

UNIVERSIDADE FUMEC
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS DE
BELO HORIZONTE
Mestrado em Administração

VALÉRIA CHRISTINA PARREIRAS COSTA BOUZADA

PROFESSOR INICIANTE: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO
DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR E À
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Belo Horizonte
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VALÉRIA CHRISTINA PARREIRAS COSTA BOUZADA

**PROFESSOR INICIANTE: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO
DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR E À
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte da Universidade FUMEC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Administração

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zélia Miranda Kilimnik

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Vieira de Oliveira

Belo Horizonte – MG.
UNIVERSIDADE FUMEC
2008

Ficha Catalográfica

B782p
2008

Bouzada, Valéria Christina Parreiras Costa
Professor iniciante: desafios e competências necessárias
ao desenvolvimento da carreira docente de nível superior e à
inserção no mercado de trabalho / Valéria Christina Parreiras
Costa Bouzada : Orientadora Zélia Miranda Kilimnik ;
Co-Orientador, Luiz Cláudio Vieira de Oliveira. -- 2008.
160 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade FUMEC. Faculdade de
Ciências Empresariais, Belo Horizonte, 2008.
Inclui bibliografia

1. Professores – Formação. 2. Professores universitários –
Formação. I. Kilimnik, Zélia Miranda. II. Oliveira, Luiz Cláudio
Vieira de. III. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências
Empresariais. IV. Título.

CDU: 371.13



Dissertação intitulada *Professor Iniciante: Desafios e Competências Necessárias ao Desenvolvimento da Carreira Docente de Nível Superior e à Inserção no Mercado de Trabalho*, de autoria da mestranda Valéria Christina Parreiras Costa Bouzada, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Zélia Miranda Kilimnik – Orientadora

Prof. Dr. Luiz Cláudio Vieira de Oliveira – Co-orientador

Prof. Dr. Luiz Antônio Antunes Teixeira

Prof.^a Dr. Delba Teixeira Rodrigues Barros

Professor Dr. Daniel Jardim Pardini
Coordenador do Curso de Mestrado em Administração

Belo Horizonte, 10 de julho de 2008.

Dedico este trabalho ao meu grande amor, Célio Freitas Bouzada, incentivador e patrocinador desta nova jornada, pelo companheirismo, pelos momentos felizes que sempre passamos, por ser um excelente marido e maravilhoso pai, e aos meus filhos Gabriela e Lucas, dois dos meus maiores tesouros, pelo amor infinito que sinto por eles.

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, a Deus, por tudo que tenho na vida. Sem ele nada seria possível.

Aos meus pais, José Juventino Costa e Emília Parreiras Costa, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, pelo empenho e sacrifício para conseguirem construir uma família sólida e de caráter. Tenho muito orgulho deles.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Zélia Miranda Kilimnik, uma pessoa maravilhosa que esteve sempre ao meu lado, como mestra e amiga, ajudando-me a trilhar o melhor caminho. Obrigada por seu apoio, pelos convites para participar de seus projetos, palestras e encontros. Estes momentos foram muito importantes e transformadores em minha vida acadêmica e pessoal. Certamente, sem o seu apoio, este trabalho não teria sido possível.

Ao Professor Doutor Luiz Cláudio Vieira de Oliveira, pela co-orientação deste trabalho, e por tudo que aprendi com ele de forma muito prazerosa.

Meus agradecimentos a todos os professores que com certeza me fizeram crescer, me ensinaram a pensar de forma mais crítica e a ter uma visão mais holística sobre as coisas, possibilitando, desta forma, encontrar diversas soluções para um mesmo problema.

Aos meus colegas de mestrado, que estiveram presentes e que de alguma forma colaboraram e apoiaram para a realização deste trabalho.

A todos os funcionários, sem exceção, da Universidade FUMEC, sempre dispostos a ajudar.

A todos os professores entrevistados que, mesmo com horários tão apertados, arranjaram um espaço em suas agendas para me receberem para as entrevistas.

“O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão de experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se mais importantes do que os recursos materiais, a relevância do ensino superior e de suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à informação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior”.

(Jacques Delors. Relatório para a Unesco Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)

”Não é bastante ensinar uma especialidade. Através dela o indivíduo pode tornar-se uma espécie de máquina útil, mas não uma personalidade harmoniosa. É essencial que o profissional adquira compreensão e sensibilidade, viva para valores ... tenha o senso do belo e do moralmente bom. Se tal não acontecer, com todo seu conhecimento especializado, ele parecerá mais um animal treinado do que um ser humano”.

(Albert Einstein)

Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a Docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente.

Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, "publish or perish", os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca de excelência.

(Rubem Alves)

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

(Moacir Gadotti)

RESUMO

Este estudo versou sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes em início de carreira para se inserirem no mercado de trabalho e sobre as qualificações necessárias para o bom desempenho da docência no ensino superior. Também fez uma abordagem sobre os docentes oriundos do meio empresarial, procurando conhecer este profissional, sua formação, sua experiência profissional e os motivos que o levaram à escolha da carreira docente, bem como saber como ocorreu a transição para o meio acadêmico e o que os motivou a tomar esta decisão. Para execução deste trabalho, inicialmente realizou-se uma fase exploratória para, em seguida, dar ao trabalho uma natureza qualitativa, com realização de entrevistas individuais com docentes do ensino superior em início de carreira, ou seja, aqueles que estejam há, no máximo, seis anos em exercício profissional. Já para formação do grupo de foco, procurou-se buscar profissionais oriundos do meio empresarial que fizeram a transição para a docência, ou seja, professores universitários, de ambos os sexos, que além da atividade acadêmica exerçam, ou já tenham exercido, atividades no mercado, como executivos de empresas. A partir da avaliação dos resultados da pesquisa, pode-se concluir que, para o docente se inserir no mercado acadêmico, ele precisa ter uma boa *network*, estar em contínua atualização. Com relação à estabilidade na profissão, a maioria acha que é muito difícil. Sugerem que, para uma certa 'estabilidade', deve-se trabalhar em mais de uma instituição. Com relação aos aspectos da prática docente, os pesquisados falaram sobre a importância do aprimoramento das competências, não só das competências técnicas inerentes à função, como também do desenvolvimento de competências em um âmbito geral, como as competências comportamentais. Muitos professores ressaltaram a importância da formação teórico-metodológica, que geraria um diferencial na carreira. No que diz respeito à transição da gerência para a docência, a partir da análise do grupo focal, constatou-se que os participantes do grupo, em sua maioria, apresentam um comportamento bastante parecido na condução de suas carreiras. Exercem uma atividade corporativa e vêm na docência um leque de possibilidades. A docência surgiu em suas vidas como uma segunda possibilidade de trabalho. Essa transição entre a carreira de executivo e a dedicação à área acadêmica é muitas vezes feita de forma gradativa e com planejamento a longo prazo.

Palavras-Chave: Competências. Docência. Educação. Carreira. Transição de carreira. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

This study consists of possible difficulties found by beginning professors to enter the job market and about the necessary qualifications to an adequate performance as an academic professor. This study also studied professors coming from the business environment and tried to understand this professional, his development, professional experience and the reasons that took him to choose the teaching career, as well as to know how this transition happened and what motifs took him towards this decision. In order to do this study, first, an exploratory phase took effect and then, in order to have a qualitative nature, individual interviews have been made with beginning professors, that is, those who are for at most six years of professional experience. Professionals derived from the business environment, who have migrated from business to teaching career, that is, University professors, of both sexes, were searched in order to create a focus group, and who, farther the academic career, still do or did have business activities, as companies executives. From the research results, we may conclude that, to enter the academic market the teaching academic needs to have a good network, to be in continuous update. When the subject is professional stability, the majority of professionals think about it is a very hard thing. They suggest that to have “stability” one must work in more than one institution. In relation to the aspects of teaching practice, the research subjects referred to the importance of the competences improvement, not only inherent technical competences, as well as the development of general competences such as behavioral competences. Several professors stress the importance of the technical methodological development, that would give a career differential. In what concerns the transition from managing environment to academic teaching, based on the focal group analyses this work concluded that the group participants, in the majority, present a very similar behavior concerning their careers conduction. They perform a corporative labor and perceive on academic teaching a new range of possibilities. Academic teaching appeared in their lives as another job opportunity. This transition from business career to the dedication to an academic teaching career is gradually made with a long term planning.

Key Words: Competences, Academic Teaching, Career, Career Transition, Job Market.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo tridimensional de uma organização	43
FIGURA 2 – Competências do indivíduo.	53
FIGURA 3 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização..	59
FIGURA 4 – As três dimensões da competência	61
FIGURA 5 – As Competências	69
FIGURA 6 – Inserção no mercado.....	73
FIGURA 7 – Mapa de Redes.....	74
FIGURA 8 - Exemplo de Rede Sociais de laços fortes e fracos.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Total de Funções docentes em exercício	19
GRÁFICO 2 - Docentes da educação superior, por região (%) Brasil 2005.1.....	29
GRÁFICO 3 - Docentes da educação superior, por titulação (%) - Brasil 2005.1.....	31
GRÁFICO 4 - Mestres e doutores por região (%) - Brasil 2005.1.....	32
GRÁFICO 5 - Funções docentes por regime de trabalho segundo a região (%) – Brasil 2005.....	46

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Docentes da educação superior, por região - Brasil 2005.1.....	29
TABELA 2- Docentes da educação superior, por titulação - Brasil 2005.1.....	30
TABELA 3- Mestres e doutores por região - Brasil 2005.1.....	32
TABELA 4- Relação entre doutores e matrícula, por região – Brasil – 2004/2005.1.....	33
TABELA 5- Estados com a mais baixa e a mais alta relação doutor – matrícula Brasil 2004 e 2005.1.....	34
TABELA 6- Estados c/ o maior número de doutores e estados c/ o menor número - Brasil - 2005.1.....	34
TABELA 7- Vinculação institucional dos docentes e funções docentes - Brasil-2005.1.....	35
TABELA 8- Funções Docentes por Organização Acadêmica Brasil 2005.1.....	35
TABELA 9- Universidades privadas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região –Brasil -2005.1	36
TABELA 10- Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região-Brasil- 2005.1.....	37
TABELA 11- Universidades Privadas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005.1.....	37
TABELA 12- Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005.1.....	37
TABELA 13- Funções docentes por regime de trabalho, segundo a região - Brasil 2005.....	46
TABELA 14- Professores universitários, de ambos os sexos, que além da atividade acadêmica, exerciam ou já tinham exercido atividades no mercado, como executivos de empresas.....	89
TABELA 15- Professores universitários com até seis anos no exercício docente.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Total de Funções docente em exercício.....	18
QUADRO 2 – Modelos de Carreira.....	40
QUADRO 3 – Tipos de Carreira.....	40
QUADRO 4 – Competências do Profissional	60
QUADRO 5 – Processo de Desenvolvimento de Competências das Pessoas nas Organizações.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANPAD	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CET	- Centro de Educação Tecnológica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EnANPAD	- Encontro da ANPAD
DEAES	- Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância - United Nations Children's Fund
USAID	- United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Problema de pesquisa.....	22
1.2 Justificativa.....	22
1.3 Objetivos.....	24
1.3.1 Objetivo geral	24
1.3.2 Objetivos Específicos	24
1.4 Estrutura do trabalho	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Educação superior no Brasil.....	26
2.1.1 Docentes da Educação Superior Brasileira - por regiões	28
2.1.2 Docentes da Educação Superior Brasileira - por titulação	30
2.1.3 Docentes da Educação Superior Brasileira – doutores e mestres por região.....	31
2.1.4 Docentes da Educação Superior Brasileira – Relação entre doutores e matrículas.....	33
2.1.5 Vínculos institucionais dos docentes.....	34
2.1.6 Funções docentes por organização acadêmica	35
2.1.7 Funções docentes e o cumprimento da LDB	36
2.2 Carreira	39
2.2.1 Conceitos e tendências.....	39
2.2.2 Carreira Proteana	42
2.2.3 Carreira do professor universitário no Brasil	44
2.2.4 Realidade da Carreira Docente	47
2.3 Competências – conceitos e abordagens	52
2.3.1 Abordagem geral	52
2.3.2 Abordagem histórica, conceitos individuais e organizacionais.....	54
2.3.3 Competências e Requisitos para o Exercício da Docência.....	63
2.3.4 Competências educacionais.....	64
2.4 Inserção no mercado.....	72
2.5 Transição de carreira – do prático gerencial para o acadêmico.....	78
3 METODOLOGIA	81
3.1 Abordagem	81
3.2 Coleta de Dados.....	82
3.2.1 Entrevistas Individuais	82
3.2.2 Grupos de Foco.....	82

3.3 Seleção dos entrevistados – público alvo	83
3.3.1 Entrevistas Individuais	83
3.3.2 Formação do Grupo de Foco	85
3.4 Análise dos resultados	85
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	88
4.1 Caracterização dos entrevistados - Grupo de Foco	88
4.1.1 Análise do grupo de foco.....	90
4.1.2 Executivo x professor - um olhar comparativo entre as duas atividades.....	93
4.1.3 O papel do professor.....	94
4.1.4 O professor, o executivo e as instituições	95
4.1.5 O aluno, pela ótica do professor	95
4.1.6 A percepção de “viver e atuar” em dois mundos diferentes.....	96
4.1.7 Síntese do grupo	98
4.2 Caracterização dos entrevistados – Entrevistas Individuais	98
4.2.1 Ingresso na carreira – desafios e possíveis problemas	100
4.2.2 Inserção no mercado de trabalho, progresso e estabilidade.....	105
4.2.3 Competências requeridas para a profissão.....	108
4.2.4 Apoio ao professor iniciante.....	109
4.2.5 Situação da profissão professor	111
4.2.6 Recursos didático-pedagógicos mais utilizados	113
5 CONCLUSÃO.....	116
5.1 Conclusão geral	116
5.2 Conclusão Pessoal	117
5.3 Recomendações para estudos futuros.....	117
REFERÊNCIAS.....	118
Anexo A Entrevistas semi-estruturadas.....	126
Anexo B - Roteiro do Grupo de Foco.....	128
Anexo C – Carta de encaminhamento do questionário de identificação inicial dos professores.....	132
Anexo D - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996).....	136

1 INTRODUÇÃO

O mundo atual passa por diversas transformações econômicas e tecnológicas, de uma forma muito acelerada. Estas transformações se refletem no mercado de trabalho, exigindo das pessoas novas aprendizagens e novas qualificações. Dos anos 90 para cá, a área tecnológica e o sistema de ensino brasileiro passaram por modificações. Muitas escolas superiores foram abertas e tiveram que se adequar às novas exigências do Ministério da Educação (MEC), conforme será explicado mais a frente. De um modo geral, as pessoas passaram a ter mais acesso às informações com facilidade e velocidade, obtendo, desta forma, mais conhecimento e crescimento intelectual.

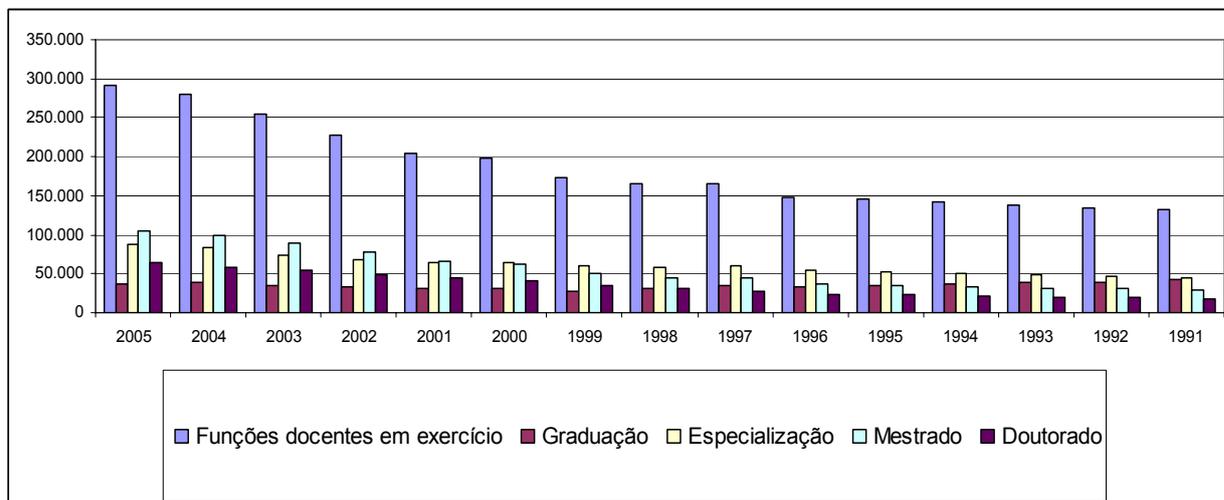
Diante de todas estas transformações, houve uma evolução no número de docentes com titulação de mestrado ou doutorado. A obtenção destes títulos é uma das formas para se atingir um bom patamar de qualificação intelectual. Este crescimento pode ser observado no QUADRO 1 e GRAF.1, a seguir, onde se mostra o número de funções docentes ao longo dos anos, bem como o aumento do número de docentes com titulação de mestre ou doutor.

QUADRO 1
Total de Funções Docentes em Exercício

Ano do Censo	Funções docentes em exercício	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2005	292.504	37.203	86.893	105.114	63.294
2004	279.058	38.467	83.496	98.664	58.431
2003	254.153	35.664	74.714	89.288	54.487
2002	227.844	32.230	68.923	77.404	49.287
2001	204.106	30.310	64.509	65.265	44.022
2000	197.712	31.379	63.503	62.123	40.707
1999	173.836	27.886	60.164	50.849	34.937
1998	165.122	30.890	57.677	45.482	31.073
1997	165.964	34.430	60.638	43.792	27.104
1996	148.320	33.370	53.990	36.954	24.006
1995	145.290	35.073	52.527	34.882	22.808
1994	141.482	36.280	50.344	33.531	21.327
1993	137.156	37.974	48.513	30.994	19.675
1992	134.403	38.848	46.387	30.236	18.932
1991	133.135	42.527	43.850	29.046	17.712

Fonte: INEP/MEC – 2006

GRÁFICO 1
Total de Funções Docentes em Exercício



Fonte: INEP/MEC – 2006

Na década de 70, de acordo com Pachane (2003), a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensadas nas atividades de pesquisa, passa a sobrepôr-se ao ensino que, até o momento, definia a finalidade da universidade.

Pachane (2003) descreve que ocorre, assim, uma mudança na identidade da universidade brasileira. Ela não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e a pós-graduação. Após a aprovação da Lei 5.540/68, como resultado do acordo MEC/USAID,¹ a universidade vai se configurando como universidade da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino. Segundo Sobrinho (1994) citado em Pachane (2003):

Havia um modelo a ser superado pelas grandes Universidades: o das instituições dedicadas basicamente à transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais. Havia um modelo a ser produzido: uma instituição capaz de preservar e criticar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também preparada para a produção da ciência, das artes, da tecnologia, da cultura humana em geral, capaz de alargar as fronteiras estabelecidas, criar as interfaces e por em diálogos inusitados diferentes campos e áreas. As universidades deveriam formar pessoas não só para a difusão do conhecimento, mas também para a crítica e para a criação do novo [...] (SOBRINHO, 1994, p. 133).

¹ Acordo de 1965, que ficou conhecido como o convênio MEC-USAID - *United States Agency for International Development*, que visava organizar uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, reunindo técnicos brasileiros e norte-americanos.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 151-153), citados em Pachane (2003), fica assim estabelecida uma forma de relação em parceria, de professores e alunos, na direção da construção do conhecimento. Não prevalece tanto a figura do professor transmissor, sendo entendido que “o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência”. Nesse momento, separa-se a graduação da pós-graduação, o ensino da pesquisa e o modelo napoleônico – voltado à formação profissional dos estudantes de graduação – do modelo humboldtiano – voltado à formação dos pós-graduandos e centrado nas grandes universidades.

De acordo com estas autoras, separam-se, assim, as universidades das demais Instituições de Ensino Superior (IES), muitas delas faculdades isoladas, geridas com recursos privados, e que observaram também grande ampliação após as reformas educacionais implantadas nas décadas de 1960 e 1970.

Ainda conforme estas autoras, constata-se que, ao longo de todo este período retratado, quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco tem sido exigido em termos pedagógicos.

Sabe-se, de acordo com dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que, com a expansão do ensino superior no Brasil, a demanda por cursos superiores cresceu significativamente. A partir da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, em anexo, em seu Art. 66, diz-se que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Dessa forma, as Universidades, Faculdades e as IES passaram a fazer esta exigência de seus docentes.

Com estas novas exigências, a procura pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* aumentou. Os docentes de nível superior que já estão no mercado de trabalho estão tendo que se adequar ao que foi estabelecido e os novos entrantes, que desejam seguir a carreira acadêmica de nível superior, também

terão que se inserir neste contexto, pois, nos dias atuais, a titulação de mestre ou doutor é quase uma condição essencial para o ingresso e permanência nesta profissão.

Para atender a essas demandas, muitas instituições fazem algumas adequações quanto ao currículo, formatos de curso, condições de participação e horários, para que haja mais compatibilidade entre o trabalho nas empresas e os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando, desta forma, que diversos profissionais se direcionem para a carreira acadêmica.

Segundo dados da ABMES, até 2006 o setor privado continuou em processo de expansão. Houve um aumento do número de cursos, de vagas, de alunos inscritos em exames de seleção, de número de alunos matriculados nas faculdades, assim como um aumento no número de docentes. O crescimento maior ocorreu nas instituições que oferecem somente cursos de tecnologia, os chamados Centros de Educação Tecnológica (CET). Os CET's são instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

Em uma visão geral, este estudo versa sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes em início de carreira para se inserirem no mercado de trabalho e sobre as qualificações necessárias para o bom desempenho da docência no ensino superior. Docentes em início de carreira são aqueles que, segundo Huberman (1995), estejam no máximo, há seis anos em exercício profissional. Este assunto será abordado no item sobre o público alvo entrevistado.

Este estudo também faz uma abordagem sobre os docentes oriundos do meio empresarial, procurando conhecer este profissional, sua formação, sua experiência profissional e os motivos que o levaram à escolha da carreira docente, bem como saber como ocorreu a transição para o meio acadêmico e o que os motivou a tomar esta decisão.

Já que nesta pesquisa o termo docência é imperativo, falemos um pouco sobre a origem da palavra “docência”. Araújo (2004), citado por Veiga (2006), diz que, no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos discursos sobre educação.

Segundo Veiga (2006), no sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho

1.1 Problema de pesquisa

O profissional, para a atividade docente, precisa estar qualificado para tal. Cabe, então, o seguinte questionamento: quais são as competências e qualificações necessárias e quais os maiores desafios e possíveis dificuldades encontrados por estes profissionais para se inserirem e permanecerem neste mercado de trabalho?

1.2 Justificativa

O interesse e a motivação por este tema têm a sua origem na minha inquietude e ansiedade por cursar um mestrado acadêmico, com a intenção de ingressar na carreira acadêmica. Porém, nunca fui professora. Em meu trajeto profissional, que sempre foi na área de processamento de dados, a única experiência que tive com alunos e sala de aula foi em treinamentos para usuários finais dos sistemas.

De acordo com Lacombe (2002), no exercício da docência para o ensino superior, a experiência profissional tem um valor relevante. Mas esta, sozinha, não basta. A docência é uma carreira que demanda a apropriação, pelo indivíduo, do planejamento e desenvolvimento da mesma e, para tanto, é necessário investir em competências como o *know-how* (o conhecimento, a técnica), o *know-why* (as motivações para o exercício do trabalho) e o *know-whom* (a rede de relacionamento), uma vez que a educação de nível superior tem uma importância significativa na composição da força de trabalho de seu corpo docente.

Kanter (1997) descreve que a carreira de professor universitário também pode ser considerada uma “carreira profissional”:

A estrutura de carreiras profissionais é definida por habilidades ou ocupação, sendo a posse de conhecimentos valiosos um fator-chave na determinação do status ocupacional, e a reputação o recurso básico do indivíduo. O “crescimento” da carreira de profissionais não consiste necessariamente na ascensão profissional, como é para os burocratas, e o “avanço” não tem o mesmo significado. Ao contrário, aqueles que estão seguindo carreiras profissionais podem manter o mesmo cargo e o mesmo título por um longo período. As oportunidades do formato profissional, então, envolvem a chance de ter tarefas cada vez mais exigentes, ou desafiadoras, ou importantes, ou recompensantes, que exigem um exercício maior das habilidades que são o que o profissional tem a oferecer (KANTER, 1997, p. 99).

Simendinger *et al.* (2000) relatam que os primeiros anos de docência em uma faculdade podem ser um período de desilusão e ajustes e, diante das dificuldades, esses docentes frequentemente fraquejam ao perceberem que existem inúmeros obstáculos que devem ser superados, antes ou durante o período de transição do meio empresarial para o meio acadêmico.

Diante destes argumentos, pretendo investigar e conhecer quais são as competências e qualificações necessárias e quais os maiores desafios e possíveis dificuldades encontrados, por estes profissionais em início de carreira, para se inserirem e se manterem neste mercado. Espero também, com este estudo, trazer uma contribuição para futuros entrantes e para estudos nesta área.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Investigar quais os maiores desafios que os docentes em início de carreira encontram para se inserirem no mercado de trabalho e conhecer quais são as competências, as qualificações e as especializações necessárias para o bom desempenho e aprimoramento da carreira docente no ensino superior.

1.3.2 Objetivos Específicos

- 1- Identificar quais fatores os levaram à carreira docente e quais foram desafios e os possíveis problemas encontrados no início da carreira;
- 2- Analisar a transição de carreira dos profissionais oriundos do contexto empresarial e que passaram a atuar como docentes;
- 3- Identificar quais são as estratégias do docente iniciante para sua inserção no mercado de trabalho, e quais são as mais eficazes;
- 4- Identificar as competências requeridas para a carreira;
- 5- Identificar qual o tipo de apoio é oferecido ao professor iniciante (apoio da coordenação, dos professores mais antigos, apoio pedagógico, etc.);
- 6- Identificar quais os recursos didático-pedagógicos mais utilizados;

1.4 Estrutura do trabalho

O capítulo I é introdutório. Nele se descrevem a importância do tema em estudo, a definição do problema, os objetivos, geral e específicos, incluindo também a estrutura metodológica do trabalho.

O capítulo II contempla o referencial teórico, apresentando um panorama da educação superior no Brasil, o conceito de carreira, a carreira do professor universitário no Brasil e a realidade da carreira docente. Ainda neste capítulo contemplam-se a origem e evolução do conceito de competências, e são abordados aspectos sobre a inserção no mercado de trabalho e transição de carreira.

O capítulo III descreve os procedimentos e a abordagem metodológica da pesquisa.

O capítulo IV apresenta a análise dos resultados da pesquisa com os docentes de diversas instituições, feitas através de entrevistas semi-estruturadas e de um grupo de foco com docentes oriundos do meio empresarial que estão em fase de transição da gerência para a docência. Esta análise visa a verificação dos objetivos estabelecidos.

O capítulo V encerra este trabalho apresentando as considerações finais sobre o tema desenvolvido e algumas sugestões para estudos posteriores.

No capítulo VI encontram-se as referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para um melhor entendimento desta dissertação, foram revistos alguns conceitos tais como os de carreira, tipos de carreira, carreira do professor universitário, competências, e foi feita também uma contextualização sobre o cenário do Ensino Superior no Brasil.

2.1 Educação superior no Brasil

Neste tópico, de forma abreviada, mostraram-se alguns dados sobre a educação superior no Brasil, recuperados de um volume da série *Educação Superior em Debate*, da DEAES - Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Fernandes (2006), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), apresentou no volume cinco da série *Educação Superior em Debate*, alguns fatos importantes de vários pesquisadores da educação. Dentre os fatos, Fernandes (2006), relatou sobre uma importante pesquisa do professor Hanushek, da Universidade de Stanford (EUA), um estudioso da questão educacional, cujo aspecto mais interessante descoberto é que, ao analisar quais os diferenciais de um bom professor com relação aos demais, Hanushek percebeu que não eram características referentes à formação do docente ou ligadas ao salário, à sua idade ou à sua experiência profissional, se ele tinha ou não pós-graduação. Descobriu que a questão principal para entender a diferença são os dois primeiros anos de docência, pois é nesse período que o profissional mais aprende.

Depois dessa fase, até o fim da sua atividade, ele mantém a mesma eficiência que tem ao término dos dois primeiros anos de experiência. O professor Hanushek, citado por Fernandes (2006), ao concluir seu estudo, destaca a importância da formação inicial do professor como um fator

determinante no sucesso dos alunos e aponta para a necessidade de programas de formação continuada e acompanhamento profissional.

Essa é uma realidade que poderá ser constatada no tópico Análise dos Resultados, onde os professores relatam que, após serem contratados, não recebem formação adicional, não ficam muito a par de como é o funcionamento, o estatuto da escola; eles vão aprendendo com as dificuldades encontradas no dia-a-dia, com o apoio de outros professores e com um pouco de apoio da coordenação.

Segundo Ristoff (2006), diretor da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes/Inep/MEC), a questão da docência da educação superior preocupa a todos, de diferentes maneiras. A alguns de nós, pela percepção simples de que a função do professor na educação superior é, em grande parte, uma função “usurpada”. Usurpada por quem? Por profissionais de muitas áreas do conhecimento. E poderia ser diferente? Na educação superior, o médico torna-se professor de nefrologia; o advogado, de Direito Constitucional; o economista, de teoria macroeconômica do desenvolvimento; o engenheiro, enfim, torna-se professor de eletrônica, etc.

Ristoff (2006) ainda diz que, a outros, preocupam as crescentes mudanças no campus, transformando relações uma vez quase idílicas e feudais, muito mais imaginadas do que reais, não colocando coisa alguma, além da fria relação monetária e salarial, no lugar da dedicação aos valores clássicos da busca da arte, da ciência e da Justiça, ou seja, do belo, do verdadeiro e do justo, os valores clássicos da universidade.

Segundo Ristoff (2006), a passagem do status para o contrato, da *gemeinschaft* para a *gesellschaft*, ou do professor ao servidor, do diretor ao aluno, com certeza está tendo um impacto sobre os nossos afazeres diários no campus. E isso precisa ser trabalhado, gostemos ou não, porque estamos diante de uma crescente e dramática dessacralização dos valores acadêmicos tradicionais, gerando o que alguns chamam de “a nova burguesia acadêmica”.

Ristoff (2006) relata um fato que faz parte do anedotário da educação superior: o primeiro dia do ex-reitor da *Columbia University* – estranhamente, ele era um general, o general Eisenhower, ex-

presidente dos Estados Unidos. Ele, em seu primeiro dia como reitor, foi levado para um passeio pelo campus, apresentado ao Conselho Universitário, cumprimentado pelos servidores técnico-administrativos e, finalmente, encaminhado a uma reunião com o corpo docente. Nesta reunião, Ristoff (2006), relata que o general Eisenhower, dissertou ao corpo docente a seguinte fala:

[...] é uma grande satisfação conhecer os servidores² da Columbia University. Logo, o professor Rabi levantou-se no fundo da sala. Ele era um professor catedrático, um sênior professor, de muitos anos de casa, que, até mesmo, ganhou um Prêmio Nobel. Com contida irritação, mas com dignidade, Rabi retrucou: “General, os membros do corpo docente não são empregados da *Columbia University*. O corpo docente é a *Columbia University*”.

Somos os principais atores da universidade, acho que poucos duvidam, mas será que é exatamente essa a realidade do nosso dia-a-dia? Eu não sei, mas o que sei é que o que somos, como docentes, muito além das nossas virtudes, qualidades, vícios, defeitos, porque somos, também, as nossas ações, os nossos métodos, as nossas técnicas e procedimentos, somos parte do propósito que orienta a instituição e das visões e missões institucionais nas quais, conscientemente ou inconscientemente, nos inserimos.

Fazemos parte do instrumental que nos rodeia, das bibliotecas, dos laboratórios, das salas de aula, das instalações, que potencializam ou infernizam o nosso trabalho. Nós somos o contexto sociopolítico e acadêmico, que valoriza ou não, com dinheiro, com carreiras, com regime de contratação ou com status, ou com reconhecimento, o nosso trabalho. Enfim, somos agentes, ações, agências, propósitos, cenários, para usar a linguagem de Kenneth Burke, formando um todo, difícil de partir (RISTOFF, 2006, p. 10-11).

Nos próximos tópicos, serão apresentados gráficos e tabelas sobre os docentes da educação superior brasileira, subdivididos por regiões, titulações.

2.1.1 Docentes da Educação Superior Brasileira - por regiões

A TAB. 1 e o GRAF. 2, a seguir, apresentam o número total de docentes da educação superior brasileira e sua distribuição, absoluta e percentual, entre as regiões geográficas.

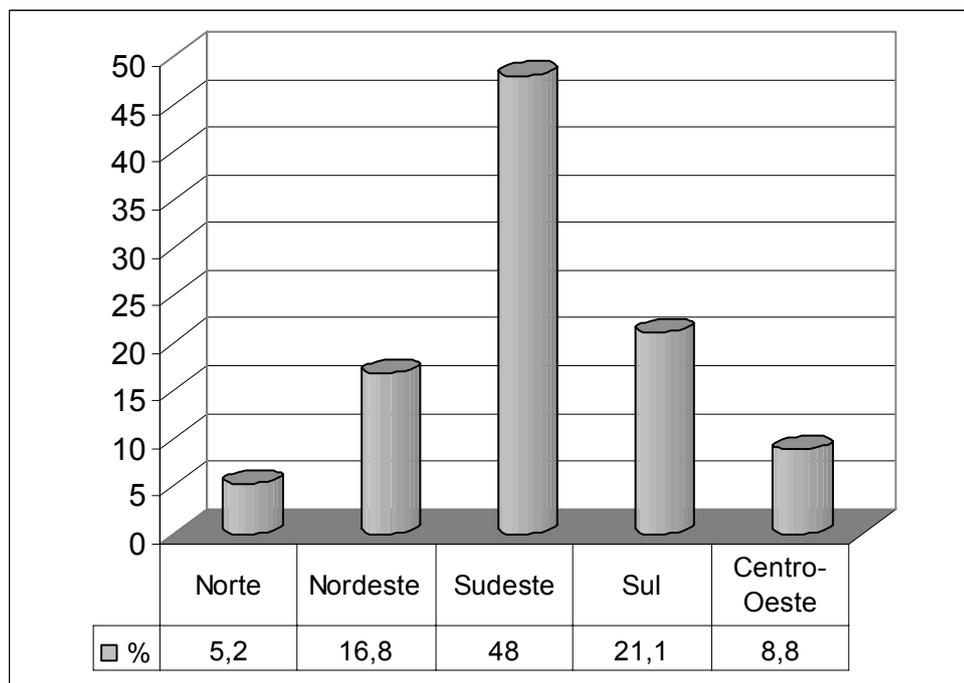
² O general usou a palavra *employees*, que significa empregados.

TABELA 1
Docentes da educação superior, por região - Brasil 2005.1

Região	Número de Docentes	%
Brasil	230.784	100
Norte	12.089	5,2
Nordeste	38.852	16,8
Sudeste	110.732	48,0
Sul	48.740	21,1
Centro-Oeste	20.371	8,8

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

GRÁFICO 2
Docentes da educação superior, por região (%) Brasil 2005.1



Fonte: MEC/Inep/Deaes.

De acordo com Giolo (2006), a Região Sudeste detém quase a metade de todos os docentes da educação superior atuando no Brasil. Essa presença destacada do Sudeste vai se mostrar em todas as demais variantes do estudo.

2.1.2 Docentes da Educação Superior Brasileira - por titulação

De acordo com Giolo (2006), no conjunto dos docentes da educação superior brasileira, mais da metade tem título mínimo de mestre. Os mestres são, percentualmente, o maior conjunto (35%), seguidos dos especialistas (29,4%) e dos doutores (22,7%, somados os doutores, livre-docentes e pós-doutores). De qualquer forma, o percentual de apenas graduados atuando na educação superior é ainda muito expressivo (27.334 ou 11,8%). Pode-se perceber também que há um número residual de professores que não chegaram a obter a graduação (2.465 ou 1,1%), mas que continuam trabalhando na educação superior brasileira por sua condição de notório saber, notória especialidade técnica ou por razões de estabilidade no emprego. A tabela 2 apresenta o quadro docente por titulação.

TABELA 2
Docentes da educação superior, por titulação - Brasil 2005.1

Titulação	Total	%
Total	230.784	100,0
Pós-doutor	2.031	0,9
Livre-docente	2.029	0,9
Doutor	48.316	20,9
Mestre	80.787	35,0
Especialista	67.822	29,4
Graduado	27.334	11,8
Outro	2.465	1,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Giolo (2006) mostra na TAB. 2 os pós-doutores e livre-docentes³ porque, embora sabendo que esses títulos não configuram graus de formação, é importante analisar a sua presença no quadro dos docentes, uma vez que, pelo menos no que concerne ao pós-doutorado, trata-se, hoje, de um

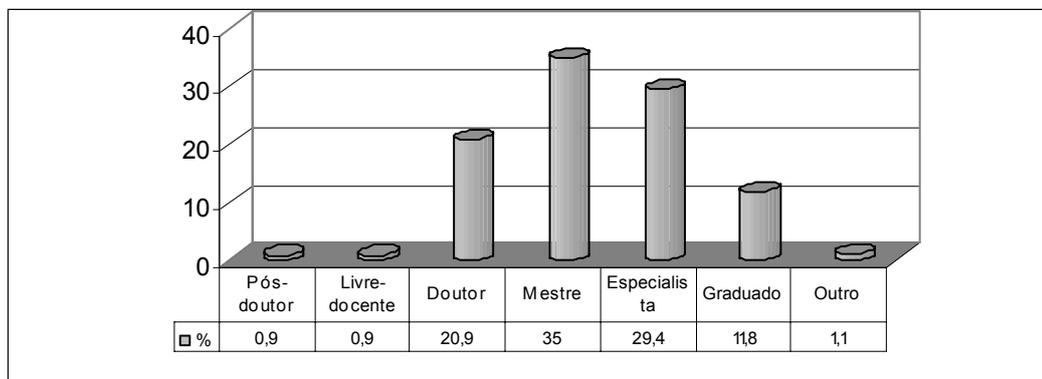
³ De acordo com o glossário da UFMG disponível em: <http://www.ufmg.br/proplan/glossario/l.htm>:

LIVRE DOCENTE - Título acadêmico concedido a professor do ensino superior que é aprovado no concurso de livre docência.

LIVRE DOCÊNCIA - Concurso, aberto por uma IES, para a concessão de título acadêmico de livre docente a professor do ensino superior. O concurso de livre docência é aberto por edital e o(s) candidato(s) inscrito(s) deverá(ão), além de submeter-se a uma prova escrita, desenvolver uma tese sobre um tema acadêmico e defendê-la perante uma banca examinadora. Anteriormente, a livre docência era aberta a qualquer professor da instituição, mas atualmente só podem candidatar-se os professores já portadores do título de doutor.

aprofundamento intelectual muito estimulado pelos programas de pós-graduação do Brasil. Infelizmente, os pós-doutores e livre-docentes estão sobremaneira concentrados em determinados Estados. Apenas cinco Estados (SP, RJ, MG, DF e SC) detêm 1.557 pós-doutores (76,7%), enquanto o Amapá não tem nenhum, e quatro estados (AC, GO, RR e SE) contam somente com um pós-doutor. Em relação aos livre-docentes, a concentração é mais radical, tendo em vista que se trata de uma figura que conta com importância acadêmica em determinadas instituições, especialmente as públicas e, fundamentalmente, as estaduais paulistas. Por isso, São Paulo concentra 1.753 livre-docentes (86,4%); em seguida, vem o Rio de Janeiro, com 101 (5,0%). Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Paraná, com números que variam de 20 a 30, detêm 5,3% ou 108 livre-docentes. Três estados não possuem livre-docentes e outros cinco estados têm um. No GRAF. 3, a variável doutorado inclui o pós-doutorado e a livre-docência

GRÁFICO 3
Docentes da educação superior, por titulação (%) - Brasil 2005.1



Fonte: MEC/Inep/Deaes.

2.1.3 Docentes da Educação Superior Brasileira – doutores e mestres por região

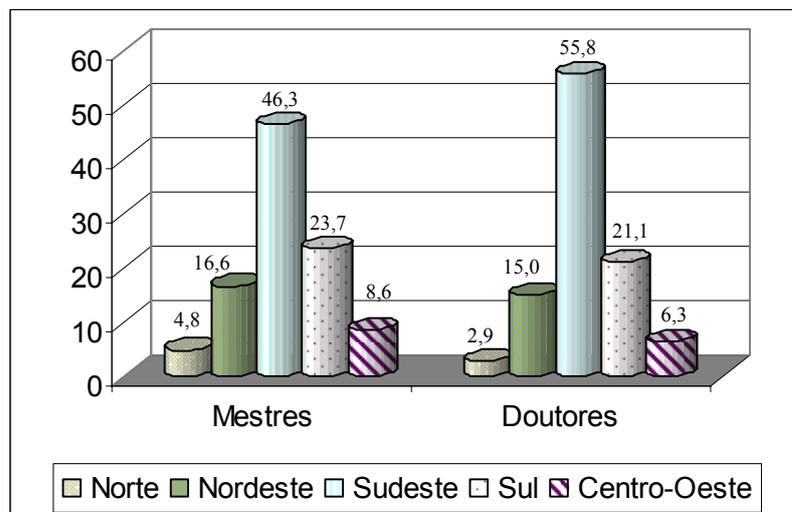
Giolo (2006) diz que, comparativamente aos doutores, os mestres estão mais bem distribuídos pelas regiões do Brasil. O Sudeste, que no item mestres detém 46,3% do total, sobe para 55,8% no que se refere aos doutores. As demais regiões apresentam um percentual de doutores inferior ao dos mestres. É o que mostram a TAB. 3 e o GRAF. 4.

TABELA 3
Mestres e doutores por região - Brasil 2005.1

Região	Mestre	%	Doutor	%
Brasil	80.787	100	53.376	100
Norte	3.838	4,8	1.531	2,9
Nordeste	13.408	16,6	7.833	15,0
Sudeste	37.374	46,3	29.201	55,8
Sul	19.180	23,7	10.509	21,1
Centro-Oeste	6.987	8,6	3.302	6,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

GRÁFICO 4
Mestres e doutores por região (%) - Brasil 2005.1



Fonte: MEC/Inep/Deaes.

2.1.4 Docentes da Educação Superior Brasileira – Relação entre doutores e matrículas

Giolo (2006) apresenta, na TAB. 4, a relação que existe entre o número de doutores e as matrículas dos alunos dos cursos superiores de graduação presencial, por região. Considere-se que o número de doutores baseou-se no Cadastro Nacional de Docentes de 2005.1, enquanto o número de matrículas é tirado do Censo da Educação Superior de 2004. Tendo em vista o alto número de doutores que a região sudeste concentra, é previsível que a melhor relação doutor-matrícula seja dessa região (um doutor para cada 70 alunos matriculados). Em seguida, vem a Região Sul, com uma relação de um doutor para cada 75 estudantes matriculados. Apenas a Região Sudeste e a Sul têm uma performance melhor que a média nacional, que é de um doutor para cada 79 alunos. A Região Norte está quase despovoada de doutores e sua relação é de um doutor para cada 164 estudantes matriculados.

TABELA 4
Relação entre doutores e matrícula, por região – Brasil - 2004 e 2005.1

Região	Doutor	Matrícula	Relação
Brasil	52.376	4.163.733	1/79
Norte	1.531	250.676	1/164
Nordeste	7.833	680.029	1/87
Sudeste	29.201	2.055.200	1/70
Sul	10.509	793.298	1/75
Centro-Oeste	3.302	384.530	1/116

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Os Estados com a menor relação entre doutores e matrículas (melhor performance) e os que têm a relação mais alta (pior performance) estão arrolados na TAB. 5. Nesta e principalmente, na TAB. 6, pode-se ver os dois pólos da distribuição dos doutores no Brasil, com uma distância intolerável entre um e outro.

TABELA 5
Estados com a mais baixa e a mais alta relação doutor – matrícula
Brasil 2004 e 2005.1

Relação mais baixa		Relação mais alta	
Estado	Relação	Estado	Relação
Paraíba	1/46	Amapá	1/713
Rio Grande do Norte	1/58	Tocantins	1/288
Rio de Janeiro	1/63	Piauí	1/253
São Paulo	1/69	Rondônia	1/243
Rio Grande do Sul	1/71	Maranhão	1/172

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

TABELA 6
Estados com o maior número de doutores e Estados
com o menor número - Brasil - 2005.1

Relação mais baixa		Relação mais alta	
Estado	Doutores	Estado	Doutores
São Paulo	16.073	Amapá	24
Rio de Janeiro	7.077	Acre	66
Minas Gerais	5.373	Roraima	71
Rio Grande do Sul	4.524	Tocantins	117
Paraná	3.734	Rondônia	129

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Percebe-se uma discrepância muito grande entre o número de doutores distribuídos pelo país. Conforme já foi dito anteriormente, a Região Norte está com pouquíssimos doutores e sua relação é de um doutor para cada 164 estudantes matriculados, um número muito elevado, comparando-se com as regiões Sul e Sudeste, que têm uma situação mais confortável, melhor que a média nacional, que é de um doutor para cada 79 alunos.

2.1.5 Vínculos institucionais dos docentes

Dos 230.784 docentes que atuam na educação superior brasileira, 199.270 (86,3%) estão vinculados a apenas uma instituição. Os demais 31.514 (13,7%) têm dois ou mais vínculos

institucionais. Esses desempenham, portanto, mais que uma função docente. A TAB. 7 mostra o quadro dos docentes com seus vínculos institucionais e as funções docentes daí derivadas.

TABELA 7
Vinculação institucional dos docentes e funções docentes - Brasil - 2005.1

Vínculos	Docentes	Funções Docentes
Com apenas 1 IES*	199.270	199.270
Com 2 IES	26.674	53.348
Com 3 IES	4.110	12.330
Com 4 IES	630	2.520
Com 5 IES	84	420
Com 6 IES	15	90
Com 8 IES	1	8
Total	230.784	267.986

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

2.1.6 Funções docentes por organização acadêmica

Por organização acadêmica entende-se a classificação das instituições em universidades, centros universitários, faculdades integradas, etc. A TAB. 8 mostra como se distribuem as funções docentes pelas diferentes organizações acadêmicas.

TABELA 8
Funções Docentes por Organização Acadêmica Brasil 2005.1

Organização acadêmica	Funções Docentes	%
Total	267.986	100,0
Universidade	147.510	55,0
Centro universitário	29.804	11,1
Faculdade integrada	13.017	4,9
Faculdade, escola e instituto	70.853	26,4
Centros tec. e faculdade tecnológica	6.802	2,5

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Como se pode observar, as universidades e as faculdades, escolas e institutos detêm o maior número de funções docentes.

2.1.7 Funções docentes e o cumprimento da LDB

Segundo Giolo (2006), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabeleceu, no art. 52, incisos II e III, que as universidades, sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, se caracterizam, entre outros aspectos, por terem “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral. No art. 88, parágrafo 2º, das disposições transitórias da mesma lei, fixa-se o prazo de oito anos para que os dispositivos supra fossem cumpridos. Desde dezembro de 2004, portanto, as universidades deveriam adotar o que determina a LDB. Pelos dados do Cadastro Nacional de Docentes 2005.1, nota-se que, no item titulação, há ainda algumas instituições que não cumprem a LDB. Mas o problema maior diz respeito ao item “regime de tempo integral”. Nesse aspecto, as instituições particulares apresentam um alto índice de não cumprimento. As públicas, com exceção de algumas instituições municipais e estaduais, seguem o dispositivo. As TAB. 09, 10, 11 e 12 mostram a situação das universidades brasileiras em relação ao dispositivo legal supracitado.

TABELA 9
Universidades privadas que cumprem e não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	86	82	95,3	4	4,7
Norte	1	1	100,0	-	0,0
Nordeste	6	5	83,3	1	16,7
Sudeste	51	50	98,0	1	2,0
Sul	22	21	95,5	1	4,5
Centro-Oeste	6	5	83,3	1	16,7

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

TABELA 10

Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	84	81	96,4	3	3,6
Norte	11	10	90,9	1	9,1
Nordeste	24	24	100,0	-	0,0
Sudeste	27	26	96,3	1	3,7
Sul	15	15	100,0	-	0,0
Centro-Oeste	7	6	85,7	1	14,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

TABELA 11

Universidades Privadas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	86	21	24,4	65	75,6
Norte	1	-	0,0	1	100,0
Nordeste	6	2	33,3	4	66,7
Sudeste	51	10	19,6	41	80,4
Sul	22	5	22,7	17	77,3
Centro-Oeste	6	4	66,7	2	33,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

TABELA 12

Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	84	77	91,7	7	8,3
Norte	11	10	90,9	1	9,1
Nordeste	24	24	100,0	-	0,0
Sudeste	27	24	88,9	3	11,1
Sul	15	13	86,7	2	13,3
Centro-Oeste	7	6	85,7	1	14,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

De acordo com dados do INEP/MEC (2006), o número de instituições públicas e privadas que não cumprem o requisito legal correspondente à titulação do seu quadro docente é inexpressivo e, provavelmente, não aparecerá na próxima coleta do Cadastro Nacional de Docentes, tendo em vista que se trata de um problema de fácil solução. Algumas instituições, por certo, estão na situação de não cumprimento por algum descuido no preenchimento do cadastro. As instituições públicas não terão dificuldade em ajustar, igualmente, o quesito tempo integral. Não é, entretanto, o que ocorre com as universidades privadas, pois o universo que não cumpre chega a 75,6%. Muitas dessas instituições estão com o número de docentes contratados em tempo integral muito abaixo do exigido pela LDB, o que vai lhes demandar grande esforço para solucionar a questão.

Os tópicos abordados anteriormente mostram como está distribuída a educação superior no Brasil, como são os vínculos institucionais dos docentes, e o número de docentes em relação ao cumprimento da LDB.

Na seqüência, abordaremos os conceitos de carreira, competência, inserção no mercado de trabalho e a transição da carreira gerencial para carreira acadêmica.

2.2 Carreira

2.2.1 Conceitos e tendências

Para Martins (2001), etimologicamente, a palavra “carreira” origina-se do latim *via carraria*, estrada para carros. Somente a partir do século XIX passou-se a utilizar o termo para definir trajetória de vida profissional. Até recentemente, o conceito de carreira permaneceu circunscrito a essa analogia, como uma propriedade estrutural das organizações ou das ocupações. O indivíduo adentraria em uma dessas carreiras (estradas pré-existentes), sabendo, de antemão, o que esperar do percurso.

Hall (1996) entende a carreira como uma série de experiências e de aprendizados pessoais, relacionados ao trabalho ao longo da vida. Observa ainda que, no passado, os estudos de carreira enfocavam os cargos e ocupações do indivíduo, enquanto na atualidade se dirigem às suas percepções e autoconstruções dos fenômenos de carreira. Em outras palavras, o estudo da carreira interna e o planejamento pessoal de carreira estariam recebendo maior atenção do que o estudo da carreira externa ou o planejamento de carreira da empresa.

Baruch e Rosenstein (1992), em uma definição mais moderna, vêem a carreira como “um processo de desenvolvimento do empregado por meio de uma trajetória de experiência e empregos em uma ou mais organizações”.

Hughes (1937), *apud* Baruch (2004), define carreira como: “[...] a perspectiva em movimento, na qual pessoas orientam a si mesmas com referência à ordem social e às típicas seqüências e cascata de cargos”. Arthur *et al.* (1989), *apud* Baruch (2004), consideram carreira como “uma envolvente seqüência de experiência de trabalho pessoal através do tempo”.

Chanlat (1995) descreve que a noção de carreira é uma idéia historicamente recente, aparecendo no decorrer do século XIX, assim como as suas derivadas, carreirismo e carreirista, surgidas no século XX. Este autor diz que a própria palavra “carreira”, como é indicada no dicionário, em sua

acepção moderna, quer dizer “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão”. Este mesmo autor descreve os modelos e tipos de carreira. Em relação ao modelo, classificam-se como tradicional e moderno; e em relação aos tipos, como burocrática, profissional, empreendedora e sociopolítica, conforme os QUADROS 2 e 3, a seguir:

QUADRO 2
Modelos de Carreira

O modelo tradicional	O modelo moderno
Um homem	Um homem e/ou uma mulher
– pertencente aos grupos socialmente dominantes	– pertencente aos grupos sociais variados
– progressão linear vertical	– progressão descontínua horizontal e vertical
– estabilidade	– instabilidade

Fonte: CHANLAT, 1995.

QUADRO 3
Tipos de Carreira

Tipos de carreira	Recursos principais	Elemento central de ascensão	Tipos de Organização	Limites	Tipos de sociedades
Burocrática	Posição Hierárquica	Avanço de uma posição hierárquica a outra	Organizações de grande porte	Número de escalões existentes	Sociedade de empregados
Profissional	Saber e Reputação	Profissão perícia Habilidades profissionais	Organização de peritos burocracia profissional	Nível de perícia e reparação	Sociedade de peritos
Empreendedora	Capacidade de Criação Inovação	Criação de novos valores, novos projetos e serviços	Pequenas e médias empresas	Capacidade pessoal	Sociedade que valoriza a iniciativa individual
			Empresas artesanais, culturais, comunitárias e de caridade	Exigências externas	
Sociopolítica	Habilidades sociais Capital de Relações	Conhecimento Relações de parentesco Rede social	Familiar Comunitária de clãs	Número de relações conhecidas ativas	Sociedade de Clãs

Fonte: CHANLAT (1995, p.. 72)

Segundo Chanlat (1995), a abordagem moderna de carreira surge em decorrência de mudanças sociais, tais como a feminização do mercado de trabalho, a elevação dos graus de instrução, a cosmopolitização do tecido social, a afirmação dos direitos dos indivíduos, a globalização da economia e a flexibilização do trabalho, entre outros. Assim, nessa abordagem não importa o sexo ou a origem social do indivíduo, pois todos podem fazer carreira.

Este autor diz que hoje se torna difícil falar em carreira sem a referência às estruturas socioeconômicas, ao mercado de trabalho, à cultura da empresa e ao contexto histórico da mesma e de seus profissionais.

Chanlat (1995) diz que, diferentemente do modelo único de êxito social, fundado sobre o enobrecimento, ou seja, sobre a passagem de uma condição social a outra, encontrada no Antigo Regime, a sociedade capitalista industrial liberal, emergente, abre a porta a modelos de sucesso muito variados e encoraja a promoção social. É, neste momento, que a carreira, no sentido moderno, nasce. Anteriormente, cada um se dedicava ao exercício de funções que sua origem social e tradição lhe tinham destinado, não sendo possíveis o reconhecimento e a mobilidade social, a não ser pela boa vontade do monarca que, entretanto, deveria preservar o respeito às estruturas aristocráticas.

De acordo com Chanlat (1995), o modelo moderno de carreira, se caracteriza pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo tradicional. Essa mudança necessariamente não significou progresso e bem-estar para as pessoas, que se tornam as responsáveis por suas próprias carreiras. Tal tipificação do modelo moderno de carreira dá conta dos diversos tipos coexistentes de profissionais no mercado, o que vai depender das características da função e da organização a que está vinculado. Assim, em organizações de grande porte ainda persiste a carreira do tipo burocrático, muito embora haja tendência de que essas organizações flexibilizem, cada dia mais, suas estruturas e a forma de ascensão, passando a valorizar atributos próprios de outros tipos de carreira, como o saber, a criatividade e o capital de relações, por exemplo. Assim, mesmo em grandes e tradicionais empresas, incluindo as do setor público, pouco a pouco, a mentalidade e as atitudes estão se reconfigurando ao novo conceito de carreira, em que a capacidade de inovar e flexibilizar são fatores-chaves.

Kilimnik e Rodrigues (2000) dizem que as profundas transformações por que passa o mundo do trabalho constituem a causa principal do declínio da carreira tradicional e do surgimento desse outro tipo de carreira. Elas afirmam que uma carreira caracterizada pela permanência do trabalhador em uma mesma organização, durante toda sua vida, é incompatível com a necessidade de mudança que as organizações precisam ter para enfrentar as turbulências do ambiente atual.

Para Lacombe e Chu (2006), as transformações na gestão das organizações e nas relações estabelecidas entre empresas e pessoas reforçaram a importância do debate e da pesquisa acadêmica sobre carreira nas últimas décadas.

2.2.2 Carreira Proteana

Hall (1996) apresenta o conceito de carreira proteana, entendida como uma série de experiências e de aprendizados pessoais, relacionados com trabalho ao longo da vida. Seria também como um contraponto à carreira organizacional estruturada no tempo e no espaço.

Ainda segundo este autor, a carreira proteana terá predominância no século XXI. A denominação proteana deriva do deus grego Proteu que, segundo a mitologia, possuía a habilidade de mudar de forma ao comando de sua vontade. A carreira proteana, segundo esse autor, é desenhada mais pelo indivíduo do que pela organização, e pode ser redirecionada, de tempos em tempos, para atender às necessidades da pessoa. Para Hall (1996), o mito de Proteu revela elementos que podem ser metaforicamente observados no profissional contemporâneo, que tem a habilidade de gerenciar sua própria carreira.

Greenhaus (1999), em abordagem semelhante à de Hall (1996), define a carreira proteana como “um padrão de experiências relacionadas ao trabalho que abrange o curso da vida de uma pessoa”. Desse modo, a palavra não estaria mais ligada à profissão e sim ao trabalho, fato este ligado à mudança no mercado.

De acordo com Martins (2001), se tradicionalmente os estudos de carreira enfocavam os cargos e ocupações do indivíduo, na atualidade se dirigem às suas “percepções e autoconstruções dos fenômenos de carreira” (HALL, 1996, p.1, *apud* Martins, 2001). Em outras palavras, utilizando a terminologia de Schein (1978), o estudo da carreira interna está sucedendo ao da carreira externa.

Para Martins (2001), na perspectiva proteana, o conceito de progressão de carreira, tradicionalmente vinculado à ascensão vertical, é ampliado pelas noções de inclusão/centralidade e de progressão interfuncional. Essas possibilidades de progressão podem ser vistas no modelo tridimensional de organização de Schein (1978), conforme mostra a FIG. 1 a seguir. Inclusão ou centralidade representa o progressivo reconhecimento da *expertise* de um profissional em uma determinada área. A progressão interfuncional, por seu turno, é a movimentação lateral em diversos segmentos organizacionais, propiciando uma abrangente visão de negócio.

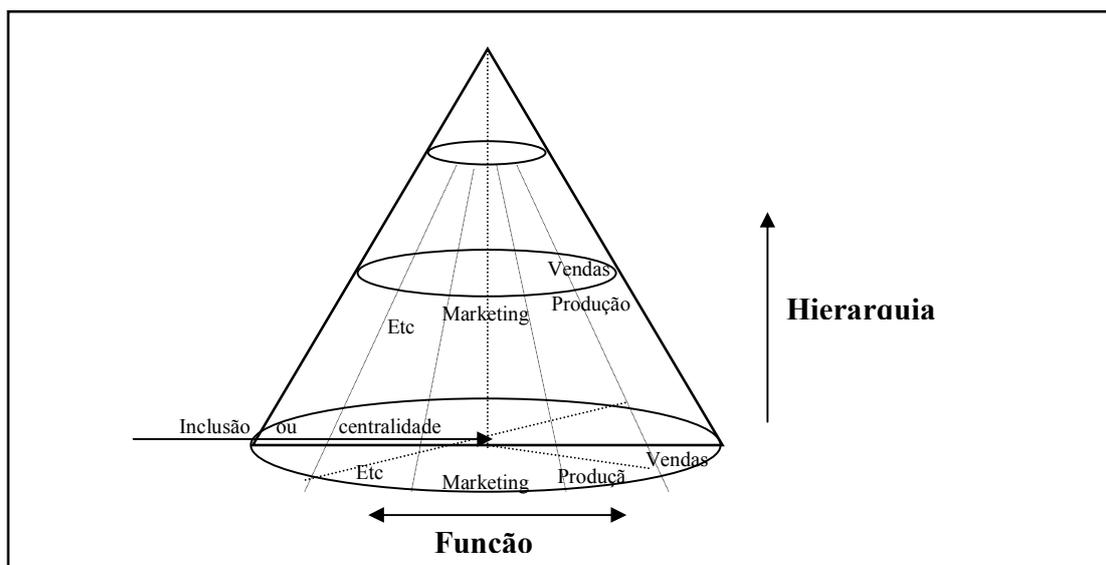


FIGURA 1 - Modelo tridimensional de uma organização
Fonte - SCHEIN, 1978, *apud* Balassiano, 2004, p. 83

Burke (1998), citado por Balassiano *et al.* (2004), fazendo uma comparação entre a carreira tradicional e carreira proteana, diz que o antigo contrato de emprego era sustentado por características como a administração paternalista, a lealdade associada ao desenvolvimento de uma carreira de longo prazo na organização e a recompensa pelo desempenho, substantivada na promoção. O novo contexto do ambiente operativo das empresas torna a manutenção desse

modelo de contrato insuficiente para lidar com as novas nuances do mercado e com as aspirações de indivíduos e organizações.

Baruch (2004) diz que estudos contemporâneos colocam em foco a mudança de significado de carreira. Estudiosos apontam uma mudança das relações de carreira – com uma base de longo período –, para as com uma base de curto período, em que há envolvimento entre os indivíduos e as organizações empregadoras. Antigamente, as pessoas esperavam servir suas organizações durante toda a vida de trabalho. Mesmo que isso não ocorresse verdadeiramente, era o desejado. Hoje, as pessoas esperam que as organizações as sirvam e o tempo gasto em tal relação pode ser facilmente reduzido para poucos anos.

2.2.3 Carreira do professor universitário no Brasil

De acordo com Lacombe (2005), uma investigação preliminar da carreira do professor universitário no Brasil revela alguns pontos que merecem menção. Em primeiro lugar, o contrato estabelecido com a instituição de ensino prevê diferentes tipos de vínculos entre professor e escola. Pode-se dizer que há, em geral, dois tipos diferentes de vínculo – os professores contratados em tempo integral (ou dedicação exclusiva) e os admitidos em tempo parcial (ou dedicação parcial). É claro que há variações quanto às condições de trabalho e exigências feitas ao docente em cada tipo de vínculo para cada instituição específica, mas, ainda assim, podem-se reconhecer características comuns. As informações sobre os tipos de carreira e mecanismos de progressão mais frequentes no Brasil podem ser encontradas nos *sites* das Universidades e dos sindicatos dos professores.

Lacombe (2005) descreve que, em linhas gerais, observa-se que os professores contratados em tempo integral têm, em geral, uma carga horária pré-determinada a cumprir, têm preferência na escolha das disciplinas e horários de aula, têm direito a assumir cargos administrativos e/ou de coordenação, precisam estar disponíveis para a escola por um pré-determinado número de horas semanais e são fortemente estimulados a participar de atividades de pesquisa. Por outro lado, adquirem um grau elevado de estabilidade em relação ao emprego, não podem, em geral, lecionar

em outras instituições e recebem apoio financeiro para participação em eventos científicos e cursos adicionais que julguem necessários à atualização ou aquisição de novos conhecimentos.

Esta mesma autora relata que os professores contratados em tempo parcial, por sua vez, têm menos exigências a cumprir em termos de carga horária, pesquisa e disponibilidade, mas, por outro lado, também podem ser diferenciados no tocante ao apoio recebido, tanto financeiro (recebem menos apoio) como na estabilidade do vínculo contratual. E dentre os docentes em tempo parcial, ao menos dois tipos de carreira podem ser encontrados no contexto brasileiro: professores que se dedicam apenas à docência e lecionam em diversas instituições e os professores que exercem outras atividades profissionais paralelas, como a consultoria, ou que têm mesmo um emprego em outra organização.

Esteves (1995) diz que já tem sido discutido na literatura como esse tipo de docente, o de tempo parcial, pode estar sujeito a pressões e *stress*, uma vez que, para sobreviver, é obrigado a cumprir cargas horárias em diversas instituições ou desempenhar múltiplas funções em diversos empregos.

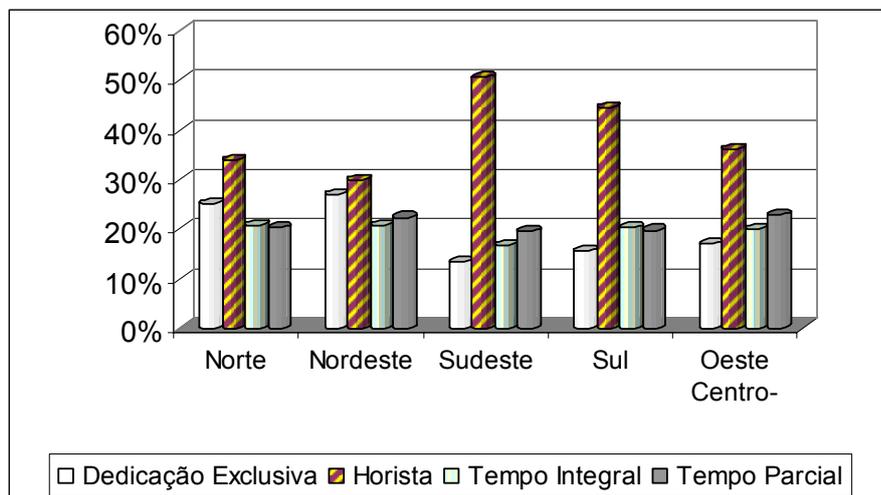
Nicolini (2001) também diz já ter sido apontado que esse tipo de docente, de tempo parcial, em geral, não se dedica à atividade de pesquisa científica de forma sistemática e, portanto, não participa de congressos ou faz publicações em periódicos científicos. Conforme dados do INEP/MEC (2005), predominam no Brasil, atualmente, os vínculos de tempo parcial: ou os docentes trabalham em tempo parcial, ou são horistas, como mostra a TAB. 13 e o GRAF. 5, a seguir:

TABELA 13
Funções docentes por regime de trabalho, segundo a região - Brasil 2005

Regime de Trabalho	Total	%	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Dedicação Exclusiva	45.353	16,9	3.509	12.074	17.310	8.476	3.984
Horista	118.269	44,1	4.723	13.412	66.139	24.481	8.514
Tempo Integral	49.779	18,6	2.895	9.318	21.764	11.090	4.712
Tempo Parcial	54.585	20,4	2.827	10.012	25.515	10.857	5.374
Total	267.986	100,0	13.954	44.816	130.728	54.904	23.584

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

GRÁFICO 5
Funções docentes por regime de trabalho segundo a região (%) - Brasil 2005



Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Freitas (2002), em seu artigo para revista RAE, descreve o seguinte:

Considerando que a carreira acadêmica é mais que dar aulas, é necessário que você tenha clara a diferença entre desenvolver uma carreira ou apenas ter um emprego como professor. Você pode ter um emprego como professor e exercê-lo bem, mas, se a escolha for de profissão, e não de mero emprego, o trabalho acadêmico vai, necessariamente, incluir a pesquisa, a investigação, a ousadia e o risco de não apenas repetir as idéias dos outros, mas também desenvolver as suas próprias e, posteriormente, ajudar na construção das de seus alunos (FREITAS, 2002, p. 88-93).

Conforme pode ser visto na TAB. 13 e GRAF. 5 acima, os docentes com regime de trabalho como horistas e tempo parcial predominam, estando mais concentrados nas regiões Sudeste e Sul.

2.2.4 Realidade da Carreira Docente

Isaia (2006) descreve que a carreira docente de nível superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor.

De acordo com esta autora, assim, as pressuposições que perpassam o texto partem da concepção de que o professor é um ser unitário, entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou).

Em razão disso, a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES.

Ainda de acordo com Isaia (2006), os esforços que os professores realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto.

Nesse sentido, Isaia (2006) destaca a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando, no decorrer do tempo.

Zabalza (2004), citado em Isaia (2006), diz que quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo.

Entre as mais significativas, notam-se: de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de

pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais.

Segundo Isaia (2006), a partir disso é então possível questionar: em razão dessas transformações, como fica o exercício da docência? Os professores apresentam condições formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade? Esta última, por sua vez, em termos de organização estrutural, de recursos humanos e financeiros está preparada para enfrentar as demandas? Como considerar os desafios à Docência Superior: como pressupostos a considerar integrados às peculiaridades e às necessidades oriundas das instituições e dos professores que nela labutam? Como coordenar as políticas da educação superior e os mecanismos de controle interno e externo, vinculados principalmente às políticas de financiamento? O que é prioritário para o docente em decorrência de tais políticas? A produção pode se compor como acadêmico-científica e também como pedagógica?

Qual o novo conceito de formação que está sendo gerado? O professor está consciente de que sua função, como formador é apenas uma das dimensões de uma formação que se constitui como permanente? Quanto à sua própria formação, ela é vista por ele como um processo? Por que tantos docentes confundem formação com aquela oferecida, estrito senso, nos bancos acadêmicos, seja na graduação seja na pós-graduação? Como fica a relação entre conhecimento específico e pedagógico? Essas são questões que precisam estar presentes quando se discute a realidade da docência.

Isaia (2006) aponta para pesquisas como as de Zabalza (2004); Marcelo Garcia (1999); Mizukami *et al.* (2002); Behrens (1996), entre outros, que chamam a atenção para a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência.

Chauí (2003) sugere que é preciso que os professores/pesquisadores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato e do pragmático, e construam sua formação como especialistas e docentes em sua área de conhecimento:

Podemos dizer que há formação quando há obra do pensamento e que há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão, da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p. 12)

Segundo Tardif (2003), para ser professor não é suficiente o domínio de seu campo específico de trabalho. É necessário aprender a ser professor e, para isso, não basta a idéia de que qualquer profissional competente no exercício de sua atividade possa exercer a atividade de ensinar. O domínio do conteúdo específico é condição básica para ensinar, mas é apenas uma dimensão da tarefa docente. Professor é aquele que, em um campo de conhecimento, é capaz de fazer aprender, desvendar e estruturar os processos de conhecimento com o aluno.

Esta condição, segundo Tardif (2003), nos leva a questionar, a repensar a formação atualmente oferecida aos professores, a partir do ponto de vista dos saberes envolvidos, destacando a necessidade de esses docentes estarem conscientes dos processos nos quais estão imersos (formação na prática). Requer-se, nesta perspectiva, uma adequação dos métodos e processos de ensino e aprendizagem, que permita ao professor experimentar situações reais de autonomia na construção da sua própria aprendizagem, para que possa ser capaz de mudar, significativamente, as práticas pedagógicas existentes nos ambientes educativos (professores como intelectuais/profissionais reflexivos).

Tardif (2003) realiza três considerações em relação à formação dos professores. Em primeiro lugar, destaca a importância de reconhecer que os professores deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, considerando que se lhes reconhece como sujeitos do conhecimento. Em segundo, coloca que, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e são oriundos dela, então a formação de professores deveria em boa parte basear-se nestes conhecimentos. Como última consideração, faz referência a que a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas

disciplinares, que funcionam por especialização e fragmentação (modelo aplicacionista do conhecimento).

Para Tardif (2003), o principal desafio para a formação dos professores será o de abrir um espaço maior para o conhecimento das práticas dentro do próprio currículo, em detrimento dos conteúdos e das lógicas disciplinares.

A proposta deste autor não é a de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas abrir um espaço maior para a lógica profissional, que deve estar baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la, como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira, e também o exercício profissional, bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

Não se pode esquecer de que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado destinam-se ao exercício de diferentes profissões. Neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação em sentido estrito ou lato. Ele estará apenas presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais.

Isaia (2006) ressalta que, apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Essa assertiva, segundo Isaia (2006), é confirmada por vários outros pesquisadores, entre eles

Morosini (2001); Zabalza (2004); Masetto (2000 e 2001). Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional adotados estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade. Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e ou de fomento como o MEC, a Capes e o CNPq, não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência.

Sabe-se que, corroborando com essas constatações, pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo, que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, e que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. Zabalza (2004), citado em Isaia (2005), entende que o rompimento da cultura individualista pelas instituições de ensino superior é o primeiro passo para a construção efetiva do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, da formação de cada professor.

2.3 Competências – conceitos e abordagens

2.3.1 Abordagem geral

Os conceitos para o termo competência possuem muita abrangência. O termo em si tem um forte sentido de poder, de sucesso de realização. É muito utilizado para designar capacidade, aptidão, habilidade, conhecimento, poder de julgamento, etc.

Etimologicamente, o termo competência vem do latim *competere*, que significa aproximar-se, encontrar-se, que significa responder, que dá lugar ao adjetivo *competens-entis*, significando concorrente, rival, competidor e ao substantivo *competitio-onis*, que significa tanto o acordo, ajuste, convenção, quanto pretensão do rival, rivalidade, emulação, competência (HOUAISS, 2001). Há, pois, dois significados presentes: ser um competidor, tendo “competência” para tal; e ser um rival, ao competir com alguém.

Para Milioni (2003), competência é igual a conhecimento, habilidade e atitude. É um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, quando integrados e utilizados estrategicamente, permite atingir com sucesso os resultados que dela são esperados na organização.

Para Levy-Leboyer (1996), competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as faz eficazes em uma determinada situação.

Já para Gramigna (1999), pode-se também designá-la com a sigla CHAI – reunião de Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Interesses, que, em ação, diferenciam umas pessoas das outras. Essas definições reforçam a idéia de que competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada.

Segundo Fleury & Fleury (2001), competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo,

depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

As competências seriam o ponto forte do indivíduo, ou lugar de interseção entre suas habilidades, conhecimentos e atitudes. Veja FIG. 2, a seguir:

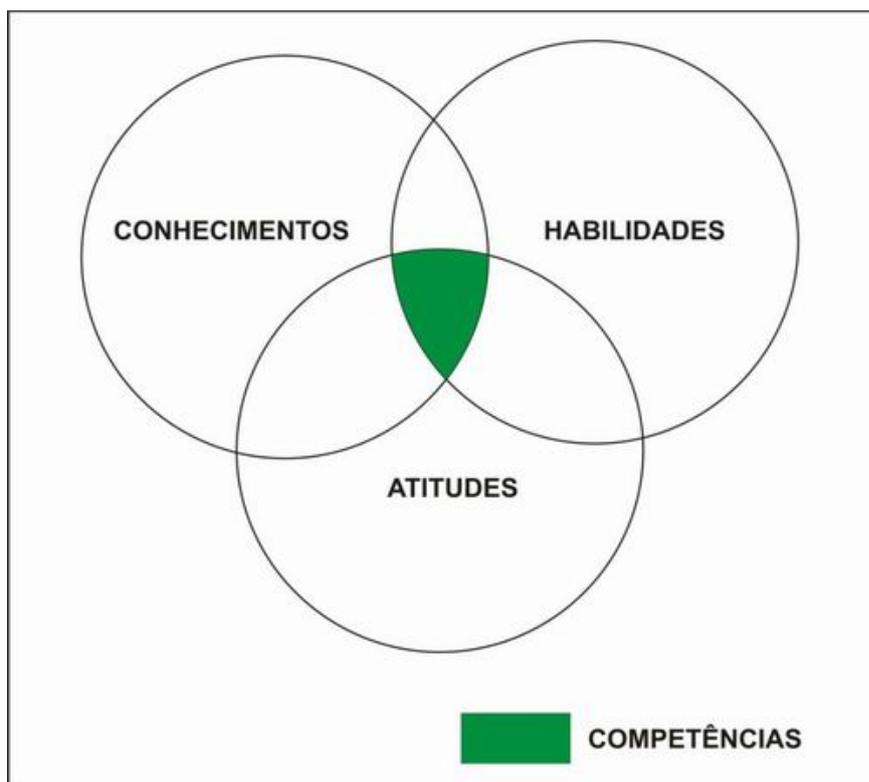


FIGURA 2 – Competências do indivíduo.
Fonte: RAMIREZ, 2000.

2.3.2 Abordagem histórica, conceitos individuais e organizacionais

Na Idade Média, a noção de competência era associada à linguagem jurídica e referia-se especialmente a um poder que era facultado a uma pessoa ou instituição para fazer julgamentos e tomar decisões sobre questões que transitavam do âmbito individual ao comunitário.

O conceito de competência atualmente surge mais fortificado e penetra nas discussões acadêmicas e empresariais, geralmente concebido como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos, adequados aos fins organizacionais. É importante ressaltar que a preocupação das organizações em contar com pessoas, com um conjunto de características para um determinado trabalho, não é recente.

Desde o início do século passado, Taylor já alertava para a necessidade de as empresas contarem com pessoas eficientes. Nesta época, as organizações procuravam aquelas com habilidades necessárias à execução de trabalhos específicos, com ênfase na tarefa e no cargo.

A noção de competência tem aparecido, na literatura, como uma forma de repensar as interações, de um lado, entre as pessoas, seus saberes e capacidades e, de outro, as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e processos relacionais, entendidos como relações com clientes, fornecedores e os próprios trabalhadores.

Realmente, nos tempos atuais, com as novas exigências impostas, a questão das competências passa a ser tratada e cobrada nas organizações de uma forma renovada. A competência não se reduz ao saber, nem somente ao saber-fazer, mas também à capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica.

De acordo com Kilimnik *et al.* (2006), nos últimos anos, o tema competência tornou-se uma constante na pauta das discussões acadêmicas e empresariais. No âmbito das empresas, esta discussão justifica-se pela crescente modificação contextual que vem ocorrendo diante dos processos de globalização e competição acirrada. Segundo ela, para os expertos, a lógica da

competência vem acompanhar as transformações em curso na organização do trabalho, particularmente no que se refere ao crescente uso dos trabalhos em grupo, das redes e das novas tecnologias de informação e comunicação (ZARIFIAN, 2001; FLEURY; FLEURY, 2001; ROPÉ; TANGUY, 1997; STROOBANTZ, 1993; PRAHALAD; HAMEL, 1990). Kilimnik *et al.* (2006) dizem que podem ser identificadas duas perspectivas no que se refere às competências. A perspectiva das competências coletivas transitando para questões mais estratégicas, presente nos trabalhos de Prahalad & Hamel (1990 e 1995), Mintzberg (2000), Barney (1991), Fleury & Fleury, (2000), Goddard (1997); Stalk *et al.* (2000); Javidan (1998); King, Fowler & Zeithaml (2002). E a perspectiva orientada para as competências individuais: franceses, canadenses e brasileiros: Boterf (1994, 1999, 2000); Zarifian (1995, 2001); Levy-Leboyer (1996); Tremblay & Sire,(1999); Bouteiller (1997); Dutra, (2001).

Ropé e Tanguy (1997) fazem uma abordagem sobre competência, ressaltando que a noção da mesma não é nova, mas como seu uso está cada vez mais disseminado, torna-se importante e obrigatório um questionamento sobre o conceito de competência e seus usos sociais e científicos. Segundo as autoras:

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados... geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16).

De acordo com as autoras, a competência é um atributo que só pode ser avaliado em uma situação dada.

Uma grande questão apresentada por estas autoras é de que a noção de competência não permite uma definição conclusiva, sendo necessário reconhecer que a plasticidade desse termo “é um elemento da força social que se reveste das idéias que veicula”.

Estas autoras ainda ressaltam que a noção de competência tem um lugar assumido em diferentes atividades como a economia, o trabalho, a educação e a formação. Em cada um desses domínios, a noção de competência é utilizada em diferentes sentidos.

De acordo com Ruas (1999), o conceito de competência, nos últimos anos, tem aparecido como uma forma de repensar as interações entre pessoas, seus saberes e capacidades, e as organizações e suas demandas. Este autor diz que:

[...] a competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade. [...] A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização destes recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação (RUAS, 1999, p. 4).

Dutra (2004) utiliza conceitos de competência, complexidade, espaço ocupacional e agregação de valor como referenciais para organizar as práticas de RH. A noção de competências é associada a requisitos (*inputs*) e entrega (*outputs*). Porém, competências não são estáticas: à medida que alguém se desenvolve, assume atribuições mais complexas, aumenta seu espaço ocupacional, torna-se mais valiosa à empresa, cresce o valor que agrega ao negócio e, por extensão, faz-se merecedora de maior remuneração. Tal movimento coincide com a própria noção de carreira: crescimento do nível de complexidade em que uma pessoa desenvolve seu trabalho ao longo do tempo. No modelo de Dutra, as carreiras são organizadas em eixos, que agrupam ocupações de natureza similares e representam trajetórias naturais de crescimento profissional em uma organização. Este modelo incorpora, como pressupostos, conceitos mencionados na discussão sobre competência individual:

- a competência individual como estoque e entrega;
- a relação proporcional entre complexidade e competências do indivíduo;
- a relação entre complexidade da entrega e agregação de valor ao negócio.

Le Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados: 1- pela pessoa (sua biografia, socialização); 2 - por sua formação educacional; e 3 – por sua experiência profissional. Segundo este autor:

A cada dia a experiência mostra que até mesmo profissionais que dispõem de amplos e reconhecidos conhecimentos e capacidades, em algumas circunstâncias especiais de trabalho, não conseguem mobilizar suas capacitações de maneira adequada e pertinente (LE BOTERF, 1995, p. 16).

Este autor, apoiando-se na tríade: *saberes*, *saber-fazer* e *saber-ser*, promove um minucioso estudo da competência, o qual propicia chegar à seguinte conclusão:

- Em primeiro lugar, destaca que a competência não é um estado nem um conhecimento que se possui; as pessoas podem aplicá-la ou não nas situações de trabalho. A experiência cotidiana nos revela que pessoas que dispõem de conhecimentos e capacidades nem sempre sabem mobilizá-los em situações de trabalho ou em momentos oportunos;
- Em segundo lugar, que a competência é contingencial, ou seja, exerce-se sob um contexto particular, exigindo flexibilidade e ampla capacidade de atualização. Nessa mesma linha, Zarifian (1996, p. 5) diz que competência significa “assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliadas] ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho”, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.
- Em terceiro lugar, a competência não é apenas um construto operatório, mas também um construto social. Assim sendo, o autor reconhece que o indivíduo envolvido no processo de conhecimento ou de compreensão é guiado por sistemas de valores, de significações e por modelos que são socialmente compartilhados.

Ainda segundo Le Boterf (1995), a competência é comumente apresentada como uma característica ou um conjunto de características ou requisitos - saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades - indicados como condição capaz de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas. A competência se realizaria na ação, não residindo, portanto, em recursos como habilidades e conhecimentos, mas na mobilização dos mesmos. Dessa forma, competência pode ser considerada como uma articulação de saberes e fazeres que se concretiza na ação.

Em Zarifian (2001), é dada a seguinte definição de competência:

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir. (ZARIFIAN, 2001, p. 67).

Segundo este autor, a definição acima possui um mérito considerável: indica claramente a mudança radical que é preciso operar no tocante ao modelo do posto de trabalho. A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (na relação prática do indivíduo com a situação profissional). Logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência.

Zarifian (2001, p. 67) diz ainda que “a competência é a inteligência prática de situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com quanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações”.

Fleury e Fleury (2001, p. 2) definem competência como: “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Estes autores também descrevem que o tema *competência* vinha sendo estudado desde a década de 70 por psicólogos e educadores e tornou-se relevante, entrando desta forma para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, sendo associado a níveis de compreensão diferenciados em termos:

- da pessoa (as competências do indivíduo);
- das organizações (as *core competences*);
- dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

Fleury e Fleury (2001), ainda esclarecem que a competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa. Estes autores dizem que a competência individual encontra seus limites, mas não sua negação, no nível dos saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. O conhecimento e o *know-how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e trocados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente

e gere a competência. Os autores descrevem que a competência do indivíduo não é um estado, não se traduz em um conhecimento ou *know-how* específico.

A competência parece se definir como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

A FIG. 3 e o QUADRO 4 a seguir demonstram algumas definições para os verbos descritos acima.

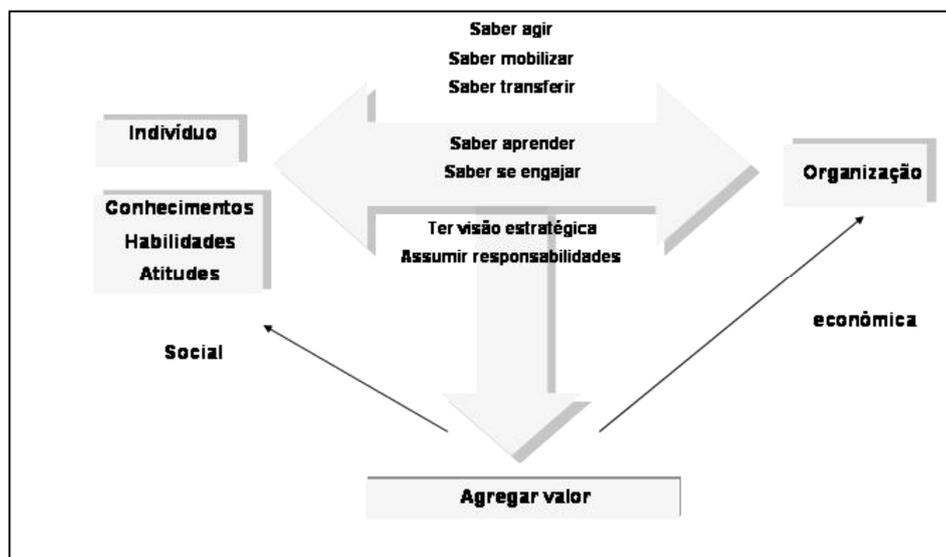


FIGURA 3 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização
Fonte: Adaptado de FLEURY; FLEURY, 2001.

A classificação a seguir refere-se às definições dos verbos citados acima.

QUADRO 4 – Competências do Profissional

Saber agir	⇒	- Saber o que e por que faz - Saber julgar, escolher, decidir
Saber mobilizar	⇒	- Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles
Saber comunicar	⇒	- Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros
Saber aprender	⇒	- Trabalhar o conhecimento e a experiência - Rever modelos mentais - Saber desenvolver-se propiciar o desenvolvimento dos outros
Saber comprometer-se	⇒	- Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização
Saber assumir responsabilidades	⇒	- Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações, e ser, por isso reconhecido
Ter visão estratégica	⇒	- Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas

Fonte: Adaptado de FLEURY; FLEURY, 2001.

A palavra competência nas organizações é mostrada em vários sentidos, alguns relacionados aos indivíduos e outros aos resultados.

De acordo com Fleury & Fleury (2001), as discussões sobre aprendizagem dos indivíduos em organizações se enraízam mais fortemente na perspectiva cognitivista, enfatizando, porém, as mudanças comportamentais observáveis. Como as pessoas aprendem e desenvolvem as competências necessárias à organização e ao seu projeto profissional?

Le Boterf (1995), citado por Fleury & Fleury (2001), no QUADRO 5, a seguir, propõe o seguinte quadro sobre o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações:

QUADRO 5
Processo de Desenvolvimento de Competências das Pessoas nas Organizações

Tipo	Função	Como Desenvolver
Conhecimento teórico.	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder.	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico.	Saber como fazer.	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo.	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: LE BOTERF, 1995, citado por FLEURY; FLEURY, 2001.

Durand (1998), citado por Fleury & Fleury (2001), descreve que:

Nos tempos medievais, os alquimistas procuravam transformar metais em ouro; os gerentes e as empresas hoje procuram transformar recursos e ativos em lucro. Uma nova forma de alquimia é necessária às organizações. Vamos chamá-la de “competência” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 23).

Durand (2000), citado por Brandão (2001), descreveu sobre um conceito de competência baseado em três dimensões: conhecimento, habilidade e atitude como mostra a FIG. 4, a seguir:



FIGURA 4 – As três dimensões da competência
Fonte: Adaptado de DURAND, 2000.

Prahalad e Hammel, no início dos anos 90, introduziram na gramática empresarial a expressão *competência essencial* (*Core Competence*), despertando o interesse nos meios acadêmicos e organizacionais do mundo inteiro, mostrando que as empresas bem-sucedidas e extremamente competitivas, eram mais que portfólios de negócios, eram portfólios de competências. O foco desses autores é nas competências coletivas. O argumento é o de que obterão mais sucesso no mundo corporativo as organizações que souberem identificar e desenvolver as competências que serão necessárias para obter vantagem competitiva. Segundo estes autores:

[...] uma competência é um conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isolada [...]. Competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar diversas correntes de tecnologia [...]. Competências essenciais são a comunicação, o envolvimento e um profundo comprometimento para trabalhar pelas fronteiras organizacionais [...]. A ligação tangível entre as competências essenciais identificadas e os produtos finais são o que chamamos produtos centrais – a manifestação física de uma ou mais competências’ (PRAHALAD; HAMEL, 1990, p. 233-234).

Para Prahalad e Hamel (1990), uma competência só pode ser considerada essencial se passar por três testes:

- valor percebido pelos clientes: Uma competência essencial deve permitir a uma empresa agregar valor de forma consistente e diferenciada a seus clientes;
- diferenciação entre concorrentes: uma competência essencial deve diferenciar a empresa de seus competidores. Precisa ser algo percebido no mercado como específico da marca.
- capacidade de expansão: uma competência essencial deve abrir as portas do futuro para a empresa. Ela não pode ser só a base para os produtos e serviços atuais. Ela deve sustentar novos serviços e produtos.

2.3.3 Competências e Requisitos para o Exercício da Docência

De acordo com as descrições de competências citadas anteriormente, por diversos autores, podemos correlacioná-las às competências inerentes à docência para o ensino superior. Como exemplo, Zarifian (2001, p. 72), ao definir o termo competência, parte do pressuposto de que, em um ambiente que seja competitivo e dinâmico, não há como considerar o trabalho apenas como um conjunto de tarefas a serem desempenhadas estática e mecanicamente. Para este autor, competência significa: “assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, permitindo ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular”. Inegavelmente, um professor está sempre sujeito a passar por essas situações.

A citação de Saviani (1996), a seguir, reforça a necessidade de o professor dominar saberes, que se inter-relacionam, enfocando a educação como a determinante dos saberes; logo, a formação do educador provém desta que, por sua vez, caracteriza-se em saberes necessários. Os saberes, como aquisições técnicas isoladas, são inexpressivos por serem produzidos com o resultado de uma formação que se pressupõe construídas. Consiste mais em produção que indução. Dessa forma, o trabalho docente produz saberes que determinam ao mesmo tempo, num processo de dialética, a subjetividade em seus atributos. Segundo Saviani (1996, p. 45), “[...] educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador.

Saviani (1996) descreve que, entre tantas coisas, tantas urgências, precisamos rever os saberes que estão envolvidos no processo educativo da formação do professor. Na verdade, podemos ver o processo educativo apenas como ponto de passagem ou como ponto de partida ou de chegada. Se o considerarmos como ponto de passagem, concluiremos que são os saberes que determinam a formação do educador; porém, se considerarmos o processo educativo como ponto de partida e de chegada, será o problema da formação do educador que determinará os saberes que entrarão no referido processo.

Para Ropé e Tanguy (1997), progressivamente a escola aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los. Diante de todo este cenário das competências, uma questão que se torna importante refere-se às preocupações e indagações do próprio professor por uma definição de suas competências.

Tais indagações parecem ir além da proficiência técnica, justificando-se a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa sobre as competências do professor, de maneira a nortear seu projeto pessoal/profissional. Parece necessário, além disso, definir as competências do docente exigidas no cenário atual e, simultaneamente, identificar aquelas em que é exigida a ampliação de conhecimento e ou aprimoramento e atualização, a fim de maximizar o desempenho profissional do próprio docente. Portanto, é importante exigir do profissional, sólidos conhecimentos teóricos e práticos, capacidade de reflexão, comunicação, flexibilidade, proatividade, trabalho em equipe, e ainda, contextualização.

Ao professor é necessário não só possuir os conhecimentos técnicos, mas também habilidades e competências inerentes ao profissional-educador. Tal declaração pode ser confirmada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96), que afirma serem o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o uso da cidadania e sua qualificação para o trabalho, os fins maiores da educação.

2.3.4 Competências educacionais

Neste item, sobre as competências educacionais, dissertou-se um pouco sobre o relatório de Delors (2001), onde é descrita, de forma bastante clara, a importância da educação para o século XXI.⁴

⁴ http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470.

Resumidamente, Dias e Lopez (2006) discorrem sobre o Relatório Delors, abordando que foi um trabalho de três anos e meio de uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, oriunda de uma Conferência Geral da Unesco, em 1991, presidida por Jacques Delors e constituída por mais quatorze pessoas de diversos países. O Relatório foi produzido por um grande número de especialistas das mais diversas áreas, países, representantes de instituições e organizações de âmbito internacional e nacional. A composição da Comissão produziu uma aproximação, via organismos internacionais, entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas distintas, em relação à orientação das reformas praticadas, especialmente por órgãos como a Unesco. Além dos quinze membros da Comissão, atuaram na produção do texto, como conselheiros extraordinários, quatorze “eminentes personalidades e de prestigiadas organizações” e quatro instituições, além de 128 “pessoas e instituições consultadas” (DELORS, 2001, p. 276, 280), indicando ainda contribuições com a participação não-identificada de sujeitos e grupos sociais.

O Relatório Delors foi um dos desdobramentos da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Promovida por organismos internacionais, entre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Entre os objetivos da Conferência, estavam a discussão e a apresentação de propostas de políticas para o desenvolvimento dos países mais pobres e populosos do mundo, para a universalização da educação básica. No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi o documento derivado da Declaração aprovada na Conferência de Jomtien, assumindo, no plano local, a participação de outros sujeitos e grupos sociais da sociedade brasileira e de representantes no país de organismos internacionais, como a Unesco e a Unicef.

Delors (2001), em relatório para UNESCO, disserta um capítulo inteiro sobre os quatro pilares da educação, onde ele descreve que a educação ao longo de toda a vida baseia-se nestes quatro pilares:

- 1- Aprender a conhecer – competência cognitiva;
- 2- Aprender a fazer – competência produtiva;
- 3- Aprender a viver juntos - competência social;

4- Aprender a ser – competência pessoal.

Este autor descreve esses pilares da seguinte maneira:

1- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

2- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

3- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

4- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2001, p. 101-102).

Segundo Delors (2001), atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como também os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. Em certos países critica-se o sistema por negligenciar a pedagogia; noutros, esta é privilegiada em excesso dando origem a professores com conhecimentos insuficientes da matéria que lecionam. Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação e a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, inicial ou contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam

postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social. Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade.

Delors (2001), no capítulo 7, disserta sobre os professores em busca de novas perspectivas, onde se ressalta que:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido.

É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida (DELORS, 2001, p. 152-153).

Sarmiento (1994), com relação ao conhecimento profissional dos professores, tem a dizer o seguinte:

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teóricos práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Ora, na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é

provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar (SARMENTO, 1994, p. 56)

Nesta perspectiva o professor vai desenvolvendo suas competências a partir de suas próprias experiências na vida, na escola e no desenvolvimento de sua própria formação.

Atualmente, faz-se necessário perceber o que está mudando e quais são as competências que estão emergindo, numa tentativa de construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução. Perrenoud (2000) diz que as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também com o trabalho diário de um professor, de uma situação de trabalho à outra. A prática diária com situações diferenciadas é sempre um ponto a favor para se aumentar a competência.

Perrenoud (2001), ao descrever sobre o estudo da formação das competências de um professor, questiona sobre o que um professor profissional deve ser capaz de fazer, e, a partir de diversos modelos, faz a colocação de que este profissional deve ser capaz de:

- analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

A lista de competências acima, num primeiro momento, não é suficiente para explicar toda a complexidade do trabalho do professor e da sua interação com os alunos. Neste sentido, Perrenoud (2001), acrescenta que:

Definir o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio

das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional. (PERRENOUD, 2001, p. 12)

Segundo Charlier (2001), as competências profissionais do professor constituem um dos elementos indissociáveis do tríptico “*projetos – atos – competências*.”

- os projetos: o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para sua ação (seu projeto pessoal no âmbito de um projeto do estabelecimento);
- os atos: as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos a aprender, mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas, etc.);
- as competências: os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho.

Na visão de Charlier (2001), as competências só podem ser consideradas significativas quando traduzidas em atos e quando estes assumirem um sentido em função dos propósitos que foram determinados. Segundo esta autora, as competências profissionais são a articulação de três variáveis: “saberes, esquemas de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis”. As relações entre estas variáveis foram esquematizadas conforme mostra a FIG. 5, a seguir:

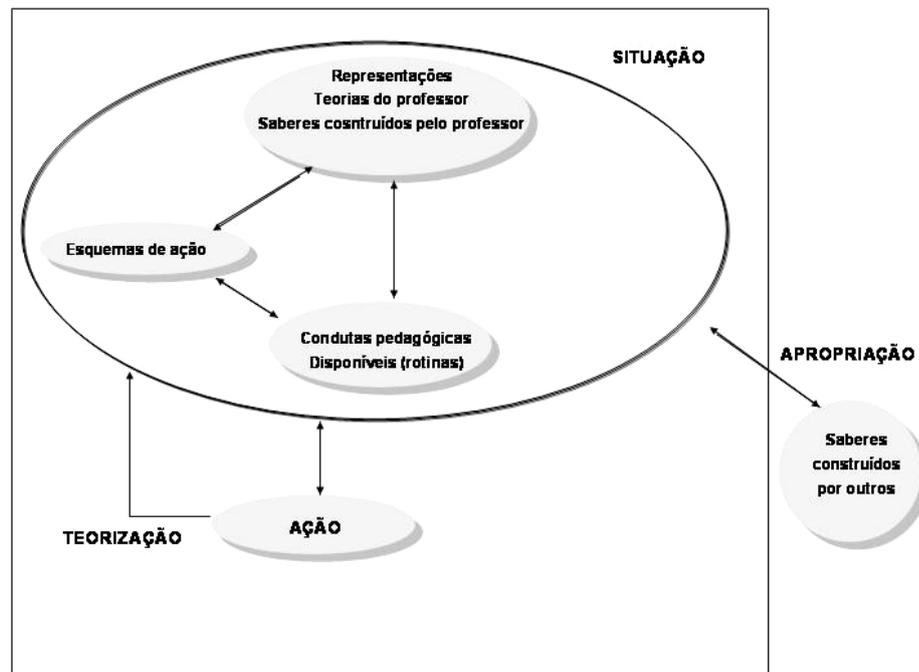


FIGURA 5 – As Competências.
Fonte: CHARLIER, 2001.

Variáveis citadas pela autora:

A – Os Saberes: Sem a pretensão de fazer uma revisão dessa tipologia, Charlier (2001), cita dois tipos de saberes diferenciados:

Saberes do professor: construídos pelo próprio professor, ou o que o professor julga serem apropriados; saberes transformados e construídos a partir de sua prática ou de experiências vividas no âmbito escolar. Esse conjunto de representações e de teorias pessoais serviria de fundamento para avaliar a pertinência de saberes provenientes de outras fontes.

Saberes para o professor: são elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daquele do professor, que deveriam sofrer múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores em um contexto particular.

Constata-se nestas distinções uma visão do aprendizado, evidenciando o trabalho de apropriação necessário para que um saber elaborado exteriormente a ele torne-se elemento de um repertório que possibilite agir em uma determinada situação em particular.

B – Os Esquemas de Ação: Atuam como agentes de ligação entre o indivíduo e o seu meio, agem como filtros que tornam as situações compreensíveis (percepção) direcionando a ação (decisão e avaliação). Permitem que o indivíduo atribua uma significação à situação encontrada e possa dispor de ações adequadas ao contexto. Neste sentido, Perrenoud (1994) acrescenta:

Os esquemas de ação são esquemas de percepção, de avaliação e de decisão que permitem mobilizar e efetivar saberes e que os transformam em competências. É por seu intermédio que os saberes podem ser ativados. Indispensáveis à ação, esses esquemas podem ser objetos de aprendizagem. O profissional reflete antes, durante e após a ação. No curso de sua reflexão, utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efetivação de saberes (através dos esquemas de ação), não há competências, mas somente conhecimentos. (PERRENOUD, 1994, p. 24).

C – O Repertório de Condutas Disponíveis: O pressuposto aqui é o de que o professor dispõe igualmente de certo número de condutas mais ou menos automatizadas, que podem ser mobilizadas através dos esquemas de ação. As condutas são as respostas possíveis a estímulos percebidos no meio e formas de traduzir em atos decisões tomadas na fase de planejamento.

Em sua abordagem, Charlier (2001) considera que as competências do professor são definidas através da articulação desses três registros de elementos – “os saberes (representações e teorias pessoais), os esquemas de ações e o repertório de condutas disponíveis”.

Perrenoud (2001) propõe dez dispositivos que favorecem o desenvolvimento de competências profissionais:

- a prática reflexiva;
- as trocas entre as representações e a prática;
- a observação mútua;
- a meta-cognição com os alunos;
- a escrita clínica;
- a vídeo formação;
- a entrevista de esclarecimento;
- a simulação e o jogo de papéis;
- a experimentação de métodos não habituais.
- o conjunto desses dispositivos facilitaria o desenvolvimento da lucidez, uma competência profissional cada vez mais importante.

Resumindo, é possível considerar que, se a abordagem por competências ficar só como uma linguagem institucionalmente permitida, na qual os interlocutores já foram previamente autorizados, ela modificará apenas os textos e será rapidamente esquecida. Parafraseando Chauí (1980, p. 24): “o discurso competente é o discurso instituído, onde não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.

Contudo, se o objetivo for promover uma transformação das práticas vigentes nas instituições, passará certamente a ser uma mudança consolidada.

2.4 Inserção no mercado

Segundo Granovetter, citado em Crespo (2007), existe uma forte dependência dos indivíduos em relação a seus contatos pessoais para obter informações sobre oportunidades de mudança de ocupação. Para o autor, o tamanho da rede da qual o indivíduo faz parte é extremamente importante, aumentando a possibilidade de obter novas oportunidades, reconhecimento, status e melhoria salarial.

Granovetter, *apud* Crespo (2007), pesquisou o método pelo qual os indivíduos arranjavam uma ocupação, a estrutura e a extensão da rede e o grau de envolvimento que o indivíduo possuía com quem o ajudou a conseguir a ocupação. A pesquisa comprovou que quanto mais extensa a rede de contatos, maior a chance de o indivíduo conseguir informações relevantes para seu objetivo. Isso ocorreu quando a rede não estava restrita apenas a parentes e amigos. A pesquisa do autor foi confirmada em recente pesquisa da DBM do Brasil (2006), multinacional líder mundial em programas de transição de carreiras, que provou o quanto ter uma boa rede de relacionamentos pode contar pontos na hora de conseguir uma nova colocação no mercado de trabalho: dos profissionais entrevistados que encontraram uma recolocação, 70% foram ajudados pelas redes de contatos que possuíam. Outros 15%, por conta de empresas especializadas em recolocação profissional; 12% por meio de headhunting; 2% por métodos tradicionais (envio de currículos); e apenas 1% via internet, conforme mostra a FIG. 6 a seguir:

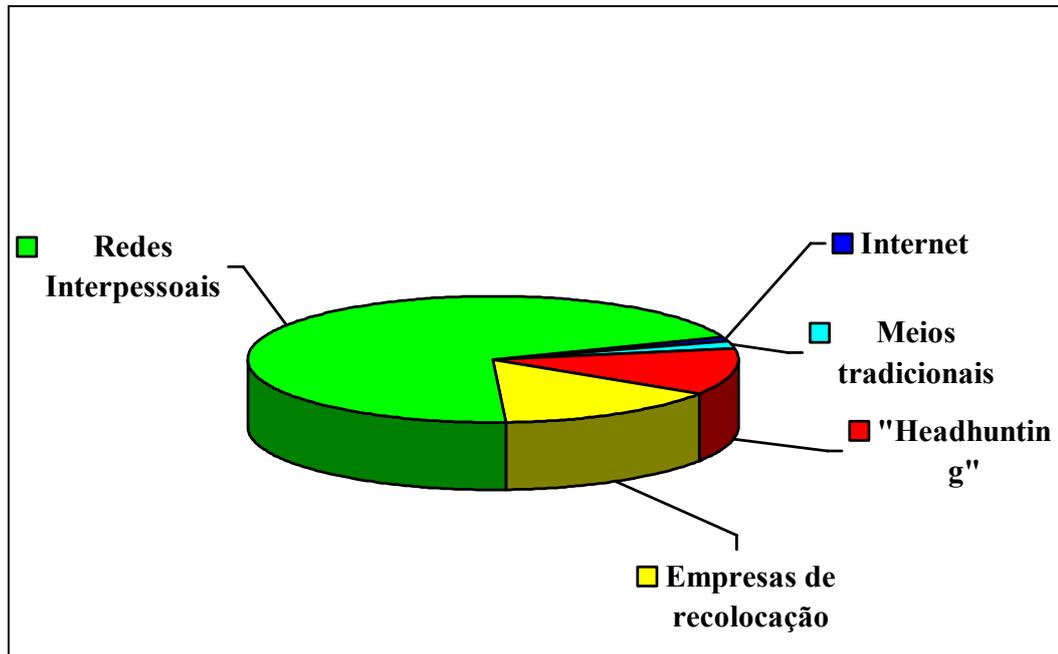


FIGURA 6 – Inserção no mercado
Fonte: Pesquisa DBM - DRAKE BEAM MORIN do Brasil, 2006.

Segundo Brass, Butterfield e Skaggs, citados em Crespo (2007), o contexto social pode afetar as características individuais, tais como atitudes e valores éticos. Desse modo, podemos afirmar que as redes interpessoais exercem grande influência sobre o comportamento do indivíduo, além de auxiliá-lo a se inserir no mercado de trabalho.

Segundo Sluzki (1997), citado por Crespo (2007), a rede social interpessoal pode ser definida como a soma de todas as relações que o indivíduo percebe como significativas, conforme pode ser visto na FIG. 7 a seguir.

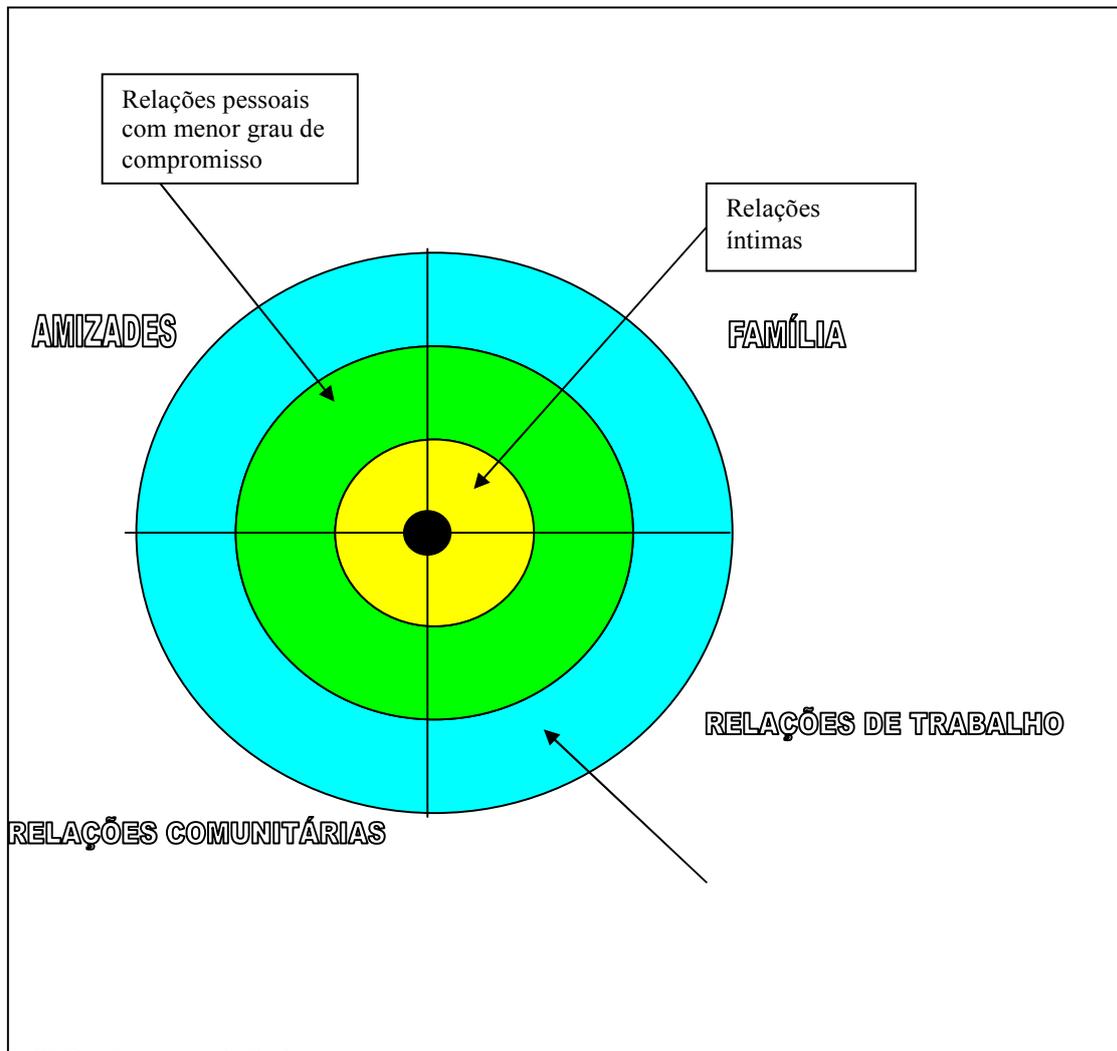


FIGURA 7 – Mapa de Redes
 Fonte: SLUZKI, 1997, *apud* CRESPO, 2007.

Redes de relacionamentos ou redes sociais caracterizam-se por apresentar laços entre pessoas, representando os relacionamentos entre si, com o intuito de criar novas amizades e compartilhar informações (TOMAÉL; MARTELETO, 2006).

Segundo Granovetter (1973), citado em Recuero (2004), os laços sociais encontrados em uma rede podem ser fortes e fracos. Os laços fortes são conexões diretas, ou seja, pessoas mais próximas, como membros da família ou amigos próximos. Desta forma, laços fortes se caracterizam pela intimidade e proximidade das pessoas. Já os laços fracos, segundo Granovetter (1973), *apud* Recuero (2004) seriam as conexões intermediárias, nas quais a relação entre duas

pessoas dependeria de um intermediário, como se fosse um “amigo de amigo”. Com isto, laços fracos se caracterizam por não representar proximidade e intimidade em uma rede. A FIG. 8 representa um exemplo de laços fortes e fracos, respectivamente:

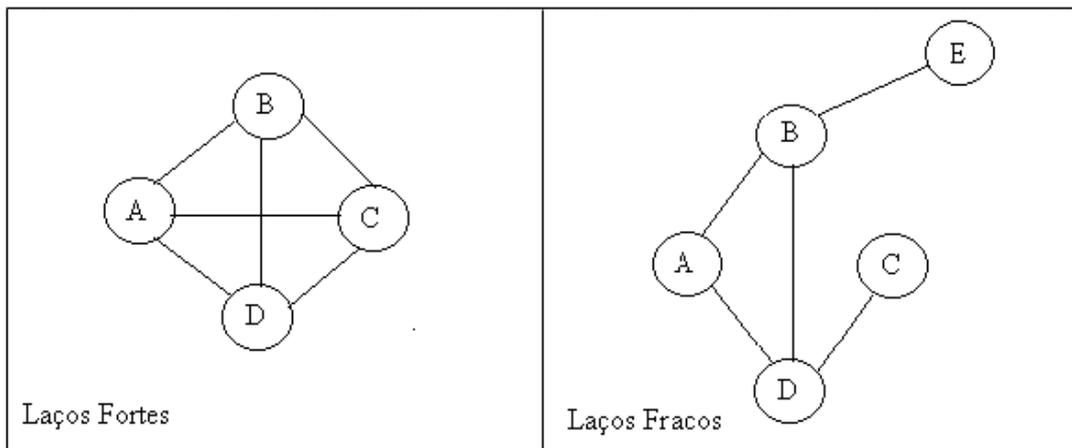


FIGURA 8 - Exemplo de Rede Sociais de laços fortes e fracos.
Fonte: GRANOVERTER, 1973, *apud* RECUERO, 2004.

Percebe-se, na FIG. 8, que em laços fortes todos são amigos próximos; já em laços fracos, observa-se que algumas pessoas não estabelecem um vínculo direto, mas relacionam-se com a ajuda de um intermediário.

Com a experiência de Granovetter, descobriu-se que, em uma rede, os laços fracos seriam mais importantes que os laços fortes, pois estes representam o “mundo pequeno” em que as pessoas vivem, de forma que, por meio de contatos de “amigos de amigos” consegue-se melhorar a comunicação em uma rede social (RECUERO, 2004).

Em uma rede de relacionamento, pode-se verificar a existência de dois tipos de interações: a interação mútua e a reativa (RECUERO, 2004). De acordo com Primo (2003), a interação mútua consiste em participação ativa do usuário, de forma que a comunicação seja recíproca. Um exemplo desse tipo de interação pode ser verificado em comunidades, quando o usuário cria um tópico e pessoas respondem àquele tópico. Já a interação reativa, segundo Primo (2003), “trata-se de reação, de seleção entre alternativas e não de criação compartilhada ou diálogo livre e

emergente”. Um exemplo deste tipo de interação é quando o usuário solicita a outro usuário que esse seja seu amigo, ou seja, um pedido de amizade, que pode ser aceito ou negado.

Assim como as redes pessoais, interpessoais, suas competências e habilidades podem ajudar o profissional a se inserir no mercado de trabalho, o conhecimento técnico é também uma competência profissional essencial.

De acordo com Lima (2007), hoje há estudos que indicam sete competências essenciais para a gestão de sua carreira. Estes estudos comprovam que existem diversos traços de personalidade e comportamentos em comum que diferenciam os profissionais de sucesso dos demais profissionais. Partes destas competências são naturalmente adquiridas ao longo de experiências de vida, e outras são forjadas pela necessidade de sobressair no mercado de trabalho. A seguir, estão as sete competências que Lima (2007) acredita serem relevantes para a gestão de qualquer carreira de sucesso:

Auto-motivação – é a capacidade de se motivar continuamente, independente das situações adversas ou contratempos que possam ocorrer em suas vidas. Hoje, é mais importante para as empresas haver profissionais que se motivam sozinhos, independentemente de qualquer bônus no salário, encorajamento dos superiores ou de palestra motivacionais;

Humor – é a arte de gerenciar o próprio estado de espírito, para enfrentar o trabalho do dia-a-dia e a vida pessoal, mantendo harmonia interior e alegria de viver;

Produção de conhecimentos – capacidade de crescer profissionalmente, adquirindo conhecimentos relativos à profissão, e que sejam relevantes para a organização em que trabalha, como também para sua carreira em particular;

Liderança – capacidade de dirigir pessoas e tirar o melhor delas, levando-as a serem competentes e motivadas por trabalharem em equipe;

Relacionamento interpessoal – capacidade de se comunicar com as pessoas em geral de forma eficaz, fazer amigos e influenciar pessoas - poder de persuasão;

Criatividade – capacidade de criar e perceber coisas novas, gerar novas maneiras de fazer tarefas, e reinventar métodos, produtos, formas de trabalhar;

Capacidade de sonhar – exercício de imaginar coisas impossíveis e criar condições para realizá-las. Fazer o impossível tornar-se realidade pela imaginação, pela persistência e pela fé.

Ainda de acordo com Lima (2007), evidentemente existem outras qualidades necessárias ao desenvolvimento de uma carreira, como também outras habilidades, em um profissional, que seriam importantes para as organizações, mas estas sete competências certamente terão um peso fundamental para projetar uma carreira de sucesso.

Lima (2007) faz os seguintes questionamentos:

- Como liderar pessoas se você não souber se relacionar com elas, não souber persuadi-las a fazer as tarefas difíceis? Segundo ele, para criar o novo, é preciso atitude, é preciso sonhar, é preciso imaginação. Todavia, será necessário persuadir a equipe e conquistar aliados para as novas idéias.
- Como exigir atitude e criatividade das pessoas dentro da organização, se você mesmo não é criativo, vive num estado de acomodação pessoal e profissional?
- Como motivar as pessoas dentro da empresa se você mesmo precisa ser constantemente motivado?
- Como manter a organização num ambiente agradável, se você é o primeiro a perder o bom humor frente à menor dificuldade?

Segundo Lima (2007), a conclusão a que se chega é a seguinte: os bons profissionais são importantes para as empresas; os profissionais competentes são fundamentais para o sucesso de qualquer organização; mas os líderes eficazes, sonhadores, motivados e bem humorados são absolutamente imprescindíveis em qualquer forma de organização empresarial.

2.5 Transição de carreira – do prático gerencial para o acadêmico

Conforme Simendinger *et al.* (2000), diversos estudos, começando com os famosos estudos da Fundação Ford nos anos 50, estabeleceram que programas de gerência estão em desacordo com o ambiente de negócios para os quais os estudantes deveriam ser preparados. Uma recomendação usual é que as universidades deveriam encontrar maneiras de incorporar gerentes praticantes em sala. Esse desejo de incorporar a prática gerencial em sala de aula, pode encontrar uma certa resistência por parte das faculdades, por acharem que estes gerentes, na sua prática, podem ser muito bons, porém, podem não ter uma boa formação na parte teórica.

O gerente praticante, transferido de um papel de gerência para um papel acadêmico, traz inúmeras vantagens à sala de aula. Professores que tiveram muito tempo de experiências práticas e em grau elevado são geralmente aptos a embasarem discussões de teoria em experiências reais. Esses novos praticantes-acadêmicos possuem mais do que simples histórias de vida. Eles podem trazer exemplos concretos e ilustrações do que viveram, que podem ser usadas para trazer o currículo para a vida.

Os primeiros anos de vida destes novos praticantes, na faculdade, entretanto, revelam-se ser um período de desilusão e ajustes (OLSEN; SORCINELLI, 1992). Os iniciantes freqüentemente falham ao perceberem que existem inúmeros obstáculos que devem ser superados antes ou durante o período de transição. Tipicamente, existe uma perda significativa de poder no novo meio acadêmico. O respeito e a reputação adquiridos ao longo do tempo, como praticantes gerenciais nas organizações, são perdidos.

A realidade para os executivos formados é que eles precisam provar a si, novamente, em um novo meio cultural. Partindo-se do princípio que uma vez que eles já estiveram no topo, essa pode ser uma experiência desafiadora e humilhante.

Conforme Simendinger *et al.* (2000), outro obstáculo na transição é a mudança de habilidades de supervisão para habilidades técnicas. Executivos antigos geralmente descobrem que habilidades

administrativas que possuíam, e para as quais receberam retorno positivo durante os anos, são de uso limitado na sua nova cultura. Eles rapidamente percebem que novas habilidades deverão ser aprendidas para que sobrevivam. O processo de transição pode ser, e tipicamente é, doloroso, pois os novos acadêmicos devem se ajustar às diversas artimanhas da cultura acadêmica ausente na “cultura de negócios”. Os novos praticantes acadêmicos são geralmente deixados para descobrirem sozinhos que habilidades são necessárias para seu bom desempenho.

Os resultados da pesquisa de Kilimnik *et al.* (2008), a respeito da transição da gerência para a docência, indicam que, em consonância com as transformações no mundo do trabalho, o profissional técnico-gerencial que transita para a vida acadêmica passa por grandes mudanças no que se refere a atitudes, conhecimentos, habilidades e condutas. Os entrevistados exercem, ou exerceram, uma atividade técnico-gerencial junto às empresas privadas, e vêem na docência oportunidades como: (a) renda adicional, (b) status de professor, (c) ocupação mais segura, (d) maior empregabilidade por conta do crescimento no número de faculdades, (e) horários flexíveis. Na maior parte dos casos estudados, a transição para a atividade acadêmica não ocorreu devido a fatores externos, tais como demissão, desemprego, podendo ser caracterizada como uma opção, ou escolha dos entrevistados, que afirmam terem interesse genuíno pela atividade acadêmica. Entretanto, fatores contextuais, embora não tenham sido determinantes, de alguma forma influenciaram na decisão, tais como as grandes pressões vivenciadas no ambiente empresarial. A tentativa de conciliar a atividade gerencial com a atividade docente revelou-se de difícil operacionalização, devido a viagens e extensa carga horária de trabalho (que atinge o horário noturno), característicos do ambiente empresarial. A atividade profissional liberal, ou autônoma acaba sendo, então, uma alternativa mais adequada para aqueles que, ao transitar, não desejam se dedicar exclusivamente à atividade docente. De acordo com a percepção dos entrevistados, carreira na docência oferece melhor qualidade de vida em relação à carreira nas empresas. Comparando a cultura empresarial e a cultura das instituições de ensino, são apontados, por um lado, a maior morosidade dessas últimas no que se refere aos processos administrativos e, por outro, o seu ambiente de trabalho mais democrático, com possibilidades de exercer a profissão sem se envolver em questões políticas, que, entretanto, perpassam todas elas. A pesquisa identificou um perfil bem específico nesse grupo de trabalhadores: tem alta escolaridade, pode escolher entre várias profissões, não tem estabilidade (por opção ou falta dela), busca autonomia

e qualidade de vida e vê na ocupação de docente uma oportunidade para realização pessoal e profissional.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem

O procedimento metodológico escolhido inicialmente foi a pesquisa exploratória, usualmente utilizada na investigação preliminar da situação a ser estudada. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), o caráter exploratório é valioso para a pesquisa qualitativa por possibilitar um cuidado maior com sua elaboração. Os estudos exploratórios são freqüentemente usados para gerar hipóteses e identificar variáveis que devem ser incluídas na pesquisa.

Em um segundo momento, a pesquisa caracterizou-se como de natureza descritiva. Ambos embasados na pesquisa qualitativa, que tem por objetivo investigar um problema ou situação a fim de buscar *insights* e entendimentos. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias [...]. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 170)

De acordo com estes autores, na metodologia de pesquisa qualitativa, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes) visto que seus procedimentos de investigação se baseiam em conversar, ouvir, permitir a expressão livre dos interlocutores.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, onde se preocupa mais com o processo que com o produto e procura retratar a perspectiva dos participantes. Isto

significa que, como investigadores qualitativos, estudaremos a realidade em seu contexto natural, tal como sucederá, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Conforme Gaskell e Bauer (2005), a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

3.2 Coleta de Dados

3.2.1 Entrevistas Individuais

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as entrevistas, por sua natureza interativa, permitem tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. Nas entrevistas, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

De acordo com Gaskell e Bauer (2005), a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa.

3.2.2 Grupos de Foco

Os grupos focais têm sua origem no método de terapia de grupo utilizado tanto por sociólogos quanto por psicólogos. Porém, de acordo com Morgan (1988), a partir de estudos realizados pelos profissionais de marketing, o método foi aprimorado e amplamente utilizado. Conforme Gordon, citado por Langmaid (1988), os grupos focais constituem-se de sete a nove componentes,

selecionados sob critérios estabelecidos pelo pesquisador, os quais podem trocar opiniões, atitudes e experiências acerca de determinado produto, sendo conduzidos por um profissional capacitado. Morgan (1988) reforça essa observação afirmando que a característica principal do grupo focal é a interação do grupo, a fim de fornecer informações tornadas possíveis somente com a troca de idéias e discussão.

De acordo com Vergara (2004), o Grupo de foco (*Focus Group*) é um método de coleta de dados que consiste na realização de entrevistas em grupo, conduzidas por um moderador. Tem como objetivo a discussão de um tópico específico. O número de participantes para o grupo focal deverá variar de 06 a 12 pessoas, que está dentro do número de participantes sugerido por Morgan (1996).

Neste estudo, foi utilizada a técnica de grupo de foco, especialmente recomendada quando o que se pretende alcançar são as nuances de opinião do público pesquisado a respeito de determinado assunto, e não informações quantitativas, passíveis de interpretação estatística.

O grupo de foco foi orientado a partir dos tópicos especificados no roteiro, que consta no Anexo B deste trabalho.

3.3 Seleção dos entrevistados – público alvo

3.3.1 Entrevistas Individuais

O público alvo para a realização das entrevistas individuais foi constituído de docentes do ensino superior em início de carreira, conforme descreve Huberman (1995).

Este autor afirma que a carreira docente caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores e, segundo ele, são considerados iniciantes aqueles que estejam há, no máximo, seis anos em exercício profissional. Conforme este autor, a escolha deste

intervalo pode ser verificada em seu artigo: "*O ciclo de vida profissional dos professores*", onde se podem compreender as várias etapas pelas quais passaria o professor durante sua carreira profissional. As fases propostas por este autor são as seguintes:

- 1- **exploração** - entrada na carreira (1-3 anos);
- 2- **estabilização** - consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos);
- 3- **diversificação/ questionamento** (7-25 anos);
- 4- **conservantismo** - serenidade, distanciamento afetivo (25-35 anos);
- 5- **desinvestimento** - sereno ou amargo (35-40 anos).

As duas primeiras fases – “a entrada na carreira” e a “fase de estabilização” contemplam o período de socialização profissional dos professores. A primeira fase é marcada pelo que denomina choque de realidade ou etapa de sobrevivência; e a segunda é descrita como aquela em que o professor interioriza seu papel e constrói uma identidade profissional mais delineada, sendo reconhecido, pelos outros, como professor.

Diante da explanação deste autor, analisaremos neste trabalho o professor que se encontra no intervalo (1-6 anos), correspondente às duas primeiras fases da carreira. Resumidamente, pode-se dizer que a fase de estabilização, dos quatro aos seis anos, caracteriza-se por maior sentimento de facilidade ao lidar com as classes, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, assim como pela capacidade de selecionar métodos e materiais mais apropriados em razão dos interesses dos estudantes. Os professores sentem-se mais independentes e razoavelmente bem integrados.

3.3.2 Formação do Grupo de Foco

Para formação do grupo de foco, buscaram-se profissionais oriundos do meio empresarial que fizeram a transição para a docência, de ambos os sexos, que exerçam ou já tenham exercido, além da atividade acadêmica, atividades no mercado, como executivos de empresas.

3.4 Análise dos resultados

Foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (análise temática). A análise foi desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, conforme sugestão de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999). Segundo estes autores, pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos.

Segundo Minayo (2000), a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é Análise de Conteúdo. No entanto, o termo significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

Conforme Bardin (1979), análise de conteúdo é um tipo de análise que se situa entre a quantitativa e a qualitativa e que pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

De acordo com Bardin (1991), a **análise de categorias** é o método de análise de conteúdo mais difundido e empregado. Cronologicamente, foi o primeiro. Consiste em “tomar em consideração

a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”.

É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxionômico bem concebido para [...] introduzir uma ordem segundo certos critérios na desordem aparente. (BARDIN, 1991, p. 42).

Ainda conforme Bardin (1991), a técnica, em resumo, consiste simplesmente em classificar os diferentes elementos do texto nas diversas gavetas, segundo critérios que permitam fazer surgir uma "certa ordem na confusão geral". Seguindo esse raciocínio, se o critério adotado for a coloração, por exemplo, é óbvio que não posso colocar na mesma gaveta meias brancas e vermelhas. “Um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências.” (Bardin, 1991, p. 55).

Conforme Minayo (1994), nos dias atuais podem ser destacadas duas funções na aplicação da técnica de Análise de Conteúdo. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões; a outra diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios. Esta autora diz que pode-se optar por vários tipos de unidade de registro para analisar o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades se referem aos elementos obtidos pela decomposição do conjunto da mensagem. Permite-se utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas, que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. Outra unidade de registro é o tema que se refere a uma unidade maior a partir da qual chega-se a uma conclusão. Esse tipo de unidade é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdo.

Nesta pesquisa, será utilizada a **análise temática**, que, segundo Minayo (2000), é uma técnica de análise de conteúdo em que a noção de tema está ligada a uma afirmação de determinado assunto. Através da análise temática, os elementos do texto das entrevistas são classificados em **categorias**. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada por uma palavra, uma frase, um resumo.

Minayo (2000) descreve que fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, e cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definidoras do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

De acordo com Franco (2003), a Análise de Conteúdo mostra-se ainda hoje envolta de controvérsias. Porém, este é um conflito entre lingüistas e psicólogos, que não será discutido no trabalho. Entretanto, a este respeito, cabe comentar que, aparentemente, a lingüística e a análise de conteúdo têm o mesmo objeto: a linguagem. Em verdade, porém, a distinção fundamental, proposta por F. Saussure, que fundou a lingüística, entre *língua* e *fala*, marca a diferença. A este respeito, Pêcheux (1973), *apud* Franco (2003), diz o seguinte, marcando os campos da língua (aspecto coletivo) e da fala (aspecto individual, uso da palavra):

O objeto da lingüística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da Análise de Conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. A lingüística trabalha com uma língua teórica, encarada como um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regulamentadas por elementos definidos... Ou seu papel resume-se, independentemente do sentido deixado, à semântica, à descrição de funcionamento da língua, para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolingüística ou sociolingüística. Pelo Contrário, a Análise de Conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, a lingüística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça (PECHEUX, 1973, p. 43).

Dentro desta perspectiva da **análise temática**, foram utilizadas as seguintes categorias em consonância com os objetivos específicos da pesquisa:

- 1ª Ingresso na carreira – desafios e possíveis problemas;
- 2ª Transição de carreira – meio empresarial para o meio acadêmico;
- 3ª Inserção no mercado de trabalho – progresso e estabilidade;
- 4ª Competências requeridas para a profissão;
- 5ª Apoio ao professor iniciante;
- 6ª Situação da profissão professor;
- 7ª Utilização de recursos didático-pedagógicos.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Caracterização dos entrevistados - Grupo de Foco

O grupo de foco foi realizado com nove participantes. Os dados do grupo focal fazem parte de uma pesquisa coordenada pela Professora Dra. Zélia Kilimnik, sobre a transição da carreira gerencial para a acadêmica. Como o tema de minha pesquisa é sobre docentes em início de carreira, os resultados de sua pesquisa me foram gentilmente cedidos para que eu os incorporasse neste trabalho, pois grande parte dos entrevistados de sua pesquisa têm vasta experiência gerencial, mas pequena experiência com a docência no ensino superior.

O grupo foi segmentado com as seguintes características:

- Professores universitários, de ambos os sexos, que além da atividade acadêmica, exerciam ou já tinham exercido atividades no mercado, como executivos de empresas.

O roteiro para o grupo de foco encontra-se no Anexo B deste trabalho. Usaremos como nomenclatura GFP1, GFP2, Grupo de Foco Professor 1, ... conforme TAB. 14, a seguir.

TABELA 14

Professores universitários, de ambos os sexos, que além da atividade acadêmica, exerciam ou já tinham exercido atividades no mercado, como executivos de empresas

Código	Sexo	Formação Acadêmica	Cargos	Tempo de Experiência docente
GFP1	M	Comunicação Mestrando Administração	Gerente de Marketing e Eventos – Professor	Atualmente não está lecionando
GFP2	M	Matemática Mestrado Administração	Gerente de Comunicação Professor	Há 20 anos
GFP3	F	Comunicação Mestrado Administração	Atua em grandes agências de propaganda - Professora	5 anos
GFP4	M	Comunicação Mestrado Administração	Gerente de marketing Professor	É professor por opção
GFP5	F	Comunicação Mestrado Administração	Funcionária pública Professora	2 anos
GFP6	F	Comunicação	Gerente de Marketing de shopping - Professora	3 anos
GFP7	M	Publicitário Mestrado Administração	Atuou em grandes agências Professor	20 anos
GFP8	F	Administração Mestrado Marketing	Professora	2 anos
GFP9	F	Comunicação Mestrado Administração	Professor e coordenador Curso Administração	3 anos

FONTE: Base de dados da pesquisa - 2007

O objetivo deste grupo focal foi:

- **Conhecer** atitudes e sentimentos em relação à carreira, percepções, demandas, satisfações e insatisfações;
- **Avaliar** a carreira executiva e a carreira docente, seus elementos de atração e rejeição e a transição entre elas;
- **Identificar** os principais motivadores para as mudanças de carreira, dificuldades e facilidades;
- **Comparar** pontos fortes e pontos fracos. Principais realizações.

4.1.1 Análise do grupo de foco

Talvez pelo fato de termos, como participantes do grupo de foco, um número considerável de graduados em comunicação, a grande maioria tem, em seu histórico profissional, passagens por agências de publicidade ou por gerência de marketing de alguma empresa. Consideram que o mercado mineiro oferece poucas oportunidades para o profissional da área e, mesmo quando empregados, esses profissionais não têm muita segurança no emprego, quer seja em agências de publicidade, quer seja em empresas que possuem departamento de marketing.

Nesse contexto, a docência surge como uma oportunidade de trabalho mais segura e com boas oportunidades.

[...] Na minha vida profissional, eu ainda buscava muita coisa que ainda não tinha atingido. Todos nós, que somos da área de comunicação e marketing, sabemos que MG está atrás em relação aos grandes centros. Aqui é muito difícil, são poucos os que estão muito bem colocados em BH. Tive a oportunidade de trabalhar em várias agências de publicidade, a rotatividade é muito grande, de pessoal e de clientes [...] são poucas as agências em BH que dão oportunidades [...] eu fiquei muito tempo procurando espaço, a maioria das empresas grandes o departamento de marketing não fica em BH [...] Tudo que eu queria era trabalhar em uma empresa, ser valorizado, ter conhecimento, eu ficava esperando esse dia acontecer e isso não aconteceu. Entendi que ser professor universitário poderia ser uma atuação muito bacana para a minha vida profissional.

A docência surge em suas vidas como uma segunda possibilidade de trabalho. A justificativa por essa opção surge, durante as discussões, motivada:

- ✓ Por se sentirem injustiçados pelo mercado de trabalho;
- ✓ Pela pouca valorização de suas atividades no mercado;
- ✓ Pela insegurança que as empresas transmitem a seus funcionários;
- ✓ Pela falta de autonomia no planejamento de suas carreiras que dependem cada vez menos de suas vontades e cada vez mais de um mercado predador que descarta o profissional como muita facilidade;
- ✓ Pela pequena oferta de oportunidades no mercado mineiro, no segmento de comunicação.

Os entrevistados, em sua maioria, são seguros em afirmar que, para exercer a docência, é preciso mais que preparo e vocação. É preciso amor pela atividade docente. Consideram a sala de aula uma realização, como se fosse um prêmio por tudo aquilo que já desenvolveram em sua trajetória profissional.

Há ainda algumas colocações que reforçam a antiga idéia de que o professor é um indivíduo que tem uma grande necessidade de ser ouvido, de deter a atenção das pessoas. Essa necessidade aparece como consequência natural para aqueles que armazenaram conhecimento, seja por atividades acadêmicas, seja pelas atividades desenvolvidas no mercado de trabalho em carreiras executivas. Para a maioria, é preciso repassar conhecimento, transmiti-lo, o que é considerado como uma das maiores gratificações da atividade e a grande oportunidade que a carreira acadêmica oferece.

Para um número considerável, a carreira acadêmica funciona como uma segunda opção profissional, e dedicar-se a ela integralmente ainda é privilégio de poucos.

“[...] Sempre procurei ter mais de uma opção, acho a vida acadêmica interessante, mas não me veria só nela [...].”

Para muitos, o melhor dos mundos seria conseguir conciliar carreira acadêmica e atividades executivas. No entanto, quando as atividades se acumulam, há muitos desgastes que exigem grande esforço do indivíduo para sustentar a jornada de trabalho dupla ou até mesmo tripla. Sendo assim, reconhecem que é sacrificante e muito difícil levar a situação sem optar por uma das atividades.

Além disso, para muitos participantes, o mundo moderno é altamente competitivo e as empresas exigem cada vez mais de seus executivos. Os horários são apertados, muitas empresas exigem viagens constantes, reuniões fora do horário de trabalho, de maneira que um executivo terá dificuldades em conciliar horário da empresa com aqueles que precisam ser respeitados, quando ele assume uma sala de aula.

“[...] Eu ainda não sei o que vai acontecer na minha carreira. A coisa que está faltando para mim é tempo mesmo. Fico completamente exausta, saio de casa às 7 horas da manhã, chego em casa quase meia noite. Acaba que o lado pessoal também é uma coisa que tenho que pesar. O que eu quero da minha vida? Você tem que cada vez mais que se tornar uma executiva, viajar, não ter hora de almoço, ficar em aeroporto. Será que é isso que eu quero para mim? Eu não vou escolher isso para a minha vida. Eu gosto muito de dar aula.”

“[...] Quando você sai de casa às 6:45h, você está deixando um monte de trabalho para trás[...] eu chegava cada dia mais cedo e quando dava 18:40 eu tinha que ir embora. Eu estou falando isso porque até o semestre passado eu estava assim. Mas quando eu entrava na sala de aula, meu dia dava uma acalmada, parecia que era a hora de divertimento, mudava... aí eu falava: ‘agora começou a parte boa do dia’ [...].”

Essa transição entre a carreira de executivo e a dedicação à área acadêmica é muitas vezes feita de forma gradativa e com planejamento em longo prazo.

Dentre todas as considerações, o que pesa mais a favor da carreira corporativa é o salário. O professor ainda recebe menos que o profissional executivo e a renda maior é o que literalmente pesa no bolso na hora da escolha. Muitos chegam a afirmar que o salário do professor, proporcionalmente ao tempo dedicado, não é tão menor assim. No entanto, são poucos os profissionais que conseguem preencher oito horas diárias, dedicando-se apenas à docência. Geralmente, conseguem horários nos cursos noturnos ou algumas aulas de manhã, mas continuam com tempo ocioso. Desta forma, preferem aumentar sua renda mantendo o trabalho executivo e assumindo algumas turmas no horário noturno.

4.1.2 Executivo x professor - um olhar comparativo entre as duas atividades

São unânimes as afirmações de que o professor é valorizado e visto como um profissional que merece respeito e distinção. Muitos se sentem orgulhosos em mencionar considerações e reconhecimento dos alunos, como os convites para serem paraninfos de turma, professores homenageados pelos formandos e coisas desse gênero. O professor gosta de ser valorizado, reconhecido e essas considerações funcionam como um aval de que ele faz bem o seu trabalho e agrada aos alunos. Nesta ótica, é impossível retirar da atividade docente uma boa dose de afetividade. O professor estabelece essa relação com o aluno e, muitas vezes, essas relações explicam a verdadeira vocação do professor, que, na verdade, assume o papel de educar muito antes de “ensinar, de transmitir o conhecimento que detém”.

Essas questões pesam quando comparamos as atividades corporativas às atividades docentes. O ambiente corporativo cada vez mais exclui essa relação afetiva com o indivíduo e valoriza sua praticidade, objetividade e a capacidade de estar focado em resultados.

Talvez por isso a carreira acadêmica seja vista pela sociedade em outro patamar de trabalho, como menos “profissional” até, podemos dizer, que as carreiras executivas. São muitas as referências a frases de familiares e amigos quando os executivos optam pela carreira docente, como: “Você, agora, não trabalha, só dá aulas”.

O fato de ser visto como aquele que “não trabalha e só dá aulas” retrata a condição diferenciada do professor no mercado de trabalho, vista como uma carreira “menos profissional” que as outras.

É importante registrar aqui que os participantes de nosso grupo se referem à carreira acadêmica como uma carreira mais leve, menos cansativa e que oferece uma melhor qualidade de vida a aqueles que optam por ela.

“[...] Meu perfil é muito social, sou das pessoas que sempre trabalhou no mercado e essa posição é uma posição que incomoda. Durante muito tempo pensei nisso, tentei

mudar meu estilo de liderança. Mas cheguei à conclusão de que pessoas que não são sociais não conseguem coisas que eu consigo. Tive oportunidade de dar aula na PUC. Fiquei muito preocupado, porque eu acho que o professor tem uma responsabilidade muito grande. É uma relação de troca muito grande. Adorei dar aula; hoje, no mercado, estou plenamente satisfeito, não posso reclamar do meu salário, mas reclamo do relacionamento empresarial que não liga para as pessoas. Penso em fazer os dois ao mesmo tempo. Pretendo no futuro ficar só na academia, porque eu quero qualidade de vida.”

4.1.3 O papel do professor

As discussões tomam certo calor quando o papel do professor é colocado em pauta. Alguns vêm no professor aquele que tem um papel mais rigoroso a cumprir com obrigações bem definidas. Para outros, ser professor é usufruir a liberdade de expor idéias e pensamentos e “trocar experiências com os alunos”.

“[...] Tem um negocio que eu acho muito grave. Temos tido a oportunidade de fazer essa transição com alguns professores que estão no mercado e acho interessante porque, quando vejo a questão do papel do professor, concordo plenamente que nesse momento de transição ele será tão importante para o professor quanto para o papel dele, quando essa coisa não é feita com uma certa tranqüilidade, uma clareza devida, pode ser que o professor tenha aquela pretensão de desenvolver uma carreira acadêmica seja frustrada. Se tem uma coisa que às vezes é deprimente é sala dos professores. Porque o professor desconhece às vezes o papel. Professor não só como educador não, vai além disso, por outro lado tem a expectativa de aluno ideal. Então essa transição é importante que seja feita bem feita, para que não ocorra a frustração. Outra questão é a questão de ganhos. Depende do cara, eu acho que professor não vai ficar rico... Professor tem uma coisa interessante que é a imagem dele, se ele souber tirar proveito disso é formidável [...].”

“[...] Tem uma relação aí que eu acho complicada que é a relação do professor com a hora aula, aquele professor que enxerga o seu trabalho da seguinte maneira, vou lá dar a minha aula, cumprir meu papel. Isso é complicado Por outro lado, teve uma outra questão que não sei se todos tiveram a mesma dificuldade, mas o mestrado tem uma disciplina que trabalha uma questão pedagógica do professor. Isso te remete a alguma coisa muito mais importante, nós estamos contribuindo para a formação de um cidadão, de um profissional e para isso tem uma série de coisas que têm que ser levada em conta. Isso fica muito claro, a incompreensão disso fica clara quando o professor assume o papel punitivo em relação ao aluno. Agora tem também a pressão da instituição, determina muito a postura do professor em relação ao aluno [...].”

4.1.4 O professor, o executivo e as instituições

Embora percebam que as universidades e faculdades são administradas e precisam ser geridas como qualquer outra empresa, está presente no discurso de todos os participantes que as instituições acadêmicas ainda são um mundo à parte do verdadeiro mundo corporativo. Talvez por se sentirem mais “leves e soltos” exercendo as atividades acadêmicas, as maiores queixas desses profissionais ficam por conta dos aspectos burocráticos da atividade de professor: prazos para entrega de notas, planos de aula, correção de trabalhos e provas e ainda, a presença em eventos exigidos pela instituição. Muitas vezes, consideram que as obrigações, de fora da sala de aula, são um “peso” para eles. Consideram esses aspectos enfadonhos e desnecessários e valorizam mais as instituições que são mais maleáveis nesse sentido.

Para esse profissional, que vem do mundo corporativo, o processo de controle e a pouca autonomia são fatores desmotivadores da função acadêmica. Sentem-se mais valorizados quando podem ter o controle da situação em sala de aula, sem muitas cobranças e fiscalizações.

“[...] Eu acho que estamos vivendo um processo de um pouco de mudança, eu acho que depende muito de instituição para instituição. Vejo isso muito em conversa que a gente tem no mercado, algumas faculdades te dão maior autonomia, como professor, já tem aquela que vê o aluno como cliente. Há algum tempo atrás iniciei um processo [...] quando comecei a olhar essa área acadêmica enfrentei dificuldades, onde eu me assustei muito, em processos que, conversando com professor, o professor falava, aqui você é obrigado a passar o aluno. Então acho que isso depende muito de faculdade para faculdade. Tem aí faculdade que você tem uma autonomia, você se sente valorizado. Pelo menos, eu sinto muito isso, que depende da faculdade. A valorização dela está pelo aluno, mas ela está também pela instituição. A instituição te repassa isso.”

4.1.5 O aluno, pela ótica do professor

De uma forma geral, os participantes consideram que o aluno de hoje têm exigências diferentes. A informação sempre à mão, toda tecnologia e facilidades do mundo moderno podem ser utilizadas positiva ou negativamente. Aqueles que se interessam desenvolvem mais e têm grande aproveitamento de seus cursos; já os mais desinteressados sempre estarão em desvantagem. Essas

questões sempre estiveram presentes no mundo acadêmico; no entanto, no mundo moderno tudo é mais rápido. A questão da disciplina e do pouco comprometimento dos alunos são fatores de queixa de muitos.

“Eu acho que a gente passa por problemas de valor, falta de ética, o comportamento dos alunos, isso são coisas que não me agradam, não vejo estudo na sala de aula, não vejo comprometimento no ensino. O professor continua sendo pra mim aquele solitário batalhador em busca do seu ideal, mas na estrutura eu não vejo compromisso [...]”

Para alguns dos entrevistados, o mundo acadêmico não acompanha as exigências do mercado atual e forma profissionais com pouca capacidade para competir com mais chances no mercado de trabalho. Acreditam que as universidades deveriam estar mais preocupadas com o aproveitamento profissional do aluno, preparando-o melhor para o verdadeiro e real mercado de trabalho.

4.1.6 A percepção de “viver e atuar” em dois mundos diferentes

Para esses profissionais, existe uma gratificação significativa no exercício de realidades tão diferenciadas: ao assumirem papéis diferentes, são valorizados duplamente, isto é, em ambos os lados da moeda são vistos como mais qualificados e preparados. Entendem que, no mundo corporativo, ser professor universitário é mais um diferencial, um enriquecimento de currículo. Nessa ótica, o fato de “dar aulas” em uma universidade funciona como um atestado que confirma o conhecimento que o profissional detém, sua expertise na área que atua.

Alguns chegam a exemplificar que, em reuniões de trabalho, muitas vezes, são apresentados aos clientes como o gerente da área X e que é também professor da Universidade Y. Essa é mais uma qualificação, mais uma competência que, conseqüentemente, lhe confere mais status, credibilidade e respeito.

No exercício da docência, ser um executivo do mercado, que atua na empresa X é um qualificador que mostra experiência diferenciada do professor para os alunos. São unânimes em

afirmar que experiência de profissional de mercado é um forte diferencial do professor. Na sala de aula, os alunos têm grande interesse em ouvir e conhecer exemplos práticos diferentes daqueles encontrados na literatura. O professor que traz para a sala de aula a experiência de um executivo é, muitas vezes, visto pelo aluno como um professor mais vivido, mais conhecedor da realidade que o espera em seu futuro profissional.

“[...] Não sei se é um dom, mas essa coisa de professor, mas quando você começa é muito prazeroso. Eu gosto muito, acho muito bom. Falando assim de uma forma egoísta. Eu dou aula para mim eu não dou aula para os alunos. Quem sai de lá melhor do que entrou sou eu. Eu aprendo todo dia, saio de lá tendo altas idéias para o mercado. Isso para mim é uma fonte de pesquisa. São 100 alunos trocando experiência comigo. Falando, professora você viu aquela notícia? Viu aquilo? Eu estou trabalhando apenas uma disciplina em 2 turmas, porque eu não consigo dar mais. É muita coisa, são 100 alunos e não tem intervalo de aula. E eu vou estudada, com todo o plano de ensino passado para poder mostrar para eles e eles adoram professor de mercado. Eles adoram os professores acadêmicos, principalmente os apaixonados. Mas o mercado... tem muito professor da academia que só estuda e conta[...].”

“[...] Esse foi um dos meus maiores questionamentos de sair e ficar só na área acadêmica. Eu acho que quando somos de mercado e estamos dando aula, ficamos com uma visão diferente do que quando estamos só dedicando a carreira. Sempre pensei muito nisso. Vou ficar só dando aula? Então acho que às vezes você está no mercado e você coloca na sala de aula a sua experiência ali. Mas isso não amplia tanto assim a sua visão. Eu aprendi muito com esse mercado. Nessa primeira investida de carreira acadêmica, apenas eu estou vislumbrando uma coisa que eu não tinha antes que é a possibilidade de pesquisar [...].”

“[...] O que faz a diferença do professor; depende sim da experiência que ele tem de mercado e muito mais da experiência dele como pesquisador, seja ele do mercado ou fora do mercado. O professor que vem com uma bagagem de mercado, mas ele traz só aquele mundo para dentro ele limita muito a possibilidade. Como o professor que é acadêmico também, que pensa, já montei minha aula, meu esquema é esse, vou dar isso. Também limita muito no mercado. Agora eu acho que o mercado de trabalho também não dá muito isso não. Porque o salário de professor é sofrível. Eu queria ter uma condição de poder pesquisar mais. Tenho alguns amigos que me perguntam. Você não quer voltar? Ainda não! Eu ainda não tenho uma condição só de poder dar aula. Mas eu acho que as faculdades deviriam investir mais em pesquisa[...].”

4.1.7 Síntese do grupo

Segundo a análise da moderadora Maria Elizabeth Andrade Fontenelle, os participantes do grupo, em sua maioria, apresentaram um comportamento bastante parecido na condução de suas carreiras. Exercem uma atividade corporativa e vêem na docência um leque de possibilidades que podem variar entre:

- ✓ Renda adicional.
- ✓ Oportunidade de usufruir o “status” de professor universitário;
- ✓ Uma ocupação mais segura;
- ✓ Maior empregabilidade por conta do “boom” de faculdades particulares ocorrido nos últimos anos;
- ✓ Horários mais flexíveis.

A docência surge em suas vidas como uma segunda possibilidade de trabalho, a justificativa por essa opção surge, durante as discussões, motivada:

- ✓ Por se sentirem injustiçados pelo mercado de trabalho;
- ✓ Pela pouca valorização de suas atividades no mercado;
- ✓ Pela insegurança que as empresas transmitem a seus funcionários;
- ✓ Pela falta de autonomia no planejamento de suas carreiras, que dependem cada vez menos de suas vontades e cada vez mais de um mercado predador, que descarta o profissional como muita facilidade;
- ✓ Pela pequena oferta de oportunidades no mercado mineiro, no segmento de comunicação.

4.2 Caracterização dos entrevistados – Entrevistas Individuais

Foram entrevistados quinze professores, de diversas áreas de formação, que estão há até seis anos no exercício da docência no ensino superior. O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo A deste trabalho. Usaremos, como nomenclatura, PE1, PE2, professor entrevistado 1...., conforme TAB. 15, a seguir.

TABELA 15
Professores universitários com até seis anos no exercício docente

(continua)

Código	Idade	Sexo	Estado Civil	Formação Acadêmica	Carga horária semanal	Turno em que leciona	Tempo de experiência docente
E1	41 a 50	F	Casada	Psicologia, Pós-graduação, Mestranda	16 a 32	Noite	Menos de 3 anos
PE2	Menos de 30	F	Solteira	Turismo, Especialização, Mestranda	Menos de 16	Noite	Menos de 3 anos
PE3	31 a 40	F	Casada	Administração, Direito, Especialização, Mestranda	De 16 a 32	Noite	Menos de 3 anos
PE4	31 a 40	F	Casada	Educação Física Mestranda	De 16 a 32	Manhã e Noite	De 3 a 6 anos
PE5	Menos de 30	F	Casada	Educação Física Mestrado	De 16 a 32 Inst. 1	Manhã e Noite	De 3 a 6 anos
					Menos de 16 Inst. 2		
PE6	31 a 40	F	Solteira	Ciência da Computação Mestranda	Menos de 16	Noite	Menos de 3 anos
PE7	Menos de 30	F	Solteira	Direito Mestrado	Menos de 16	Noite	Menos de 3 anos
PE8	Menos de 30	F	Solteira	Educação Física Mestrado	De 33 a 40	Manhã e Noite	De 3 a 6 anos
PE9	31 a 40	M	Solteiro	Educação Física Mestrado, Doutorando	De 16 a 32	Manhã e Noite	De 3 a 6 anos
PE10	Menos de 30	F	Solteira	Comunicação Mestrado	Menos de 16	Noite	Menos de 3 anos
PE11	Menos de 30	F	Solteira	Administração Mestrado	De 16 a 32	Noite	Menos de 3 anos * Rede Pública

TABELA 15
Professores universitários com até seis anos no exercício docente

(concluído)

Código	Idade	Sexo	Estado Civil	Formação Acadêmica	Carga horária semanal	Turno em que leciona	Tempo de Experiência docente
PE12	31 a 40	F	Casada	Psicologia, Especialização Mestrado	De 16 a 32	Noite	De 3 a 6 anos
PE13	31 a 40	F	Casada	Psicologia. Mestranda	De 16 a 32	Noite	Menos de 3 anos
PE14	Menos de 30	M	Casado	Comunicação Mestrado	Menos de 16	Noite	Menos de 3 anos

FONTE: Base de dados da pesquisa - 2008

Nas entrevistas, fez-se a análise das respostas, de acordo com os objetivos específicos propostos pela presente pesquisa e de acordo com as categorias previstas dentro da perspectiva da análise temática, conforme já explicitado no Capítulo 3, sobre metodologia. Foi utilizada a técnica análise de conteúdo para as categorias dos tópicos a seguir.

4.2.1 Ingresso na carreira – desafios e possíveis problemas

São diversos os fatores de incentivo para se ingressar na carreira acadêmica: alguns buscam qualidade de vida; outros, complementação orçamentária; outros, pelo histórico familiar; outros, por gostar de transmitir conhecimento, já que têm uma paixão pela docência. Já com relação aos desafios e possíveis problemas encontrados, muitos acharam bastante desafiador o primeiro dia de aula, ou melhor: o primeiro semestre é um grande desafio. Muitos relataram problemas com a falta de prática acadêmica, foi desafiador participarem de processos seletivos e mostrarem que eles seriam capazes, mesmo sem a experiência.

a) Qualidade de vida – objetivos pessoais**PE2**

“[...] eu sempre pensei, em algum dia, casar constituir família, já estou noiva, vou casar no ano que vem, pretendo ter filhos e acho que a carreira docente vai me dar esta flexibilidade de horários, e isto me facilitaria a vida como mãe[...].”

PE6

“[...] a questão da minha da minha profissão, eu trabalho na área de TI, e presto consultoria às empresas do ramo da tecnologia, que é o meu foco. As empresas a que presto consultoria são muito fora do Estado, então é a distância é São Paulo e Rio essas empresas maiores é que pagam os projetos que eu trabalho, então é esta questão de ficar viajando que me estressava muito, aí eu resolvi e falei: ‘ bom já que eu gosto e eu posso ficar em Belo Horizonte, ficar mais próxima à minha família, vou com o mestrado construir minha vida acadêmica por aqui mesmo’ [...].”

PE7

“[...] Na verdade, o que eu mais gosto de dar aula é que eu estudo muito, então são as matérias que mais me interessam, eu estudo muito para dar aula e eu acho isso bom, pois complementa no meu objetivo de vida, que é passar em um concurso público [...].”

PE13

“[...] eu estava em um trabalho onde eu lidava com o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Quando eu fiquei grávida surgiu a possibilidade de dar aula e eu abri mão desse trabalho de psicóloga social por que eu não estava dando conta de atender crianças exploradas sexualmente [...].”

b) Histórico familiar**PE3**

“[...] Minha mãe é professora universitária já há trinta anos e eu sempre convivi com essa realidade, sempre tive vontade de ser professora desde criança. O início começou aí [...].”

PE12

“[...] na realidade, eu a vida inteira, desde pequena, eu sou filha de dois professores da UFMG e eu sempre neguei; eu nunca vou dar aula. Eu falava isso desde pequena porque meus pais reclamavam do salário, mas não largavam o osso não, eles adoravam dar aula, meu pai principalmente e foi um grande mestre, uma referencia no ICEX. Eu sempre admirei os dois [...].”

c) Gostar de transmitir/trocar conhecimentos – lidar com gente

PE4

“[...] A minha expectativa era de poder contribuir com alguma ação assim dando conhecimento pros alunos. Né! [...]”

PE10

“[...] eu gosto de lidar com gente, lidar com as pessoas; é isso mesmo, essa troca de experiência, poder ter e passar cada vez mais conhecimento, eu gosto disso [...]”

PE11

“[...] essa já era uma decisão que eu tinha assim há muitos anos, desde a época de faculdade e uma coisa que eu valorizo muito é passar o conhecimento e, ao mesmo tempo em que a gente está dando aula, a gente aprende muito com os alunos, então a gente faz essa troca de experiência e de conhecimento teórico e prático [...]”

d) Paixão pela docência

PE4

“[...] Quando eu entrei pra fazer minha graduação em Educação Física, eu já era professora de colégio, então, este já foi o meu primeiro fator motivacional, né. Ai logo após minha graduação, já entrei logo para o mestrado, pois tinha a intenção de continuar na carreira acadêmica [...] depois acabei me apaixonando pela docência [...]”

PE5

“[...] na verdade, quando eu iniciei o curso de educação física, eu iniciei por praticar esportes já há um bom tempo, então eu não tinha a intenção de continuar atuando na profissão, aí quando eu me vi sendo monitora de uma professora, eu gostei muito, e aí, por coincidência, nessa mesma época que eu fiz monitoria, essa professora estava deixando a instituição na qual ela lecionava e eu acabei ficando por um período de experiência até entrar um outro profissional qualificado para estar trabalhando na área de ginástica, que é a área muito escassa e aí eu me apaixonei pela docência [...]”

PE6

“[...] Bom, eu sempre gostei de dar aula, então, desde pequena eu já brincava de dar aula; então, com o início do mestrado já surgiu uma oportunidade, e aí comecei e estou adorando [...] quero fazer um planejamento pessoal para daqui a algum tempo ficar só com a atividade acadêmica [...]”

PE8

“[...] Eu fiz a minha graduação na UFMG, em Educação Física, e lá na UFMG, quando eu estava no quarto período, eu tive contato com um professor, um dos meus professores que trabalhava na área da psicologia do esporte e comecei a trabalhar com ele na iniciação científica, aí eu fui bolsista de iniciação científica, até o final do curso e, durante a iniciação científica, até pelas oportunidades que eu tive de dar aula para a graduação, junto com esse professor, e também participar dos grupos de pesquisa, dos grupos de estudo que ele organizava, aí eu direcionei o meu curso, para a área acadêmica, através de publicações, dentre outras coisas, e decidi também fazer o mestrado para que eu pudesse continuar a na área acadêmica, como professora [...].”

e) Desafios e possíveis problemas**PE1**

“[...] conciliar o tempo gasto para preparar aula, corrigir trabalhos, provas, com o tempo que necessito no escritório [...].”

PE2

“[...] bem, eu vi como um problema o volume de trabalho extra-classe, o volume é muito grande, está consumindo muito mais tempo que os 20% que eles pagam para este fim [...] é muito tempo corrigindo prova, corrigindo trabalho, preparando a aula [...].”

“[...] meu maior desafio foi o primeiro dia de aula, minha aparência física, eu aparento ter muito menos idade e experiência do que eu tenho, os alunos ‘não botam fé’, acho que é por isso que eu estou começando pelo interior, tenho medo de começar em BH, os alunos daqui são mais maldosos, os do interior são mais carentes, você consegue convencê-los mais facilmente e ganhar a simpatia deles para depois mostrar seu trabalho profissional [...].”

PE3

“[...] A primeira aula é o maior desafio de todos; você tem que controlar sua ansiedade, você não pode deixar transparecer para o aluno que você está inseguro ou nervoso, isso fragiliza a relação, eu acho que a primeira semana de aula de um professor é o maior desafio, depois o resto ele tira de letra [...].”

PE4

“[...] O meu maior desafio eu acho que foi compreender assim o perfil dos alunos. Porque eu acho que mudou muito né, até por uma questão de vestibular, eu falo isso porque a minha formação é de universidade pública, num período que é a gente tinha que estudar muito, batalhar mais para ingressar numa universidade. Então o perfil do aluno era um pouco diferenciado. E hoje a minha grande dificuldade é um desafio, é compreender que o perfil destes alunos é diferente e que, mesmo assim, a gente pode ajudar na construção de um profissional [...].”

PE5

“[...] Eu comecei no ensino superior terminando a minha especialização. Então eu acho que o meu maior desafio foi mesmo a questão da minha formação, que eu tinha que dar um pulo assim muito grande, dar uma melhorada no meu currículo, acho que esse foi meu grande desafio, foi quando eu entrei para o curso de mestrado [...].”

PE6

“[...] Eu acho que foi mensurar o tempo de uma aula com que você vai ter que falar, sabe a questão de medir conteúdo no tempo e não se atropelar. Tem também a questão de trabalhar o óbvio, que às vezes o que é óbvio para você e não é para o aluno, não é? Para os alunos, a explicação do óbvio faz uma grande diferença, e aí você fala bom: o óbvio não é tão óbvio assim [...].”

PE7

“[...] bem, eu leciono a matéria de Direito para o curso de Administração no primeiro período de uma turma de interior, claro que, seja em Belo Horizonte, seja no interior, vai ter alunos bons, outros médios, outros medianos, mas eles são muito voltados para querer aprender Administração, nos primeiros períodos. Então, você tem que conquistar a turma, gerar interesse pela disciplina e deixar a sala mais ou menos no mesmo patamar, isso é difícil também [...]. [...] eu já estou no final da matéria, e eles ainda me perguntam o que eu falei no primeiro dia da aula, é complicado a gente dar uma equilibrada para deixar todo mundo mais ou menos igual. Eu acho até hoje isso desafiador [...].”

PE8

“[...] O meu maior desafio foi nos processos seletivos de que eu participei, provar que eu era capaz sem ter experiência, através assim de uma serie de coisas, e mais ainda, no primeiro semestre, que eu dei aula, eu tinha que provar que eu era capaz de fazer o que tinha me sido designado, que eu era competente, e é claro que eu ainda estou, eu me considero em um processo de amadurecimento profissional. Eu acho que eu ainda posso melhorar muito [...].”

PE9

“[...] bem meu maior desafio acho que foi a adequação do método de ensino ao perfil dos alunos de instituições particulares [...].”

PE10

“[...] unir os interesses em sala de aula, porque o aluno sempre reclama muito, né, nós já fomos alunos, a gente sabe, né, quando se é aluno, a gente reclama, requer os direitos, ainda mais em uma universidade privada, eles exigem por isso, e eles estão pagando por isso [...]. [...] mas existem alunos, claro, mais alienados, que não exigem nada, querem estar só para passar, mas não exigem, e o nível de interesse muda, porque mesmo que ele não exija, embutir na cabeça de um aluno de ciências contábeis que o marketing é importante para eles, né, eu já ouvi alunos no início, quando eu comecei: ‘Ah! Mas por que você tem que saber marketing professora, por que você tem que saber

a respeito de estratégias, a minha área é de exatas.’ Eu falo: mas pelo menos para o seu marketing pessoal né, você vai trabalhar como autônomo [...].”

PE11

“[...] No início, eu tive que mostrar que eu era capaz, mostrar que eu tinha conhecimento, este foi um grande desafio [...].”

PE12

“[...] meu maior desafio foi para me inserir dentro das instituições e eu acho que o mais difícil é criar o vínculo duradouro. Porque eu particularmente, a gente que estuda a carreira e eu que estudei sobre este assunto, a gente vê que a tendência é essa, ter múltiplas carreiras; essa é a tendência atual. Só que isso para mim causa uma insatisfação muito grande, porque é interessante criar um vínculo firme, mais duradouro em uma instituição, criar uma história ali dentro e isso é difícil. O que a gente vê de rotatividade em universidades, principalmente nas menores, nas maiores também; porque em algumas universidades grandes, você tem lá os professores efetivos que não dão conta da carga horária, então todo semestre eles têm que contratar no mínimo uns quinhentos professores de contrato temporário para suprir as demandas das disciplinas todas que o efetivo não dá conta. Então mesmo essas que são instituições privadas grandes, têm uma rotatividade grande, porque esses professores ficam por um ano só e depois tem que ficar seis meses distantes para poder voltar [...].”

4.2.2 Inserção no mercado de trabalho, progresso e estabilidade

É quase uma opinião geral dos professores entrevistados que a inserção se dá através de sua *network*. Tem que ter seu “*QI – o famoso quem indica*”. Dos 14 professores entrevistados, somente três passaram por processos seletivos normais, os outros fizeram testes também, mas, por alguma indicação, senão não seriam nem chamados para fazer o teste. Além do fator “*QI*”, deve-se possuir um bom currículo. A questão da estabilidade, hoje, eles acham complicado, não é fácil; eles acham que o melhor é ter um vínculo com mais de uma instituição. Com relação a progredir na carreira e na instituição em que você está, você tem que ser humilde, pegar aquelas aulas que os professores mais antigos não querem, lecionar aos sábados, fazer sacrifícios.

PE2

“[...] primeiro acho que tem que ter um mestrado, só uma pós não está adiantando mais, uma experiência no exterior também conta muito, ter um inglês fluente, ter trabalhado em grandes empresas [...].”

“[...] bem a questão da estabilidade, eu acho um pouco complicada, eu vejo na instituição que estou lecionando o seguinte: os professores mais bem sucedidos, que estão há muito tempo na instituição, são aqueles que conseguem interagir com os alunos com trabalhos extra-classe. Estes professores levam os alunos para BOVESPA, para a FIAT, estes são considerados pelos alunos os melhores, vamos dizer assim ‘os bambambans’, são estes que conseguem mostrar para o aluno como é a realidade daquilo que ele está ensinando em sala de aula [...].”

PE3

“[...] eu acho que além da questão da sua rede de relacionamentos, você tem que começar. Às vezes, no início, a gente tem receio de bater na porta, o primeiro passo é você se colocar no mercado em que você que atuar, às vezes, você quer lecionar e o mercado nem sabe que você existe, você tem que entregar currículo, se preparar bastante, fazer contatos [...].”

“[...] a questão da estabilidade é difícil, eu acho que você deve lecionar em mais de uma universidade; porque se você começa a ter um grau de exigência salarial em uma faculdade você torna-se um peso, então, se você conseguir dividir em algumas instituições, aí você consegue equilibrar isso, tem faculdade que é contrato, não é o meu caso, eu sou funcionária mesmo da faculdade, mas tem faculdade que é contrato, então eles têm a liberdade de te mandar embora e você não tem os benefícios que você teria de um trabalho; então, se você tiver algumas opções, você não fica totalmente refém de uma faculdade [...].”

PE7

“[...] eu acho que, para começar, tirando a parte da indicação ‘QI’, eu acho que o professor [...] ele tem que ser uma pessoa que gosta de estudar, gosta de se atualizar, por que não adianta [...].”

PE8

“[...] eu vou falar da minha experiência, o que eu via como necessário para ingressar no mercado, foi a concepção que trabalharam comigo na UFMG, é que eu tinha que ter uma formação acadêmica mesmo, né, direcionada para pesquisa e para docência no ensino superior, foi o que eu busquei, tanto na linha que eu estudei na iniciação científica, quanto em diversos cursos, congressos. Eu tinha que conseguir formar um pouco de conhecimento para que eu pudesse depois ensinar, além de uma preparação para ensinar; então, no mestrado, eu fiz algumas matérias na faculdade de educação relacionadas com docência no ensino superior, o que me ajudou muito a sistematizar qual seria o meu plano de trabalho e as minhas estratégias de aprendizagem [...].”

PE9

“[...] Hum!!! Primeiramente formação. Né!!! Em 2º lugar é [...] rede de contatos, política e atualização [...].”

PE10

“[...] com certeza você tem que conhecer gente, né, como toda área você tem que conhecer, não adianta só entregar currículo, então se você não faz contato, seja num simpósio, num congresso, com as pessoas que já estão lá dentro e através disso você vai mostrando o seu trabalho, através desses contatos na faculdade, e mostrar também como é o seu trabalho, como é que você pensa [...].”

PE11

“[...] Primeiramente a questão de fazer um mestrado: acho que é importantíssimo, não ter assim apenas conhecimento prático ter também conhecimento teórico, conhecimento acadêmico e, para ser bem sucedido, é estar sempre atualizado academicamente e profissionalmente associando teoria e prática, porque hoje os alunos não querem ficar ouvindo somente teoria, querem entender isso para a realidade deles também [...].”

PE12

“[...] Em Belo Horizonte, em Minas Gerais, é por indicação. O famoso QI - quem indica. Isso é descarado mesmo, é indecente. E é o seguinte: o coordenador do curso só vai ler seu currículo se alguém chegar para ele e falar que conhece essa pessoa e vale a pena ler o currículo dela, ela é uma pessoa comprometida, etc.. Se não tiver isso, não entra, é difícilimo entrar, todas as instituições em que eu lecionei foi por indicação [...].”

“[...] muitas dificuldades, por ele próprio, sozinho! É muito difícil, ele tem que ser aquele cara fenomenal com aquele currículo brilhante. O que é difícil, porque todo mundo tem seus aspectos melhores e outros que deixam a desejar; eu acho que só aquele gênio, e mesmo assim, talvez ele nem chame atenção, talvez não seja isso que o curso quer, não seja o que o coordenador quer para o curso dele. Então depende, encontra muita dificuldade [...].”

“[...] com relação a progredir na carreira, olha, no início, para progredir, você tem que fazer certos sacrifícios, dar aula sábado, dar aula sexta-feira à noite. Aliás, eu comecei dando aula sexta à noite, no último horário. Graças a Deus foi a turma que me homenageou como paraninfa, que foi aí que eu consegui superar esse problema, mas você tem que fazer sacrifícios, não tem jeito; eu acho que você tem que tentar mostrar na instituição que está lecionando que você está interessado que aquela instituição cresça; e fazer mais cursos: você tem que se atualizar constantemente; hoje em dia o conhecimento escapa pela mão da gente, o tempo todo tem um novo conhecimento e você tem que ficar atualizado o máximo que puder: participar de congresso, participar de pesquisa, isso é fundamental [...].”

PE14

“[...] olha eu não tinha nenhuma experiência, foi por indicação mesmo, aqui de um colega de mestrado, a primeira aula que eu dei, eu não tinha experiência acadêmica nenhuma. A instituição de dia funcionava como colégio e, à noite, como faculdade; a mãe deste meu amigo do mestrado era professora deste colégio e aí, conversa vai, conversa vem, a mãe dele estava precisando de um professor de marketing. E ele se lembrou de mim. E ele me perguntou se eu queria dar aula e eu nunca tinha dado aula na minha vida e aí ele veio falando que a faculdade é pequena, que estava passando por

uma crise e aí eu fui. Comecei a minha carreira do zero: eu ainda estou no dois. Comecei do zero mesmo, no meu currículo não tinha nada de segmento acadêmico, eu não tinha completado o mestrado, nunca tinha entrado em uma sala de aula para dar aula e entrei nesse esquema sem orientação nenhuma e em uma faculdade em crise. Só para ter uma idéia, o coordenador que me contratou foi mandado embora, o que entrou nem tomou conhecimento que eu estava lá e o semestre rolando, não tinha ninguém preenchendo diário e também não tinha ninguém para assinar, e o semestre andando e a turma gostando e eu morrendo de medo e o cara que dava aula no início era um cara fera e eu naquela coisa assim [...] e aí você acaba descobrindo que é um pouco de dom também e de gostar de fazer as coisas, eu estudava para dar aula, e isso é raro [...].”

4.2.3 Competências requeridas para a profissão

Os professores entrevistados acham que faz parte da competência gostar de ensinar, gostar de trabalhar com gente, gostar muito de estudar e estar em atualização constante. Eles também consideram, como competências, a organização e a segurança; eles sentem também, como uma competência necessária, a parte metodológico-pedagógica. Outro aspecto que os professores julgam melhorar a competência é o dia-a-dia em sala de aula: a cada dia você melhora um pouco. É, conforme Perrenoud (2000) diz, que as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também com o trabalho diário de um professor, de uma situação de trabalho a outra. A prática diária com situações diferenciadas é sempre um ponto a favor para se aumentar a competência.

PE3

“[...] tem que ter um dom, quem não consegue falar em público não tem condições de ser professor; tem gente que tem um bloqueio e não tem como. Tem que ter muito preparo; o primeiro ano do professor, ou quando ele pega uma matéria nova, ele tem que se preparar muito para dar aquela matéria [...].”

PE10

“[...] olha, duas coisas que você tem que demonstrar para o aluno: segurança e organização. Então, se você demonstra que tem essas duas, você já ganhou 70%, sabe [...].”

PE12

“[...] além de ter um preparo teórico muito bom. Eu particularmente defendo que tem que ter mestrado; não acho que pós-graduação seja suficiente, não; além disso, é interessante que tenha uma vivência prática. Não é o meu caso, eu tive pouca prática. Então, eu acho que essa prática faz diferença. Os alunos de pós-graduação, por

exemplo, eles gostam quando você exemplifica mais, você mostra a sua experiência prática no mercado. No curso de administração, isso é fundamental; mas tem que ter um preparo teórico também; não basta só ter muita história de mercado e pouco conhecimento teórico: aí não tem embasamento, ele vai mais no ensaio e erro; na prática dele; aí, com a teoria e com um bom embasamento teórico, aí são outros quinhentos [...].”

4.2.4 Apoio ao professor iniciante

Com relação a este tópico, os entrevistados relataram que não tiveram muito suporte. Tiveram uma conversa inicial com o coordenador sobre a disciplina a ser lecionada, foram apresentados à turma e só. O restante, o professor foi aprendendo com outros professores, com a prática diária. Não houve nenhum aspecto de mostrar como funciona a instituição. Alguns disseram ter recebido um bom apoio da coordenação. Como suporte operacional, os professores disseram que as instituições maiores oferecem maior apoio; em algumas menores, a situação é bem precária.

PE2

“[...] para te dizer a verdade, muito pouco; até hoje, eu não tive nenhuma iniciação aos processos internos da instituição, estou descobrindo tudo sozinha [...].”

PE3

“[...] olha, para te ser muito sincera, eu não tive apoio nenhum; na verdade, eles te dão a parte de material para você poder trabalhar, como data show e retro-projetor, te dão toda a parte operacional e te apresentam à turma, mas eu acho que a relação é muito professor e aluno; acho que a universidade não tem muito o que fazer, ela te coloca lá te dá condição de ir para a sala de aula, mas não teve um preparo antes, um seminário para conhecer como funciona a instituição e tal [...] eu entrei para dar aula, e no dia seguinte eu comecei [...].”

PE4

“[...] olha, na instituição em que trabalho, ela incentiva muito no sentido do professor se especializar cada vez mais e a participar dos projetos de extensão e com projeto de pesquisa; este tipo de apoio nós recebemos, agora, apoio de como funciona a instituição, como são as normas, isto a gente vai aprendendo com os professores que já estão na instituição há mais tempo [...].”

PE5

“[...] olha, sinceramente, na instituição em que eu comecei, em si, eu não tive apoio nenhum, porque na verdade eu nem ia continuar lá; eu continuei porque gostaram do meu trabalho e também por falta de profissionais na área específica em que eu trabalho, que é ginástica artística e ginástica rítmica. Então faltam profissionais habilitados para trabalhar, porque não é uma disciplina só teórica, é uma disciplina que exige uma prática também; então lá eu recebi apoio dessa minha ex-professora que me ajudou bastante no início e nesta outra instituição em que estou agora, a gente tem reuniões e o apoio da coordenação, isso eu sempre tive [...].”

PE6

“[...] por onde eu passei, achei as coisas meio, vamos dizer, soltas, sabe; então, do tipo assim... eu não achei ainda uma faculdade que você entra e ela te explica detalhes do funcionamento. Eu tive uma luta com o tal do diário, sabe, é um negócio meio ‘cabuloso’ pra mim; eu nunca mexi com diário; então, você tem que lançar aquelas frequências, aquelas notas, lançar aquelas coisas ainda manualmente; eu tô acostumada a digitar; então, é meio assustador e errei muito, porque ninguém me disse como é que preenchia um diário, NE; então parece um negócio bobo, como hoje eu acho ridículo preencher um diário, mas faltou isto, sabe, então [...].”

PE7

“[...] olha, o meu coordenador, ele é muito bom; na verdade, ele me dá muito apoio, como acadêmico mesmo, com problema acadêmico em sala de aula, com aluno, ele é muito bom, ele me deixa muito independente [...].”

PE10

“[...] bom, no caso da instituição onde eu trabalhava, que é a Universidade X, eles têm uma infra-estrutura muito boa; então tem o pessoal que cuida dessa parte da intranet, por exemplo, o que é que você precisa com relação à reserva de material, né, não só o Xerox, mas tudo o que você pode achar de material na intranet para os alunos, reserva de data-show, retro-projetor, eles arrumam. Eu já percebi que, nas instituições maiores, você tem essa infra-estrutura. Já em instituições menores, como por exemplo em uma faculdade que já lecionei, já tive que pagar de meu bolso xerox de material para aluno, pela demora para conseguir o que eu precisava [...].”

PE11

“[...] olha, não tive muito apoio não, sendo que em um primeiro momento eu até procurei o coordenador, outros professores da área, mas não tive muito apoio não. Eu estava precisando de um apoio mais metodológico e também, às vezes, como as disciplinas são oferecidas há muitos anos, eles já tinham uma certa bagagem também; então eu queria fazer essa interface; então, o máximo que eles forneceram foi a ementa do curso e o resto eu tive que correr atrás, mas eles não te dão apoio não [...].”

PE12

“[...] olha, na universidade X e na faculdade Y, onde eu leciono, os coordenadores dão um apoio maior; já na universidade Z, a coordenação deixa muito a desejar. Você tem que se virar. Então depende da instituição, da coordenação. Eu percebo que na universidade Z, agora que mudou a coordenação, a situação piorou, mais ainda [...].”

4.2.5 Situação da profissão professor

Os professores percebem que, hoje, a situação da profissão professor não está tão tranquila. Eles relatam que a graduação, a pós-graduação e até mesmo o mestrado, tudo está virando um negócio. Haverá uma hora em que não terá lugar para todo mundo. É de consenso deles que é uma profissão desafiadora, pois é preciso atualizar-se constantemente. Apesar de a situação ser desafiadora e não muito tranquila, eles relatam que o professor universitário possui certo status, sendo visto com muito respeito.

PE2

“[...] o professor hoje em dia é um profissional mercadológico, ele é de mercado, ele sai do mercado e resolve que vai dar aula, ele não está estudando para ser professor; a maioria é o seguinte: ‘é o advogado que se deu bem e aí, se aposenta e resolve que vai começar a dar aulas; é a pessoa que diz que não agüenta mais trabalhar de 08:00 às 18:00, e aí também resolve que quer dar aula’. Por exemplo, eu não tenho formação acadêmica, não tenho metodologia como docente, então isto é uma coisa muito ruim. O que está acontecendo é que não estão se formando professores, os professores são os profissionais de mercado que resolveram lecionar, tem a parte boa, que é a experiência mercadológica, mas acho que falta a parte didática [...].”

PE5

“[...] bem, é aquilo que eu te falei, a profissão professor é uma coisa complexa. Professor é vocação. Eu acho que falta um pouco de incentivo: eu acho que falta um pouco mais nos próprios cursos de formação, um embasamento melhor, eu acho que é uma profissão que precisa ser mais profissional [...].”

PE7

“[...] bom, eu vou falar da situação da profissão com relação ao que eu acho de bom, porque senão eu nem ia optar por ela. O que eu acho bom é justamente a gente ter um trabalho, que você tem você tem certa autonomia, ou melhor, você tem muita autonomia dentro de sala de aula, e é uma profissão que é bacana porque a gente esta sempre estudando, sempre aprendendo, passa conhecimento, o que é muito legal e ainda

aprende muito. Eu aprendo muito em sala de aula mesmo, com trabalho dos alunos, com alguma questão que eles levantam [...].”

PE9

“[...] a situação do professor hoje é pior do que há alguns anos atrás, penso eu, mas ainda é uma boa profissão de se seguir [...].”

PE10

“[...] Olha, a minha mãe, ela foi professora, professora aposentada. Ela deu aula de primeira a quarta né, e eu sempre ouvi falar muito mal de ser professor, mas eu acho que o professor universitário... ele goza de um certo status, né, pela questão não só financeira, mais pela questão do conhecimento, né... eu acho que o conhecimento pesa muito porque ele é visto com respeito. As pessoas enxergam ainda, por mais difícil que seja a situação da educação no país, eles enxergam o professor com respeito [...].”

PE11

“[...] Hoje é uma profissão muito desafiante: primeiro, com relação ao jovem de hoje, porque nós, como professores, temos que ser muito mais interativos; é que os jovens estão acostumados com essa tecnologia; então, nós temos que acompanhar diariamente, também, para estarmos atualizados e estarmos passando assuntos atualizados para os alunos também. Então, eu acho que o que é o importante é a gente se manter atualizado para construir o nosso espaço [...].”

PE12

“[...] Eu percebo que, uma hora, vai dar um estouro no mercado. Se é que já não está acontecendo isso. Por quê? Porque hoje você tem muito mais graduação, porque virou um negócio, faculdade virou um negócio, mestrado e doutorado também viraram negócio, e aí o que vai acontecer é que vai chegar uma hora que não vai ter lugar para esse tanto de gente. Primeiro, porque as faculdades estão lutando para ter aluno, as menores; por isso que eu te falo, as maiores que já estão mais definidas, é mais fácil criar uma carreira, porque ela já tem um nome, já tem uma história no mercado e não fica sem aluno, uma universidade como a ‘AAA’, e uma ‘BBB’, por exemplo não ficam sem alunos; agora, já uma ‘CCC’ pode ser que fique; a ‘CCC’ em que eu leciono, não fechou turma de gestão empresarial no semestre passado, e aí o curso não aconteceu. Então vai chegar uma hora que isso vai ser problemático, a concorrência entre os professores vai ser, se é que já não está, vai ser muito violenta. Não vai ter espaço para esse tanto de gente dar aula [...].”

4.2.6 Recursos didático-pedagógicos mais utilizados

De acordo com um questionário inicial, os recursos didático-pedagógicos mais utilizados aparecem com a seguinte classificação: 1º lugar - Data show, 2º - filmes, 3º - artigos de jornais e revistas, 4º- estudos de caso, 5º - retro-projetor, 6º - Quadro de giz, 7º - internet, 8º - músicas, 9º - *e-mail*, 10º - poesias e em 11º lugar – jogos interativos. Depende muito também da disciplina que se irá lecionar. Às vezes, um recurso que é ruim para uma disciplina pode ser ótimo para outra e vice-versa.

Há uma contradição com relação às entrevistas e o questionário, no que se refere aos recursos mais utilizados e os recursos dos quais os alunos mais gostam e menos gostam. O recurso mais utilizado é o data-show, mas não é o que os alunos preferem, conforme pode ser observado em parte das transcrições:

PE3

“[...] Escrever no quadro é uma coisa que não atrai os alunos, e desvia a atenção do aluno enquanto eu estou escrevendo, e depois, para eu retomar, fica complicado. Então não uso; uso data show, retro-projetor; porque na hora que você chega o material já está lá e já começa a aula e eu faço muitos jogos; como eu dou aula de direito, eu faço muito júri simulado, e eles gostam muito. Quando dou aula de mercado financeiro, eu faço uma atividade que chama passa ou repassa: são atividades interativas e eles estão participando e proporcionando uma interação entre os colegas. Eu tenho muito sucesso com esses jogos interativos, esses que eu uso hoje foram os que eu tive na especialização que eu fiz. Então, eu procuro pegar experiências de pessoas que fazem jogos de negócio para poder aplicar neles é o que vem me dando mais resultado [...].”

PE4

“[...] O que eles mais gostam... eu acho que eles gostam de filmes, eu acho que eles gostam de coisas diferentes, debater um filme é [...] uma música eu acredito que eles gostam dessas coisas, o que vai trabalhar mais ou incentivar a criatividade deles [...].”

“[...] O que eles menos gostam eu acho que é aquela aula mais informativa, mais data show, né!!!”

“[...] É, os jovens hoje têm um perfil muito assim: de inovação de querer coisa nova né? - não conseguem ficar quietinhos, né?”

PE7

“[...] na verdade, eu utilizo mais a fala, a minha aula é muito pequena, não dá muito para ficar utilizando recursos não, uso é ‘cuspe e giz’ mesmo [...].”

PE8

“[...] eles não gostam muito de aulas expositivas com data show [...]. Hoje em dia, essa geração não consegue ficar quieta; ela é muito ligada à imagem, né, imagem e movimento, então sempre que você leva imagem e movimento, eles gostam muito[...]”

“[...] no meu caso, que sou professora de Educação Física, não adianta eu só ficar falando nas regras com aulas expositivas, com data show; eu trabalho mais com vídeo, mas não filme; no caso do vôlei, eu trabalho vídeo de jogo, para a gente analisar as jogadas e tal, né?; fica mais fácil de ilustrar ao invés de eu ficar só falando; eu utilizo muita foto também, no vôlei principalmente, foto de alguns movimentos [...].”

PE9

“[...] porque, por exemplo, tem assim algumas pessoas que não gostam de aulas só expositivas com data show, eles acham cansativo. Eles gostam de seminário um trabalho em grupo [...].”

PE10

“[...] a aula tem que ter uma certa dinamicidade; você não pode ficar só lendo o data-show, né, porque já está escrito ali, não dá certo, fica cansativo [...].”

“[...] apesar de o data-show gerar um certo impacto, ter um diferencial, eu percebo que eles não gostam muito, você precisa de ter essa dinamicidade quando tem aula com o data show ...”

PE11

“[...] mas eles não gostam que fique só no data show, eles gostam de uma interação também com estudo de caso [...].”

PE12

“[...] Eu uso muito aula expositiva porque os meus conteúdos são muito teóricos; agora, é claro que se você utilizar somente esse recurso, os meninos vão dormir na carteira. Então, ao mesmo tempo, a gente dá a aula teórica, mas eu uso muito estudo de caso, estudo dirigido, análise de filme, dinâmica. Para eles terem uma vivência dentro de sala de aula, e seminários, que aí você obriga eles a lerem, a desenvolverem o conteúdo e a ter um debate dentro de sala de aula [...].”

“[...] Uma outra coisa muito interessante também é o júri simulado; já usei muito isso em política de negociação [...].”

“[...] Os alunos, eles cansam se você usar somente aula expositiva; geralmente, a base é essa, porque os meus conteúdos são muito teóricos; então, tem essa base forte, tem que

ler, não adianta; e hoje em dia, eles querem tudo mastigado; e aí você fala que vem o estudo dirigido e os obriga a lerem e aí desenvolve seminário; análise de filme também é muito legal, análise de filme é uma coisa que eles gostam de mais e as dinâmicas... as dinâmicas, na psicologia, você usa muito: dinâmica de treinamento; então, isso ajuda muito o pessoal a ficar motivado, interessado [...].”

5 CONCLUSÃO

5.1 Conclusão geral

Conforme os autores pesquisados neste trabalho, estudiosos sobre a educação, um fato que lhes chama a atenção é a falta de compreensão por parte dos professores sobre a questão da preparação específica para o exercício da docência.

Concordo com a colocação de Freitas (2002, p. 46), onde se diz que, se a carreira acadêmica for uma escolha de profissão, o professor desenvolverá muito bem suas atividades, e também concordo com a colocação de Saviani (1996, p. 64), de que, para ser um educador, você precisa ser educado para a função.

Segundo a avaliação dos resultados da pesquisa, é de senso comum entre os docentes que, para se inserir no mercado acadêmico, você precisa ter uma boa *network*, e para se estabilizar dentro do mercado acadêmico, há necessidade de atualização constante, pela participação em congressos, seminários, projetos de pesquisa com alunos; é preciso estudar continuamente, e gostar de estudar, pois você precisa ter um bom conhecimento daquilo que vai falar. Qualificação e competência técnica foram uma constante entre os entrevistados. O professor deve sempre buscar aprimorar o seu currículo. Quanto à questão da estabilidade na carreira, a maioria disse que não a possui. Segundo esses professores, com a quantidade de faculdades que estão abrindo hoje, pode ocorrer de a instituição, em que eles estão lecionando, não fechar uma turma com o número mínimo de alunos. Quando isso ocorre, eles são dispensados naquele período. Gera-se incerteza, pois não se sabe se vão continuar no próximo semestre ou não. O que muitos deles sugerem é trabalhar em mais de uma instituição para terem alguma garantia. Mas eles consideram que a estabilidade é algo mais complexo. Com relação aos aspectos da prática docente, os pesquisados falaram sobre a importância de aprimoramento das competências, não só das competências técnicas inerentes à função, mas do desenvolvimento de competências em um âmbito geral, como, por exemplo, competências comportamentais etc.. Muitos professores ressaltaram a

importância da formação teórico-metodológica. Segundo eles, esta formação gera um diferencial. Um aspecto observado nesta pesquisa é que ser professor não é a primeira escolha profissional da maioria. Dos professores pesquisados somente três tinham como plano de carreira a meta da carreira docente. Para a maioria, a docência surge como uma outra oportunidade profissional. Muitos dos pesquisados acham que, para o exercício da docência, tem que ter mais que preparo e vocação, é preciso ter amor por esta atividade. O grupo pesquisado também considera a necessidade de atuar ao mesmo tempo no mercado e no ensino um fator relevante para o bom desempenho profissional.

5.2 Conclusão Pessoal

Tenho interesse em continuar investindo na área acadêmica. Porém, estão nos meus planos, primeiramente, cursar algumas disciplinas na Faculdade de Educação, relacionadas com a docência no ensino superior. Acho que esta idéia vai ao encontro de minhas aspirações futuras sobre a docência, e também ao encontro das idéias de quase todos os autores que pesquisei para este trabalho, que discorreram sobre a importância do conteúdo didático-pedagógico para o ensino superior. Em segundo lugar, pretendo voltar ao mercado de trabalho. Pelos resultados das entrevistas, percebe-se que os alunos gostam de professor do meio empresarial, que explica a teoria mas que a aplica em sua prática na empresa.

5.3 Recomendações para estudos futuros

O tema deste trabalho é abrangente e não se esgota por aqui. Ficam como sugestões, para estudos futuros, pesquisas relativas à formação de professores e sobre os saberes docentes, no sentido de orientar e direcionar os professores para uma formação mais didática, mais metodológica. Determinar se realmente é necessário os professores estarem ligados ao meio empresarial, se este é um fator chave para ser um bom professor. Segundo o grupo pesquisado, aparentemente este é um fator de peso.

REFERÊNCIAS

- ABMES - Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2006. *Disponível em:* <abmes.org.br/_download/Associados/Publicacoes/Numeros/2006/ABMES_Numeros_2006.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 1999.
- ALVES, Rubem. *O Professor não vale nada*. Disponível em: <<http://www.icb.ufmg.br/lpf/rubemalves,1999.html>>. Acesso em: 25 mar. 2008.
- ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. v. 1.
- ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ARTHUR, M. B.; HALL, D. T.; LAWRENCE, B. S. Generating new directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach, 1989.
- BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Affonso. *Gestão de carreiras – dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.
- BALASSIANO, Moisés; VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira; FONTES FILHO, Joaquim Rubens. RAC, [S. l.], v. 8, n. 3, jul./set. 2004, p. 99-116
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.
- BARUCH, Yehuda. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives. *Career Development International*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 58-73, 2004.
- BARUCH, Y.; ROSENSTEIN, E. Career planning and managing in high tech organizations. *International Journal of Human Resource Management*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 476-96, 1992.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Epistemologia: produção, transmissão e transformação do conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BORBA, Amândia Maria *et al.* Formação Continuada de Professores Universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF. INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar 2008.

BOTERF, G. *De la Compétence*. Paris, Les Editions d'Organisation, 1995.

BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, Tomas de Aquino. *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?* In: Revista de Administração de Empresas – RAE, v.41. n.1. p.8-15. São Paulo, jan./mar. 2001.

BURKE, R. J. Changing career rules: clinging to the past or accepting the new reality? *Career Development International*, v.3, n.1, p.40-45, 1998 *apud* BALASSIANO, Moisés; VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira; FONTES FILHO, Joaquim Rubens. RAC, [S. l.], v. 8, n. 3, jul./set. 2004, p. 99-116.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, out./nov./dez. 1995.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (II). In: *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 13-20, jan./fev./mar. 1996.

CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 05-15, set./dez. 2003.

COMPETÊNCIA. In: DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 1.0 – dez. 2001. 1 CD-ROM.

CRESPO, F. M. *Os fatores facilitadores e limitantes da inserção no mercado de trabalho: um estudo comparativo envolvendo profissionais e alunos de graduação de Belo Horizonte*. 2007. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Administração) – Universidade FUMEC.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *Ironias da Educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- DEMO, Pedro. *Professor/Conhecimento*. UnB, 2001. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/08.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2008.
- DIAS, Rosanne E.; LÓPEZ, Silvia Brama. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. In: *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v.6, n.2, p. 53-66, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2008.
- DI SANTO, Maria Joana R. *Estrutura do Ensino – Breve Histórico e Considerações*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/estruens.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2007.
- DURAND T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4, 1998, Oslo. *Proceedings...* Oslo: Waikato Management School, 18-20 Jun.1998 apud RUTHES, Rosa Maria; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Entendendo as competências para aplicação na enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 61, n. 1, p. 109-12, jan./fev. 2008.
- DURAND, T. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, [S. l.], n. 127, jan./fev. 2000.
- DUTRA, J. S. *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a administração de pessoas*. São Paulo: Atlas, 1998.
- DUTRA, J. S. *et al. Gestão por Competências*. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.
- ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- EVANS, P. Carreira, sucesso e qualidade de vida. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 14-22, jul./ago./set. 1996.
- FERNANDES, Reynaldo. Apresentação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF. INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.
- FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; FLEURY, Maria Tereza. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; FLEURY, Maria Tereza. *Construindo o conceito de competência*. RAC, [S. l.], p. 183-196, 2001. Edição Especial.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. *RAE – Revista da Administração de Empresas*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, jan./mar. 2002.

GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília-DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

GRANOVETTER, M. S. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, [S. l.], v. 78, n. 6, p.1360-1380, May 1973.

GREENHAUS, J. H. *et al. Career management*. Orlando: Harcourt, 1999.

GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. Gestão por competência. *Empresas e Tendências*, São Paulo, v.6, n.50, p.20-23, jun.1999.

HALL, D. T. *The career is dead, long live the career: a relational approach to careers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HUGHES, E. C. Institutional Office and the Person, *American Journal of Sociology*, [S. l.], v. 43, p. 404, 1937.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília-DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar*. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília-DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

KANTER, R. M. *Quando os gigantes aprendem a dançar. Dominando os desafios de estratégia, gestão e carreiras nos anos 90*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KILIMNIK, Zélia Miranda; RODRIGUES, B. Suzana. *Revista Organizações e Sociedade da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v.7, n.17, p.145-172, jan./abr. 2000.

KILIMNIK, Zélia Miranda; FERREIRA, Márcia Crespo. *Carreiras em transição e competências: uma análise por meio de metáforas. Prêmio Ser Humano – ABRH – Categoria Gestão de Pessoas / Trabalho Acadêmico*. Belo Horizonte: ABRH, 2006.

KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, M. R. C. T.; SANT'ANNA, A. S.; CORREIA, C. M. E. S.; FERREIRA, M. C. *Representações sobre carreira, atividade docente e competências: um estudo com mestrandos em Administração*. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 30. 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2006.

KILIMNIK, Z. M.; SANTANDRE, R. S.; RODRIGUES, C. L. M. M. *Transição da gerência para a docência: estratégias de carreira e competências*. SEMINÁRIO DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6., 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, FUMEC, 2008.
KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando Pós-Moderno*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; CHU, Rebeca Alves. *Buscando as fronteiras da carreira sem fronteiras: uma pesquisa com professores universitários em Administração de Empresas na cidade de São Paulo*. In: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Affonso. *Gestão de Carreiras – dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006. Cap. 7, p. 109-133.

LACOMBE, B. M. B. *O Aluno de Administração de Empresas, o Trabalho e a Construção da Carreira Profissional: Contribuições de um Estudo na Grande São Paulo*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26. Salvador. *Anais...* Salvador: Anpad, 2002.

LACOMBE, B. M. B. *O Modelo da Carreira Sem Fronteiras no Contexto Organizacional: Pesquisando a Carreira do Professor Universitário no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. Relatório 08.

LEVY-LEBOYER, C. *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1996.

LIMA, Ari. *7 Competências Essenciais para Gestão de sua Carreira*. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/7_competencias_essenciais_para_gestao_de_sua_carreira/13622/>. Acesso em: 27 mar. 2008.

MALHOTRA, N. K. *Marketing research: an applied orientation*. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

MARSAHLL, C.; ROSSMAN, G. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1995 *apud* BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Affonso. *Gestão de carreiras – dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Hélio Tadeu. *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MILIONI, Benedito. *Dicionário de Termos de Recursos Humanos*. [S. l.]: Ed. Central de Negócios, 2003. 160 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications, 1988.

MORGAN, D. L. Focus Group. *Annual Review of Sociology*, [S. l.], p.129-153, 1996.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro da fábrica de administradores? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: Anpad, 2001.

OLIVEIRA, D. de P. R. *Excelência na Administração Estratégica: a competitividade para administrar o futuro das empresas*. São Paulo: Atlas, 1997.

PACHANE, Graziela Giusti. *Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: Elementos para Discussão*. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC.. *Docência na Educação Superior*. v. 5. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário - a experiência da Unicamp*. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PERRENOUD, P. A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora, 1994. p. 11-31. (Coleção Cadernos de Inovação Escolar).

PERRENOUD, Philippe. *Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas competências para ensinar – convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PÊCHEUX, M. *Analyse du discours, langue et idéologie*. Langages, n.37, mar. 1973.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER Karla. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025 - uma abordagem exploratória*. Brasília: [s.n.], 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. *The core competence of the corporation*. Harvard Business, [S. l.], v. 3, p. 79-91, May-June 1990.
- RAMIREZ, P. *A formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão*. 2000. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2000.
- RECUERO, Raquel. *Teoria das redes e redes sociais na internet: Considerações sobre o Orkut, os Weblogs e os Fotologs*. Projeto de Pesquisa do Núcleo de Pesquisas em Comunicação Social da Universidade. Universidade Católica de Pelotas. 2004.
- RISTOFF, Dilvo. Introdução. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.
- RONCATO, Marlene Mattevi. *A relação dos saberes como reguladora da identidade do trabalho docente universitário*. Disponível em: <<http://www.humanidades.ucb.br/3/saberes.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2006.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- RUAS, Roberto Lima. *A Problemática do Desenvolvimento de Competências e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO. São Paulo, Agosto 1999.
- SARMENTO, M. J. *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora, 1994.
- SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias: novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997
- SAVIANI, D. *Os saberes implicados na formação do professor*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SAVIANI, D. *A formação do educador e os saberes que a determinam*. IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996, Águas de São Pedro *apud* RONCATO, Marlene Mattevi. *A relação dos saberes como reguladora da identidade do trabalho docente universitário*. Disponível em: <<http://www.humanidades.ucb.br/3/saberes.htm>>. Acesso em 20 nov. 2006.
- SCHEIN, E. H. *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

SIMENDINGER, Earl; PUIA, George M.; KRAFT, Ken; JASPERSON, Michael. The career transition from practitioner to academic. *Career Development International*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 106-111, 2000.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Proplan. *Glossário institucional*. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: < <http://www.ufmg.br/proplan/glossario/>>. Acesso em: 20 maio 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência Universitária na Educação Superior*. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>. Acesso em 27 mar. 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001, 197 p.

ANEXO A - Entrevistas semi-estruturadas

- 1) O que o incentivou a tomar a decisão de ser professor?
- 2) Qual era a sua expectativa sobre a docência quando você se ingressou neste mercado de trabalho?
- 3) Como você percebe o mercado de trabalho nesta profissão? Que tipo de dificuldade um professor em início de carreira encontra para se inserir no mercado de trabalho?
- 4) Qual foi sua primeira experiência profissional como professor?
- 5) Como se deu sua entrada na profissão docente ? (convite, entrevista de trabalho, indicação etc).
- 6) Como foi a recepção dos professores mais antigos da escola, com o professor iniciante?
- 7) Que tipo de apoio é oferecido pela escola ao professor iniciante?
- 8) Como você percebe hoje a situação da profissão docente?
- 9) Quais são as características necessárias para ingressar no mercado acadêmico e ser bem sucedido?
- 10) O que fazer para progredir e se estabilizar nesta carreira?
- 11) Você planejou sua carreira para ser professor ou o processo aconteceu de outra forma?
- 12) Caso não tenha planejado a sua carreira, você pretende elaborar um plano para sua carreira?
- 13) Quais são as suas aspirações futuras com relação à docência?
- 14) Já que para o exercício da docência de nível superior é exigido a qualificação de Mestre ou Doutor, você acha que a universidade deveria oferecer serviços de preparação para o mercado de trabalho, como por exemplo um curso de metodologia para o ensino superior, ou outro, para auxiliar o docente em suas práticas pedagógicas?
- 15) Você cursou ou pretende cursar alguma disciplina neste sentido?
- 16) Se na época em que você cursou o mestrado, a universidade tivesse esse tipo de serviço, você acha que teria sido influenciado na escolha por essa instituição? Por que?
- 17) Quais os recursos metodológicos que você mais utiliza em sala de aula?
- 18) Caso utilize algum específico, qual ou quais os alunos gostam ou não gostam?

- 19) O que você acha que o professor precisa , para ser um bom professor no ensino superior?
- 20) Que aspectos positivos e negativos você gostaria de ressaltar como professor do ensino superior?
- 21) Que sugestões você daria a outros professores iniciantes sobre a prática pedagógica?
- 22) Quais foram os maiores desafios no percurso inicial?

ANEXO B - Roteiro do Grupo de Foco

Tema: Da Gerência Para a Docência

Moderadora: Elizabeth Fontenelle

Observadores:

Prof. Dra. Zélia Kilimnik - coordenadora

Valéria Bouzada - assistente

Outros alunos

Moderador: Primeiro eu gostaria de conhecer vocês, que vocês me falassem o nome, atividade e como anda a vida ultimamente.

Moderador: Você está dando aula já há quanto tempo?

Moderador: Eu queria conversar um pouco pra ver como é que você tem desenvolvido, quase todos aqui têm 2 atividades, além de fazer mestrado, vocês têm 2 profissões, 2 atividades profissionais, mas ainda uma atividade acadêmica como aluno como que é isso para vocês, como vocês estão administrando isso na vida?

Moderador: Uma disciplina de didática, de metodologia de ensino você teve?

Moderador: Mas como é que você chegou a ser convidada pra dar essas aulas, qual foi esse canal?

Moderador: E em relação às pessoas da instituição? Com é que foi pra você, você se sentiu bem recebida ou não?

Moderador: À medida que o professor mostra pro aluno que ele tem experiência e vivência daquela que ele esta falando vocês acham que nesse caso o aluno valoriza mais?

Moderador: Então vocês acreditam que o professor que vem do mercado como vocês, sai em vantagem se comparando com professor que só fica na sala de aula? Ou isso ai varia de cada caso, e se isso acontece vocês acham que o aluno valoriza ou não?

Moderador: Então deixa eu perguntar uma coisa, quando vocês estão lá a faculdade que vocês dão aula, nos horários do intervalo vocês estão na ala dos professores, e na sala dos professores tem gente de todo jeito, os professores que exercem apenas uma carreira acadêmica eles tem esse tipo de curiosidade em relação a vocês “ poxa você faz isso ou não faz, como é isso?” ou a relação, é diferente, como é esse relacionamento entre vocês e aqueles professores realmente de carreira, como vocês qualificam isso?

Moderador: Vocês acham que ser professor hoje é diferente do tempo que vocês estudaram?

Moderador: Pois é mais você hoje acha que a postura do professor hoje é diferente? Por que ela é diferente?

Moderador: Então você está me dizendo o seguinte , na percepção dos alunos dos quais você está falando os professores jovens, também mais novos na profissão são mais bem aceitos pelos alunos ou não?

Moderador: Na sua opinião, você acha que os professores novos são mais bem aceitos e valorizados pelos alunos?

Moderador: Vocês acham, por exemplo, a questão da disciplina na sala de aula hoje, por exemplo o que você tem a dizer sobre isso?

Moderador: Em relação às questões burocráticas das escolas, quando estão lidando dentro da sala de aula com questão igual a essa que a Sheila colocou, se o aluno não quer sentar na cadeira, se ele quer sentar na mesa, então vão todo mundo sentar na mesa, pra não ter problema, pode ser que pra outra pessoa tenha e tal, mas assim, existem também regras que partem da administração da escola, vocês tem tido facilidade de lidar com elas ou não? Vocês conhecem isso, isso é cobrado, não é cobrado? Como que é isso?

Moderador: Eu estou vendo que vocês estão encontrando saídas nessa relação com o aluno, mas eu to querendo entender a relação de você com a instituição que vocês trabalham.

Moderador: A gente ouve muito uma expressão, que chama manejo de turma, o que vocês entendem disso?

Moderador: O professor deve servir como exemplo do cumprimento dessas normas?

Moderador: Vocês acham que o cargo, a função de ser professor, ele tem que ter atributo diferente das pessoas das outras profissões ou não?

Moderador: Querendo ou não, o professor desempenha esse papel do poder na sala de aula.

Moderador: Então você quer dizer que a questão de você trabalhar na sala de aula te da também um suporte para você desempenhar uma função de gerente?

Moderador: Você acha que o fato de você ter dado aula te ajuda?

Moderador: O que vocês acham disso que a gente ta falando agora, dessa questão de levar experiência do executivo pra sala de aula, e da sala de aula para função executiva, corporativa?

Moderador: Tem outro tema também a respeito da questão financeira, a questão do salário do professor que no Brasil é debatido há anos Como vocês vêem isso, como vocês encaram isso?

Moderador: Você na sua função de professora está satisfeita com seu salário?

Moderador: Se você tivesse que viver só dele, daria para sobreviver?

Moderador: Qual é a maior vantagem em ser professor hoje?

Moderador: Nós vamos fazer um jogo rápido, eu vou falar uma frase e vocês vão completando com uma palavra que vier na cabeça

Moderador: A profissão de professor é uma profissão:

Moderador: o professor precisa:

Moderador: Uma escola ideal pra trabalhar é:

Moderador: O melhor na carreira de professor é:

Moderador: O professor hoje em dia é:

Moderador: O aluno hoje em dia é:

Moderador: A sociedade vê o professor como:

Moderador: O pior na carreira de professor é:

Moderador: Na minha carreira o principal é:

Moderador: Na minha carreira eu pretendo

Moderador: Como vocês se vêem daqui 5 anos profissionalmente?

ANEXO C – Carta de encaminhamento do questionário de identificação inicial dos professores

Belo Horizonte, 09 de abril de 2008.

Prezado (a) professor (a),

Encaminho em anexo um questionário que se constitui um instrumento de pesquisa da minha dissertação de mestrado⁵ realizada junto ao Programa de Mestrado da Universidade Fumec, sob a orientação da professora Dra. Zélia Miranda Kilimnik.

Este questionário está sendo encaminhado a professores do curso superior que tenham até seis anos de experiência como docente.

Para tal, peço a sua atenção e colaboração, esclarecendo que estes dados serão de uso restrito desta pesquisa e serão tratados ética e cientificamente.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Valéria Christina Parreiras Costa Bouzada

Mestranda do programa de pós-graduação da Universidade Fumec

vbouzada@gmail.com – (31) 3344-0355 - 9615-9379

⁵ **Professor Iniciante: Desafios e Competências Necessárias ao Desenvolvimento da Carreira Docente de Nível Superior e à Inserção no Mercado de Trabalho**

Identificação do docente

1- Nome: _____

2 – Idade:

- Menos de 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 anos ou mais

3 – Sexo:

- Masculino
 Feminino

4 – Estado civil:

- Solteiro
 Casado
 Divorciado

5 – Formação acadêmica:

- Bacharel em _____ Ano de conclusão _____
 Licenciatura
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Outros _____

6 – Instituição que leciona:

7 – Disciplina(s) que leciona

8 – Tempo de experiência como professor universitário:

- | Rede particular | Rede Pública |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de três anos | <input type="checkbox"/> menos de três anos |
| <input type="checkbox"/> de três a seis anos | <input type="checkbox"/> de três a seis anos |

9 – Turnos em que trabalha:

- Manhã
 Tarde
 Noite

10 – Carga horária semanal na faculdade que leciona:

- Menos de 16 hs
- De 16 a 32 hs
- De 33 a 40 hs
- Mais de 40 hs

11 – Atua em outra atividade profissional?

- Sim
- Não

Se afirmativo, em qual área? _____

12 – Tem proficiência em outros idiomas?

- Não
- Sim
- Inglês
- Francês
- Espanhol
- Alemão
- Italiano

Outros _____

13 – Tem domínio de informática?

- Mínimo
- Intermediário
- Avançado

14 – De que forma se atualiza em sua área?

- Participa de Simpósios
- Participa de Congressos
- Participa de Fóruns
- Participa de Workshops
- Participa de Grupos de Estudo

15 – Fez algum curso de atualização nos últimos dois anos?

- Sim
- Não

Qual? _____

16 – Quais os recursos didático-pedagógicos que você mais utiliza em sala de aula? Coloque-os em ordem crescente correspondendo à ordem de prioridade na utilização da estratégia como recurso didático:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Quadro de giz | <input type="checkbox"/> Filmes |
| <input type="checkbox"/> Data Show | <input type="checkbox"/> Estudos de caso |
| <input type="checkbox"/> Retroprojeter | <input type="checkbox"/> Músicas |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Poesias |
| <input type="checkbox"/> E-mail | <input type="checkbox"/> Outros..... |
| <input type="checkbox"/> Artigos de revistas e jornais | |

17 – Qual o tipo de avaliação você mais utiliza?

- Avaliação escrita individual com consulta
- Avaliação escrita individual sem consulta
- Avaliação escrita em grupo com consulta
- Avaliação escrita em grupo sem consulta
- Apresentação oral
- Avaliação de trabalhos escritos
- Outros

19 – Você participa de algum projeto com seus alunos?

- Sim
- Não

Qual? _____

20 – Gostaria de atuar em outra área que não a docência? Qual?

21 - Quanto ao seu trabalho como docente você está:

- Totalmente Satisfeito
- Parcialmente Satisfeito
- Totalmente Insatisfeito

Comente:

ANEXO D - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996)**Lei de Diretrizes e Bases**

Lei nº 9.394,
de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I**Da Educação**

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º. Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que responsabilizar-se-ão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

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

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

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

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

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

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

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

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá à fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis n^os 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis n^os 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis n^os 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 175^o da Independência e 108^o da República.

Fernando Henrique Cardoso
Paulo Renato Souza

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)