e a participação em eventos relacionados ao ensino, trouxeram contribuições importantes para “minha formação” como docente. Durante esse período desenvolvi paralelamente atividades correlatas a engenharia e passei a atuar em turmas do ensino médio, nas disciplinas de matemática e física.

Em 2004 concluí a especialização em Docência do Ensino Superior e neste mesmo ano passei a atuar, também, na função docente no ensino superior na rede privada. O ingresso neste nível de ensino aconteceu por meio de uma seleção, em que foi observado o currículo e a apresentação de uma mini-aula de cada candidato.

Como continuava no ensino básico, para que pudesse regularizar minha situação perante as exigências legais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto à ocupação desta função, no ensino fundamental e médio, decidi participar do programa especial de formação pedagógica<sup>1</sup>, ofertado para bacharéis de diversas áreas. Assim, fui aos poucos me desligando das atividades de engenharia e com o ingresso no mestrado, em 2010, me desliguei também das atividades docentes no ensino médio, ocupando atualmente, apenas, a função docente no ensino superior.

Como foi dito inicialmente, durante a especialização, cursada por iniciativa própria, surgiram minhas inquietações, pois, ao final deste curso havia adquirido novos conhecimentos, no entanto não identifiquei nenhuma especificidade relativa ao trabalho docente no ensino superior. Como já exercia a função docente em outro nível de ensino, fiquei apreensiva em pensar que futuros “professores” iriam atuar com tão pouco ou nenhum conhecimento de planejamento, práticas pedagógicas, didática ou avaliação, a não ser, é claro, por suas experiências enquanto aluno.

Por experiência própria, após 14 anos em sala de aula, algumas das dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente para mim são conhecidas. E mesmo após este período de prática e participação em encontros e cursos relacionados ao ensino, me questiono: uma formação didático-pedagógica teria me facilitado o desenvolvimento do trabalho docente? E um estágio, seria importante? Como consegui, de fato, me fazer *professora*?

Só então, me dei conta de que um profissional graduado pode atuar na função docente no ensino superior, sem que tenha tido uma experiência prática de ensino, e que a exigência de uma formação didático-pedagógica para este exercício

---

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP Nº 2, de 26 de Junho de 1997 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: < [www.iffarroupilha.edu.br/.../201192885847189resolucao\\_02\\_de\\_26...](http://www.iffarroupilha.edu.br/.../201192885847189resolucao_02_de_26...)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

não existe, diferentemente do que ocorre em relação ao que atuam no ensino básico. Desta forma, comecei a buscar elementos que elucidassem esta situação.

Dados da educação superior obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dos últimos 10 anos revelam um significativo aumento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) e, concomitantemente, das funções docentes. O Censo do Ensino Superior<sup>2</sup> realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é fonte preciosa para acompanharmos a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) e concomitantemente das funções docentes a elas vinculadas. Nos últimos 10 anos, este crescimento foi acelerado e os dados relativos ao ano de 2009, publicado em 13 de janeiro de 2011 revelam que o total das IES brasileiras, que eram em número de 1.180, em 2000, aumentou para 2.314 no ano de 2009. Já, em Alagoas, existiam 11 IES no ano 2000, e subiram para 25 no ano de 2009. Destas, 21 privadas e 4 públicas. A expansão percentual no País ficou em 96,1%, atingindo, em Alagoas, os 127,3%, índice maior de crescimento do que o registrado nacionalmente.

Quanto ao número de funções docentes, havia, em 2000, no Brasil 197.712, destas 1.852 no estado de Alagoas. Em 2009, o seu número subiu para 359.089, significando um aumento de 81,6%. Já em Alagoas, chegou a 3.922, o que representou um aumento de, aproximadamente 111,8%, superando o nacional.

É importante esclarecer que a cada professor pode (e frequentemente ocorre) corresponder mais de uma função docente e o que se conceitua nos dados do Censo do Ensino Superior como função docente é o quantitativo das funções exercidas por um mesmo docente na mesma e/ou em diferentes IES. Desta forma, seu número é sempre superior ao de docentes em exercício.

Ao questionarmos sobre qual profissional deveria desempenhar a função docente, a resposta parece óbvia. Um professor!

- Ora, se a resposta já está posta, então podemos nos aprofundar para tentar identificar quem é este profissional e em que *lócus* ocorre sua

---

<sup>2</sup> Decreto nº. 6.425, de 4 de abril de 2008, dispõe sobre o censo anual de educação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93872/decreto-6425-08>>. Acesso em: 28 mai. 2011.

profissionalização. Há um *lócus*? Suspeitamos que não, uma vez que não existem exigências legais para o exercício profissional, estando aptos à função docente todos aqueles portadores de diplomas de graduação em qualquer área de atuação profissional, sem necessariamente a obrigatoriedade de formação pedagógica.

Para que possamos conjecturar sobre os questionamentos partiremos da conceituação de função docente. No Thesaurus<sup>3</sup> encontramos algumas: “i. Função educativa, diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, que exige *formação pedagógica e prática de ensino*. ii. Função de ministrar aulas e de desenvolver outras atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.” No mesmo vocabulário, encontramos o que se entende por função não-docente, que seria uma “função educativa relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, que *não exige formação pedagógica e prática de ensino*.” Ainda, a função paradocente, sendo esta a função exercida pelo “pessoal não-docente de áreas afins à educação, que ocupa, dentro da instituição, um cargo técnico ou exerce uma função técnica.”

Retomando à primeira conceituação, observamos que o que a distingue das demais é a exigência da formação pedagógica aliada à prática pedagógica. Portanto, é preciso ter cautela ao computarmos os profissionais que ocupam as salas de aula na função docente, de forma indiscriminada como aparece nas estatísticas do Censo da Educação Superior.

Consultando a legislação, temos que a formação pedagógica não se faz exigência no art. 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (LDB) para a atuação profissional nas IES, quer pública ou privada, nem mesmo a prática de ensino, que se exclui para os que irão atuar no ensino superior, conforme seu art.65.

Observe-se, ainda, que no Thesaurus os conceitos se elaboram em torno do exercício da função ligada ao ensino-aprendizagem, sendo que o primeiro remete à exigência de formação pedagógica e à prática de ensino, e o segundo, a atividade de se ministrar aulas e desenvolver outras atividades relacionadas ao processo de

---

<sup>3</sup> Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased): vocabulário controlado, disponibilizado pelo INEP, que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

ensino-aprendizagem, inexistindo uma especificação quanto à formação dos profissionais.

Em relação à Educação Básica, as exigências legais, tanto para a definição do *locus* de formação, quanto para o exercício profissional, estão regulamentadas através de diretrizes<sup>4</sup>. No entanto, para o Ensino Superior não existem especificações legais que definam o exercício profissional na função docente. Pontua-se, desta forma, uma contradição do ponto de vista conceitual. Neste nível de ensino a formação específica referente às atividades descritas nas conceituações citadas, ainda é uma lacuna a ser preenchida.

- Ora, se para o exercício da função docente exige-se a formação pedagógica e se esta não se apresenta como exigência normativa na legislação brasileira, mas ela é um fato concreto no cotidiano das salas de aula e vem se multiplicando no mesmo sentido e ritmo da expansão das IES, nos questionamos sobre que profissional é este que exerce a função docente nas Universidades, Centros Universitários, Institutos Superiores e Faculdades? Que perfil profissional eles tem? O que é exigido para que profissionais graduados nas mais diversas áreas sejam reconhecidos e possam atuar como professores? Teriam eles, mesmo não se colocando como exigência legal, formação compatível com a função docente? Caso positivo, onde é a mesma adquirida? O que os levaria a buscar tal formação?

Nossa hipótese é que os profissionais que atuam na função docente no ensino superior, com maior incidência, mas não exclusivamente nas instituições da esfera privada, não possuem uma formação pedagógica, específica para o exercício da docência, que permita que possam ser identificados como professores. Ainda, é importante observar a inexistência de diretrizes e de um *locus* para que esta formação aconteça. Assim, podemos afirmar que, no campo de atuação do magistério superior de caráter privado, o ser professor ainda não se configura como profissão.

O estatuto de profissionalidade de profissões como: medicina, engenharia, advocacia, entre outras, as fazem se reconhecer, se afirmar e serem distinguidas na

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP nº 01/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2011.

representação social por possuir um saber específico, distinto e exclusivo do grupo que o partilha. Temos ainda que, para qualquer profissão a efetiva formação na área é fundamental na construção da identidade dos profissionais que nela atuam, para além do fator motivacional advindo de uma vocação natural. Segundo Kullo (2004, p.14) “ a profissão é uma prática que necessita de uma vocação primeira, ou seja, uma paixão pelo que se faz e, ao mesmo tempo uma licença, ou seja, uma formação adequada para que o exercício profissional aconteça.

No ensino superior não podemos precisar sobre a vocação primeira, mas a licença é estabelecida legalmente. Quanto a formação adequada, esta ainda é uma incógnita. Para Castanho, ao se referir à didática, afirma que “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundará em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem.” (2007, p. 65)

Diante da dicotomia entre a formação que deveria possuir para estar exercendo a docência e a que a legislação estabelece, levantamos mais alguns questionamentos sobre quem estaria a frente das salas de aula das inúmeras IES privadas existentes por todo o país e, mais especificamente, aqui em Maceió. Seriam a formação pedagógica e a prática de ensino as características definidoras deste grupo de profissionais que atuam no ensino superior? Se não as possuem, seriam dispensáveis para o exercício da função docente neste nível de ensino? Ser professor é uma ocupação ou uma profissão para estes profissionais?

Masetto (2003), afirma que é recente a conscientização dos professores do ensino superior em relação ao seu papel como docente e de que, como para o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não apenas obtida com um título de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda somente o exercício de uma profissão. Como educador é necessário além de tudo isso, a competência pedagógica. Esta competência é obtida quando se tem um professor: competente em determinada área do conhecimento; com domínio na área pedagógica e que exercita a dimensão política. .

Estudos desenvolvidos por Behrens (1998) indicam que os profissionais das diferentes áreas que ocupam as funções docentes podem ser classificados em

quatro grupos de professores. A autora faz uma reflexão acerca das características de cada grupo, comentando as qualidades e dificuldades que trazem para a formação dos acadêmicos, e questiona o impasse que se cria na composição do corpo docente nas IES, onde se pode optar pelo professor profissional ou pelo professor não profissional. No entanto, sugere a diversidade do corpo docente para o benefício dos participantes envolvidos e alerta para que, seja a qual grupo pertencer, precisam ter consciência de que, ao entrar na sala de aula, seu papel principal é de professor.

Em nosso estudo, a proposta foi analisar criticamente o perfil dos profissionais que atuam como docentes nas instituições de ensino superior da esfera privada em Maceió, AL, tentando identificar a presença de uma formação específica que os qualifique ao exercício docente.

Assim, optamos por uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2010, p. 27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população.” Complementando, a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. E ainda, as pesquisas com abordagem qualitativa buscam analisar as relações sociais, através de seus valores, crenças, representações, atitudes e opiniões. Richardson (1999, p. 80), afirma que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma observação direta intensiva, utilizando como técnica, a entrevista, com sujeitos no exercício da função docente. A partir dos dados coletados, nossa pesquisa analisa a formação que estes profissionais possuem, onde a obtiveram, e se, esta mesma serve a caracterizá-los como professor. Buscamos, então, estabelecer a relação entre formação profissional dos sujeitos e a sua atuação como docente no ensino superior, observando como esta se efetiva na prática pedagógica da sala de aula.

Quanto aos sujeitos da pesquisa – profissionais de diversas áreas no exercício da função docente em instituições de ensino superior da rede privada em Maceió/AL - foram selecionados aleatoriamente a partir do universo formado por 1939 funções docentes, existentes nas 21 IES privadas do estado.<sup>5</sup> Porém, devido à extensão do universo e o tempo reduzido para sua abordagem, compomos a amostra, em duas dessas IES . Em cada uma selecionamos três cursos pertencentes às diferentes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Biológicas e da Saúde, presentes nas duas IES. A escolha destas áreas se deu pela presença, das mesmas, nas IES selecionadas.

Buscamos, ainda, garantir a proporcionalidade na amostra em relação às IES e em relação ao número de cursos ofertados por cada uma. Acreditamos ser importante manter a proporcionalidade na composição da amostra, e por isso, foi observada também em relação ao sexo e a faixa etária dos sujeitos, no momento da seleção, apesar de, Knobel e Lankshear (2008, p.66) afirmarem que “a pesquisa qualitativa não pressupõe grandes amostras ou, em muitos casos, nenhuma amostra – que dirá amostras destinadas a serem representativas de populações maiores.”

As duas IES, classificadas quanto à organização acadêmica como faculdades privadas<sup>6</sup> foram nomeadas com A e B respectivamente,<sup>7</sup> e estão localizadas na capital, Maceió, sendo assim estabelecida uma proximidade dos locais, onde se darão as entrevistas. Oferecem, cada uma, oito cursos de graduação presenciais no turno da manhã e/ou da noite. A escolha se deu pelo fato da pesquisadora exercer a função docente, nas referidas IES, promovendo desta forma uma maior facilidade no acesso e familiaridade com suas instalações e seus profissionais, o que permitiu que, através de conversas informais com os mesmos, pudéssemos observar a viabilidade do desenvolvimento do nosso trabalho, pois, vários deles se disseram disponíveis para a participação na pesquisa, o que de fato se confirmou.

---

<sup>5</sup> Dados obtidos no último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 15 jun.2011.

<sup>6</sup> Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

<sup>7</sup> Ver Apêndice A, p. 112.

As instituições foram informadas sobre a pesquisa através de documento próprio entregue ao setor responsável. Os docentes ficaram cientes da participação na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>8</sup>, só sendo iniciada a fase de entrevistas, após assinatura do mesmo. Ressaltamos, que os sujeitos estavam no exercício da função docente, no momento da entrevista, sendo este o critério de inclusão na amostra. Foram excluídos aqueles que ocupam funções paradocentes ou não-docentes.

Numa primeira etapa, entramos em contato com os profissionais para que pudessemos agendar as entrevistas, semi-estruturadas e individuais, minimizando ao máximo qualquer interferência em suas atividades. Para Knobel e Lankshear (2008, p.174), “as entrevistas semi-estruturadas incluem uma lista de questões<sup>9</sup> previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado.” Ainda, segundo os autores, apesar de não poderem ser repetidas da mesma maneira, a cada sujeito, este tipo de entrevista, proporciona ao pesquisador a possibilidade de comparar respostas diferentes à mesma questão, e simultaneamente permanecer abertos a tópicos de discussão importantes, mas não previstos.

As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2011 e os registros foram feitos através da gravação em áudio, permitindo, “captar boa parte da entonação do entrevistado, de sua qualidade de voz, de suas hesitações, auto-correções, desvios, etc.” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, p.153). Após o uso, as gravações foram inutilizadas, para garantir o sigilo das informações obtidas.

Foram coletadas informações referentes ao perfil profissional dos docentes, baseado em discussões desenvolvidas por Masetto, Anastasiou e Pimenta, Zabalza, dentre outros, sobre o processo de formação de professores e a percepção sobre o significado da formação pedagógica para o exercício do magistério no ensino superior, bem como a profissionalização docente nesse nível de ensino. Para uma maior facilidade na interpretação dos dados coletados, estes foram transcritos a partir de categorias descritivas.

---

<sup>8</sup> Ver Apêndice B, p. 113.

<sup>9</sup> Ver Apêndice C, p. 116.

Aprofundar as reflexões e contribuir para o debate acerca da formação dos profissionais que atuam na função docente do ensino superior é a proposta do presente estudo. A verificação da existência de uma formação que caracterize este grupo de profissionais, como professores, e onde acontece esta formação, constituiu o objetivo do presente trabalho, uma vez que a presença desta formação, de forma inicial ou continuada colabora para a profissionalização docente e também para a construção da identidade do professor no ensino básico, onde existem diretrizes para a definição da formação do professor.

A seguir, iniciamos o estudo em questão abordando no primeiro capítulo algumas questões em relação à educação e sua relação atual com o Estado brasileiro. Tratamos também do significado da formação docente, seus modelos e como se desenvolve o trabalho docente. No segundo capítulo são abordadas especificidades da docência no ensino superior, trazendo inicialmente uma retomada histórica do ensino superior no Brasil e em seguida são apontadas algumas características do docente deste nível de ensino como: identidade, profissionalização e formação. O terceiro e último capítulo trata da análise dos dados que foram obtidos durante as entrevistas, trazendo as falas dos entrevistados e o que conseguimos identificar por meio delas.

# 1 FORMAÇÃO DOCENTE

*O homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas.*

Mário Osório Marques

## 1.1 Educação

### 1.1.1 Questões da Educação

Iniciaremos nossa incursão sobre a formação docente a partir do termo formação, para que possamos, então, compreender melhor sua importância sobre o quê e como da formação de professores. No entanto, não poderíamos deixar de tecer alguns comentários sobre educação, uma vez que se entrelaçam num movimento incessante com o conhecimento, e, sendo uma das atividades mais elementares do homem, estando no início das sociedades e no desenvolvimento dos indivíduos.

Para Morandi, do ponto de vista filosófico, o homem elemento genérico da humanidade, integra-se ao grupo humano por meio de seu desenvolvimento, conseguido pelo aprendizado de uma cultura, entre outras culturas. A educação está inscrita na dimensão que o relaciona com esta cultura e que o leva a adaptar-se ao mundo. Ainda segundo o autor, a educação “[...] se renova sem cessar, no duplo sentido de novidade e de devir, por meio dos nascimentos, mas igualmente pela evolução das sociedades.” (2002, p.19).

Tomando por referência nosso idioma, educação é palavra formada por derivação agregando-se o sufixo “cão” ao verbo educar. Com isso atribui-se o sentido de ação ou resultado dela, o sentido originário do sufixo, formando assim um substantivo, representando ação e/ou resultado dela, isto é o de educar. “Educar incorpora as marcas de um ofício<sup>10</sup> e de uma arte, aprendida no diálogo de

---

<sup>10</sup>O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes

gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação.” (ARROYO, 2000, p. 18)

Segundo Morandi, os termos educar e educação foram introduzidos a partir dos séculos XIV e XV. Derivariam do latim *educare* que significa “cuidar de” e não de *educere* que significa “fazer sair ou conduzir para longe de”, e tal falsidade na etimologia, metaforicamente remete a um acompanhamento participante da obra educativa. Para o autor a palavra “educação” parece na realidade, dificilmente conter todas as significações do fenômeno que designa, mas “exprime o princípio gerador dos comportamentos individuais culturais e sociais, assim como saberes inscritos em cada um.” (MORANDI, 2002, p. 17).

Em relação ao pensamento educativo, questão da educação, o autor acredita que, deriva dos termos paideia, *bildung* e instrução. A paideia grega indicando técnica, cuidado com a criança e o resultado do esforço educativo. *Bildung* remetendo a um ato formador, imprimindo a coisa um caráter, e desta forma conformando-a com uma visão determinante. E instrução, associa-se à escola e descreve o aspecto da instrução pública vinculada politicamente, garantindo a cidadania. Assim, “a educação designa o processo que vincula um sujeito ao seu meio ambiente próximo, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores (no qual tomam lugar as instituições educativas) e lhe permite integrar-se.” (MORANDI, 2002, p. 17).

Ainda segundo o autor, outro termo, ou outro tema, relacionado à educação é o da infância. Etimologicamente a palavra infância designava além das crianças, todos os que não estavam habilitados, os incapacitados, os deficientes e desta forma ficou referenciando todos aqueles que não possuíam as características para sua inclusão na ordem social. Vista desta forma, a infância é estudada sob o olhar do que não tem, do que não possui.

Talvez por esse motivo, para Platão, a educação da infância seria o único meio para que houvesse mudanças políticas profundas, uma vez que os adultos,

---

pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente. (ARROYO, 2000, p. 18)

educados, já não teriam mais jeito. Na sua perspectiva, a infância, deveria ser educada por um modelo já posto, visto que isto seria o melhor para elas e para o mundo.

Já, para os filósofos influenciados por Nietzsche, a infância seria sempre uma nova etapa e não apenas a primeira etapa de uma vida, ou seja, a cada momento em que percebemos que o mundo pode nascer, e ser diferente do que é, estamos voltando à infância. Ela seria a capacidade de criar, modificar e revolucionar.

Podemos fazer a partir destas duas formas de pensar a infância dois questionamentos. Não estaríamos vivenciando hoje situação semelhante à idealizada por Platão? A educação atualmente permite que se crie se modifique ou se revolucione? Acredito que o tempo da infância, hoje, está sendo moldado, como também foi moldado na nossa infância. Não nos é permitido pensar diferente e se isso acontece, somos os “diferentes”. Mas, sempre podemos voltar à infância, mesmo que não consigamos nela permanecer.

### 1.1.2 Estado e Educação

A educação possui estreita relação com a forma pela qual o estado está estabelecido. Torres (2001, p.45), sintetiza o estado como “um pacto de dominação e um conjunto de aparatos institucionais auto-reguladores, organizações burocráticas e códigos formais e informais que procuram representar as esferas pública e privada da sociedade.”

O estado brasileiro passou por várias mudanças até que se estabelecesse o que se tem hoje. Foi caracterizado até recentemente por sua forte presença e seu autoritarismo, se contrapondo a uma sociedade civil sem força e em formação. Após, o que a academia chamou de “modernização conservadora”,<sup>11</sup> temos um

---

<sup>11</sup> O termo modernização conservadora foi cunhado primeiramente por Moore Junior (1975) para analisar as revoluções burguesas que aconteceram na Alemanha e no Japão na passagem das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais. Neste sentido, o eixo central do processo desencadeado pela modernização conservadora é entender como o pacto político tecido entre as elites dominantes condicionou o desenvolvimento capitalista nestes países, conduzindo-os para regimes políticos autocráticos e totalitários. Ver: PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro.

estado democrático, coexistindo nele características da democracia liberal, da democracia comunitarista e da democracia sem consenso<sup>12</sup>. Além, de especificidades próprias.

Para Torres (2001, p. 23), “a noção de democracia acarreta o conceito de uma cidadania democrática em que os agentes são responsáveis, estão aptos a participar, escolhem seus representantes e supervisionam sua atuação.” Ainda segundo o autor, numa perspectiva liberal, esta prática não é apenas política, ela é também pedagógica, uma vez que a construção do cidadão democrático sugere a construção de um sujeito pedagógico. Esta construção, porém, se constitui num dilema para a democracia, pois os indivíduos não nascem prontos para participar da política, sendo a educação o meio pelo qual se desenvolverá esta participação.

A democracia ocasiona um processo de participação onde todos são considerados iguais e, em relação à educação, esta igualdade, aqui no Brasil, é preconizada no art. 205 da Constituição Federal onde diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.”

Assim, a oferta de escolarização diz respeito ao cumprimento destes artigos, e é o primeiro passo para a participação dos indivíduos na construção democrática uma vez que significaria, quando entendida horizontalmente, o processo pelo qual se proporciona aos indivíduos “capacidades favoráveis para reivindicar e mesmo para exercer tanto as liberdades quanto os direitos, capacidades nas quais avulta o

---

**O termo modernização conservadora:** sua origem e utilização no Brasil. Revista Econômica do Nordeste. v.40, n.3, jul/set, 2009.

<sup>12</sup>Na democracia liberal o Estado deve assegurar a livre escolha e a igualdade de oportunidades; na democracia comunitarista o Estado é o palco em que se dá a luta pelo reconhecimento do direito à diferença e de suas ações; na democracia sem consenso se pressupõe uma política de sedução, onde não seja necessário violência e constrangimento do poder central. Mais informações sobre estas três concepções de democracia, ver (SILVA, 2010).

domínio da linguagem escrita e do cálculo elementar pela possibilidade do acesso que abrem ao estoque de conhecimento existente.” (GHANEM, 2004, p. 41)

A visão contemporânea, do estado brasileiro, em relação à educação é a de uma democracia neoliberal, lhe atribuindo um papel estratégico, que segundo Giron (2008), se verifica através da preparação do indivíduo para sua adaptação ao mercado de trabalho, justificada pela necessidade do mundo empresarial em obter força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional dominante, da escola como um meio de transmissão da ideologia e de seus princípios doutrinários, e no incentivo do funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado.

Esta visão nos remete a teoria do capital humano. Esta teoria passou a ser enaltecida a partir da década de 1960 em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda. Frigotto (2001), após analisar vários trabalhos sobre o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico diz que aos críticos resta saber, “se é educação que gera mais desenvolvimento ou se o desenvolvimento gera mais educação.” (p. 42) Segundo o autor, “as tentativas de se mensurar, em termos macro, a contribuição da educação para o crescimento econômico têm esbarrado, do ponto de vista da investigação, nas mais diversas críticas internas à teoria.” (idem, p. 43)

De forma sucinta podemos dizer que no raciocínio da teoria do capital humano, as pessoas se educam e a educação tem como principal efeito mudar suas habilidades e conhecimentos; quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade e como consequência da maior produtividade a pessoa alcança maiores rendas. “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” (FRIGOTTO, 2001, p. 40).

Cattani (1997, p. 75), apresenta a teoria do capital humano sobre duas perspectivas articuladas:

Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A "qualidade" da mão-de-obra obtida graças à

formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Os acréscimos marginais e formação proporcionariam acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores.

Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu "capital pessoal", avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro.

Segundo Cattani, a teoria do capital humano está fundamentada na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguindo-se duas conclusões a esse aforismo. Uma é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. “Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros se acomodam em patamares inferiores.” (1997, p.76) A outra, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimando-se, assim, as propostas neoliberais de abater o setor público, de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado.

[...] o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, e o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal. Concebendo o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição de renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele(indivíduo); se fica rico, também. (FRIGOTTO, 2001, p. 50).

Para Frigotto, aí reside, a essência da ideologia burguesa que justifica e mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista. Pois, “o que interessa no modo de produção capitalista não é a utilidade dos bens para seus produtores, mas a troca; não é o trabalho humano em si, mas a qualidade de trabalho consumido e repartido entre os diversos setores de produção.” (FRIGOTTO, 2001, p. 79). Analisando o modo de produção capitalista se percebe que a trajetória do movimento de autovalorização do capital vai anular a autonomia do capital individual, configurando novas formas de sociabilidade, gerando um capital social total, onde o capital individual é parte do processo como um todo.

Sobre o capital individual ou “capital humano”, o autor atenta para o grande número de eventos relacionados à tecnologia educacional, bem como para a propaganda por intermédio dos meios de comunicação de massa dessa tecnologia, ou seja, para ele existe um grande esforço na disseminação destes novos sistemas.

A disseminação indiscriminada desse instrumental certamente não busca atender às necessidades propriamente educativas, senão às de uma indústria que precisa comercializar suas mercadorias. O dinheiro público é posto, no caso, não para atender às necessidades e interesses públicos, mas os privados. (FRIGOTTO, 2001, p. 159).

Nessa situação a oferta educacional aumenta, levando-nos a uma busca incessante. Mas, o que se apresenta é que prolongar a escolaridade (sem a qualidade devida) constitui-se num meio de gestão do estado na busca da viabilização da manutenção e do desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista.

Assim, segundo Frigotto, visto sob a ótica econômica, o que ocorrerá é uma propensão ao barateamento da força de trabalho e a concepção de um corpo coletivo de trabalhadores, nivelados por baixo. Cabendo ressaltar que a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da própria escolaridade representam, ao mesmo tempo, uma forma econômica e política de gerir as necessidades do capital e uma resposta à pressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, mesmo que esta escolaridade não seja efetivamente necessária ao modo de produção capitalista.

As inúmeras reformas educacionais ocorridas no Brasil, desde sua independência, ainda não o levaram ao atendimento do que preconiza a Constituição. A democratização do acesso vem ocorrendo, mas sem que seja acompanhada pela democratização do ensino. Esta falta de sintonia acarreta, para muitos, uma formação aligeirada e conseqüentemente deficiente, do ensino fundamental ao ensino superior, ou seja, uma educação de qualidade questionável e que necessita ser debatida.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010, trás que: “debater a qualidade remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo

questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização.” (p. 47). Este documento não possui força de lei, mas sugere meios pelos quais o Ministério de Educação e Cultura (MEC) pode direcionar suas ações e alcançar uma educação de qualidade.

## 1.2 Formação: o que significa?

O Plano Nacional da Educação (PNE), cujas metas devem ser alcançadas até 2020, encontra-se em processo de aprovação, e para o ministro da educação Fernando Haddad, as principais metas estão relacionadas ao salário e a formação de professores. Pesa sobre eles a responsabilidade por uma melhoria na educação. Muito se fala da formação de professores, diante da problemática educacional na contemporaneidade, mas afinal, o que significa formação?

Do latim *formatio*, do inglês *formation* e do alemão *bildung*, a palavra formação concorreu com o conceito de forma e a ele se sobrepôs, uma vez que este se desvinculou de seu significado técnico, passando a ser interpretada de modo puramente dinâmico e natural.

Sobre a origem da história da palavra formação, Gadamer (1999, p. 48), afirma que:

[...] encontra-se na mística da Idade Média, sua sobrevivência, na mística do Barroco, sua espiritualização fundamentada religiosamente “pelo Messias” de Klopstock, que abrange toda sua época, e finalmente, na determinação fundamental de Heder, como “formação que eleva rumo à humanidade”. A religião instruída do século XIX guardou a profunda dimensão dessa palavra, estabelecendo, a partir disso, nosso conceito de formação.

Para ele, se o conteúdo da palavra formação remetia antigamente a uma formação natural, referente à aparência externa, ou seja, uma figura bem formada, ou ainda, a uma configuração construída pela natureza, hoje, educação agrega

estritamente, o conceito de cultura, e indica, antes de tudo, especificamente, a forma humana de aprimorar suas aptidões e faculdades.

A partir de Hegel, o autor trata ainda da formação prática e da formação teórica. A formação prática como nos é familiar, está relacionada ao trabalho uma vez que, forma. No entanto, é posta à prova quando preenchemos as exigências de nossa profissão inteiramente e em todas as suas facetas. Sobre a formação teórica, esta conduz para além do momento presente, considerando que aprender o diferente tem seu valor quando se busca pontos de vistas universais, esperando apreender a coisa sem interesses individualistas. Concluindo que “cada indivíduo em particular está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade, tão logo o mundo em que esteja crescendo sem um mundo formado humanamente no que diz respeito à linguagem e ao costume.” (GADAMER, 1999, p. 54)

Para Batista (2002), formação expressa à construção de sínteses complexas e multifacetadas, que articulam permanentemente o individual e o social, o biológico e o cultural. A autora percebe formação com uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí contidos os desdobramentos quanto ao caminho de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional).

Logo, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais. Ou seja, formação é processo, portanto, algo inacabado, com lacunas a serem preenchidas. Está profundamente vinculada com o movimento do mundo, isto explicaria não ter fim.

Donato (2002) distingue “formação como a ação de formar” e “formar”, do latim *formare* que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação e, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa. A autora destaca o sentido de formação como o de apresentar uma forma, mas não o de moldar uma forma e vê formação como um processo em construção, com espaços, mas intensamente comprometido com uma maneira de olhar, esclarecer e interferir no mundo.

Segundo Marques (2006), formação significa uma quebra com o imediato e natural, interrupção das posturas e comportamentos de rotina, para a abertura à generalidade determinante das particularidades em que decorre o existir a elas atento. Seria ainda, um tempo de manter-se aberto ao outro, as diferenças e as diversas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que contenham outros pontos de vista.

Como acesso ao permanente exercício de um esclarecimento mais pleno, a formação implica uma racionalidade de amplas bases e muitas vozes. Deve a formação realizar a unidade da razão em suas bases:

- a) crítico- reflexivas, com capacidade de, com os demais partícipes de ações de interesses comum, traçar nos valores e normas consensuais as diretrizes de orientação no sentido da emancipação humana;
- b) hermenêuticas, como inserção vital na concreidade da história, na capacidade de reinterpretar, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, nos usos da linguagem, nas subjetividades de cada um;
- c) técnico-operativas da razão estratégico-instrumental, pela qual as ações se fazem efetivas e eficazes no aproveitamento das forças produtivas à disposição dos homens. (MARQUES, 2006, p. 44).

Na formação profissional é importante que aconteça a articulação da dimensão ética, de serviço a homens com vez e voz ativas, e a dimensão política das práticas sociais, sendo também necessário que a reflexão crítica dos cidadãos seja assegurada desde a educação infantil até a educação superior. A formação a que o autor se refere não é a humana, mas a *formação profissional do educador* quer seja inicial ou continuada, no exercício da profissão. E é sobre elas que agora vamos tratar.

### **1.3 Formação Docente**

#### **1.3.1 Formação Docente e suas Dimensões**

A formação do professor representa um dos muitos problemas apontados no debate sobre a educação no Brasil, como já falamos anteriormente. Em tempos de mudanças, sobre o comando de um novo mandato presidencial, as políticas públicas se voltam para este problema, que apesar de recorrente, desperta sempre o interesse daqueles que estão imbricados com a educação.

*Formação de professor* é um tema antropológicamente relevante, pois aponta para características do modo de ser do ser humano, além de ser importante do ponto de vista epistemológico, ético, econômico, social e histórico. Epistemológico por tratar, necessariamente, de assuntos concernentes ao conhecimento, quer seja do ponto de vista da sua construção, quer seja daquele da sua produção no âmbito do pedagógico, envolvendo tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Ético ao ter como fim a educação de outros, o que envolve aspectos da escolha pelo outro e respectiva responsabilidade, bem como aspectos relativos à interferência na história da sociedade em que o trabalho educador é realizado. Social e histórico na medida em que a formação do professor fazem parte constitutiva a estrutura e o funcionamento de sociedade e toda a história que, por meio da tradição carrega o ethos de um povo, seus anseios e valores. Econômico pois, em uma visão mais pragmática, a qualidade da formação do professor reflete na formação do cidadão socialmente ativo no âmbito do mundo político e do trabalho. (BICUDO, 2003, p. 10-11).

Atualmente, a legislação brasileira define em seu sistema de educação, os níveis de educação básica e superior, o que abrange faixas etárias que vão dos primeiros anos de vida até quando o indivíduo se dispuser a frequentar cursos cujos assuntos abordados correspondam ao seu interesse. Nesse aspecto, o professor tem uma presença socialmente importante no decurso da vida das pessoas, uma vez que, suas concepções de mundo, do humano e da vida, estão presentes nas relações de ensino que estabelece no contexto de sua atividade profissional.

Constitui-se no elemento fundamental para se atingir os objetivos impostos a educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade.

Ao precisar os rumos da educação que se quer, ao justificar-lhes a escolha, ao concretizar as opções teóricas em suas vinculações com as práticas, ao indicar os trâmites operativos exigidos e ao provê-los dos recursos que lhe cabem, a dinâmica curricular tudo tematiza de contínuo e põe à discussão num discurso prático geral, em que se forma a vontade coletiva sobre as amplas bases do entendimento entre livres e iguais. A mesma processualidade da formação da vontade coletiva traduzida em projeto político-pedagógico fundamenta a legitimidade do entendimento geral e das ações consequentes no sentido da organização e da construção dos cursos de formação de educadores. (MARQUES, 2006, p. 67).

Para Brzezinski (2009), o entendimento dos múltiplos referenciais da Educação que interfere no trabalho docente demanda que os profissionais da educação neste século XXI sejam preparados de forma que saibam identificar as

diferenças entre os dois projetos de educação e de formação que estão instalados na sociedade brasileira capitalista, dividida em classes.

O primeiro orientado pelos princípios neoliberais que, em nome da globalização, entre outros aspectos, reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; institucionaliza a formação preferencialmente fora da Universidade; privilegia as dimensões técnicas e práticas do trabalho docente; centra-se na concepção clássica de currículo em que o perfil de desempenho do estudante tem preferência sobre o conhecimento e a cultura; e preocupa-se muito mais, em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores ingressante no sistema educacional. O segundo expressa o que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) definiu como princípios orientadores da Base Comum Nacional (BCN) de formação de profissionais da educação entre eles:

- uma sólida formação teórica que permita estabelecer nexos entre teoria e prática;
- o trabalho docente como foco formativo;
- a pesquisa como princípio de formação;
- a vivência de formas de gestão democrática nos cursos de formação de professores, na Universidade, na educação superior e básica;
- a formação inicial realizada na Universidade
- a articulação entre formação inicial à continuada;
- a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente;
- a organização de um sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

A ênfase na formação do professor aparece na década de 1980, e de lá para cá, os pensadores envolvidos com a educação vêm destacando de que maneira esta formação vem se distanciando daquela que seria ideal.

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta os movimentos de educadores que desde então se reestruturam no país e, em especial, a atenção a esta questão crucial que é da formação dos educadores. Questão prioritária, pois está na base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação e é, sobretudo, condição radical para a implantação de medidas que se imponham. (MARQUES, 2006, p.12).

Segundo Freitas (2002), a década de 1980 representou a ruptura com o pensamento tecnicista que prevalecia na área até então. No campo do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas,

destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter abrangente, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A formação de professores vem sendo motivo de debates e para que contextualizemos tais debates, retomaremos brevemente o Movimento Nacional de Educadores e o que se denominou Base Comum Nacional (BCN)<sup>13</sup>.

Segundo a autora, o Movimento Nacional de Educadores nasce em 1980, quando diferentes associações e entidades sindicais e estudantis da área da Educação se unem contra as políticas educacionais da época. Sua gênese foi demarcada pelo I Seminário de Educação Brasileira, e sob o nome de Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura o movimento foi iniciado. Esse Comitê se converteu, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARFCE); que, em 1990, se transformou na atual – ANFOPE.

O movimento evoluiu e a concepção de BCN passou a configurar-se em três dimensões articuladas: a dimensão profissional, entendida pelo corpo de conhecimentos específicos de cada área identificadora da categoria profissional de professores; a dimensão epistemológica em que o componente científico – a pesquisa – é fundamental, com vistas a romper o senso comum da cultura escolar, preservando o núcleo do bom senso nele existente; a dimensão política, em epígrafe, cujo componente privilegiado é o compromisso social do educador (CONARCFE, 1988, apud Brzezinski, 2009, p. 60).

A dimensão política da formação do educador foi analisada por Marques (2006) em um conjunto de idéias que ele denominou “Dimensões sóciointerativas da

---

<sup>13</sup> A BCN seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. Assim concebida, ela supõe que, ao longo de todo o processo de formação, isto é, durante o curso, em todas as disciplinas pedagógicas e principalmente, nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica. Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito de reflexão sobre todas as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, face à realidade que vai atuar (CONARCFE, 1988, p.243)

profissão”. São elas: a gênese histórica; as relações econômicas; as relações de produção; a identidade profissional; a ética profissional e as profissões modernas. Ancorado nestas dimensões sócio-interativas o autor concebe a profissão do educador não por via da categoria ocupacional, mas por meio do “compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade” (MARQUES, 2006, p. 50).

Segundo o autor, a gênese histórica da profissão revela as condições na qual é exercida, tais condições contém de forma objetiva que características o coletivo dos profissionais necessita assumir para a compreensão hermenêutica de suas razões e para a reconstrução crítico-reflexiva em ação conjunta muito perseverante, a que não bastam as intenções e o acordo das vontades, nem os desempenhos individuais. Nela estão os pressupostos primeiros da atuação profissional, que é a base de um aprendizado voltado ao domínio das condições materiais do exercício profissional estão os objetivos postos, as rotinas estabelecidas, as instituições e formas organizativas, os saberes qualificados e as tecnologias demandadas.

As relações econômicas advêm internamente no sistema produtivo no qual as forças produtivas são especificadas por um sistema de profissões diferenciadas tomando-se como base em saberes tecnicamente valorizáveis nas formas de integração social, ou seja, os indivíduos se tornam socialmente produtivos por sua admissão, por meio de determinada profissão, nos quadros técnico-organizativos das forças produtivas e das relações sociais.

As relações de produção só acontecem como relações intersubjetivas, relações entre pessoas localizadas, distribuídas em grupos a partir de valores e interesses específicos. São esses valores e interesses específicos, que vinculam as pessoas entre si, orientando, direcionando e dando sentido geral de vida.

Já, as profissões modernas, tomam forma de “um cabedal de informações científicas e instrumentos tecnológicos, em que de certa regionalidade do saber científico derivam estratégias, como regras da ação instrumental, ou ações com vistas a objetivos pré-fixados.” (MARQUES, 2006, p. 53). Estas informações científicas devem ser produzidas através das práticas e da reflexão coletiva dos profissionais constituídos em comunidades científicas.

Sobre esta análise, Brzezinski (2009, p. 61), afirma:

Essa proposta é desafiante, sobretudo, pelo fato de que a dimensão política da formação dos profissionais da educação, entre esses o Pedagogo, está intrincada de maneira indistinta e inseparável das demais dimensões que configuram a BCN — a profissional e a epistemológica — constituindo um amálgama de conhecimentos científicos, de teorias e práticas, de saberes críticos e ação, de compromissos políticos e sociais, com vistas à emancipação daquele que se educa e que se forma.

Na verdade, a autora chama atenção para o fato de que se reconhecer na docência, também, a dimensão política do ato educativo, busca-se contextualizar essa dimensão, na formação de professores, como um dos elementos da Base Comum Nacional (BCN), idealizada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e assumida pelas demais entidades acadêmicas e científicas que partilham princípios, lutas e políticas em prol da formação e da valorização dos profissionais da educação.

“A configuração dos contextos político, econômico e social refletido em cada governo, influenciou de forma decisiva os rumos da educação nacional.” (TÉBAS, 2010, p.197). Desde a aprovação da LDBEN (Lei n.º 9.394/96), sob uma política de governo estabelecido em bases neoliberais e conservadoras, (favoráveis ao segmento privatista do ensino) a questão dos profissionais da educação foi prevista em um título exclusivo para sua regulamentação.

Segundo Tébas (2010), a insatisfação com o estabelecido até então para a área educacional e a reivindicação por mais espaço de participação, segmentos organizados dos educadores e da sociedade civil se manifestaram quanto a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto no art. 9.º da LDB. Entre estes movimentos estão o I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), onde foram sistematizadas contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade.

Além desses movimentos influenciaram na elaboração do PNE: as orientações do “Plano Decenal de Educação para Todos”, estabelecido de acordo com orientações da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), no encontro realizado na Tailândia, em 1993; seminários organizados pelo MEC em colaboração com a UNESCO; consulta a entidades ligadas à área

educacional como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação(CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação(UNDIME).

Aprovada sob o nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001, a Lei que instituiu o “Plano Nacional de Educação” apresentava objetivos e prioridades para os próximos dez anos. Dentre as prioridades estabelecidas no PNE, a “valorização dos profissionais da educação” ocupava o quarto lugar, como uma das diretrizes e metas a serem alcançadas no prazo de dez anos. (TÉBAS, 2010, p. 201).

Afirmando que a melhoria da qualidade do ensino somente poderia ser alcançada concomitantemente com a valorização do magistério, se indicava assim a necessidade da instauração de uma formação inicial e continuada, de condições de trabalho, salário e carreira, que promovessem condições para se manter o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico.

Instituído em outro contexto governamental de base esquerdista, mas ainda na vigência do PNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>14</sup>, foi implantado como uma das propostas do governo federal do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Dentre as 28 diretrizes estabelecidas no art.º2 do PDE, sete se referem aos profissionais de ensino. O item XII indica a necessidade de se instituir um programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Os demais itens versam sobre plano de carreira, cargos e salários, valorização do desempenho, período probatório, participação no projeto político e pedagógico e gestão escolar. A formação de professores e a valorização dos profissionais da educação foram apresentadas como pontos principais do PDE.

### 1.3.2 Modelos de Formação

Segundo Saviani a necessidade da formação docente já fora recomendado por Comenius, no século XVII, quando foi instituído o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. No entanto, uma resposta institucional,

---

<sup>14</sup> Instituído pelo decreto pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil.../\\_ato2007.../2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../_ato2007.../2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

à questão da formação de professores, só foi obtida após a Revolução Francesa, quando se colocou o problema da instrução escolar. “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais com instituições encarregadas de preparar professores.” (SAVIANI, 2009, p. 143).

No Brasil, a resposta a esta questão aconteceu após a independência. Nos dois séculos seguintes se processaram várias transformações nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores:

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

No primeiro modelo, a formação de professores propriamente dita se baseia na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e considera-se que a formação pedagógico-didático virá como consequência do domínio dos conteúdos do conhecimento organizado, sendo obtida na própria prática docente ou pelo treinamento em serviço.

Contrapondo-se a esse modelo, no outro, a formação de professores só se completa com o eficaz preparo pedagógico-didático. Assim, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, as instituições responsáveis por esta formação, devem assegurar, por meio da implantação de uma grade curricular organizada e sistematizada, a preparação pedagógico-didático, sem a qual não estará formando professores.

Em relação aos modelos descritos anteriormente, constata-se que o primeiro predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se incumbiam da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a predominar nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. No entanto, a universidade nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. A exceção fica por conta das licenciaturas.

Para uma melhor compreensão, Saviani, situa a universidade configurando-a na contemporaneidade a partir de três elementos que estão interligados: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Sobre cada um prevalece um modelo respectivamente considerado: napoleônico, anglosaxinônico e prussiano<sup>15</sup>.

A predominância do modelo napoleônico levou as universidades, induzidas pelo Estado, “a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos”, centrados nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensando-se qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático.

Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite liberal-burguês, a escola secundária foi definida como lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Para Saviani, apesar da influência em nível organizacional do modelo anglosaxinônico, o modelo que prevalece nas universidades brasileiras é o napoleônico, que suscita também à escola secundária o papel de distinção de classes. Conseqüentemente, não poderia faltar ao *ethos* dos professores universitários brasileiros, certa depreciação do aspecto pedagógico.

Atualmente, a concepção de docência está expressa na da Resolução CNE/CP n.1/2006 Art. 2º e deve ser compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, estabelecido em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Logo a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares.

---

<sup>15</sup> Na concepção francesa ou napoleônica, a educação é fortemente centralizada e dada pelo Estado. O ensino universitário tem como função conservar a ordem social e assegurar o ensino profissional. No anglosaxônico prevalecem os anseios da sociedade civil. Já o prussiano teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso é também chamado de “humboldtiano”, nele a prevalência é da autonomia da comunidade acadêmica.

Estes seriam o corpo de conhecimentos próprios da área e identificariam a categoria profissional de professores? Para Kullock (2004), o conhecimento profissional é a condição para que o professor saiba com precisão, qual sua função na escola. Sou professor de quê? Qual o estatuto epistemológico da disciplina que trabalho? Como adequar este conhecimento científico para uma linguagem que seja compreendida e apreendida pelo aluno?

Ou seja, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, mas desenvolver competências que possibilitem a transposição desses conteúdos para situações educativas concretas, o que só será possível se sua formação profissional lhe possibilitar a aquisição de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar esse processo e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (TAVARES, 2004, p. 91).

Se, é ele quem faz a mediação e intervenção do processo ensino-aprendizagem é imprescindível que saiba como este processo acontece e como pode buscar realizá-lo eficientemente. Para Anastasiou e Pimenta (2002), deve-se reconhecer a docência como campo de conhecimentos específicos, sendo configurados pelos conteúdos: das diversas áreas do saber e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e os conteúdos ligados ao sentido da existência humana.

Assim, concebem a formação de professores de forma que os modelos descritos anteriormente se complementam. Ou seja, a cultura geral e os conteúdos específicos de cada área necessitam da preparação pedagógico-didática do professor para que possa de fato efetivar sua ação educativa.

Sobre a Pedagogia, Libâneo afirma:

[...] ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. (2004, p. 29-30).

Estas formas estão relacionadas a Didática, pois como uma das áreas da Pedagogia investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Para Marques (2006), importa à Didática em sua qualidade de ciência do ensinar, a articulação geral das práticas docentes às teorias que delas decorrem e as informam e impulsionam. Podendo ser entendida como a metodologia específica das práticas docentes.

Caso bem peculiar da teoria que trata sobre a transposição didática, instrumento através do qual se pode analisar o movimento do saber científico ao saber ensinado. Segundo Pais (2010), este termo foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e discutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didatique* em que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e chama atenção para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

A transposição didática pode ser analisada a partir destes três tipos de saberes. O saber científico, o saber ensinar e o saber ensinado. Para Pais (2010, p. 21) “o objeto do saber científico está mais associado à vida acadêmica, embora acreditemos que nem toda produção acadêmica possa representar um saber científico.” Em relação ao saber a ensinar o autor afirma que este “(...) trata-se de um saber ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aluno”, enquanto que “o saber ensinado é aquele registrado no plano de aula do professor” não coincidindo necessariamente com a proposta prevista inicialmente no saber a ensinar. Dos saberes das áreas específicas aos saberes da docência, na direção de construir um profissional com profissionalismo, há um caminho a ser intencionalmente percorrido e a didática pode contribuir nesse percurso.

“Todo processo de formação de educadores especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque.” (CANDAUI, 2004, p. 13). Dentro do processo de formação, a didática limita-se os seguintes componentes básicos: o educador, o método a que se recorre, o educando, a matéria que se ensina e os objetivos a atingir para que se educa.

Enquanto adjetivo, o termo “didática”, “didático”, é conhecido desde a Grécia, significando uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos. Essa didática implícita na ação de ensinar de um Sócrates, por exemplo, começará a ganhar contornos de campo específico e autônomo a partir do século XVII, com o monge luterano João Amós Comênio(1562-1570), que escreve, entre 1627 e 1657, a obra *Didática Magna – Tratado da arte de ensinar tudo a todos.*”(ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p.42).

Segundo Anastasiou e Pimenta (2002), se encontra em Comênio as bases para a generalização da escola a toda população, requisito e demanda do desenvolvimento comercial, da constituição das cidades e, no final do século XIX, do capitalismo industrial. Já no século XVIII, Rousseau será o autor da segunda revolução didática. Pois, sua obra dá origem a um novo conceito de infância, enaltecendo sua natureza e transformando o método de ensinar em um procedimento natural. As bases da denominada pedagogia científica, foram erguidas no século XIX, por Herbart, que com base na psicologia científicista da época, designou de passos formais da aprendizagem, dos quais decorrem os passos formais do ensino: clareza(na exposição), associação(dos conhecimentos novos com os anteriores), sistema e método. Tais passos foram desdobrados por seus discípulos em: apresentação, associação, sistematização e aplicação (dos conhecimentos adquiridos).

A didática deles decorrente acabou por constituir o fundamento do liberalismo econômico, ao fornecer as bases científicas para explicar as diferenças individuais e as desigualdades escolares(fracasso) como próprias da natureza individual de cada criança. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p.45).

Até então, a didática seguia uma lógica de exclusão. A escola está disponível a todos e os professores nelas estão para ensinar. Se os alunos aprendem ou não, a responsabilidade não é dos professores, de sua didática, de seus métodos, do que ensina, das formas de avaliar e de como se relaciona com alunos. Nem das escolas, da forma com estão organizadas e selecionam seus alunos. Para Anastasiou e Pimenta (2002), essa pretensa naturalização do ensino e a valorização do método único de ensinar acabaram por solidificar a didática como forma de exclusão social.

Já no final do século XX, com o advento da informática, se acentua o destaque das técnicas e da tecnologias, esta, surgindo como o novo paradigma didático. Assim, o campo do didático se resumindo ao desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, e o ensino, à aplicação delas nas diversas situações. “À Didática, então, caberia dispor aos futuros professores os meios e os instrumentos eficientes para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando a maior eficácia nos resultados do ensino.”(ANATASIOU; PIMENTA, 2002, p.46).

Para Candau (2004), “de uma posição tranquila, em que se dava por suposta a afirmação da importância da didática, seu papel passou a ser fortemente contestado.” (p. 13). Baseada em Salgado (1982), a autora diz que as principais imputações se referem a sua inoquidade e de ser prejudicial. A inoquidade é apontada geralmente da parte de professores dos graus mais elevados de ensino e de ser prejudicial, decorre de análises críticas das funções da educação, uma vez que alienaria os professores em relação ao significado de seu trabalho.

Lukesi (2004), afirma que a didática destina-se a atingir um fim – “a formação do educador”, que não se restringe apenas à escola, como também em todos os processos de aprendizagem estruturados num projeto histórico que manifesta as aspirações e o processo de crescimento de desenvolvimento do povo, onde a ação pedagógica não poderá ser então, um “quefazer neutral”, mas um “quefazer” ideologicamente definido. O papel que a didática exerce é a de um mecanismo de preparação do educador.

Assim, a formação do professor é a formação de um profissional convocado a agir e a dar conta de um trabalho de organização do que está desorganizado, de atender aos valores positivamente avaliados e solicitados pelo ideário educacional, além de promover a liberdade moral ou intelectual ética e de pensamento.

Tavares (2004, p. 89), afirma que:

- 1) o professor necessita não apenas da certificação em nível superior que o curso possa lhe oferecer, mas de bases teóricas sólidas para interagir com os desafios que é lidar com as diversidades da sala de aula;
- 2) precisa ter clareza sobre as várias áreas do conhecimento, pois o aluno deve ser respeitado nos seus múltiplos aspectos;

- 3) e por fim, necessita de uma formação que desenvolva competências que possibilitem a capacidade de intervenção e transformação em seu ambiente de trabalho e na vida social.

Para Kulloock, competência se refere a um conceito bastante complexo, não podendo ser reduzido a um conjunto de técnicas e sim um conjunto de saberes que o professor deve dominar e que lhe permita fazer o que a autora define como “simetria invertida”, ou seja, é preciso ter o domínio do conhecimento para ser capaz de trabalhar com ele de forma compreensível.

Independentemente do modelo ao qual a formação de professores esteja atrelada, um ponto de convergência é de que deve ser ininterrupta. A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

No entanto, Kulloock alerta para o fato dessa formação continuada não ser apenas “um acúmulo de cursos, ou de jornadas pedagógicas, ou seminários, ou treinamentos, ou atividades isoladas, mas sim, como um projeto articulado que permita ao professor o seu desenvolvimento profissional.” (2004, p. 21)

Ribeiro (1999), na mesma linha de pensamento, diz que a formação de professores é um longo processo de desenvolvimento profissional, e não um momento único e passageiro, e argumenta que a formação continuada tem papel ativo na vida do professor; não sendo vista apenas como um dever a cumprir para progredir no plano de carreira nem como um acúmulo de cursos. Segundo o autor, o papel da formação continuada é, portanto, de reestruturar e de aprofundar os conhecimentos adquiridos e de produzir de novos saberes.

Para Enricone, “como o homem não é um ser auto-suficiente, deve formar-se sempre. A formação continuada é um imperativo relacionado à explosão do conhecimento, à competência técnica e ao compromisso educativo da docência.”

(2008, p. 21). A proposição de uma formação continuada tem como intuito levar o professor a sair do isolamento da sala de aula, buscar a criação de uma maior interação do professor com o coletivo, ou seja, possibilita momentos de discussão com seus pares sobre sua ação docente.

#### **1.4 Trabalho Docente**

Atualmente, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação própria. Formação esta estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB (Lei nº 9.394/96), como ficou conhecida.

É comum insistir-se na distinção entre educador do ser humano e o professor, mestre-escola, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais. Tradicionalmente vista como missão, ou como vocação, e sendo aos poucos substituída a dimensão religiosa aí implícita por uma dimensão psicológica, de certo idealismo individual sublimado pela consciência cívica, a dedicação às tarefas do educar pareceria pairar acima das vicissitudes próprias dos que necessitam ganhar a vida por seu trabalho. Mesmo que as evidências mostrem o educador hoje como um profissional entre os demais, insiste-se em distingui-lo por algo mais. “Não basta ser profissional”: é o que se diz. (MARQUES, 2006, p. 59).

Para o autor todo professor/educador deve ser um profissional especializado em educação, educador na totalidade, que seja capaz de conduzir inteiramente o processo educativo, ou seja, pensar ao agir e fazer e avaliar. Assim, a identidade da profissão de educador sugere sua formação a partir do caráter de coesão e totalidade da ciência da educação, “que denominamos Pedagogia, como tal ciência do entendimento, da organização e da condução do trabalho educativo, na hermenêutica da leitura dos sentidos presentes nos processos de educação [...]” (MARQUES, 2006, p. 61)

Na qualidade de núcleo orgânico da formação do educador, a Pedagogia não é ciência de um sistema estabelecido de formação, nem ciência prévia ao processo formativo, mas é ciência que se faz ao fazer-se a formação e como diretriz, sempre provisória, inserida vitalmente nas vicissitudes da formação/atuação do coletivo dos educadores, processo que não se dá efetivamente senão à medida que, sendo modelado pela ciência da educação, a modela em reciprocidade. (MARQUES, 2006, p. 60-61).

Para Tardif, M (2005), “aquilo que se costuma chamar de “pedagogia”, na *perspectiva da análise do trabalho docente*, é a *tecnologia* utilizada pelos professores.” (p. 117). Segundo o autor, qualquer trabalho humano, corresponde a um trabalho instrumental, significando assim, uma atividade que exerce sobre um objeto ou situação na intenção de transformá-lo tendo em vista um resultado.

Qualquer que seja o processo de trabalho supõe a presença de uma tecnologia, sendo esta o meio pelo qual o objeto ou a situação são abordados, tratados e modificados. “Noutras palavras, não existe trabalho sem técnica, não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto.” (TARDIF, M, 2005, p. 117) Antes de improvisar e para improvisar se faz necessário o domínio das técnicas, pois não existe arte sem técnica. “É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte.” (idem, p.121).

Para fins de análise, Tardif, M (2005), diz que o ensino, como todo trabalho humano é constituído por diferentes componentes, a saber: objetivos do trabalho; objeto do trabalho; técnicas e saberes do trabalhador; produto do trabalho; o próprio trabalhador e seu papel no processo de trabalho.

Quanto aos objetivos do trabalho, estes definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos e exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho. Por isso são numerosos e variados, provocando problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Desta forma o professor necessita, “o tempo inteiro, fazer reajustes em seus objetivos, em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais.” (TARDIF, M, 2005, p.127).

O objeto do trabalho docente são seres humanos, levando-os ao estabelecimento de relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Apesar de ensinarem a grupos, as diferenças individuais não podem ser deixadas de lado. A massificação do ensino proporcionou uma heterogeneidade do alunado em relação à origem social, cultural, étnica e econômica, e também disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos, e evidentemente, dos próprios alunos.” (TARDIF, M, 2005, p.132).

E como saber se estas escolhas foram corretas? O resultado do trabalho, ou do produto do ensino, é muito difícil de ser especificado. Para Tardif, M (2005), este resultado está imbricado num conflito de interpretações que revela um número contraditório de expectativas sociais frente à produção da escola. E por esse motivo, mesmo após a modernização do ensino, a discussão sobre o aumento ou decréscimo no nível de formação dos alunos permanece.

Tardif, M (2005), afirma ainda, que as limitações das tecnologias da interação, necessárias ao trabalho docente são marcadas por limitações de cunho epistemológico e ontológico. Refere-se ao aspecto epistemológico por possuírem características das ciências humanas e sociais que as produzem. “Os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais.” (p. 136). Em relação ao aspecto ontológico, “as técnicas de trabalho são confrontadas com a questão da contigência, da complexidade, da singularidade e da axiologia, justamente por ser seu objeto um sujeito, um ser humano, situações humanas.” (idem)

Desta forma às tecnologias dos professores e os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem, ou não têm condições de fornecer aos docentes respostas precisas, sobre como fazer. Nem sempre as decisões a serem tomadas pelos professores terão um embasamento técnico-científico que lhe permita conduzir a situação com plena certeza.

Evidencia-se assim que o trabalho docente, no seu dia-a-dia, “é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades.” (TARDIF, M, 2005, p. 141). Nestas interações, os professores revelam suas personalidades, transpondo para a prática pedagógica o que é como pessoa.

Na análise do trabalho docente,<sup>16</sup> não podemos deixar de levar em consideração, elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, que são: o tempo de trabalho, o número de alunos; a matéria a ser dada e sua natureza; os recursos disponíveis; os condicionantes presentes; as relações com os pares e com professores especialistas; os saberes dos agentes; o controle da administração escolar e mais recentemente a avaliação externa, entre outros.

---

<sup>16</sup> Ver: BASSO, Itacy Salgado. **Significados e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, vol. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998.

## 2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado [...] A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis revolucionária.*

*Karl Marx*

### 2.1 O Exercício da Docência no Ensino Superior

#### 2.1.1 Ensino Superior no Brasil

Nossas considerações acerca do exercício da docência no ensino superior serão iniciadas com uma breve retomada histórica do ensino superior no Brasil, uma vez que “a universidade não pode ser concebida isolada dos problemas vividos pela sociedade e a construção da identidade de seus docentes está vinculada ao cenário mais amplo em que ela se insere.” (ENRICONE, 2008, p. 12). Ressaltamos que, por vezes, utilizaremos a palavra *universidade* para representar as Instituições de Ensino Superior, mas com a consciência da existência de prerrogativas<sup>17</sup> que diferenciam estas instituições.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, mas apesar disso, segundo Cunha, L (2000), as instituições de ensino superior hoje existentes “resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarves.” (p. 153).

No Brasil, ainda enquanto Príncipe Regente, D. João VI criou as cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais que inicialmente funcionavam de forma extremamente simples, contando apenas com um professor e em local improvisado. No entanto, foram à base para o surgimento das escolas,

---

<sup>17</sup> A partir do Projeto de Lei 7200/2006, as instituições de ensino superior, quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas, podem ser classificadas como: universidades, centros universitários ou faculdades.

academias e faculdades, unidades de ensino superior que possuíam direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida; funcionários não-docentes; meios de ensino e local próprios. Para Cunha, L, “em todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade.” (2000, p. 155)

E, apesar da resistência à idéia da criação de universidades por parte do Império e também pela República, a criação de uma sociedade utilitária tornou inevitável o surgimento de escolas superiores no Brasil. Cunha, L (2000, p. 152), afirma que:

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

Na Constituinte de 1823, as discussões sobre a instrução foram intensas, mas nada que efetivasse a criação do ensino superior aqui no Brasil, a não ser pela decretação da existência de duas universidades: uma com sede em São Paulo e outra em Olinda, provisoriamente regidas pelos estatutos da Universidade de Coimbra. Segundo Chizzotti (2005, p.50), “a criação da universidade nesta constituinte foi mais um motivo de emulação, entre deputados provinciais, que uma proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil.”

Na primeira constituinte republicana não foi diferente, os debates sobre educação têm como ponto de partida a laicidade e a autonomia das províncias, que lutavam pela ajuda do governo central para que pudessem atender a gratuidade estabelecida em relação à instrução primária, estabelecida na Constituição de 1824. A criação de institutos superiores se faz presente no art.35, da Constituição de 1891, sem desencadear grande avanço para este nível de ensino.

Para Cunha, L (2000, p. 157):

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da

procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Quanto à organização da educação, segundo Cury (2005), o Congresso Constituinte de 1890-1891, estabeleceu que: Estados e municípios, tinham a responsabilidade de oferecer a instrução pública primária; cabendo aos Estados também o ensino secundário, sendo este podendo ser mantido pela união e pela iniciativa privada; ficando a União com o controle do ensino superior oficial, também este aberto aos Estados e à iniciativa privada. Esta responsabilidade não tinha caráter obrigatório e tal situação foi altamente estimulante para o crescimento do ensino privado.

Assim, para Cunha, L (2000), apesar da expansão (da reforma de 1891 até 1910), o ensino superior, se transformava pela facilitação do acesso mediante a multiplicação de escolas, da modificação das condições de ingresso, mas também cresciam as resistências a esse processo. Estas representadas pelo movimento da desoficialização do ensino e pela abolição dos privilégios dos diplomas escolares, bem como pelo desenvolvimento de intensa crítica à qualidade do ensino secundário e superior.

A primeira metade do século XX foi fértil em reformas: Rivadavia Corrêa, que procurava compor os dois movimentos - a desoficialização e a contenção da invasão do ensino superior por candidatos inabilitados; Carlos Maximiliano, com o objetivo de corrigir distorções da reforma anterior, reorganizando o ensino secundário e superior de todo o país; Rocha Vaz<sup>18</sup>, intensificou o caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares, com a adoção do critério *numerus clausus*,<sup>19</sup> buscando, desta forma, “dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas.” (CUNHA, L, 2000, p. 161).

Apesar de o ensino superior estar sendo ministrado, no Brasil, em estabelecimentos isolados desde 1808, não existiu nenhuma instituição com o status

---

<sup>18</sup> A Reforma Rivadavia Corrêa foi estabelecida pelo Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, a Reforma Carlos Maximiliano pelo Decreto 11.530 de 18 de março de 1915 e a Reforma Rocha Vaz pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

<sup>19</sup> Adoção do número fixo de vagas.

de universidade, nem no período colonial, nem no período imperial. A primeira oficialmente instituída, após várias tentativas, foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, através do decreto Nº 14.343. Fruto da reunião de três escolas existentes, buscando-se com isso obter o estímulo a cultura e a ciência, o estreitamento entre os professores, seus laços de solidariedade individual e moral, e também o aperfeiçoamento dos métodos de ensino. Para Cunha, L (2000), este modelo de constituição de Universidade foi paradigmático para as que vieram depois dela.

O decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, em seu art.1º estabelece a finalidade do ensino universitário: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em qualquer domínio do conhecimento humano; habilitar ao exercício de atividades que requerem um preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. O artigo reflete o desejo de inserir no ensino universitário característica da concepção humanística, uma vez que até então era voltado para uma formação puramente profissional.

No entanto, as diretrizes ideológicas que norteiam a década de 1930 são de caráter centralizador e autoritário, não refletindo as intenções descritas no Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecido pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, cuja principal característica seria a de modernizar o ensino superior no Brasil.

A Constituição de 1934 assinala uma tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, para que este fosse mais acessível, uma vez que até então era de caráter privado em sua maioria. Enquanto isso, o ensino de formação cultural das elites ou o ensino superior, era público. Para rever ou amenizar esta situação criou-se o regime de bolsas de ensino, que na realidade foi o início do financiamento do setor privado com recursos públicos.

Segundo Oliveira (2005), na Constituinte de 1946 o debate sobre o ensino público - privado foi privilegiado, pois havia quem defendesse a responsabilidade do ensino por parte dos particulares, cabendo as entidades públicas supri-los no caso da ausência dos mesmos. Outro tema debatido foi o ensino religioso na escola

pública. No entanto os debates não desencadearam grandes inovações na educação.

O ritmo acelerado de desenvolvimento do Brasil a partir dos anos 1950 fez com que se iniciasse uma busca pela modernização do ensino superior, como pode ser atestado pela assinatura de acordos e convênios de assistência e cooperação técnica para o ensino superior entre o Brasil e os Estados Unidos, entre o final da década de 1940 e início da década de 1950.

Na década de 1960 essa relação se intensifica com medidas oficiais como: acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura / United States Agency for International Development) o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos<sup>20</sup>. Tais medidas na verdade já faziam parte da Reforma Universitária de 1967. E dentre algumas propostas desta reforma estão: a implantação do sistema departamental, o vestibular unificado, um ciclo básico, o sistema de créditos, carreira do magistério e a pós-graduação. Destacaram - se ainda a extinção da cátedra e a representação dos estudantes nos órgãos colegiados. “É nesse contexto que a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa [...] fica clara a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias.” (FÁVERO, 1994, p.150 -151).

A reforma universitária de 1967 teve ainda como eventos e medidas importantes: a criação da Universidade de Brasília; a desativação da União Nacional dos Estudante (UNE); o estatuto do Magistério Superior (Lei nº4.881/65); o início das reformas estruturais das universidades brasileiras e como instrumento mais forte desta reforma, a criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em julho de 1968.

Neste cenário, a ampliação da gratuidade ao ensino secundário foi obtida na Constituição de 1967. Também foi estabelecido quanto ao ensino superior, que este só seria gratuito para os alunos que, além de provarem insuficiência de recursos também demonstrassem “excepcional merecimento”. Foi introduzida a concessão de bolsas de estudo para alunos que comprovassem insuficiência de recursos e efetivo

---

<sup>20</sup> Rudolph Atcon, consultor norte-americano(1966); Meira Mattos, coronel da Escola Superior de Guerra (1968).

aproveitamento, sendo para o ensino superior exigido o posterior reembolso do valor da bolsa concedida.

Se a Reforma de 1968 traduzia preocupação com a expansão do ensino superior, pelos vieses da dimensão quantitativa e da produtividade, apoiando-se no princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, na década de 1980, a idéia de autonomia se fará sempre presente, bem como cresce o prestígio da pesquisa entre as demais atividades.

A escola pública e a escola privada tem seus defensores nos debates da Constituinte de 1987 e na Constituição de 1988, que pela primeira vez consagra a gratuidade do ensino público em todos os níveis. Ainda, a universidade recebe também pela primeira vez um tratamento específico, com a definição do princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; e com o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Cabe salientar a continuidade da tendência ao financiamento público ao ensino privado, ocasionando desta forma a inibição da iniciativa pública, em todos os níveis de ensino, face ao crescimento do setor privado. Referindo-se a Constituição de 1988, Pinheiro (2005, p. 284) afirma que: “na parte da educação encontrou, como as Constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu, mas incorporou-o.”

Passados oito anos da última Constituição é aprovada e sancionada a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB como ficou conhecida, como toda lei não poderia deixar de causar polêmica, entre elas: a questão do federalismo e uma questão sempre recorrente, o público X o privado. As questões se referem respectivamente, a divisão de atribuições e competências entre seus entes federativos e o recebimento de recursos públicos pela iniciativa privada.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos e todas, a LDB foi sancionada em um momento histórico nacional marcado pelo fortalecimento de um modelo de reestruturação produtiva e de tentativas de reinserção do país na nova ordem mundial, segundo moldes neoliberais para a política e a economia. (MENDES; PEREIRA, 2008, p.160).

Podem-se sintetizar os eixos norteadores da LDB em dominância da flexibilidade e da avaliação. Representando desta forma a contraposição a função complementar da normatização e a função colaborativa que estrutura a federação republicana. Um aspecto inovador na LDB consiste no acolhimento à diferença, que se expressa através do reconhecimento da educação infantil como parte da estrutura normativa da educação nacional, na educação de jovens e adultos, na experiência extra-escolar, no cuidado com os indivíduos portadores de necessidades especiais, no ensino religioso, na educação do campo, na educação à distância entre outros.

Quanto à educação superior, foi contemplada em 15 artigos. O art.43 define sua finalidade: o estímulo à criação cultural; ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica. Notadamente se identificam traços humboldtianos<sup>21</sup> em detrimento daqueles da universidade napoleônica<sup>22</sup>, que foi o modelo inspirador padrão da universidade brasileira.

A matriz francesa enquadrada neste marco colonial resultaria numa universidade patriarcal, que preparava os filhos dos fazendeiros, dos comerciantes e dos altos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político-burocráticos, de regulamentação e manutenção da ordem social ou das funções altamente prestigiadas de profissionais liberais, postos a serviço da classe dominante. (RIBEIRO, apud TAVARES; VERÇOSA, 2006, p.174).

A abrangência da educação superior, citada no art.44, compreende os cursos seqüenciais e os programas de graduação, pós-graduação e extensão. Cursos ou programas poderão ser ministrados em instituições de ensino superior

---

<sup>21</sup> A concepção de universidade proposta na Alemanha por K.Jaspers, um dos representantes intelectuais das idéias concebidas por Wilhelm Von Humboldt na primeira década do século XIX, tem como finalidade a aspiração da humanidade à verdade. A Universidade é local de descoberta da verdade e do reconhecimento da necessidade da pesquisa científica. Os estudantes formam-se num ambiente de pesquisa e o ensino verdadeiro é privilégio do pesquisador.

<sup>22</sup> Na concepção francesa ou napoleônica, a educação é fortemente centralizada e dada pelo Estado. O ensino universitário tem como função conservar a ordem social e assegurar o ensino profissional. Tais características provêm da universidade imperial, que elabora e dirige a execução do planejamento relativo ao ensino. A uniformidade não se dá apenas pela subordinação das universidades a uma administração, mas também por conta de todos os estudantes de todas as universidades serem candidatos aos mesmos concursos, obedecendo a um mesmo programa nacional pré-estabelecido. Assegurar através do diploma universitário uma etapa na ascensão social, também é uma característica do modelo napoleônico e apesar das alterações sofridas pela universidade em toda sua história, essa seguridade ainda é evidente.

públicas ou privadas, com variados graus de abrangência. A Lei nº11.632 de 2007, alterou o inciso que trata dos cursos seqüenciais, acrescentando-se como prerrogativa para neles se ingressar, a conclusão do ensino médio ou equivalente.

A LDB/96 é fortemente marcada pela flexibilidade, ainda que pautada numa política de avaliação que age como mecanismo de controle e regulação das instituições de nível superior. Esta flexibilidade para muitos fez com que a iniciativa privada ocupasse um espaço ainda maior em relação ao ensino superior, uma vez que a oferta de vantagens para sua expansão é priorizada até o início da primeira década de 2000.

Na perspectiva de uma visão política que prioriza o setor privado foi criado pela Medida Provisória nº1.827, de 27/05/99 e regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/09/99 e pela Resolução CMN 2647 de 22/09/99, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação.

Não é a primeira vez que o governo lança um sistema de concessão de bolsas. A Constituição de 1967, em seu art.176, parágrafo 3º, diz “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará”. A semelhança com o FIES acontece em relação à restituição, uma vez que o estudante é financiado pelo programa, ou seja, deverá ressarcir o governo tudo que lhe foi dado como ajuda no pagamento das mensalidades de seu curso de graduação. Ressaltando que esta devolução será feita mediante pagamento após o término do curso com juros e correções estipulados em contrato.

O que se propõe como novidade é que a partir do primeiro semestre de 2011, será exigida a participação do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>23</sup> como condição para pleitear o financiamento.

---

<sup>23</sup> Criado pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame individual realizado em todo o Brasil com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo, ou que já concluíram o ensino médio. Este exame é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De 2004 até 2006 foram apresentadas quatro versões do anteprojeto de lei, referente à reforma da educação superior. As idéias-força destes anteprojetos foram: a educação superior como bem público, a necessidade de a educação superior atender a demandas sociais e a expansão da educação superior. Neste período destacaram-se ainda o projeto de Lei da Reserva de Vagas na educação superior,<sup>24</sup> o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>25</sup> e o decreto nº 5.773/2006,<sup>26</sup> também chamado de decreto ponte.

O Projeto de Lei 3627/2004 conhecido como projeto de Lei da Reserva de Vagas prevê a reserva de no mínimo 50% das vagas existentes nas universidades federais, para os estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, com finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, sendo estas isentas do pagamento de tributos, a partir da adesão ao programa. Já o decreto ponte, regulamenta a LDB/96 e o SINAES, fazendo a conexão entre os processos de avaliação e regulação dos cursos e instituições de ensino superior e buscando a melhoria da qualidade da educação.

Várias medidas vêm sendo adotadas, e aos poucos as mudanças estão acontecendo. Uma delas a aprovação do projeto de Lei 7200/2006. Este projeto estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394 de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997 e 9.870, de 23 de novembro de 1999.

Neste projeto, no art.3º, a educação superior é definida como bem público e esta cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda, seu parágrafo único diz que à iniciativa privada terá a liberdade de

---

<sup>24</sup> Projeto de Lei 3627, de 28 de abril de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\_projlei3627.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2010.

<sup>25</sup> Lei nº 11096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://sintufes.org.br/diversos/Pol%EDtica%20Educativa/Lei%2011096.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

<sup>26</sup> Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

ensino exercida em razão e nos limites da função social da educação superior, sempre seguindo as normas gerais da educação nacional e a avaliação de qualidade observada pelo poder público. A primeira medida para garantir o atendimento da função social anteriormente citada é a democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico.

A democratização ao acesso, bem como as possíveis políticas específicas de qualificação promovidas pelo poder público, para atividades de pesquisa e extensão de instituições de ensino superior comunitária<sup>27</sup> foi interpretada como forma do governo mais uma vez estimular a iniciativa privada.

O projeto de lei 7200/2006, trata ainda das universidades, dos centros universitários e das faculdades em seções distintas. Prevê como devem ocorrer o pré-credenciamento, o credenciamento e o recredenciamento das instituições de ensino superior, antecedidos sempre de manifestação do Conselho Nacional de Educação (Art.32). Estas instituições deverão promover a formação pessoal e profissional buscando qualidade científica, técnica, artística e cultural, nos diversos campos do saber. Deverão ainda promover, através dos cursos de graduação, o desenvolvimento da formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar de seu alunado. Definitivamente se vê uma formação preocupada não somente com o profissional, mas com o profissional cidadão. No entanto, sabe-se que para tal formação ser alcançada, há de se ter condições materiais e humanas suficientes e eficientes.

O Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>28</sup> é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), previsto para ser implantado em dois ciclos: primeiro entre 2003 e 2006 e o segundo, iniciado em 2007 deve ser concluído em 2012. Para que seus objetivos do programa sejam alcançados, seis

---

<sup>27</sup> Art.8 §3º II - comunitárias, as instituições cujas mantenedoras sejam constituídas sob a forma de fundações ou associações instituídas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com ou sem orientação confessional ou filantrópica, e que inclua majoritária participação da comunidade e do Poder Público local ou regional em suas instâncias deliberativas.

<sup>28</sup> Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 25 de jun. de 2010.

dimensões foram estabelecidas: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; Reestruturação Acadêmico-Curricular; Renovação Pedagógica da Educação Superior; Mobilidade Intra e Inter-Institucional; Compromisso Social da Instituição; Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior, permitindo a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem, também está presente no Reuni.

Preconizando a expansão, o Reuni, encontra-se em pleno processo de execução. Em seu primeiro ano conseguiu cumprir as metas propostas, segundo o relatório de primeiro ano, executado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Superior (SESU).

Esta mais recente reforma da educação superior veio carregada de mudanças. Em tão abrangente projeto, abre-se espaço para discussões de sua verdadeira intencionalidade, já que o MEC, mantenedor das instituições federais é supervisor e avaliador do sistema. Para Rocha (2008, p.128), as reformas educacionais “nem sempre visam melhorar a educação, mas buscam, antes, a repercussão, o sensacionalismo e o movimento causado pela novidade.”

### 2.1.2 Ingresso na Docência do Ensino Superior

Segundo Cunha, L (2000, p. 158), “[...] no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores”, sendo esta grande expansão alimentada pela facilitação das condições de ingresso neste nível de ensino. Com a expansão dos cursos superiores,<sup>29</sup> conseqüentemente o corpo docente precisou ser ampliado e profissionais de diversas áreas de conhecimento passaram a desempenhar o papel de professor, sob o regime de cátedras. Fávero (2000, p, 01), afirma que:

[...] os privilégios do professor catedrático constituem uma aquisição histórica, no País, apresentando-se o regime de cátedra como o núcleo ou “alma mater” das instituições de ensino superior, a partir de 1808, quando o

---

<sup>29</sup> Ver: SEVERINO, Antonio Joaquim. **Expansão do ensino superior**: contextos, desafios, possibilidades. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p.235-266, jul/2009.

Príncipe D. João VI, aqui chegando, determina a criação, entre outras, das cadeiras de Anatomia – no Rio de Janeiro – e de Cirurgia – no Rio e na Bahia. Passados quase vinte anos, o Imperador D. Pedro I, após votação pela Assembléia Geral, sanciona a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827 instituindo os primeiros cursos jurídicos: um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda.

Para a autora, essa Carta de Lei de 1827 deixa evidente, também, o sentido de propriedade de cátedra e a aceitação que os lentes<sup>30</sup> de então, deveriam ter com a ordem política vigente, fato esse que se manifesta em outros momentos de nossa história. Além da idéia de propriedade de cátedra, da associação entre as funções do magistério e a do poder judiciário, considerado como poder independente, a de se considerar de que os juízes gozavam de garantia de perpetuidade no cargo. Assim esta associação passa a garantir a obtenção da vitaliciedade nas instituições universitárias públicas do País. No entanto, embora tais vantagens devessem ser adquiridas mediante concursos de títulos e provas, na prática, isso nem sempre aconteceu.

A Constituição de 1946, no art. 168, trata do provimento das cátedras, no ensino secundário e no superior oficial ou livre, exigindo-se para tal concurso de títulos e provas, sendo assegurada a vitaliciedade. Já a Constituição de 1967, diz que a exigência da prova de habilitação para o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras de magistério de grau médio e superior, ocorrerá quando se tratar de ensino oficial, ficando garantida também liberdade da cátedra.

Assim, com as cátedras livres e a partir da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformou o ensino superior, foram considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos candidatos. Determinando-se ainda que o ensino fosse indissociado da pesquisa.

Cunha, L, afirma que, “embora essa determinação buscasse evitar a existência de quadros de docentes distintos dos de pesquisadores, ela foi reinterpretada para significar que todo professor deveria, ao mesmo tempo, ensinar

---

<sup>30</sup> “Veja-se o termo “lente”, que se aplicava em Portugal, num passado não muito distante, ao professor catedrático, expoente máximo da posse de um saber, e do conseqüente poder de o distribuir, apresentar, professar.” (ROLDÃO, 2007, p. 95)

e pesquisar.” (2000, p. 188). Desta forma, a pós-graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, determinariam uma mudança qualitativa do magistério universitário, não só nas universidades federais como também, nas estaduais e nas privadas.

Para Demo esta é a premissa sem a qual não se pode ser considerado professor, ou seja, a pesquisa seria o fundamento do ensino, só sendo considerado professor o pesquisador. “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar.” (2011, p. 15).

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. (MASETTO, 1998, p. 11).

Em 1978, é publicada no Diário Oficial da União - DOU - a Resolução Nº 20 do Conselho Federal de Educação – CFE -, que fixa normas para o ingresso na carreira docente dos cursos superiores. Fica estabelecido que:

Art. 4º A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquela para a qual é indicado.

§ 1º exigência do caput deste artigo poderá ser considerada como atendida quando o docente possuir o grau de mestre ou doutor com área de concentração na matéria ou disciplina para que foi indicado.

§ 2º No caso de cursos emergentes e matérias novas será admitido diploma de cursos com matéria correlata ou o princípio do notório saber, a critério do Conselho.

Art. 5º para a aceitação de docente, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou no exterior, a critério do Conselho, ou ainda, título de Livre Docente obtido conforme a legislação específica;
- b) aproveitamento em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação “sensu strictu”, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, em carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e) trabalhos publicados de real valor.

Salientamos que a resolução não faz qualquer referência a uma formação didático-pedagógica, ou seja, que caracterize como professores aqueles que pretendessem exercer a docência no ensino superior, como acontece com os professores dos demais níveis de escolaridade. Cabe salientar ainda, que se recomenda uma experiência na atividade docente de no mínimo dois anos. Onde esta experiência poderia ser obtida?

Acompanhando uma tendência mundial, a partir da década de 1980, os países industrializados e os latino-americanos, empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior. Tal fato se deu por conta da emergência de um mercado educacional globalizado. Vistas como valiosos capitais econômicos, por se dedicarem à formação dos indivíduos e a produção de conhecimento e técnica, as instituições de ensino superior são submetidas a processos de avaliação e de regulação.

A proposta de avaliação da educação superior teve início com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983. Através do PARU buscava-se apreender os impactos da Lei Nº 5.540/68 sobre a educação superior. Segundo Barreyro e Rothen (2008), o Grupo Gestor do PARU considerou as instituições como unidade de análise e destacou o papel da avaliação, nesse Programa, entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, permitindo não apenas obter os dados, mas também fazer uma reflexão sobre a prática.

A partir da Nova República, em 1985, o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), propôs uma avaliação com concepção regulatória<sup>31</sup>, que implicaria na distribuição de recursos públicos a serem direcionados para centros de excelência ou instituições com padrões internacionais de produção

---

<sup>31</sup> O Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) foi criado como grupo interno do MEC, sendo constituído por cinco pessoas que exerciam funções no âmbito do Ministério da Educação. Segundo Barreyro e Rothen (2008), o ponto de partida adotado, pelo GERES, foi o relatório final da *Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior* e a visão de regulação e controle da educação superior deve-se entre outros motivos: a maior homogeneidade intelectual entre os membros do Grupo se comparado com a Comissão; o documento sistematizava os princípios adotados por essa visão, o fato de os anteprojetos terem sido divulgados durante uma greve e o apelo que a elaboração de uma proposta de reforma universitária via legislação tem na tradição brasileira.

acadêmica e de pesquisa, fossem elas públicas ou privadas. Surgem também, nesse período, nas instituições públicas, experiências de avaliação numa perspectiva formativa.

No início da década de 1990 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Seu princípio era o da adesão voluntária das universidades e concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Apesar de ter sido de curta duração, conseguiu legitimar a cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária.

A implantação de novos mecanismos avaliativos se deu com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96. Entre eles estavam: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Estes mecanismos funcionaram com instrumento classificatório das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas. Pode-se ressaltar que enquanto o PAIUB preocupava-se com o conjunto, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, nestes novos instrumentos há uma predominância sobre os resultados, produtividade, eficiência, controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e prestação de contas.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE), editado por meio da Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi estabelecido que para cada nível educacional, um “diagnóstico”, ‘diretrizes’ e “objetivos e metas”. Nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos de avaliação.

O PNE explicita a importância de se garantir a qualidade do ensino ministrado. Tal preocupação decorre do aumento expressivo no número de instituições de ensino superior na rede privada. Assim, o ensino será priorizado

através da institucionalização de um extenso sistema de avaliação associado à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior.

A pós-graduação esteve associada, nas suas origens, ao propósito de formação de pesquisadores que, desde o início, eram empregados como docentes dos cursos superiores. Na situação existente no país, isso implicava a extinção ou a minimização do regime de cátedras<sup>32</sup>, inclusive o fim do poder dos catedráticos escolherem os seus assistentes. (CUNHA, L, 2000, p. 184).

Durante o decorrer da implantação do PNE várias lei e vários decretos foram legitimados. Uma delas foi a Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A avaliação dos cursos de graduação, desenvolvida em seu âmbito, tem por objetivo a identificação das condições de ensino oferecidas aos estudantes. Esta identificação em especial são as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), esse sistema avaliatório, descompromete o Estado com a construção de um processo de profissionalização inicial ou continuada do docente e o isenta da responsabilidade pelas melhorias necessárias. Desta forma, “acaba por avaliar o desempenho docente por meio de padrões nacionalizados, vinculando possibilidades de autorização – credenciamento ou reconhecimento – das instituições a esses padrões definidos, conforme a LDB.” (p.156).

Analisando a legislação vigente vê-se que a formação exigida para o ingresso na docência do ensino superior, estabelecida pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 66 que diz que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A exigência do título acadêmico poderá ser suprimida, pelo notório saber, se reconhecido por universidade com curso de doutorado em áreas afim. Outro ponto que cabe aqui ressaltar é o que afirma o art. 65: excetuam-se para a formação docente da educação superior, trezentas horas mínimas de prática de ensino.

---

<sup>32</sup> A Constituição de 1967 revogou a vitaliciedade da cátedra.

Referindo-se a LDB/96, Morisini (2000, p. 12) afirma:

A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de 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.

Na ausência de uma formação específica para o docente de nível superior, Vasconcelos (2000, p. 20) afirma que este docente “estaria sendo incluído nos ‘programas de educação continuada’ voltados aos docentes dos diversos níveis, mas que não têm qualquer referência aos aspectos didático-pedagógicos.” Não esquecendo é claro que esta formação específica ou didático-pedagógica deve estar atrelada a pesquisa, sem qual não pode haver o ensino, como já se afirmou anteriormente.

Vários são os estudos que apontam para uma preocupação quanto à formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior (MASETTO, 1998; MOROSINI, 2000; CUNHA, M, 2007; ENRICONE, 2008; PIMENTA, 2009), tanto por parte dos próprios docentes, quanto por parte das instituições em que eles atuam. No entanto, até o momento nenhum deles provocou uma mudança normatizada e efetiva das exigências para o ingresso ou permanência na docência do ensino superior.

## **2.2 Quem é o Docente do Ensino Superior?**

### **2.2.1 Quanto a sua Identidade**

Diante do exposto anteriormente podemos nos perguntar: quem são os profissionais que ocupam as funções docentes no ensino superior, ou seja, quem são esses professores? Cabe aqui ressaltar que aplicaremos o que encontramos na teoria, ao segmento dos docentes que atuam no setor privado, foco de nossa pesquisa.

Mais uma vez, cabe ressaltar que a palavra *universidade* representa, em algumas considerações, todas as instituições de ensino superior e *professores*

*universitários* que nelas exercem a função docente.<sup>33</sup> Em relação ao corpo docente, na verdade, o diferencial entre as instituições de ensino superior, está na quantidade de especialistas, mestres e doutores que cada uma deve ter, em seu quadro de docentes, para atender ao sistema de avaliação a que estão submetidas. Quanto à exigência de formação não há diferenças no perfil dos profissionais que atuam em sala de aula.

Morosini (2000, p. 19), afirma que:

A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de característica étnicas, sociais e econômicas diferentes.

Pode-se considerar que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, assim os profissionais não valorizam uma formação profissional docente. Claro que a obtenção de renda é necessária a sobrevivência em nossa sociedade e ninguém exerce uma atividade produtiva apenas por fazer. No caso de muitos profissionais que dão aula, a motivação também passa pelo status conferido ainda pelo título de docente universitário. Assim:

A docência universitária é uma profissão ou é um trabalho que exercemos? Qual é o eixo em torno do qual é construída a identidade profissional? Quando cabe a nós dizer o que somos, como nos autodefinimos: como sociólogos, economistas, advogados, engenheiros, médicos ou como professores da universidade? (ZABALZA, 2004, p. 107).

Para Tardif, J (2009), os ocupantes da função docente no ensino superior não a concebem nem a percebem como uma profissão, pois se assim fosse, as pessoas que quisessem ocupar tal função deveriam ter o domínio de uma base de conhecimentos especializados, antes de assumir, de forma criteriosa e ética, responsabilidades nesse campo de trabalho.

---

<sup>33</sup> O art. 9º do Projeto de Lei 7200/2006 diz que “as instituições de ensino superior, quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas, podem ser classificadas como: universidades, centros universitários e faculdades.”

Segundo Donato (2007, p. 128), “o problema surge porque o profissional universitário já tem uma profissão de base; é esse título que confere legitimidade às suas práticas.” Logo, é esta formação, obtida em cursos de graduação e desenvolvida na prática que lhe confere a identidade profissional.

Fazendo uma análise dos quatro grupos de profissionais que ocupam a função docente no ensino superior elaborados por Behrens (1998), Vasconcelos (2000) diz que em cada um dos grupos podem-se relacionar características próprias: os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral possuem um distanciamento das exigências do mercado de trabalho, mas, em compensação, uma maior proximidade do aluno e também um maior número de publicações; os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana têm o sucesso profissional na área de conhecimento e contribuem com experiências de vida, no entanto, possuem pouco envolvimento com os alunos e com a pesquisa; os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico se submetem a grandes jornadas de trabalho, porém, esta situação possibilita o compartilhamento do cotidiano dos vários níveis de ensino; e os professores da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade, em geral, falam em teoria de uma prática que nunca vivenciaram. Claro que esta referência cabe aos que não tiveram nenhuma experiência anterior fora da universidade.

Para Zabalda (2004), são muitas as dimensões e os componentes que definem a ação docente, pois pertencemos a diferentes categorias e especialidades no desenvolvimento da nossa atividade profissional no âmbito das instituições de ensino superior. No entanto as classifica em: profissional; pessoal e administrativa.

Dentro da dimensão profissional têm-se os componentes essenciais para a definição da profissão, a dimensão pessoal permite que se considerem alguns aspectos importantes do mundo da docência e a dimensão administrativa esclarece os aspectos relacionados com as relações contratuais. No entanto, estas dimensões se inter-relacionam, como é o caso da carreira docente, que pode ser tratada como uma questão profissional ou pessoal.

A docência na universidade é extremamente contraditória se observada a partir de seus parâmetros de identidade socioprofissionais, pois muitos professores se autodefinem mais sob o âmbito científico do que como docentes universitários. Sua identidade, ou seja, o que sentem sobre o que são e sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com os quais se relacionam; os encontros e congressos que participam, costumam estar mais voltadas para sua especialidade científica do que, para suas atividades docentes.

Assim, o lugar onde se deposita sua identidade é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os colegas da especialidade) e não o conhecimento sobre a docência (o que nos identifica com os colegas de qualquer especialidade). Este é um dos aspectos mais críticos dos professores, independente de qual seja o nível de ensino, tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida, já que sua preparação para a prática profissional sempre foi orientada para o domínio científico, dificultando desta forma a construção de uma identidade profissional vinculada à docência. Apresenta-se desta forma a dicotomia existente entre bacharéis e licenciados<sup>34</sup>.

A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas. Afeta também os mecanismos básicos que utiliza para progredir no status profissional e/ou institucional. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. (ZABALZA, 2004, p. 105).

Este fenômeno segundo Zabalza (2004), baseado em Vandenberghe (1986), trata-se da “ética da praticidade”. No entanto, o autor acredita que, como atividade especializada, a docência tem seu campo determinado de conhecimentos e requer uma preparação peculiar para seu exercício e como em qualquer outro tipo de

---

<sup>34</sup> Em DIAS-DA-SILVA (2005), a autora analisa algumas situações, a qual denomina de ciladas, que foram desencadeadas no período de 2002/2004, a partir da exigência de reformulação dos cursos de licenciatura nas universidades públicas, impactadas pela necessidade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores o que, podia-se antever, apontava para a fragilização do papel formador do conhecimento educacional e para a desprofissionalização dos professores.

atividade profissional, os professores devem ter conhecimentos e as aptidões exigidos a fim de poder exercer adequadamente as suas funções.

Somos profissionais não apenas porque sabemos o que fazer, e isto nos diferencia dos incompetentes, ou porque recebemos um salário, nos diferenciando dos amadores ou voluntários, mas por que:

- o trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica;
- esta é uma atividade de grande relevância social;
- a docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de envolver diferentes conteúdos e diferentes propósitos formativos. (ZABALZA, 2004, p. 112).

Esta formação vincula-se à relação interpessoal que nós, professores, mantemos com nossos alunos e ao tipo de informações que trocamos. Neste processo, o professor influencia atitudes, valores e a visão do mundo de seus alunos. Poderíamos, então, perguntar: somos formadores ou apenas professores qualificados? Somos referência para o qual nossos alunos olham e com o qual aprendem a pensar, a viver, a examinar os temas profissionais e os problemas da atualidade?

Ainda, segundo o autor, a função formativa<sup>35</sup> do professor universitário é incerta, e é justamente esta função que gera lacuna em sua bagagem profissional. Pois, muitas vezes sua identidade é adaptada, e os professores vêm a si mesmo “mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador.” (ZABALZA, 2004, p. 114).

A essa idéia, se opõe os que vêm a docência como atividade não-profissional, pois para eles *ensinar se aprende ensinando*. Desta forma, não é necessário nenhuma preparação para ser docente, já que é uma atividade prática. Suficiente seriam a experiência e a vocação. A docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores, pois para muitos, para ser um bom

---

<sup>35</sup> A função formativa refere-se segundo o autor a uma formação para além de um know-how científico. É necessário que os professores universitários sejam além de bons cientistas ou bons administradores, bons formadores.

professor universitário o importante é ser bom pesquisador. De fato é importante ser um pesquisador, mas isto não substitui e nem se iguala ao fato de ser professor.

As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir um perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação. (CUNHA, M, 2007, p. 18).

Segundo Morosini (2008), na contemporaneidade, a figura do professor está marcada por uma nova ordem econômica social, decorrente de um fenômeno global, atrelada a parâmetros como competitividade, avaliação, empreendedorismo, empregabilidade, ensino virtual, entre outros, os quais passam a questionar sua centralidade. Com isso, defende-se que o professor se constitui na prática.

O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações

Se compreendermos assim a prática docente, o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. (ALMEIDA, 2005, p. 3).

Mais uma vez, contrapondo à idéia de que ensinar é uma arte que se aprende na prática ou com a prática, tem-se o ensino como uma atividade complexa que requer conhecimentos específicos, uma atualização permanente na busca de novos conteúdos e de novas tecnologias didáticas que possam ser aplicadas. Dentro dessa complexidade temos a exigência de um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, e também do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho.

[...] a identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados explicitação do sentido da existência

humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p.78).

As autoras concluem que a identidade profissional dos docentes no ensino superior, é construída com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas, na significação social e no que os professores atribuem a si mesmo, sendo essa construção um processo contínuo que requer como base os saberes da experiência, desenvolvidos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Segundo Silva (2010, p.49), “a relação professor-aluno está subordinada a muitas regras e convenções, que funcionam como se fossem cláusulas de um contrato.” A esse conjunto de cláusulas, que estabelecem as bases das relações, que os professores e os alunos mantêm com o saber, constitui o chamado contrato didático.<sup>36</sup>

Para Zabalza (2004), parece claro que, em um contexto tão peculiar como é o do ensino superior, o ensino de qualidade é aquele que é capaz de dar uma resposta eficaz seja às necessidades dos docentes, seja às dos estudantes. Assim, na construção da carreira docente duas perspectivas distintas são apresentadas: a carreira acadêmica atrelada ao processo para se atingir o *status* profissional, tendo como conseqüência o reconhecimento institucional e o salário e a carreira profissional representada pelas fases ou momentos pessoais referentes à auto-estima e à identidade profissional.

A carreira docente não é só importante do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, também é importante para o próprio funcionamento da instituição. O estabelecimento de uma carreira docente

---

<sup>36</sup> Baseado em Brousseau (1986), o autor diz que o contrato didático é o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor e que o conjunto de regras desse contrato determinam uma pequena parte explicitamente, mas, sobretudo implicitamente, o que cada parceiro desta relação didática deverá gerir e daquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro.

reflete como o trabalho profissional é visto, que aspectos do seu perfil são priorizados e quais interesses condicionam o avanço.

*A carreira profissional faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional. Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais diversos tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as oportunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra no meio. (ZABALZA, 2004, p. 138).*

Na ausência de apoio institucional, a carreira profissional passa a ser uma batalha que cada indivíduo tem que travar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-a num processo vagaroso e difícil.

*Entendemos que os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. E sugere, também, uma associação radical entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional. (ALMEIDA, 2005, p. 4).*

A fragilidade ou inexistência desta articulação acarreta, em alguns casos, a consolidação de vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na *universidade*, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização.

### 2.2.2 Quanto a sua Profissionalização

Para Costa (1995), a noção de que os professores são profissionais ou semiprofissionais é quase um senso comum nas discussões sobre o trabalho docente. Esta vertente fundamenta-se na perspectiva ortodoxa da Sociologia das Profissões que toma o grupo profissional como unidade de análise, dando origem a vários estudos sobre o tema.

Vasta literatura foi produzida nesta linha, reunindo trabalhos de tendência estrutural funcionalista e neoweberiana que focalizam o papel dos profissionais no estado capitalista, chegando até a discussão de Larson (1977)<sup>37</sup> sobre as mudanças na natureza das profissões em decorrência das transformações do capitalismo. (COSTA, 1995, p.86).

Segundo a autora, Flexner<sup>38</sup>, um dos introdutores desta abordagem, ainda no início do século, apresenta seis critérios para identificar uma profissão: uma atividade profissional é basicamente intelectual, implicando grande responsabilidade pessoal; é apreendida e não baseada em rotina; é prática e não puramente teórica ou acadêmica; sua técnica pode ser ensinada, provendo a base para a educação profissional; tem forte organização interna; é motivada pelo altruísmo, sendo que os profissionais percebem a si próprios como trabalhador pelo bem comum.

Na mesma linha, a teoria das profissões de Parsons<sup>39</sup>, também apresenta uma série de características e processos que estariam presentes nas profissões e as distinguiriam daquelas ocupações que não são detentoras de valorização social especial: constituem-se em atividades necessárias para fazer frente a funções especialmente valorizadas; requerem dedicação exclusiva e aquisição prévia de competência técnica específica; essa competência técnica se fundamenta em um corpo de conhecimentos científicos altamente generalizados e sistematizados teórica e empiricamente; o âmbito formativo engloba um conjunto de pautas e diretrizes de socialização profissional que geram um código deontológico<sup>40</sup> próprio.

A utilização do modelo de Parsons para análise da situação ocupacional dos professores encaminhou ao consenso mais ou menos generalizado de que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização e chamá-la de *profissional* ou *semiprofissional* representa um uso flexível do termo. (COSTA, 1995, p. 88).

---

<sup>37</sup> Segundo Costa (1995), o trabalho que introduz essa discussão é de Magali Larson (Larson, M. S. *The Rise of Professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of Califórnia Press, 1977).

<sup>38</sup> “Flexner, A. *Is Social Work a Profession?* Hildman Publishing, 1915. Esta obra de Flexner é referenciada por Ozga & Lawn (1981)”. (COSTA, 1995, p. 87).

<sup>39</sup> “As idéias de Parsons estão apresentadas em *The professions and Social Structure* e *A Sociologist Looks at the Legal Profession*, in Parsons T. (ed). *Essays on Sociological Theory*. Glencoe: the Free Press, 1954 (ed. rev.). pp.34-39 e 370-385, respectivamente, conforme está referenciado em Cabrera & Jiménez (1991)”. (COSTA, 1995, p. 87)

<sup>40</sup> Um código deontológico é um conjunto de normas, comportamentos e obrigações que devem pautar a atuação do profissional na sua prática diária. Para o professor ainda é inexistente, ao menos na forma escrita. Ver: SANTOS, José Manuel Fernandes. **Valores e deontologia docente**: um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº47/2 - 10 outubro de 2008, pp. 1-14. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2349Santosv2.pdf>.

Analisando a obra de Johnson (apud Lawn e Ozga, 1981)<sup>41</sup>, Costa (1995) constata que o autor critica a análise estrutural-funcionalista por excluir qualquer abordagem da questão do poder e de tomar o grupo ocupacional sobrepondo-se ou atravessando os demais grupos e classes e para ele profissão não é uma ocupação, mas, um meio de controlar uma ocupação. Assim a profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em um dado momento histórico.

“Larson assim como Johnson, rejeita a noção estática de profissionalismo e argumenta que a natureza do profissionalismo modificou-se na relação com a natureza mutável do capitalismo.” (COSTA, 1995, p. 90). Amplia a discussão dizendo que aparentemente, na contemporaneidade o poder não está mais apenas nas mãos de quem possui o capital ou de quem possui a pureza doutrinal e a postura do partido. As transformações do capitalismo nas sociedades pós-industriais de economia avançada estão deslocando o poder político para aqueles que detêm a posse do conhecimento científico e técnico. Os profissionais passam a ser uma classe fortalecida também porque a posse de um conhecimento específico lhes confere a atribuição social de elaboração do discurso sobre esse conhecimento.

Larson também critica o excessivo prestígio dos profissionais dizendo que ele é criado pela estrutura de poder das sociedades. O poder dos especialistas ou peritos provém da estrutura dos sistemas de educação de massas e do papel destacado ou do local privilegiado que a ciência ocupa na ideologia dominante. A capacidade de elaborar um discurso restritivo (e privilegiado) atribui poder aos grupos que elaboram o discurso (profissionais), reforçados pelas organizações que garantem a produção, a difusão e a aplicação prática do mesmo. Segundo a autora, essa forma de fortalecer os profissionais, engendrada por nossa época, é, de certo modo, uma estratégia para fazer frente à crise de governabilidade (excessiva liberdade e democracia) decorrente do alto grau de incerteza que caracteriza nossos dias face à imprevisibilidade qualitativa e quantitativa das transformações. Consequentemente, remistificar a ciência e tecnologia, colocando-as a salvo de questionamento, é a maneira deliberada de resgatar a autoridade e limitar a participação pública no processo político. Para Larson, o conhecimento dos profissionais tem que ser somado a outros aportes, na luta por uma sociedade mais justa, e não ser utilizado como elemento de segregação e temor. Tal como vem sendo conduzida, a ideologia da profissionalização tem contribuído para a legitimação de uma sociedade

---

<sup>41</sup> LAWN, Martin; OZGA, Jennifer. The educational Worker? A reassessment of teacher. In: OZGA, J. (Ed) Schoolwork, **Approaches to the Labour Process of Teaching**. London: Open University Press, Milton Keynes, 1988.

desigual e para a reprodução da ordem social dominante. (COSTA, 1995, p.93).

Costa (1995) relata ainda a visão de Popkewitz analisando Foucault. Este se refere à profissionalização do conhecimento como fenômeno que ocorre a partir da Guerra de Secessão (1865), quando novos grupos de experts ou de especialistas surgiram para definir temas sociais políticos e econômicos. Sob a aparência de desinteresse e neutralidade tais conhecimentos passaram a controlar os símbolos culturais que determinavam interesses públicos e privados. Quem era capaz de categorizar as relações sociais detinha o poder de defini-las, organizá-las e controlá-las. Surge assim uma visão de profissional baseada na autoridade social – reconhecimento da legitimidade das definições estabelecidas por um grupo de experts de acordo com as normas sociais – e na autoridade cultural – poder de estabelecer os parâmetros de validade e veracidade das idéias e das definições concretas da realidade.

Baseada em Illich (1980), Costa finaliza sua análise dizendo que a marca do profissional não é a remuneração, nem a preparação, nem a missão, nem mesmo a situação social: o que caracteriza é sua autoridade para definir uma pessoa como cliente, para determinar suas necessidades e para prescrever uma receita.

Vimos que, quando se trata de considerar professores como profissionais, os debates são amplos e diversificados e a indefinição permanece. Pois, não atendemos a nenhuma das classificações feitas anteriormente em sua totalidade. Concordamos com Parsons, quanto a um processo de profissionalização, no entanto:

A figura do professor universitário como pessoa dedicada à especulação, ao cultivo do saber pelo saber à margem de sua projeção instrumental, à pesquisa sobre questões de interesse mais científico ou doutrinal do que é prático, à manutenção de longas conversas ou trocas com seus alunos sobre temáticas diversas, entre outros acabou sucumbindo à pressão e às pressões dos dias de hoje. (ZABALZA, 2004, p. 125).

Sabe-se que, tanto o docente quanto a instituição em que atua são responsáveis por sua formação e que esta formação confirma sua profissionalização. No entanto, o que se percebe é uma falta de interesse, ou talvez uma omissão na responsabilidade por parte das instituições e das políticas públicas

para com um movimento de profissionalização da docência na educação superior. Quanto aos docentes, às pesquisas (VASCONCELOS, 2000; ANASTASIOU E PIMENTA, 2002) mostram que, na falta de uma formação própria, muitos reproduzem a forma de ensinar da maneira que foi vista quando era aluno.

### 2.2.3 Quanto a sua Formação

Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, de 1998, da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), encontramos um convite aos que ocupam as funções docentes no ensino superior, a ver a missão da educação do ensino superior como:

educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;  
 prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente;  
 contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas;  
 implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade;  
 reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade;  
 novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;  
 novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos;  
 criar ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais.

Masetto (2003) nos diz que as mudanças no ensino superior no século XX, podem ser vistas a partir de quatro pontos: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil docente. No processo de ensino, a exclusividade da transmissão de informações e experiências está cedendo espaço para o processo de busca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, fazendo com que aperfeiçoe sua capacidade de pensar, encontre um significado para o que é estudado e consiga construir seu próprio conhecimento, desde a coleta de informações até a produção de um texto que apresente este conhecimento.

Embora essa mudança se apresente de forma iniciante, pois na grande maioria das situações ainda encontramos o professor no papel de transmissor de informações, e mesmo atuando só com aulas expositivas, um razoável número de docentes tem-se preocupado em chamar o aluno para se envolver com a matéria que está sendo estudada. (MASETTO, 2003, p. 23).

Esta preocupação, sobre a formação do professor do ensino superior, não é recente. Masetto (1998, p. 18), afirma que:

No Brasil, cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias - e a pós-graduação buscou resolver esse problema -, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontrada de ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou, ainda, apenas para “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão.

A formação para a docência do ensino superior é mencionada no 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Este documento representou a expressão dos trabalhos iniciais do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto Nº 73411, de 4 de janeiro de 1974. Através dos cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado - deveriam ser formados professores para o magistério universitário e estes atenderiam a expansão quantitativa deste nível de ensino, elevando assim sua qualidade. Nestes cursos também se incluem a formação de pesquisadores para o trabalho científico e profissionais de nível elevado para atender a demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Atualmente, a situação permanece praticamente inalterada, conforme descrição feita no início deste capítulo.

No entanto, este modelo de formação leva-os a um trabalho individualizado, pois se valoriza pouco o ensino, já que, o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas.

Na realidade, são muitos, e de muito poder no organograma das universidades, os que defendem que, para ser um bom professor universitário, o mais importante é ser um bom pesquisador. Eles entendem que “pesquisar” constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior,

uma capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitam nesse campo científico, etc. (ZABALZA, 2004, p. 154-155).

Segundo o autor essa é uma argumentação pouco consistente, se analisada sob a ótica do ensino, uma vez que as exigências de competência e qualidades profissionais requeridas para a pesquisa são completamente diferentes daquelas exigidas para o ensino.

Para Zabalza (2004), o exercício da profissão docente demanda uma sólida formação, tanto dos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também dos aspectos correspondentes a sua didática e ao direcionamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Porém, são numerosos os professores universitários que questionam ou negam a possibilidade de discutir a “formação”, sob a alegação de que é dada como certa ou é sua incumbência, pois ninguém melhor que ele sabe que tipo de formação necessita. Mas, existem também os que aceitam e pergunta-se que tipo de formação é a mais adequada neste nível de ensino.

Zabalza (2004) afirma ainda, que a formação dos *professores universitários*, quanto à qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da *universidade* e com base em seus estudos levanta algumas questões básicas sobre esta formação, dentre as quais estão: seu sentido e relevância, conteúdos, destinatários, agentes e organização. Sobre estas questões enumera dilemas existentes e a apresenta solução, sempre na busca por um ponto de equilíbrio. Faremos a seguir um breve resumo das idéias do autor a respeito do sentido e da relevância, e dos conteúdos desta formação, pois acreditamos que a visualização destes pontos contribuirá para nosso estudo.

Como dilemas em relação ao sentido e relevância: a formação para o desenvolvimento pessoal ou formação para a resolução das necessidades da instituição; obrigatoriedade e voluntariedade; motivação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento e por tradição a composição das operações no ensino superior seguem uma linha individualista, ou seja, a formação fica a cargo do professor,

supondo que cada um adotará as posições que melhor se adaptem à sua situação e às suas necessidades.<sup>42</sup>

Como consequência, “quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou aos seus interesses particulares.” (ZABALZA, 2004, p. 147). Do outro lado está uma formação voltada às necessidades institucionais, que deveria fazer com que seu pessoal contraísse competências eficazes no enfrentamento dos novos desafios que vão surgindo.

Para o dilema, sugere uma maior participação dos departamentos, pois neles se tem uma visualização mais clara dos tipos de necessidades existentes individualmente ou institucionalmente. Outra sugestão é uma avaliação formativa, que seria uma forma de se buscar o equilíbrio entre as necessidades individuais (outras carreiras, formação lingüísticas, tecnológica, etc.) e o crescimento da instituição. Porém, sua eficiência só acontece se houver confiança e desejo de superação. Bem, é claro que se faz necessário uma política institucional que permita que tudo isso aconteça.

Em relação à obrigatoriedade e a voluntariedade, a liberdade e a autonomia acadêmica são os pontos chaves, pois justificam o *laissez-faire*<sup>43</sup>, levando a ampliação e a consagração ao direito à individualidade. Para superar esta situação seria interessante a aplicação de condições para a aprendizagem que incluíssem a eliminação, o estímulo e a pressão. Estas condições se referem a compromissos do educador em eliminar os obstáculos que dificultam a aprendizagem, o estímulo advém do reconhecimento das contribuições que essa aprendizagem trará e dos benefícios que podem ser obtidos com ela. A pressão entra em cena, quando a eliminação e o estímulo não surtem efeito.

Quanto à motivação intrínseca, esta é vista quando se observa que os professores que mais buscam formação são aqueles que mais formação tiveram e que depõem a favor desses cursos que: “incentivam o desejo pela formação, tornam

---

<sup>42</sup> Sabe-se que esta situação também acontece nos níveis de ensino anterior, no entanto, existem políticas públicas voltadas para a formação dos professores destes níveis de ensino, diferentemente do ensino superior.

<sup>43</sup> Laissez-faire é a contração da expressão em língua francesa *laissez faire*, *laissez aller*, *laissez passer*, que significa literalmente deixai fazer, deixai ir, deixai passar.

os professores mais conscientes de suas necessidades e das possibilidades que têm para enfrentar em melhores condições a grande complexidade da docência universitária atual.” (ZABALZA, 2004, p. 151).

Cabe constatar que esses professores que repetem várias vezes cursos de formação pouco se importam com os títulos ou com os diplomas e com o que eles possam trazer como reconhecimento. Quanto mais fundo se entra na formação, mais ela funciona por seu próprio valor e menos ela funciona pelas compensações externas oferecidas. (ZABALZA, 2004, p. 151).

Resumindo, a fundamentação da formação na motivação intrínseca descompromete a instituição e acaba esgotando a capacidade de sedução das iniciativas de formação que poderiam surgir. Em contra partida, a fundamentação pelo reconhecimento externo costumeiramente transforma-se em simples expedições de certificados para sua utilização em avaliações periódicas de qualificação docente. O ponto de equilíbrio poderia ser obtido através de atividades de formação que sejam interessantes por si mesmas e que, ao mesmo tempo, tenham repercussões favoráveis para o professor em relação ao reconhecimento institucional, os quais não têm razão para se reduzir a estímulos materiais.

Para o conteúdo da formação discute entre outros, os dilemas: a formação generalista (do tipo pedagógico) e formação específica (vinculada à própria área de conhecimento); formação para o ensino ou formação para a aprendizagem; formação para a docência e formação para a pesquisa;

A formação específica é iniciada com o curso de graduação e pode ser continuada nos cursos de pós-graduação. Já para uma formação generalista, estes cursos, não possuem na grande maioria, em suas estruturas, elementos definidores deste tipo de formação. “A formação didático-pedagógica que, na verdade, é a faceta que caracterizaria, **de fato**, esse profissional, nem sempre acontece, até porque não é requerida do ponto de vista formal, com o devido respaldo de exigência.” (VASCONCELOS, 2000, p. 15, grifo do autor)

Fazem parte dos conhecimentos pedagógicos os sistema em que estão inseridos e as finalidades que os orientam, os princípios gerais de organização e desenvolvimento do currículo (estratégias de ensino, possibilidades que estas oferecem para a aprendizagem, comunicação e relação pedagógica, avaliação da

aprendizagem e do ensino). “A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos [...]” (SAVIANI, 2009, p. 151-152).

Os mestrados, que teriam como uma de suas funções prover essa formação – a formação dos mestres – centram-se mais no aprofundamento e especialização em conhecimentos das áreas, trazendo alguma formação em pesquisa e muito pouca formação didática, o que torna insuficiente essa formação para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida *da indissociabilidade de ensino e pesquisa* a tornar-se um refrão vazio, decantando sem exercício da crítica. [...] Nos doutorados, o problema continua, pois a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar e as investigações em determinado campo, novamente não se criando condições de reflexão sobre a relação pesquisa-docência. Cabe considerar que grande parte dos docentes do ensino superior no Brasil, até este momento, tem sua formação em cursos de especialização (pós-graduação *lato senso*), cuja finalidade não se tem como determinar, menos ainda, sua contribuição para uma formação na qual a preocupação com a relação entre docência e pesquisa esteja presente. (GATTI, 2004, p. 433-434).

Para Demo (2010), se faz necessário a compreensão que sem pesquisa não há ensino. E que a ausência de pesquisa reduz o ensino a patamares peculiares da reprodução imitativa. No entanto, o extremo oposto também não deve acontecer, ou seja, o professor se isolar no espaço da produção científica.

Assim, quem ensina precisa pesquisar e quem pesquisa precisa ensinar. Pois, “professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado.” (DEMO, 2010, p. 15). Esta visão é decorrente de um posicionamento, onde a pesquisa é compreendida não só como busca de conhecimento, mas também como atitude política, cabendo sua cotidianização, pois não acontece isoladamente ou intermitentemente. Pesquisa é processo de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem, ou ainda, é processo que deve aparecer em todo o caminho educativo.

Já para Masetto (2003), o domínio da área pedagógica é um dos pontos que mais necessitam de atenção, uma vez que é o menos valorizado pelos profissionais que atuam nas funções docentes e dificilmente poderemos falar de profissionais do processo ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor

e gestor de currículos, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática da tecnologia educacional.

Ainda segundo o autor, o processo de ensino e o processo de aprendizagem pelo fato de serem complementares e se integrarem é que não são idênticos. O ensinar remete a associação com “instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino.” (MASETTO, 2003, p. 35) e centro do processo, costumando perguntar sobre o que acha importante ensinar ou como vai ensinar e de que forma será mais fácil realizar esta atividade.

Quando, porém, falamos em aprender, entendemos buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas as atividades que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 36).

Neste processo as perguntas feitas pelo professor são do tipo: o que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor? Quais as técnicas para obter uma aprendizagem significativa para o aluno? Como realizar uma avaliação que incentive o aprender? Para uma ênfase na aprendizagem, seria necessária a construção de um processo de crescimento e o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade. Nessa busca a área cognitiva que compreende o aspecto mental e intelectual do homem, não pode se esgotar na assimilação de algumas informações ou conhecimentos obtidos e repetidos. Logo, este processo deveria contemplar o desenvolvimento na área do conhecimento, na área afetivo-emocional, na área de habilidades, e de atitudes e valores.

No processo de aprendizagem está presente a mediação pedagógica. Por mediação pedagógica, Masetto (2003) entende “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.” (p. 48) Para o autor são características desta mediação:

Dialogar permanentemente de acordo como que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, por vezes; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias. (MASETTO, 2003, p. 49).

Confirmando o que já foi dito anteriormente a respeito da importância de uma formação própria para os docentes do ensino superior, Cunha, M (1998), diz que entre os motivos para existir uma formação pedagógica para o docente do ensino superior estão: profissão docente de educação superior em ascensão quantitativa; auto-avaliação dos docentes e avaliação dos alunos sobre o desempenho docente.

As discussões sobre a problemática da docência no ensino superior incluem a formação dos profissionais que nela atuam e o imperativo de uma formação para o exercício docente no ensino superior que possibilite identificar, rever e redimensionar conceitos.

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimentos*. Mas ter o domínio *do* conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esse conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho,...](ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 80).

Em relação à formação inicial, Bolzan e Isaia (2007) afirmam que “esta tem sido considerada pelos professores demasiadamente teórica, pouco prática, muito afastada da sala de aula.” (p.162) Já em relação à formação continuada dos professores em serviço, os autores relatam que para estes o enfoque sobre a teoria é excessivo e não permite a solução de problemas práticos, pois se refere a um aluno pouco real. Faz-se necessário então que a formação dos professores

principiantes ou em serviço seja conduzida de forma a proporcionar a aplicação dos conhecimentos que já possuem ou possam ser obtidos de si mesmos.

A idéia de formação surgiu com um continuum no paradigma da racionalidade prática, que tem por base a concepção construtivista da realidade. A formação inicial é um dos momentos do processo formativo do docente, e vai ser ampliada pela experiência, pela socialização, pela vivência no campo da prática educacional, pela busca do equilíbrio entre os esquemas práticos e os teóricos que vão se acumulando. (ENRICONE, 2007, p. 155).

A formação para o ensino ou formação para a aprendizagem, constitui mais um dos dilemas da formação do docente universitário. O debate aqui se manifesta devido a mudanças que ocorreram no âmbito universitário, seja em relação às características dos alunos, ou seja, na disponibilidade de novos recursos tecnológicos. O pressuposto básico dos defensores da formação centrada nos processos de ensino-aprendizagem, dizem que é esta formação “que define o papel formador dos docentes universitários e sua dimensão profissional essencial não é tanto a disciplina específica que lecionam, mas a missão formadora que deles é exigida.” (ZABALZA, 2004, p. 153).

O perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de “pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, a qual sabe explicá-los com clareza e convicção a seus estudantes”. Ou seja, a função de apresentação e explicação dos conteúdos constituía um componente básico desse perfil. Mesmo ela sendo importante, atuar como facilitador e guia das aprendizagens dos estudantes é muito mais que isso. O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas. (ZABALZA, 2004, p. 156).

Em decorrência do processo de massificação das Instituições de Ensino Superior, inclusive com a diversificação das modalidades de ensino, a heterogeneidade das turmas, em diversos aspectos, aumentou e neste novo cenário o tema aprendizagem e as condições para sua otimização se tornou o principal desafio dos professores e o objetivo de sua formação, sendo muito mais importante do que simplesmente a organização e apresentação da informação.

Essas novas demandas geram novas necessidades formativas do professor universitário, muitas delas vinculada a própria essência do que é criar um currículo que expresse um “projeto formativo integrado e original” para a faculdade, universidade, etc.: por exemplo, como elaborar, preencher com

conteúdos e pôr em ação um plano de estudos que supere a mera soma de disciplinas; como estabelecer estruturas de coordenação capazes de dotar de coerência o trabalho coletivo; com que tipo de competências deveria ser introduzido e assim por diante. (ZABALZA, 2004, p. 127).

As pesquisas em geral analisam o professor pesquisador de sua própria prática, pouco aparecendo à questão do professor pesquisador em sua área de especialidade e o papel dessa pesquisa para a docência. Para Gatti (2004), seria interessante que a formação se configurasse em torno da docência, da pesquisa especializada e da pesquisa sobre ação docente, uma vez que cada um desses pontos tem suas especificidades podendo oferecer “intersecções frutíferas: a pesquisa na especialidade alimentando a docência e esta sendo movida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa como pelo exercício da pesquisa de sua própria ação docente, com fundamento em uma concepção sobre o pedagógico.” (GATTI, 2004, p. 437).

Como formar então um professor pesquisador que tem que dar conta da pesquisa em sua área disciplinar específica e que desenvolva também pesquisa sobre sua prática docente? A autora argumenta que pode ser realizada na vida curricular de mestrados e doutorados, em processos de formação continuada, em propostas ou projetos departamentais, mas, no entanto, existindo a consciência da necessidade dessa convergência e se estabeleça um projeto de formação que considere essa intersecção e uma reflexão sobre ela.

Para Zabalza (2004), se faz necessário que o exercício profissional seja mais coeso e institucional. Nesse sentido seria interessante desenvolver projetos para superar esta situação, fazendo com que o professor de uma turma se torne o professor da instituição. No entanto, desenvolver um projeto formativo relevante implica em se considerar algum eixo comum que potencialize a continuidade e a integração das atuações isoladas de cada um. “Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte.” (Idem, p.126).

Neste sentido, a formação pode também ser obtida considerando-se a participação de todos os professores que formam o quadro docente da instituição, proporcionando desta forma uma troca de experiências. O interessante é que nesta

situação tanto docentes quanto discentes estariam sujeito a condições semelhantes, podendo então se refletir sobre determinada ação docente a partir de vários olhares. “A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente.” (BEHRENS, 1998, p. 64).

Esta situação pode ser vista como uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários, na qual se busca por uma formação orientada para o emprego, sendo eles selecionados em função de competências em pesquisa. “O perfil atual dos professores seria mais adequado se os estudantes tivessem de receber uma formação orientada para a pesquisa ou para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica.” (ZABALZA, 2004, p. 127).

É fundamental que os professores do ensino superior pesquisem, mas isto não é funcional para a formação, se deixam a docência à margem. Por mais que seja difundida a idéia de que o investimento em pesquisa acaba se revertendo na qualificação da docência, isso não corresponde ao que acontece habitualmente. O esforço e a dedicação à pesquisa costumam ser vivido como algo distinto, e às vezes, oposto às exigências da docência.

Cunha, M (2007, p. 21), afirma:

[...] valorizar pouco os processos inovadores de ensinar e aprender refere-se ao fato de que a dimensão do ensino tem pouca valorização no espaço acadêmico, especialmente se cotejada com a pesquisa. Essa condição certamente se acirra mais em alguns campos do conhecimento do que em outros, mas se tem constituído numa generalizada realidade, reforçada pelos processos de avaliação externa, até então em curso. O que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que acontece para seus projetos.

Como vimos anteriormente, atribuiu-se um maior status acadêmico à pesquisa e assim ela passou a ser componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Esta situação é legitimada através do que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção, desta forma, embora pareça contraditório, a docência transforma-se numa atividade marginal dos docentes.

Enfim, o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar. (ZABALZA, 2004, p. 141).

Concluimos afirmando que a formação dos profissionais que atuam no ensino superior deve está ligada tanto ao ensino quanto a pesquisa. Esta duas atividades não podem ser dissociadas, uma vez que cabe ao ocupante da função docente desempenhar o papel de um profissional da educação, *de professor*, e para que o faça adequadamente deve ser capaz de facilitar ao aluno a aquisição de conhecimento, como também levá-lo a produzir algum conhecimento.

Só desta forma, acreditamos que estes profissionais obterão características que os leve a profissionalização docente, ou seja, ao reconhecimento de que não apenas estão professores, mas são professores, que efetivamente fazem parte de uma categoria profissional com características próprias, e que tais características os definem e distinguem profissionalmente, tanto quanto sua formação primeira, fazendo-os *professores*.

### 3 TRAÇANDO O PERFIL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DAS IES PRIVADAS DE MACEIÓ

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...*

*Fernando Pessoa*

A construção desse capítulo ocorreu a partir da análise qualitativa das informações extraídas das falas dos integrantes da amostra selecionada, organizadas em função das categorias previamente estabelecidas, definidas pelos objetivos específicos da pesquisa. Cada categoria é apresentada com seus elementos definidores, buscando, no confronto entre as falas dos docentes e os autores abordados, o embasamento necessário para atingirmos o objetivo geral da pesquisa. O quadro 1 a seguir, apresenta algumas das informações coletadas, e partir dele iniciaremos nosso estudo.

Quadro 1 – Dados de identificação

Entrevistado <sup>44</sup>	Sexo	Faixa etária	Tempo no exercício da função docente (em anos)	Formação
A1	F	31 E 40	10	Graduação e Especialização em Fisioterapia
A2	M	Até 30	0,5	Graduação e mestranda em Ciências da Computação
A3	M	Até 30	0,5	Graduação e Mestrado em Economia
A4	F	41 E 50	9	Graduação e Mestrado em Fisioterapia
A5	F	Até 30	1,5	Graduação e mestranda em Sistema de Informação
A6	F	Até 30	0,5	Graduação e Mestrado em Economia
A7	M	41 E 50	7	Graduação e Especialização em Administração
B1	F	41 E 50	11	Graduação em Sociologia/ Mestrado em Administração
B2	F	31 E 40	2	Graduação e mestranda em Fisioterapia
B3	M	41 E 50	7	Graduação e Mestrado em Ciências da Computação
B4	F	41 E 50	9	Graduação e Mestrado em Fisioterapia
B5	M	41 E 50	3	Graduação e Especialização em Administração
B6	M	41 E 50	16	Graduação e Especialização em Economia

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

### 3.1 Dados de Identificação

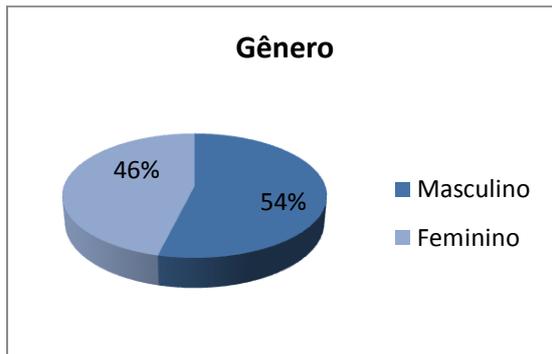
#### 3.1.1 Faixa Etária, Gênero e Identificação Profissional

O cuidado com a composição da amostra foi sempre observado, garantindo a presença e a proporcionalidade, tanto em relação ao gênero quanto à idade.

<sup>44</sup> A e B referem-se às IES escolhidas.

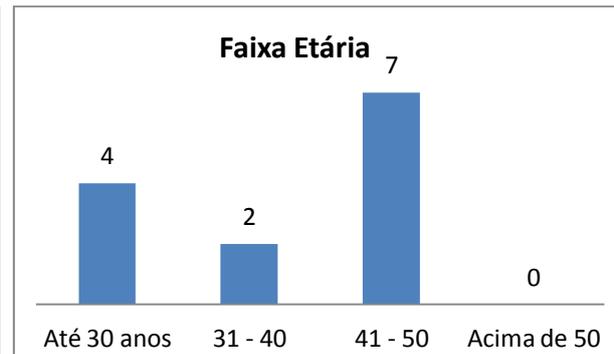
Assim, dentre os 13 (treze) sujeitos entrevistados, 07 (sete) eram do sexo feminino e 06 (seis) do masculino. Quanto à faixa etária temos: 04 (quatro) com idades de até 30 anos; 02 (dois) com idades entre 31 e 40 anos; 07 (sete) com idades entre 41 e 50 anos. Ou seja:

Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Gráfico 2 – Faixa etária



Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Vemos então, no gráfico 1, que a proporcionalidade quanto ao gênero foi obtida, e no gráfico 2, que houve uma prevalência daqueles que têm idade entre 41 e 50 anos.

Quanto à identidade profissional partimos do questionamento sobre como os professores do ensino superior se reconhecem profissionalmente. “Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 35).

Observamos que a identidade profissional nem sempre está relacionada à formação inicial, pois quando questionados sobre sua profissão, dos 13 sujeitos entrevistados: 05 (cinco) responderam ser professor/a, 04 (quatro) disseram ser, também, professor e 04 (quatro) se identificam apenas por sua formação inicial (graduação). Veja no quadro 2 como a amostra ficou distribuída:

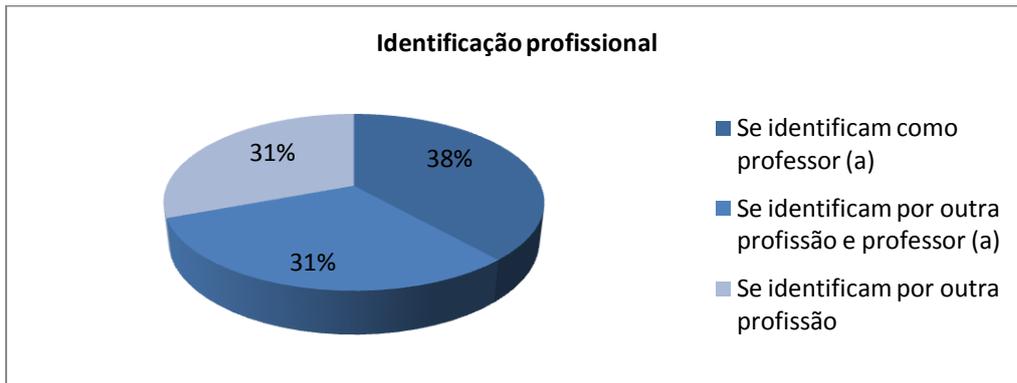
Quadro 2 – Identificação profissional

Se identificam como professor (a)	A2, A3, A5, B1,B4
Se identificam por outra profissão e professor (a)	A6, A7, B2, B6
Se identificam por outra profissão	A1, A4, B3, B5

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Ou seja:

Gráfico 3 – Identificação profissional



Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Assim, temos que apenas 38% dos entrevistados se identificam apenas como professores. Dentre aqueles que se identificaram como professor(a) pontuamos falas que revelam tal identificação:

Atualmente professor, mas pretendo conciliar o trabalho no mercado e a docência. (A2).  
 Professor. Me defino como professor. (A3).  
 Hoje trabalho como professora [...] (A5).  
 Atualmente sou professora, consultora de empresa e tenho uma empresa de consultoria. (B1).  
 Sou professora e dou aula no curso de Fisioterapia, atualmente não exerço a fisioterapia. (B4).

Neste primeiro grupo, composto por 05 (cinco) dos entrevistados observamos durante as entrevistas que a justificativa mais presente foi o exercício da função docente em tempo integral, ou, em maior tempo, do que o exercício em outra função não docente.

No segundo grupo, onde estão aqueles que se identificaram primeiro pela profissão obtida com a graduação e, depois, como professor, composto por 04 (quatro) dos entrevistados, destacamos as falas a seguir:

Hoje eu atuo durante o dia como analista econômico financeiro e a noite como professora. (A6).  
 Administrador. Eu prefiro falar que estou professor, eu não sou professor, pois ser professor é algo muito maior [...] (A7).  
 Duas. Fisioterapeuta e professora. (B2).  
 Eu digo economista e professor. (B6).

A justificativa, neste caso, mais presente, foi a de que o exercício da função docente representa um tempo menor de trabalho, ou seja, como no grupo anterior a

identificação está relacionada ao tempo disponibilizado ao exercício da função docente.

O regime de trabalho, segundo a Resolução Nº37/2001,<sup>45</sup> será em tempo integral ou parcial. O primeiro é aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, sendo reservadas pelo menos vinte horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. O segundo é aquele em que a prestação de serviço obriga a vinte horas de trabalhos semanais na mesma instituição, com tempo reservado de, pelo menos oito horas semanais, para estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Nenhum de nossos entrevistados possui qualquer destes vínculos. Enquadram-se no que se denomina “horistas”, pois possuem uma quantidade de tempo, por instituição em que trabalham inferior a vinte horas semanais ou quando possuem as vinte horas (ou mais) são dadas em mais de uma instituição, não possuindo neste caso horas disponíveis para estudo, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação, oficialmente contabilizadas.

Esta situação reflete as políticas públicas vigentes. As IES privadas buscam atendê-las dentro dos padrões mínimos requisitados, tanto em relação ao vínculo empregatício, quanto em relação ao número de titulados (doutores e mestres).

[...] no Brasil os discursos continuam camuflados, quando não cínicos: enquanto vimos repetir-se a afirmação da importância da educação e da profissionalização dos professores, multiplicam-se os projetos aligeirados e frágeis, sob a égide da valorização da prática. [...] Situação que se agrava nas instituições privadas, cujos contratos de trabalho reduzem os professores a trabalhadores “horistas”, sem vínculos com a construção de seus projetos político-pedagógicos, muitas vezes apenas redigidos/elaborados por especialistas contratados (e remunerados) para sua elaboração. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 401-402).

---

<sup>45</sup>RESOLUÇÃO Nº 37 /2001 - CEE/AL. Dispõe sobre o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior, sobre a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores e sobre a avaliação periódica e continuada das instituições de educação superior e dos cursos superiores integrantes do sistema estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.cee.al.gov.br/resolucoes.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2012. (Apesar das instituições pesquisadas não pertencerem ao sistema estadual, as definições do regime se aplicam.)

No terceiro e último grupo, estão os que têm sua identidade profissional relacionada à área do conhecimento em que se graduaram. Observemos algumas falas obtidas quando questionados sobre sua profissão:

Fisioterapeuta. (A1).

Fisioterapeuta, eu não me vejo como profissão professora. Eu nunca digo que sou professora. (A4).

Sou engenheiro de sistemas. (B3).

Sou um misto, sou analista de sistema. Atualmente desenvolvo várias atividades. (B5).

Chamou-nos atenção aqueles que, mesmo exercendo apenas a função docente, ainda assim não se “reconheceram” ou não se identificaram inicialmente como professores. Entre eles A1 e A4, curiosamente com graduação iguais.

Neste grupo a distribuição do gênero ficou em 50% do sexo masculino e 50% do feminino. Outra consideração importante é a de que os depoimentos não revelam uma justificativa única ou que pelo menos se sobressaísse. No entanto, a fala que nos chamou mais atenção foi a de B3 quando diz que para ele a docência não é uma primeira opção, por conta da desvalorização do professor.

Segundo Veiga (2008, p.17), “a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico.”

Anastasiou e Pimenta (2002. p. 77), afirmam que:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Em relação a identidade profissional, Anastasiou e Pimenta, afirmam ainda que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área.” (2002, p.105). Esta formação é o que identifica, de fato, o professor da educação básica,<sup>46</sup> já que é um requisito necessário para

---

<sup>46</sup> Segundo DIAS-DA-SILVA (2005), a profissionalização dos professores está diretamente ligada à trajetória de nossos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores chamados especialistas, ou eternamente professores secundários – professores que lecionam as diferentes

assumir a função docente neste nível de ensino. Mas, como já discutido no capítulo anterior, para os que estão na função docente no ensino superior é inexistente.

Assim:

[...] os pesquisadores dos vários campos do conhecimento ( historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior [...] por razões e interesses variados.[...] na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 104).

A situação descrita aponta para uma problemática profissional do professor do ensino superior, tanto no que se refere á identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional.

### **3.2 Em Relação à Função Docente**

#### **3.2.1 Ingresso e Exercício**

O ingresso nas *universidades*, públicas ou privadas, acontece por concurso público e nas demais IES a exigência do concurso é definida pelo estatuto que as rege, sendo o contrato de trabalho realizado por disciplina ou horas/aula semanais. No entanto, “institucionalmente, uma vez aprovado ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar.” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 142).

Assim, as autoras questionam como nessa situação se poderá criar uma identidade profissional e em que momentos são discutidas as possibilidades de formação inicial e/ou continuada.

A seguir buscamos trazer relatos que nos auxiliasse a visualizar como aconteceu o ingresso dos sujeitos da pesquisa na função docente e se, em algum

momento, houve possibilidade para uma formação inicial e/ou continuada durante o exercício na função.

B3 ingressou na docência do ensino superior por convite e está há sete anos nesta função. Apesar de ter vivenciado a experiência da monitoria, que em tese propicia a oportunidade do aprendizado da docência, diz que não se lembra de ter recebido qualquer direcionamento, ou algum tipo de orientação para assumir uma sala de aula. Comenta ainda que ser professor é algo de muita responsabilidade e afirma: “Eu não sou professor, gostaria de me ver como professor.” Observa-se neste caso a confirmação de que a identidade profissional está relacionada com a formação primeira, como vimos anteriormente, e não com o exercício da função docente.

Já B5, diz que recusou o primeiro convite para atuar na função docente por não ter, na época, especialização. Mas, após ingressar no curso de especialização, também o fez na função docente, embora não tenha participado de nenhum curso voltado para a docência, a não ser pela disciplina da ofertada na especialização.<sup>47</sup> Relata: “Ingressei na docência por sentir vontade de ser professor. Vi pelo nível de meus professores, na graduação, que poderia ser professor.”

A3, por possuir uma formação mais acadêmica, buscou o magistério superior. Como outros entrevistados, citou a monitoria, enfatizando que ela não prepara para a sala de aula, opinião compartilhada com B5.

Acredito que um curso voltado para a área docente seria muito importante para os ingressantes no ensino superior, pois o alunado possui perfil diferenciado e requer habilidades específicas do professor, as quais poderiam ser obtidas, ou pelo menos, direcionadas por cursos voltados para a área pedagógica. (B5).

Em situação semelhante, B2, afirma: “Tenho 15 anos de profissão, nunca me vi ensinando.” Apesar de sempre ter preferido a pesquisa, ingressou na docência por meio de convite, há dois anos, quando indagada sobre o que faria com seu conhecimento adquirido na pesquisa. Mesmo sem ter participado de qualquer curso, afirma que: “todo professor deveria ter pelo menos uma pós-graduação ou até

---

<sup>47</sup> A Resolução nº12/83 do Conselho Federal de Educação dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina Metodologia do Ensino Superior, com carga horária mínima de 60 horas, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

mesmo uma graduação associada ao ensino superior para poder confrontar-se com o aluno.”

Evidencia-se pelos depoimentos a ausência dos aspectos pedagógicos na formação dos profissionais que atuam na função docente no ensino superior, nas IES privadas, embora demonstrem o desejo que este tipo de formação aconteça. Mas, continuaremos com depoimentos que revelam experiências deste tipo de formação oferecido pelas IES.

Segundo B1, ingressante na docência após iniciar o mestrado, diz que possui experiência anterior de treinamento empresarial e que está há onze anos na função docente. Para ela, a participação em cursos de capacitação em uma das instituições que exerce a função docente, é sempre importante: “para quem está começando é muito bom, para a gente, é um pouco cansativo, a gente sempre acha que já sabe, mas sempre é importante, até porque para trabalhar com esta geração y, o professor necessita de uma formação.” (B1).

Outro entrevistado, B6, graduado e especialista em Economia, que ingressou na docência por convite e nunca pensou em ser professor por conta de sua inibição, conta que sua primeira experiência foi com uma turma de 60 alunos e foi melhor do que imaginava. Assim, está na docência há 16 anos.

Lembra que na sua especialização realizada em 1999, na disciplina didática do ensino superior, aprendeu a utilizar os recursos tecnológicos da época, apagar o quadro, técnicas para chamar a atenção do aluno, gravar aulas dos alunos e apresentar a turma enfatizando acertos e erros... Na época alguns colegas de turma achavam maçante, mas sempre lembra das orientações do professor em seu cotidiano docente e diz: “Até o professor de outra disciplina falava de didática! Vê que foi extremamente importante esta formação.” (B6).

### 3.2.2 Que Formação? Que *Lócus*?

Dentre os nossos entrevistados, temos 04 (quatro) especialistas, 03 (três) mestrados e 06 (seis) mestres, evidenciando-se a busca por uma formação voltada para pesquisa. Mas, Marques (2006, p. 192), afirma que:

Para a docência não basta o pesquisador, cientista renomado, ou o animador social qualificado. Ao indispensável domínio técnico-científico de sua área de atuação, requer-se alie o docente formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que elas pressupõem.

Behrens (1998, p. 61), diz que “o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.” E que [...] “os desafios na busca da profissionalização do professor passam, primeiro, pela qualificação pedagógica.”

No entanto, sabemos que se medidas legais não forem adotadas no sentido de que a formação exigida para o exercício da função docente contemple, como no ensino básico, uma qualificação pedagógica, a situação encontrada permanecerá. Segundo Cordeiro e Melo (2008, p. 13):

A ampliação da pesquisa como função universitária consolidou a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* legitima a docência na educação superior. A titulação dos professores nos níveis de mestrado e doutorado foi se tornando uma cultura instituída e legitimada como um atestado da qualidade do processo educativo. Esse processo teve evidentes resultados positivos e reconfigurou a representação da docência universitária, valorizando os produtos decorrentes da pesquisa na carreira do professor. Entretanto não incorporou compreensões que respondessem ao desafio da complexidade da docência.

Na verdade, concordamos com Gatti (2004, p. 439), quando afirma:

Um docente do ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para um bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino.

Concordamos também que a própria LDB, justifica esta ênfase, numa postura investigativa para aqueles que adentram no ensino superior, mas como disse nosso entrevistado, não se trata de não realizar pesquisa. Reconhecemos o quanto é importante, para bem ensinar, se construir o conhecimento e não apenas repassá-lo. Mas se trata de valorizar também uma formação em que o profissional seja conhecedor de todo processo educativo e não apenas do conteúdo.

Para facilitar nossa análise elaboramos o quadro a seguir onde pode ser visualizado em que momento cada profissional teve contato com uma formação voltada para a docência, ou seja, com elementos de uma formação didático-pedagógica, e a seguir pontuamos alguns comentários sobre estas experiências.

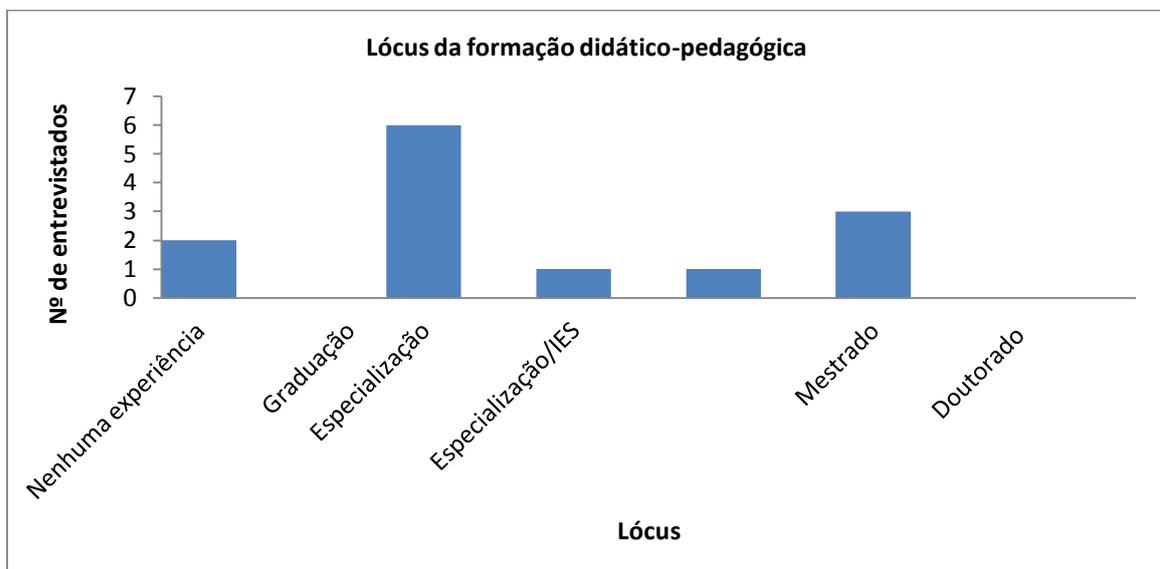
Quadro 3 – Lócus de formação didático-pedagógica

	Nenhuma experiência	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	IES
A1			X			x
A2	x					
A3				x		
A4			X			
A5	x					
A6				x		
A7			X			
B1				x		
B2			X			
B3			X			
B4			X	x		x
B5			X			
B6			X			

Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Temos então:

Gráfico 4 - Lócus de formação didático-pedagógica



Fonte: Autora desta dissertação, 2011.

Assim, verificamos a partir do gráfico 4, que existem profissionais que ingressam na docência do ensino superior sem nenhuma experiência para o ensino

e que é na especialização que a maioria encontra pelo menos uma disciplina voltada para a docência. O mestrado também se revela como momento de contato com o ensino. Porém, também não é uma constante a oferta do estágio docente ou de disciplinas da área didático-pedagógica.

Dentre os que não tiveram nenhuma formação destacamos a fala de A2 que diz: “Sinto muita falta, de como me comportar, como falar com os alunos, como preparar aula, as perguntas da prova. Algumas coisas eu peço ajuda. Porque saí recentemente da faculdade, ainda lembro como os professores faziam. Tento seguir mais o que vi na sala.” Também sente pelo mestrado não oferecer nenhuma disciplina na área pedagógica e diz: “ser professor se aprende na marra”.

Já A5, afirma: “Acredito que um curso voltado para a área docente seria muito importante para os ingressantes no ensino superior, pois o alunado possui perfil diferenciado e requer habilidades específicas do professor, as quais poderiam ser obtidas, ou pelo menos, direcionadas por cursos voltados para a área pedagógica.”

Os depoimentos confirmam que:

(...) 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 o que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, apud ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 36).

Bem, agora seguiremos com algumas colocações daqueles que tiveram na especialização um primeiro contato com elementos constitutivos de uma formação profissional para o exercício da docência.

A1 recorda apenas que houve uma disciplina em sua especialização voltada para a docência, mas acredita que os cursos oferecidos por uma das IES que atua é que estão contribuindo para sua formação: “Aí é onde percebo que estou só ganhando, já fiz para ensino superior, já fiz capacitação para elaborar questões.” Porém, enfatiza que a participação nesses cursos é uma tomada de decisão de cada

um, ou seja, a busca por uma formação específica para a docência é atribuição do profissional e não da instituição.

O caso de A4 é especial, pois das instituições que já trabalhou, na função docente, nenhuma ofereceu cursos voltados para a docência e comenta: “nem perguntam sobre seu conhecimento da docência.” Sua experiência como docente foi na especialização, que ofertou cerca de 400hs para o ensino (6 meses, sendo 3 meses de teoria e 3 meses de prática). Já sobre o estágio, ofertado no mestrado, diz que era só para completar carga horária e não participou por já possuir uma carga horária acima da requerida, obtida na especialização.

A7 teve seu único contato com uma formação docente também na especialização. Hoje, há sete anos na função docente no ensino superior, conta que para ele este contato, na especialização, não influenciou significativamente, pois já exercia a função docente há treze anos em outras situações de ensino. E comenta:

Quando o professor vem para a sala de aula direto de seu mestrado, doutorado .... vem para formar o profissional voltando-se muito mais para o academicismo, enquanto que aqueles que tem uma experiência docente e está no mercado de trabalho tem condições de proporcionar uma formação mais prática, voltada também para o mercado de trabalho. (A7).

Para B2, foi na especialização também, que obteve, até o momento, a formação docente, mas diz que a ênfase, na disciplina, aconteceu no projeto de pesquisa e fala:

Sinto a necessidade de aprender a trabalhar com esta geração que está com o computador no colo, a gente vai pegando alguma coisa de outros professores, tentando trazer para a sala de aula novas metodologias, mas eu sinto grande necessidade de fazer, aprender e também saber trabalhar de forma dinâmica. (B2).

B4 fala, que nas especializações que fez, teve a disciplina de metodologia, no mestrado teve contato com o ensino e com a pesquisa, e uma das IES que atua, participa de um período com ciclo de palestras e aperfeiçoamento e diz: “É muito bom. Melhorei muito minhas aulas depois destes cursos.”

Quanto a B5, só lembra que muito se falou na especialização numa mudança na forma de ensino, mas relata que no trabalho docente busca trazer para

o aluno a vivência do trabalho que ele enfrentará quando estiver no mercado. Para ele esse seria um dos motivos para não sentir falta dos conhecimentos didáticos. E sobre os conhecimentos para lidar com os alunos fala que sempre utiliza os novos recursos tecnológicos, possível e importante para o conteúdo que leciona, e isso lhe proporciona uma facilitação neste relacionamento.

Para B6 quando fez a especialização teve a sorte de encontrar professores preocupados com a didática e com os fundamentos pedagógicos do ser professor. E das instituições que ensinou duas ofereceram encontros para professores, mas nada muito específico como houve em seu curso de especialização e diz: “pena que aqui nunca houve!”

Os depoimentos anteriores revelam que uma formação voltada para a docência contribuiu consideravelmente no trabalho destes professores e que a preocupação com este tipo de formação é explícita por parte da maioria dos entrevistados.

Dando continuidade aos relatos sobre formação, A3 e A6 expõem que fizeram o estágio docente, no mestrado, por vontade própria, por já possuírem a intenção de atuar na função docente e por acreditar que esta experiência seria importante para sua formação. Sobre a existência da disciplina de docência no mestrado e/ou doutorado A3 afirma: “Tenho plena convicção que deveria ser reforçado esse ponto, porque aí o profissional que sai do mestrado tem uma grande probabilidade de se inserir na academia e muitas vezes sem nenhuma didática”. Acredita que muitos se baseiam em seus professores, mas não conseguem muitas vezes definir o que seria melhor para seguir como exemplo, se o que desenvolve se aplica no curso que está ou não.

Já A6, afirma que o estágio “foi excelente”, e que “a prática enriquece”. Mas ainda assim em relação a sua recente atuação como docente comenta: “a gente não tem parâmetro, como a gente não conhece de forma apropriada, a gente vai meio que na intuição, pela experiência de outras pessoas que você conversa, por um texto que você lê,..., é difícil achar um meio termo.” Esta colocação nos leva a concordar com Veiga (2008, p. 20), quando afirma que:

A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.

Seguindo esta etapa da pesquisa veremos algumas das afirmações feitas por B1, pois em seu caso a formação docente vem sendo desenvolvida pela participação em uma das instituições que exerce a função docente, a cada seis meses (durante uma semana), do que chamam, como enfatiza, de formação continuada. Sobre esta formação descreve:

É compulsória, ou seja, não se pode dizer não. Envolve metodologias alternativas, utilização de recursos áudio visuais, comunicação professor-aluno, avaliação. Aliás, estamos discutindo há um ano e meio o que é, como, quando [...]. Feita por grupo de docentes da área da pedagogia. É bom, mas você trabalha muito. (B1).

Além das colocações acima, acredita que esta formação foi imprescindível para sua aceitação e para que os profissionais das diversas áreas, desta IES, se reconheçam como professores:

Para muita gente ser professor é uma queda de status, você deixar de ser desembargador para ser professor [...]. Por exemplo, você tem que tirar a roupa do dentista e vestir a roupa do professor, mais não é uma coisa fácil nem pra ele, nem para quem conduz o processo. Outra coisa é o fato de ser mestre e doutor e você achar que sabe de tudo, por isso essa formação é sofrida, porque você pensa que se basta. (B1).

Será que a imposição deste tipo de formação não provocaria uma aversão cada vez maior a mesma? Ou ao contrário, seria uma forma por meio da qual aqueles que pensam que se bastam, ou seja, que o conhecimento específico na área é suficiente, despertarem para situações onde o conhecimento didático-pedagógico os auxiliaria no desenvolvimento de suas atividades como docente? Interessante seria, se a IES que oferecem este tipo de formação de forma compulsória fizesse um estudo sobre esta questão. Pois, a participação de forma involuntária pode não trazer os resultados desejados.

Em relação a seu mestrado B4 diz: “Meu mestrado não foi profissionalizante, foi para o ensino.” E conclui: “me sinto preparada, mas posso melhorar. Aprendi muito no mestrado, aprendi com a vivência de sala de aula, me sinto mais segura quando entro em sala hoje em dia,...”. Revela-se nesta fala a preocupação em

relação ao ensino e o quanto uma experiência docente, durante a pós-graduação, proporciona ao futuro professor do ensino superior segurança para o desenvolvimento desta atividade.

Enfim, além do que já apresentamos no decorrer da apresentação de nossos achados, verificamos que a presença de uma formação voltada para a docência ou *formação pedagógica* não é uma constante na formação dos profissionais investigados, e quanto ao local onde seria realizada, quando ela existe, concluímos que não possui um *lócus* específico, ou seja, não existe um local próprio para que esta formação aconteça, ainda que a prática docente seja considerada como *lócus* da formação. Pois, esta se refere a uma formação tão somente prática, que desacompanhada de uma fundamentação teórica nem sempre acontece de forma satisfatória.

Na realidade a formação pedagógica que buscamos, e chamada por vezes de docente se apresenta com formas variadas e não conseguimos identificar nos relatos aspectos que caracterizasse uma unicidade neste tipo de formação. Assim, a hipótese de que os profissionais que atuam na função docente no ensino superior não possuem uma formação específica, que os caracterize como professores, em virtude da inexistência de diretrizes e de um *lócus* para que esta formação aconteça foi confirmada.

Segundo Marques (2006), para que aconteça uma mudança nesse cenário, os cursos de pós-graduação, precisariam assumir explicitamente e formalmente suas dimensões pedagógicas, se são destinados à formação para a docência universitária.

Nenhum curso, e muito menos um curso de pós-graduação pode deixar de embasar-se na discussão ampla dos paradigmas da ciência com suas implicações no delineamento do projeto pedagógico da educação, da docência e da aprendizagem e na mediação oportuna da articulação metódica das teorias com as práticas desenvolvidas no interior dos estudos sob forma universitária deles. Sem isto, os próprios conteúdos das disciplinas específicas sobre que se exerce a docência permaneceriam reduzidos a âmbitos estreitos, privados da capacidade da auto-crítica e da criatividade, necessárias a que se vençam as barreiras do saber já estabelecidas. (MARQUES, 2006, p. 193).

Afirma ainda, que os educadores devam ser qualificados “para o entendimento compartilhado em processos argumentativos, sobre as especificidades das práticas educativas no interior dos cursos ministrados pela universidade e sobre a organização e condução delas.” (MARQUES, 2006, p.194) Acrescentamos que esta responsabilidade deva ser de qualquer IES que se proponha a ofertar tal formação.

Masetto (1999, p. 171), já havia sugerido há mais de 10 anos atrás:

1. Que a pós-graduação incentive os diferentes programas para que, juntamente com a formação do pesquisador, abram oportunidade e espaço aos seus alunos, mestres e doutores para que possam, através de atividades organizadas, desenvolver sua formação pedagógica para uma ação mais profissional na docência universitária.
2. Abertura da pós-graduação para a realização de cursos e de outras atividades para docentes do Ensino Superior que não estejam participando de cursos de mestrado e doutorado, mas que estariam interessados em desenvolver competências pedagógicas em serviço, e que muito aprenderiam se pudessem discutir, debater e analisar criticamente suas experiências em sala com outros colegas professores universitários e com pesquisadores do assunto, e tivessem oportunidade de experimentar novas propostas e voltar para discutir seus resultados com os demais participantes.

Vimos em vários momentos que mesmo na ausência de um lócus específico, a busca por uma formação que os faça exercer a função docente com maior desenvoltura e competência está presente, e um dos motivos seria o aluno. Os depoimentos a seguir revelam tal preocupação:

- Percebo os alunos dispersos em sala de aula e não sei o que fazer frente a esta situação. (A2).
- Às vezes você trabalha muito a teoria, mas vê que o aluno não acompanha não se sabe se é o assunto que é muito difícil ou a forma de dar aula que não está funcionando. (A3).
- Sinto falta de uma preparação para o trato dos alunos especiais. Como lidar com esses alunos. Surdos, alunos problemáticos (déficit de atenção, hiperatividade,...) (A4).

Os relatos revelam o desejo de saber como trabalhar em sala, a angústia muitas vezes existente sentida quando não se sabe como agir frente a uma determinada situação em sala de aula. Seria o reflexo da ausência de uma formação docente, específica ou pedagógica? Seja lá como se queira chamá-la é nela que o profissional poderá encontrar o apoio necessário para trabalhar com estas questões.

### 3.2.3 Profissão Professor

Os profissionais que ocupam as funções docentes no ensino superior são reconhecidamente chamados de professores, porém como já vimos anteriormente vários não se reconhecem como, e também não possuem uma formação que os identifique profissionalmente como professores.

O que todos os *professores* têm em comum é a função docente e seus conteúdos, ou seja, aquele espaço compartilhado no qual podemos trocar experiências e conhecimentos. Em contraposição a isso, os conteúdos disciplinares são estruturas pouco adaptadas ao amálgama profissional, isto é, mais que unir, desunem. (ZABALZA, 2004, p. 154) (grifo nosso).

Faremos a seguir um apanhado do que, em nossas entrevistas, conseguimos sobre a discussão da profissionalização do professor iniciando com aqueles que reconhecem a profissão professor.

Existem instituições que tratam a gente com tão pouco caso, que acha que qualquer um pode ser professor, qualquer um não pode! A gente não tem poder articulação, a gente não tem currículo, a gente não é corporativista, é cada por si, até porque dá aula no ensino superior para alguns é bico, principalmente na iniciativa privada, você não tem estabilidade, você não pode se ausentar por nada [...] (B1).

Para mim ser professor não é uma profissão. É um complemento para a profissão tanto financeiramente como profissionalmente. Venho ensinar para complementar o salário, não temos como nos manter apenas com o salário de professor na iniciativa privada. (B3).

Depois do advento 'Dr. Google' a gente deixou de ser professor e passou a ser orientador. Uma pessoa que está ali à prova [...] não sei se isso ajuda ou atrapalhar. Mas Cada dia eu gosta mais, é cansativo, é prejuízo, eu perco financeiramente [...] mas me sinto realizado. (B5).

As opiniões revelam uma situação historicamente construída e para Martins (2003, p. 138):

No conjunto é possível ver-se a presença de situações não resolvidas e preconceitos persistentemente presentes na descrição histórica. Referimo-nos ao reiterado preconceito em relação ao professor como docente e profissional da educação, que convive com outro preconceito de que a atividade de ensino é antes uma atividade inspirada, de escolhidos, que teve como consequência o fato de os doutores tornarem-se aristocratas à semelhança da nobreza. Vê-se na história o trabalho do professor resistir e passar do profissional "filósofo do ócio" para o trabalho remunerado, tendo mesmo acontecido de acentuar-se a trabalho do intelectual como lazer, de certo prestígio, mas sem expressão política.

No entanto concordamos com Arroyo (2000, p. 191), quando diz que “a cultura profissional de uma categoria não se altera enquanto a vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas não se alteram.”

Ver a função docente não como um complemento de renda ou bico, como foi dito por um dos entrevistados vai depender de mudanças, tanto por parte dos profissionais quanto por parte das IES. Na verdade, como B1 afirma os docentes do ensino superior da iniciativa privada não se organizam como categoria profissional, para pleitear as mudanças necessárias para uma melhoria das condições do trabalho docente, levando-os a profissionalização, que não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. (ENQUITA, apud OLIVEIRA, 2004, p. 1133)

Segundo Imbernón (2004), tomar o docente como um profissional implica dominar uma série de competências e aptidões especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso, o vinculam a uma grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Seja como for, vimos que a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado. (IMBERNÓN, 2004, p. 30)

Ainda segundo Imbernón (2004), a existência de um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, a um conhecimento prático, é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Sendo esse conhecimento pedagógico especializado legitimado na prática e residindo, “mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e na utilidade social.” (IMBERNÓN, 2004, p. 30-31)

Após tudo o que visualizamos chegamos a mais uma confirmação. A de que os profissionais que exercem a função docente no ensino superior, não necessariamente possuem características que os definam como professores. Então, a profissão professor do ensino superior, mesmo que reconhecida legalmente, de fato, encontra-se ainda em processo de profissionalização.

E para que esta profissionalização docente aconteça concordamos com d'Ávila e Sonnevile (2008, p. 34), que afirmam:

Formação de educador e professor implica formação para o exercício de uma profissão. A profissionalização docente é algo que se constrói, estando apoiada em saberes diversos que dizem respeito ao conteúdo da disciplina, aos aspectos didático-pedagógicos, além de inúmeros saberes da vida escolar, tão essenciais quanto os anteriores, como os saberes afetivos – que se referem ao relacionamento com os colegas de profissão, com os alunos [...].

Segundo Anastasiou e Pimenta (2002), estudos em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processo de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado.

Mas, como alertam Cordeiro e Melo (2008, p. 28):

[...] a profissionalização docente no magistério superior tem sido abalada pelas exigências externas do controle do Estado das práticas avaliativas *produtivistas* e desvalorização do magistério público superior que demarcam um perfil profissional de ensino e de pesquisa, que, por vezes, dificultam as condições de produção para que o docente pesquisador construa uma formação pedagógica sólida. Compreende-se, por exemplo, que os incentivos à formação *lato* e *stricto sensu* seguem na direção da profissionalização da sua formação específica e não diretamente da formação pedagógica.

Para Imbernón (2004), o desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva mais global abrangeria além de uma formação permanente realizada ao longo de sua vida profissional, também fatores como: salário, demanda do mercado de trabalho, clima de trabalho nas instituições de ensino, estrutura hierárquica, carreira docente, etc. Também chama a atenção para o fato de que a realização de uma formação excelente não seria suficiente, tendo em vista a não melhoria e

garantia dos outros fatores, o que estaria provocando uma proletarização<sup>48</sup> do professorado.

---

<sup>48</sup> Segundo Oliveira (2004), a proletarização, caracteriza-se pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapondo-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional. E alguns fatores revelam a situação de proletarização, tais como: aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino; o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional; a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias.

## À GUIA DE CONCLUSÕES

Analisar que tipo de “formação” seria a necessária para se atuar na função docente no ensino superior é um trabalho complexo, pois envolve um número significativo de variáveis nem sempre possível de captar com os instrumentos de pesquisa disponíveis.

Segundo Gatti, o intento de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece ser muito positivo, “se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.” (2011, p. 15). Porém a autora alerta que não se deixe de investigar a formação inicial, pois esta ainda necessita de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual. Alerta também, para o fato de não se reforçar a idéia de que o professor é o único elemento no qual se deve investir para que a educação tenha uma melhoria na qualidade. Há de se investir também na valorização social da profissão, nas condições de trabalho, na infraestrutura das escolas, nas formas de organização do trabalho escolar, e na carreira, dentre outros.

E sobre o investimento nos professores, Cavalcante et al. (2010), ressalta que nenhuma formação, por si só, garante o crescimento e o desenvolvimento profissional, qualquer que seja a categoria profissional se não forem proporcionadas condições apropriadas para o exercício do trabalho, e para o docente em especial, uma formação que o leve a compreender sua atividade de forma ampla, ou seja, levando-se em conta além dos aspectos pedagógicos, o plano social e político.

Assim, chegamos ao final deste trabalho que apesar de responder nossas indagações, terminou provocando outras, fazendo-nos lembrar o caráter particular, provisório e inacabado do conhecimento. Porém, frente a nossa problemática de pesquisa, algumas considerações necessitam ser feitas.

Ao realizar esta pesquisa, aproximando-nos do contexto e buscando decifrar algumas de suas características percebemos que os profissionais que se encontram no exercício da função docente não possuem uma formação comum e tal situação

foi construída historicamente. Lembrando que, quando falamos de uma formação comum nos referimos à formação didático-pedagógica ou formação para o magistério, pois nossa motivação para a realização do estudo surge exatamente quando percebemos que a exigência desta formação não acontece para o ensino superior.

Araújo (2009), afirma que Vasconcelos (1998), em sua tese de doutorado chegou ao dado de que 72% dos entrevistados não fizeram curso de formação para o magistério e ainda, apresentam uma forte resistência a frequentar esse tipo de curso. Situação semelhante, encontramos em nosso estudo, como vimos no capítulo anterior na fala de alguns entrevistados, mesmo após tantos anos passados.

Bem, mas como a formação do professor é algo que acontece antes, durante e após o curso de graduação, ou seja, ao longo de toda a vida do sujeito, Tardif, M (2005), relaciona uma lista onde classifica cinco tipos de saberes utilizados no contexto da profissão e da sala de aula. São eles: saberes pessoais; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho; e os provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Seria esta classificação o registro da natureza social do saber profissional.

As falas obtidas neste estudo revelam a presença destes saberes. Porém, com a predominância dos saberes provenientes da formação escolar. Os saberes provenientes da formação para o magistério, bem como um *lócus* para que esta formação aconteça é a lacuna existente na formação do profissional que atua na função docente no ensino superior nas IES privadas de Maceió. E para que possam desta forma constituir, de forma coesa e coerente, um grupo de profissionais com características próprias do ser professor, esta lacuna necessita ser preenchida.

Evidencia-se também, em nossos achados, que a busca pela formação que atenda a legislação e que reflita uma avaliação satisfatória diante do sistema regulador é uma constante, ou seja, a participação em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) é uma necessidade a ser cada vez mais atendida. Esta situação é apresentada pela titulação de mestre de aproximadamente 70% dos

entrevistados, não significando, no entanto, uma preparação para o ensino, muito pelo contrário, refletindo o perfil dos cursos de pós-graduação da formação para a pesquisa. Fato este, relatado nas falas dos sujeitos entrevistados.

Para Cordeiro e Melo (2008), o enaltecimento do saber especializado, ou conteudista, como também da pesquisa reduz os saberes docentes pedagógicos ao que as autoras chamam de um verniz da profissão.

Mais uma vez, enfatizamos aqui que não defendemos uma formação apenas para o ensino ou apenas para pesquisa, mas uma formação que leve o processo ensino-aprendizagem a acontecer. Como já falamos num capítulo anterior, a pesquisa é extremamente importante para aquele que ensina, pois sem ela o ensino cai no vazio.

E concordamos com Demo quando afirma: “professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino.” (2011, p. 15). E ainda segundo Demo, “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é na base proposta emancipatória.” (2011, p. 17), sendo o professor um dos instrumentos de apoio para que se trilha este caminho emancipatório, que “não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria. [...] no fundo, ou é conquista, ou é domesticação.” (idem)

No entanto, a formação inicial e qualificação dos professores foram questionadas, ao mesmo tempo em que foram considerados artífices das inovações e das reformas educacionais. E a análise das políticas de formação de professores revela uma proposta de “aligeiramento” dessa formação, adequando-se aos cânones do neoliberalismo. (RODRIGUES, 2003)

Desde os anos de 1990, os movimentos de reformas nos países da América Latina, trazem conseqüências significativas para a organização e para gestão escolar, resultando numa reestruturação do trabalho docente, que já não é mais definido apenas como atividade de sala de aula. Este trabalho agora passa a ser a gestão escolar, compreendendo dedicação dos professores ao planejamento, à

elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho é ampliado, deixando sua análise mais complexa. (OLIVEIRA, 2004)

Apesar de estas mudanças atingirem em particular as redes públicas, elas afetam a formação docente, seja qual for a rede ou o nível de ensino, uma vez que a formação imposta pela legislação é a mesma para todos.

Outro fator importante para uma formação específica (pedagógico-didático) dos professores do ensino superior se deve ao fato de a expansão de oportunidades neste nível de ensino fazer com que o perfil do alunado se apresente cada vez mais diversificado, no que se refere à origem social e econômica, à trajetória educacional, hábitos de leitura e de trabalho intelectual, domínio das novas tecnologias de informação e comunicação. Relembrando que, toda esta expansão, e diversificação no perfil do alunado resultam das políticas públicas para a educação impostas por um Estado neoliberal.

Logo, a formação do professor do ensino superior é um desafio permanente a ser suprido por meio, tanto da formação inicial, quanto da formação continuada. Mas, de quem é a responsabilidade por esta formação continuada? Das IES ou dos profissionais?

Como vimos nas entrevistas, existe o desejo de se obter a titulação exigida pela legislação vigente e também que se adquiram conhecimentos para se desenvolver com êxito o processo ensino-aprendizagem e para isso busca-se atender a estas necessidades nos cursos de pós-graduação. Constata-se, no entanto, que em geral não encontram o que procuram, pelo menos em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos.

Em síntese, se no passado a formação para atuar no ensino superior era dispensável, hoje este perfil é discutível. Se a competência na sua área de conhecimento bastava ao professor, atualmente a exigência de novas competências é fato.

A de se lembrar que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG),<sup>49</sup> para o período 2005-2010, enfatizou a necessidade de que as conquistas realizadas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação sejam preservadas e aprimoradas e teve entre seus objetivos fundamentais a expansão qualificada do sistema de pós-graduação gerando um aumento considerável do número de pós-graduandos demandados para o desenvolvimento do sistema de ensino superior do País, dos sistemas de ciência e tecnologia assim como do setor empresarial. A expansão sem dúvida aconteceu, porém a tendência histórica restringe a formação pedagógica do professor universitário.

Ao realizar esta pesquisa percebemos o quanto nossos entrevistados buscam de formas diversas desenvolver suas atividades docentes a contento, ou seja, atendendo aos anseios de seus alunos e também os seus. Percebemos ainda que a formação pedagógica para o docente do ensino superior, no âmbito das instituições estudadas, se dá prioritariamente pela prática e pela experiência vivenciada enquanto aluno. No entanto, a formação decorrente destes meios, apenas, é eficaz?

A docência é uma atividade que necessita de conhecimentos específicos que devem ser constantemente revistos e que vão além do conhecimento do conteúdo. Dessa forma, por meio desse estudo pretendemos contribuir com as discussões acerca da formação profissional daqueles que atuam na função docente nas IES privadas, para que possam transcender a mera transmissão de informações, levando o alunado a buscar o entendimento de suas ações, a superação de suas limitações e conseqüente emancipação.

Como falamos inicialmente outras indagações surgiram. Obteríamos as mesmas respostas ao nosso questionamento nas IES públicas aqui de Maceió? A recomendação do MEC, de que as universidades ofereçam cursos de formação continuada para professores, recém ingressos, está sendo acatada? Qual o perfil dos cursos de pós-graduação, oferecidos pelas IES públicas e privadas em Alagoas?

---

<sup>49</sup> Disponível em: < [www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

E retomando a formação inicial fazemos um último questionamento baseado numa afirmação de Nóvoa (2010, p. 7) que diz: “Quem forma os médicos são outros médicos.” Pergunto: E quem forma os professores para o ensino superior? Mais essa é outra história.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13, Ago/2005, p. 03-10. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> > Acesso em: 15 out. 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Documento Final do V Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br>> Acesso em: 10 mai. 2011.

ARAÚJO, Maria Inez Oliveira (Org.). **Docência universitária frente às questões atuais**. São Cristóvão: UFS, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2000.

BARREYROS, Glaydes Beatriz. ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/viewFile/683/392>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

BATISTA, Sylvia Helena S. S. Formação. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 135-137.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57- 68.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, EDUSC, 2003.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Construção da profissão docente/profissionalidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 161-177.

BRASIL, **Constituição** (1988). Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_13.07.2010/art\\_205\\_.shtm.](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_205_.shtm.)>. Acesso em: 08 dez. 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 7200**, de 12 de junho 2006. Estabelece normas gerais da educação superior. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 14.343**, de 07 de setembro de 1920. Dispõe sobre a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.consuni.ufrj.br/legislacao/Decreto14343de1920CRIAUniversidade.pdf>>. Acesso em: 27 de jun. de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2130366/dou-secao-1-05-08-1933-pg-14>. Acesso em 27 de jun. de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 73.411** de 04 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 20**, de 26 de dezembro de 1977. Fixa normas para a indicação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://www.ourinhos.unesp.br/staa/docs/legislacao/resolucao\\_cne\\_1.htm](http://www.ourinhos.unesp.br/staa/docs/legislacao/resolucao_cne_1.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16.05.2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores**: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP). v.1, n.3, dez, 2009, p. 51-75.

CAMÕES, Luís Vaz. **Mudam-se os tempos**. Disponível em: <[http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga\\_lvc.htm](http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_lvc.htm)>. Acesso em 10 jan. 2012.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 63-73.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. (Orgs.) **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011. p.74-78.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S.; PIZZI, Laura Cristina V.; FUMES, Neiza de Lourdes F. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria J. (Orgs.). **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. EDUC/EDUFAL. São Paulo/Maceió, 2010, p. 55-70.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 31-53.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CORDEIRO, Telma S. C.; MELO, Márcia M. Oliveira. (Orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Ed. Universitária da UFPE, Recife, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6.ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 27- 38.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional**: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação. ANPED, v. 11, n. 32, mai./ago., 2006, p. 258-271.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 11-26.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FILHO, Luciano M. Farias; VEIGA. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 81-107.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma P. A.; d'Ávila, Cristina M. (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 23-44.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_indice\\_busca.php](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_indice_busca.php)>. Acesso em: 18 de out. 2011.

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação- 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

DONATO, Maria Ermelinda. Formación. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 138-140.

\_\_\_\_\_. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 125-144.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem na docência. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 145-159.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica da prática docente. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 11-31.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 149-178.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: **23ª Reunião da ANPED/ CD – ROM**, 2000. Disponível em: <<http://www.unirio.br/estatuto/Da%20Catedra%20Universitaria%20ao%20Departamento.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2011.

FREITAS, Helena C. L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans- Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete A. formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. (p. 433-441) In. Lazzari Leite. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_ ; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHANEM, Elie. **Educação Escolar e Democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania?. In: **Revista de Educação**. Campinas: PUC, n. 24, p. 17-26, jun., 2008.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. Cortez, São Paulo, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 77)

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KULLOK, Máisa Gomes B.. Formação de professores: Políticas e profissionalização. In: MERCADO, Luís Paulo. L.; KULLOK, Máisa Gomes B.(Orgs). **Formação de professores**: Políticas e profissionalização. Maceió: Edufal, 2004, p. 13 - 22.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 25-34.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí. Editora Unijuí, 2006.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Compreendendo o discurso pedagógico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, EDUSC, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Volume I. Livro primeiro. O processo da produção do capital. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In:\_\_\_\_\_. **Docência na universidade**. 6.ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 9- 26.

\_\_\_\_\_. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, Maria Aparecida.V.; JÚNIOR, Celestino A. Silva. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. v.2. São Paulo: UNESP, 1999, p. 167-188.

\_\_\_\_\_. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATURANA, Humberto R; VARELA, G. Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MENDES, M. Olenir; PEREIRA, F. S. Maria. A Lei nº9.394/96 e a Avaliação Educacional. In. SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB: balanços e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2008, p.159-171.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002, p. 7-45.

MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

\_\_\_\_\_. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 95-110.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Oliveira. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na assembléia constituinte de 1946. In. FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 153-189.

PAIS, Luis Carlos. Transposição didática. In MACHADO, Sílvia Dias Alcântara, (Org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução.** São Paulo/SP: EDUC, 2010, p. 11-48.

PESSOA, Fernando. **Sou eu.** Disponível em: <<http://www.vidaem poesia.com.br/fernandopessoa.htm>>. Acesso em 10 jan. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** (Orgs.). Feira de Santana: UFES Editora, 2009, p. 33-55.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: Um conflito fora de moda? In. FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 255-291.

RIBEIRO, A. **Relatório da formação contínua de professores 98.** Disponível em: <[http://www.ipv.pt/millennium/19\\_spec4.htm](http://www.ipv.pt/millennium/19_spec4.htm)> Acesso em: 13 jan 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Elane Luís. Reforma da Educação Superior. In. SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB: balanços e perspectivas.** São Paulo: Alínea, 2008, p.127-147.

RODRIGUES, Margarida Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In. OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação.** Campo Grande: UFMS, 2003, p. 35-54.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. ANPED, v. 1, n. 40, jan./abr., 2009. p.143-155.

SILVA, Benedito A. Contrato didático. In MACHADO, Sílvia Dias Alcântara, (Org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução.** São Paulo/SP: EDUC, 2010, p. 49-75.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Jacques. Se o professorado universitário fosse uma Profissão.... In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.). **Docência universitária: Profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS, 2009, p. 57-76.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. O papel social da universidade: reflexões acerca da formação do professor. In: MERCADO, Luís Paulo. L.; KULLOK, Maísa Gomes B. (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e profissionalização**. Maceió: Edufal, 2004, p. 13-22.

\_\_\_\_\_; VERÇOSA, Élcio Gusmão. UFAL - de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, M. (org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 171-184.

TÉBAS, Camila de Freitas. A formação dos profissionais de educação no contexto político educacional brasileiro. In: SARMENTO, Diva Chaves. (Org.) **Sistemas de educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p.183-208.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Trad. Carlos Alberto Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma P. A.; d'Ávila, Cristina M. (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A – Tabela de seleção da amostra**

Instituição de Ensino Superior	Curso	Nº de profissionais que atuam nas funções docentes	Nº de profissionais para amostra
A	Administração	25	3
	Ciências da Computação	17	2
	Fisioterapia	18	2
B	Administração	15	2
	Ciências da Computação	15	2
	Fisioterapia	14	2
Total da amostra			13

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu, ....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo “ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE”, recebi da Sra. Renilda Correia de Oliveira, mestranda do curso de Educação Brasileira do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a verificar a existência da formação pedagógica em profissionais que estão exercendo a função docente, nas Instituições de Ensino Superior(IES), de Maceió, Alagoas.
- Que a importância deste estudo se dá pelo fato de que frente às questões atuais, os docentes do ensino superior necessitam refletir sobre sua formação, sinalizando assim uma sintonia para possíveis transformações neste nível de ensino.
- Que o resultado que se deseja alcançar é comparar o perfil dos profissionais que estão atuando na função docente atualmente, aqui em Maceió, com o perfil traçado por estudos anteriores em outras cidades brasileiras.
- Que esse estudo começa em maio de 2011 e termina em agosto de 2011.
- **Que o estudo será realizado com 23 profissionais que atuam nas funções docentes, de três IES, localizadas em Maceió e que a pesquisa será desenvolvida por meio de entrevista a estes profissionais. A entrevista será gravada para compor os dados do trabalho e todas as informações contidas no gravador após a análise serão apagadas.**
- Que eu participarei da entrevista descrita no item anterior.
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados é a observação no contexto da pesquisa.
- Que o incômodo que eu poderei sentir será de dispor de tempo para participar da pesquisa.
- Que o possível risco à minha saúde física e mental é mínimo decorrente do possível desconforto causado pela reflexão sobre minha participação na pesquisa.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente serão os conhecimentos para a comunidade acadêmica e a sociedade brasileira acerca da coleta de dados desta pesquisa.
- **Que em qualquer etapa de estudo deverei contar com a assistência dos profissionais responsáveis pela pesquisa para o esclarecimento de eventuais dúvidas, sendo responsáveis por ela: a orientadora Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, com o e-mail:**

**mariaantonieta07@gmail.com e a pesquisadora mestranda Renilda Correia de Oliveira, com o e-mail: renilda\_correia@yahoo.com.br**

- **Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.**
- Que a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que não haverá indenização a qualquer despesa que venha a ter com minha participação nesse estudo.
- **Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

**Domicílio: (rua, praça, conjunto):**

**Bloco: /Nº: /Complemento:**

**Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:**

**Ponto de referência:**

Contatos de urgência: **Renilda Correia de Oliveira**

Domicílio: **rua Fernando Mendes Pinto,24 Barro duro**

Cidade/ CEP/ Telefone: **Maceió – AL – 57045-065 – (82) 8801-5974**

Ponto de referência: **Próximo ao colégio Isaac Newton**

Contatos de urgência: **Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira**  
 Domicílio: **Rua Deputado José Lages, 365, Ponta Verde**  
 Cidade/ CEP/ Telefone: **Maceió – AL – 57035-330 – (82) 9976-8146**  
 Ponto de referência: -

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):  
**Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**Endereço: CEDU - Campus A. C. Simões, Cidade Universitária**  
**Bloco: /Nº: /Complemento: Centro de Educação - CEDU**  
**Bairro: /CEP/Cidade: Cidade Universitária – Maceió – AL**  
**Telefones p/contato: - 3214 1196**

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**  
**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:**  
**Prédio da Reitoria, sala do C.O.C., Campus A. C. Simões, Cidade Universitária**  
**Telefone: 3214-1041**

Maceió, AL,

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal          - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(is) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>

