

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA ESCORSIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

CURITIBA

2009

ANA PAULA ESCORSIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi.

CURITIBA

2009

ANA PAULA ESCORSIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi

Profa. Dra. Teresa Jussara Luporine

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski

Curitiba, 10 de junho de 2009

AGRADECIMENTOS

Um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio.
(Nóvoa, 2000)

Em primeiro lugar agradeço a vida pela oportunidade de contar uma história, reconhecendo-me nela e através dela. Isto só foi possível porque Deus a quis fazendo parte da minha biografia educacional.

Agradeço a minha família que me deu sorriso, amor e suporte em momentos difíceis, que, com certeza, contribuiu para que eu tivesse qualidade de vida, possibilitando a elaboração deste trabalho.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Maria Lourdes Gisi que, com seu jeito doce e carinhoso, conduziu-me com suavidade, porém com a firmeza necessária.

Agradeço a minha equipe de trabalho que compartilhando desta minha história, deram-me apoio e foram amigos compreensivos.

Agradeço aos docentes do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná que não só transmitiram saberes, mas contribuíram com minha forma de sentir a arte de ser professor.

Agradeço aos colegas de turma do Mestrado pelo compartilhar de ideias e pelos momentos agradáveis de convivência.

Agradeço aos amigos queridos que estiveram próximos, acompanhando este meu trilhar de história e se emocionaram com o meu desenvolvimento.

Agradeço aos professores que participaram da pesquisa, pois, no contato com eles, tive a oportunidade de conhecer histórias de mestres dedicados e conscienciosos.

Finalmente agradeço a todos que partilharam comigo a elaboração deste trabalho, pois este me trouxe não só saber intelectual, mas fundamentalmente o saber da emoção de me sentir humana.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo o processo de formação continuada do professor universitário e buscou resposta à questão de como desenvolver um processo de formação continuada, considerando as políticas educacionais e as necessidades educacionais da sociedade atual. Assim, definiu-se como objetivo geral: analisar o processo de formação continuada do professor universitário, visando apresentar subsídios para a elaboração de um programa de formação docente, institucional, contínuo e que possa responder às necessidades educacionais da sociedade atual. Como objetivos específicos definiram-se: analisar as políticas educacionais no que se refere à formação continuada do professor universitário; identificar de que modo pode ser desenvolvido um processo de formação continuada do docente universitário, a partir da percepção de professores; apresentar subsídios para a elaboração de programas de formação continuada para professores universitários. O estudo foi de natureza qualitativa e os sujeitos foram os professores de uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, no Paraná, que atuam em cursos de licenciatura. Os dados foram coletados utilizando-se a técnica de grupo focal e análise documental. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de codificação do material, a qual consiste em condensar as ideias coletadas em pontos que demonstraram relevância significativa para o estudo. A partir dos dados, foi possível identificar subsídios para um programa de formação para o professor universitário, que são: preparo para a pesquisa, preparo pedagógico, incentivo institucional, troca de experiência e qualidade de vida. O aporte teórico se fundamentou em autores como: Brzezinski (2002), Cunha (2003), Gisi (2000), Marcelo Garcia (1999), Neves (2007), Nóvoa (1995), Offe (1998), Romanowski (2000), Tardif (2002), Veiga (1995). O estudo possibilitou entender que o processo de formação continuada do professor universitário se constitui de um conjunto contínuo de atividades com o intuito de assegurar a aprendizagem do aluno, está em constante transformação e merece a atenção do docente, da instituição de ensino e do Estado.

Palavras-chaves: Políticas educacionais. Docência. Formação continuada.

ABSTRACT

The object of this study was the process of extended training for the higher education professor, and it aimed at answering the question on how to develop an extended training process, considering the educational policies and needs of society in current days. Thus, the general objective was to analyze the extended training of the higher education professor's process, aiming at providing support to create an extended, academic, institutional program capable of responding to the educational needs of current society. The specific objectives were to analyze educational policies regarding the extended training of higher education professors; to identify, based on the higher education professor's perceptions, how such a process can be developed; to provide supportive actions to the creation of extended training programs for the higher education professor. The study was of a qualitative nature and the subjects were higher education professors in the Licentiate area. Data were collected using the focus group technique and documental analysis. For the data analysis, we used the material encoding technique, which consists of consolidating the collected ideas in topics that have shown to be relevant to the study. The collected data enabled us to identify actions to support a higher education professor training program consisting of: qualification to carry out research, pedagogical training, institutional encouragement, exchange of experiences, and quality of life. The theoretical bases were drawn, among other authors, from Brzezinski (2002), Cunha (2003), Gisi (2000), Marcelo Garcia (1999), Neves (2007), Nóvoa (1995), Offe (1998), Romanowski (2000), Tardif (2002), Veiga (1995). The study enabled us to understand that the extended training process for higher education professors consists of a continuous set of activities aimed at ensuring that the student learns, is in constant transformation and deserves attention from professors, the academic institution and the State.

Keywords: Educational policies. Education faculty. Extended training

LISTA DE ABREVIATURAS

Neste estudo foram adotadas siglas tradicionais utilizadas pelos órgãos públicos para identificar temas vinculados à educação, as quais se encontram relacionadas abaixo:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI - Programa Pedagógico Institucional

SINAES - Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CAMINHO METODOLÓGICO	15
2.1 CENÁRIO DA PESQUISA	18
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	20
2.3 COLETA DE DADOS	21
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR	24
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	34
5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	54
6 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXO	101

1 INTRODUÇÃO

O interesse de investigar a formação continuada do professor universitário, neste Mestrado em Educação, surgiu de minha trajetória profissional como psicóloga, atuando na área de recursos humanos de uma Instituição de Ensino Superior e como professora de disciplinas de Gestão de Pessoas em outra IES.

Durante os anos que trabalho na área de recursos humanos, percebo a importância de programas de formação, pois possibilitam, às pessoas e às organizações, processos contínuos de aprendizagem e desenvolvimento.

Aprofundar conhecimentos para o exercício profissional é algo que se faz presente na sociedade atual. Vivemos na era do conhecimento, a globalização trouxe abertura de mercado e com isso o conhecimento ficou mais acessível aos profissionais.

Instituições de Ensino que se preocupam tão somente em modernizar suas instalações, que tem equipamentos sofisticados e currículos adequados, muitas vezes não conseguem garantir a qualidade do ensino transmitido, pois há outro fator a ser igualmente considerado, que é o cuidado com o quadro de docentes.

Também não basta a IES somente atrair professores talentosos, ela precisa se ocupar, incentivar e disponibilizar constante formação aos seus docentes.

A formação de professores se refere ao desenvolvimento profissional dos docentes e envolve dois pólos: a formação e a profissionalização. Estes pólos estão interligados e integram um processo contínuo de aprimoramento.

A formação se mostra como ponto fundamental para a melhoria da profissionalização do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior, pois contribui com a qualidade do ensino, melhora a relação entre o professor e o aluno, atualiza a relação do professor com o saber e com as necessidades educacionais da sociedade.

Em minha experiência como professora, entrar em sala de aula, a cada dia, trabalhar os temas contidos nos planos de ensino, ouvir as mesmas queixas dos alunos: “professora, não vim pra aula ontem porque fiquei doente”; “professora, não fiz a prova porque fiquei trabalhando”; “professora, cheguei tarde porque perdi o ônibus”; “professora, não posso apresentar o trabalho porque o arquivo do computador não abriu”. Estas questões me fazem pensar o quanto o professor

precisa estar preparado para lidar com todas as situações que envolvem as relações entre professor, aluno, saber, instituição de ensino, sociedade, política e prática educacional.

Como professora, deparo-me com diversas inquietações, a exemplo de: como organizar o saber de forma a tornar a aula interessante? Como me manter atualizada nos temas que envolvem a disciplina? Vivencio situações com alunos que sentem dificuldade de aprender por problemas pessoais. Há situações em que uma turma inteira não consegue aprender, devido a heterogeneidade dos alunos ou de liderança negativa. Inúmeras vezes, sinto vontade de trocar ideias com meus colegas professores, para ver se as angústias deles são parecidas com as minhas. Também gostaria de ter a oportunidade de saber se eles estão fazendo algum tipo diferente de trabalho em sala de aula, mas o tempo é escasso; vemo-nos correndo nos intervalos, entre assinar ponto, corrigir provas e organizar material para a próxima aula.

Em sendo, também, psicóloga, ao dar aula, percebo o quanto a pessoa do professor está diretamente envolvida, pois quantas vezes, sinto-me cansada ou triste ou preocupada ou doente, mas tenho que entrar em sala, dar aula e ainda estar preparada para os desafios e incertezas que vou encontrar naquele dia, naquela turma. Muitas vezes, a educação se processa pelo exemplo, mas como entrar em sala de aula cansada ou estressada? Como deixar para fora da sala a pessoa na sua totalidade e entrar só a figura do professor detentor do saber? Isto me fez lembrar Jung (1986, p. 61) quando fala da “educação do próprio professor”. A personalidade do professor está presente por inteira e a tranqüilidade para dar aula não pode ser produzida artificialmente, mas é um processo que o professor constrói ao longo de sua trajetória de vida.

Todos estes pontos de inquietação me fizeram pensar em que os autores falam sobre formação continuada? E ainda, quais seriam as demandas por formação de outros professores? Por isto, este Mestrado em Educação se faz presente em minha biografia educacional, não só para adquirir conhecimentos, mas fundamentalmente para vivenciar, através de investigações mais aprofundadas, o que é e como se processa a formação de um professor universitário.

Ao falar de professor e de formação, surgiu-me outro questionamento: entender como as políticas educacionais contemplam a formação docente?

A universidade se mostra, também, como outro ponto presente em meus questionamentos. Entendo que ela cumpre seu papel na medida em que busca formar profissionais críticos e reflexivos, portanto, qualificados para atuar numa sociedade em constantes crises e transformações, como é o caso do século XXI. Com a globalização, as organizações precisaram repensar seu posicionamento e passaram a demandar profissionais com formação diferenciada. As empresas descobriram que os seus trabalhadores são sujeitos pensantes e que seu capital mais precioso é o intelectual, ou seja, as pessoas. Além disso, a emergência de novas necessidades provocadas por esta sociedade globalizada, relacionadas ao meio ambiente, à saúde, à cultura, à tecnologia da informação, etc. coloca novos desafios para as universidades.

Responder às exigências do mundo do trabalho e da sociedade faz com que a universidade precise repensar sua forma de produzir a interligação entre teoria e prática no processo de formação profissional. Dentro deste contexto em mudança, a universidade se depara constantemente com importantes questionamentos, entre os quais se situam: como deve ser a formação do professor para atender as demandas do aluno para esta nova sociedade?

Dentro desta perspectiva, a formação continuada do professor universitário se mostra necessária, pois, por meio dela, o docente complementa a sua trajetória educacional, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem e torna dinâmica a transformação técnica, científica, social e cultural.

Considerando esta questão, o presente estudo busca tecer um fio condutor, abordando pontos fundamentais sobre a formação continuada do professor universitário e como a mesma está contemplada nas políticas educacionais para o ensino superior.

Conduzir uma análise sobre quais estratégias adotar para que a ação do professor seja condizente com as necessidades de formação profissional e como o papel do professor vem sendo reconhecido, desenvolvido e aprimorado dentro da universidade se torna fundamental, pois ser professor é se refazer a cada dia em sala de aula, colocando-se a frente de seu tempo para que seu lado profissional se constitua num sujeito competente.

Refletir sobre alternativas para o constante renovar da prática pedagógica do professor, estruturando continuamente a sua formação, para que a aproximação deste à necessidade do aluno seja cada vez mais ampliada em análise coerente na

busca de caminhos à transformação social, parece ser de relevância à ciência e à educação, principalmente neste Mestrado que se propõe a, dentre outros temas, a analisar a história, as políticas educacionais e a formação do professor.

A linha de pesquisa: História e Política da Educação, mais especificamente falando das Políticas Educacionais e a Formação de Professor, parece trazer a luz do conhecimento à educação alicerçada em sua história para então compreender a necessária formação do professor, aliando a prática profissional e as políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no parágrafo II, do artigo 52, do capítulo IV, quando aborda Educação Superior indica a necessidade de que as IES detenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.” Não especifica, porém, como esta formação deve ocorrer e qual deve ser a capacitação do professor para que a universidade faça o que está descrito. Ao silenciar sobre uma política de fundamental importância, a LDBEN deixou para cada IES a decisão sobre esta formação.

Diante da necessidade de ampliar a análise de como deve ser a formação continuada do professor universitário, surgiu o interesse de obter resposta para a seguinte questão: **“Como desenvolver um processo de formação continuada do professor universitário, considerando as políticas educacionais e as necessidades educacionais da sociedade atual?”**

O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de formação continuada do professor universitário, visando à apresentação de subsídio para a elaboração de um programa de formação docente, institucional, contínuo e que possa responder às necessidades educacionais da sociedade atual.

São decorrentes deste objetivo os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as políticas educacionais da IES estudada, no que se refere à formação continuada do professor universitário;
- b) identificar de que modo pode ser desenvolvido um processo de formação continuada do docente universitário a partir da percepção de professores;
- c) apresentar subsídios para a elaboração de Programas de Formação Continuada para professores universitários.

Parte-se do pressuposto de que o planejamento de um programa de formação continuada dos professores universitários requer o conhecimento das necessidades

da sociedade atual; da missão institucional; as demandas dos docentes. Para atingí-lo, é preciso levar em conta quais as necessidades de formação continuada do professor de educação superior para atender a formação dos alunos na sociedade atual? O professor da educação superior está preparado para buscar esta formação? Como seria uma proposta de formação continuada para o professor da educação superior?

O estado da arte sobre o tema proposto para este estudo, em pesquisa feita ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em maio de 2009, considerando o período de 1998 a 2009, não localizou nenhuma dissertação que tivesse como tema formação continuada do professor universitário. Ao pesquisar temas similares como: formação de professores; foram localizados 7.702 trabalhos, os quais apresentam uma ampla gama de dissertações que não se mostravam alinhados com este trabalho. Ao pesquisar como título: formação de professores universitários; encontrou-se, no banco de teses da CAPES, 322 dissertações, das quais 21 abordavam a formação e a capacitação docente para o ensino superior e 6 delas traziam a formação voltada ao ambiente virtual. Analisando os resultados obtidos por estes estudos, pode-se verificar que, dentre outros temas, identificaram como necessidade de formação docente: preparo didático-pedagógico; implantação de melhoria de capacitação; disponibilidade de tempo do professor universitário para o aperfeiçoamento contínuo; aperfeiçoamento científico e pedagógico.

Para buscar uma melhor reflexão sobre pontos em torno da formação de professores, viu-se a necessidade de compor este trabalho com cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o estudo. O segundo capítulo apresenta o caminho metodológico que se adotou neste trabalho; optou-se pela abordagem qualitativa por ser mais apropriada para trabalhar com fenômenos sociais e culturais complexos; para a coleta de dados utilizou-se o grupo focal e a análise documental. O terceiro capítulo aborda algumas considerações sobre a concepção de universidade como a principal instituição de desenvolvimento do saber; apresenta considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que concerne a política educacional para o ensino superior e para a formação continuada do professor universitário. O quarto capítulo, após conceituar a função docente, como sendo um conjunto de atividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem do aluno, expõe sobre formação continuada do professor

universitário, que significa a ação de aperfeiçoar a profissão docente. O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e tece algumas discussões sobre os subsídios de formação continuada segundo a visão do próprio professor. O sexto capítulo faz uma análise do estudo realizado apresentando as considerações finais obtidas.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para que este trabalho forneça dados significativos e seja relevante, há necessidade de especificar um caminho metodológico, pois segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 105) “a especificação da metodologia da pesquisa responde a um só tempo, às questões *como? com quê? onde? quanto?*” E é dentro deste contexto metodológico que a pesquisa deste projeto se processou.

Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, pois parece ser a que melhor analisa os dados que são propósitos desta investigação. Ao analisar opiniões, representações e atitudes esta abordagem possibilitou um tipo de investigação interativa, pois a compreensão do tema pesquisado ocorreu à medida que houve interação com o meio de análise, sendo que as sínteses somente foram possíveis quando ocorreu envolvimento com temáticas vinculadas ao contexto universitário e social.

Liebscher citado por Dias (2000, p. 21), afirma que os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre as pessoas, e entre pessoas e sistemas.

Para Neves (1996, p. 19) a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Assemelha-se a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, que tem a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa.

Como a pesquisa buscou analisar o processo de formação continuada do professor universitário, visando à apresentação de subsídio para a elaboração de um programa de formação, considerando as políticas para educação superior e as necessidades da sociedade atual, foi necessário discutir este tema em suas diversas interações, com o próprio professor, a universidade, o aluno, a sociedade, o que denota a complexidade dos fatos pesquisados.

Para a coleta de dados a técnica escolhida foi o grupo focal, com o propósito de trabalhar com os professores. Com ela, buscou-se identificar as dificuldades dos docentes em sala de aula, para então traçar suas necessidades de formação, investigando como eles mesmos tem buscado aprimoramento profissional e como percebem a interferência da universidade nessa formação.

Para Cortrim (1996, p. 12), grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. Trata-se de um tipo de grupo com um propósito, tamanho, composição e dinâmica, cuja essência é apoiar na interação de seus participantes para coletar dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador. O pesquisador também atua como o moderador do grupo, pois é ele que conduz a discussão, mediando as falas dos participantes, fazendo as ligações e as associações necessárias. Após a condução do grupo, o material obtido é transcrito em tópicos específicos, por isso é denominado de grupo focal.

Segundo Fuhrmann (2007), grupo focal é um grupo de discussão informal de tamanho reduzido, com propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para obter informações qualitativas sobre experiências de vida, sentimentos, percepções, preferências, comportamentos, opiniões e necessidades dos participantes, cujo objetivo é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão.

Para o autor, os grupos são formados, preferencialmente, com participantes que tem características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas ideias, sentimentos, valores e dificuldades. O moderador tem o papel de promover a participação de todos, evitando a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros. O assunto é identificado num roteiro de discussão e são selecionadas técnicas de investigação para a coleta das informações. As técnicas utilizadas são: observação, entrevista, questionários, e dinâmicas lúdicas para incentivar e organizar o debate. A discussão é registrada, as anotações devem ser bastante completas no que se refere ao conteúdo e comportamento dos participantes. Após cada reunião, o moderador deve elaborar um relatório com o resumo das informações, impressões obtidas e implicações para estudos (FUHRMANN, 2007, p. 21).

Para a análise dos dados (FUHRMANN 2007, p. 23), deve-se levar em consideração as palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi obtida, concordâncias entre as opiniões dos participantes, alterações de opiniões ocasionadas pela pressão do grupo, respostas dadas em função de experiências pessoais de maior relevância do que impressões vagas, ideias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, dificuldades de compreensão das perguntas feitas, entusiasmos, dificuldades no enfrentamento de desafios, aproveitamento dos espaços de liberdades, etc. Com isto, pode-se elaborar um quadro geral das ideias preponderantes sobre o tema pesquisado junto ao grupo.

Sobre a análise dos dados, Gatti (2005, p. 43) salienta a importância de se “retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal” para então organizar o material que será utilizado. Para a autora, esta organização pode ocorrer através da codificação ou da catalogação das falas transcritas. Para isto, o pesquisador deve buscar, no material coletado, categorias ou ideias-base a fim de processar logicamente as informações.

Outra fonte de coleta de dados foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), mediante a análise documental, com o intuito de levantar dados sobre a IES. A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interação nova ou complementar (NEVES, 1996).

Para Pimenta (2007, p.12), este tratamento metodológico se refere ao estudo baseado em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas ou historiografias, extraem-se deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. Numa primeira etapa o objetivo é localizar as fontes dos documentos necessários. Numa segunda, é organizar a documentação coletada e paralelamente realizar análises do material reunido.

A abordagem de pesquisa qualitativa e a coleta de dados feita mediante o grupo focal e a análise documental, foram fundamentais à pesquisa do tema proposto à investigação.

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Este estudo se desenvolveu numa Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, com os professores do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Optou-se por realizar a pesquisa no Centro de Teologia e Ciências Humanas, pois nele se concentra a maioria dos cursos de Licenciatura. Os cursos ofertados são de Pedagogia, Educação Física, Filosofia, História, Letras Português-Inglês, Letras Português-Espanhol, Letras Português e Sociologia.

Analisar o processo de formação continuada do professor universitário, visando à apresentação de subsídios para a elaboração de um programa de formação, através da percepção dos próprios professores de licenciatura, principalmente de Pedagogia contribuiria enormemente com resultados deste trabalho.

O Centro de Teologia e Ciências Humanas da IES, além de ofertar os cursos de Licenciatura já mencionados, oferta ainda cursos de Bacharelados em Educação Física, Secretariado Executivo e Teologia. Possui, ainda, quatro cursos de pós-graduação, em nível de *stricto sensu*, que são: Mestrado e Doutorado em Educação, Mestrado em Filosofia e Mestrado em Teologia. Conta com a colaboração de 121 (cento e vinte e um) docentes, cujas titulações são de Doutores, Mestres e Especialistas. O número de docentes por titulação se compõe conforme demonstra o quadro abaixo:

Titulação	Doutorado	Mestrado	Pós-Graduação	Educação Superior
Número de Professores	44	61	15	1

Quadro I – Titulação dos docentes

Fonte: Diretoria de Recursos Humanos da IES – março/2009

Para melhor compreender a Instituição, viu-se a necessidade de buscar uma documentação que demonstre sua forma de estruturação, para isto foi utilizado o tratamento metodológico denominado análise documental.

O documento analisado foi o Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2011 (PDI), por ser a fonte que mais amplamente apresenta os dados relevantes da IES, uma vez que a análise documental, conforme aponta Pimenta (2001), se propõe mapear, organizar e analisar documentos relevantes ao objeto da pesquisa. O objeto desta pesquisa buscou discutir a formação docente no contexto de uma universidade. O documento escolhido foi o PDI, por definir os princípios e os valores que a IES adota como referência para compor o conjunto de suas ações educativas (EYNG, 2007). O PDI se configura como

instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou pretende desenvolver; tem prazo determinado (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 247).

Desenvolver um PDI pode ser entendido também como uma exigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando determina, em seu Artigo 46, que a autorização, reconhecimento e credenciamento de IES passem por um processo de avaliação regular. Considerando estes dados, o PDI se mostra como o meio que melhor expressa as ideias institucionais de uma IES.

Para a obtenção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2011, foi enviado um ofício à Pró-Reitoria de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa da IES solicitando o referido documento; este ofício, com a assinatura da Orientadora, descreveu a necessidade de sua consulta para as análises e apontou o objeto de pesquisa. O pedido foi analisado e o material foi disponibilizado.

Como o PDI tem um prazo determinado de vigência, a IES o elaborou em 2006, com um horizonte de cinco anos, tendo validade até 2011. Como determina o regulamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PDI deve apresentar eixos temáticos expondo as ações e metas institucionais. Desta forma, o PDI da IES está estruturado em onze capítulos. Abrange a totalidade das atividades desenvolvidas pela Instituição. Explana o perfil institucional, apontando a missão, o histórico, os objetivos e as metas. Além de clarificar suas áreas de atuação, a qual compreende o ensino, a pesquisa e a extensão. Ainda menciona a gestão institucional, o projeto pedagógico e os projetos futuros da Universidade.

Cabe esclarecer que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná conforme exige a Resolução No. 196/96. A primeira resposta do Comitê de Ética em Pesquisa ocorreu em 05 de dezembro de 2007, na qual o projeto foi considerado com pendências, pois apesar de “tratar-se de um projeto com ótima fundamentação teórica e metodologia bem descrita. Contudo não traz critérios de inclusão e exclusão claros.” (conforme consta no Parecer No. 0001283/07 e no Protocolo CEP No. 2151). Os itens solicitados foram revistos e a nova versão foi reapresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa; a resposta final foi dada em 19 de março de 2008, com um parecer constando “situação aprovada” (conforme Parecer 0001371/08).

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a definição dos professores que participaram do grupo focal, foi utilizada uma amostra intencional, tomando como referência inicial os anos de carreira dos professores.

Para a inclusão destes professores foi observado o tempo de trabalho na IES, considerando os professores que ministram aulas no maior número de períodos, com diferentes tempos no magistério superior e de permanência na Instituição. Constatou-se que o tempo de permanência na IES dos seis docentes que participaram da pesquisa é de: sete, oito, nove, dez, vinte e três e vinte e quatro anos. O tempo de atuação destes no magistério superior é de: sete, oito, dezenove e três deles tinham mais de vinte anos. Assim seria possível observar as dificuldades do professor em diversos estágios de sua história profissional. Após as indicações, a pesquisadora participou de uma reunião com os professores selecionados, em junho de 2008. Na ocasião, apresentou a proposta da pesquisa; os professores que podiam participar confirmaram seu interesse e se agendou reuniões do grupo focal propriamente dito. Os professores que não estavam presentes na reunião mencionada foram contatados via telefone e receberam as informações sobre o objetivo da pesquisa e como a indicação de seu nome ocorreu. Aqueles que tinham disponibilidade foram então convidados a participar da primeira reunião do grupo

focal. As duas sessões do grupo focal aconteceram nos dias 06 e 13 de agosto de 2008.

A condução do grupo se deu pela pesquisadora. Dos doze professores convidados somente seis puderam participar efetivamente dos encontros. Cada encontro teve duas horas duração, iniciaram às 15h30min. e a conclusão se deu às 17h30min. Estes encontros foram estruturados de forma coerente, tendo um momento inicial de apresentação dos participantes, para que se conhecessem; a seguir foi apresentada a proposta da pesquisa e deixada cópias do projeto à disposição dos mesmos. Para que o trabalho pudesse ser conduzido num clima de confiança, foram estabelecidos alguns acordos na condução das atividades, principalmente no que diz respeito a sigilo e confiabilidade; para isto cada participante preencheu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (modelo no Anexo A). Foi explicado que cada encontro teria um tema previamente estruturado e os participantes seriam convidados a refletir sobre suas vivências como professores. Ao final dos encontros, esperava-se delinear as ideias dos professores em relação à formação continuada do docente para o ensino superior. Os professores concordaram em fornecer estes dados, para que o material pudesse fazer parte da pesquisa; para isto, foi-lhes garantindo o sigilo quanto à sua identidade.

2.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados mediante a técnica do grupo focal, requereu a utilização de sala de reunião sem ruídos e sem interrupções, adequadamente reservada, confortável, com iluminação e ventilação compatíveis. Na sala havia uma mesa de reunião e diversas cadeiras, uma decoração agradável suavizava o ambiente. Havia sobre a mesa papeis e canetas, caso algum professor necessitasse escrever suas ideias; também havia um quadro branco e pincel atômico caso houvesse necessidade de escrever algumas ideias e sínteses. Utilizou-se recurso de gravação em áudio para que as colocações dos professores pudessem ser respeitadas e analisadas em sua íntegra. A gravação foi feita com permissão dos professores. Outra técnica utilizada foi à observação constante, porém suave. A observação

possibilitou compreender as sensações e emoções dos participantes, como também a relação entre eles e a instituição.

O ambiente preparado, as colocações feitas sobre o objetivo da pesquisa, o tema proposto para discussão e a maturidade dos professores, possibilitaram que o grupo focal ocorresse num clima agradável e de confiança, em que as pessoas puderam se colocar e ouvir umas as outras com cordialidade e atenção.

As sessões do grupo focal se desenvolveram de forma que todos participaram, prontamente, deram suas opiniões relatando experiências de vida como docentes em universidades. As falas eram desenvoltas e coerentes, os temas propostos foram analisados com profundidade.

A primeira sessão foi realizada em 06 de agosto de 2008, iniciou às 15h30min. com termino para às 17h30min. e contou com a participação de seis professores e da pesquisadora, que atuou como moderadora e observadora do processo. O tema posto a discussão foi “O que é importante para a formação continuada do professor universitário?”. No momento marcado para a conclusão do primeiro encontro o trabalho foi encerrado, inclusive porque alguns professores tinham compromisso. Antes da conclusão final, a pesquisadora agradeceu o envolvimento de todos e neste momento, cada professor agradeceu a oportunidade e o espaço de conversar sobre um assunto considerado importante e polêmico; também foi combinado a data e o horário do próximo encontro. O clima entre os participantes estava bem tranqüilo, pode-se perceber até uma sensação de alívio entre eles, por terem tido oportunidade de falar sobre as situações do dia-a-dia de trabalho e, fundamentalmente, porque conseguiram ser ouvidos. Assim encerrou-se este primeiro encontro.

A segunda sessão foi realizada conforme o combinado no dia 13 de agosto de 2008, no horário agendado de 15h30min. com encerramento previsto para 17h30min. O tema posto a discussão foi “como seria uma proposta de formação para o professor da educação superior, considerando as necessidades do aluno de hoje e da sociedade atual?” Contou com a participação dos mesmos seis professores que estiveram presentes no encontro anterior e da pesquisadora. No momento em que o grupo foi encerrado, os comentários dos professores foram de agradecimento pela oportunidade de expressarem suas ideias e opiniões o que fez com que se sentissem aliviados.

Na seqüência serão discutidas as políticas educacionais para o ensino superior e para a formação continuada do professor universitário segundo o ponto de vista de alguns autores, tendo o intuito de subsidiar a análise pretendida neste estudo.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

Para melhor compreender como desenvolver um processo de formação continuada do professor universitário, fez-se necessário buscar fundamentação teórica sobre o ensino superior e sobre as políticas educacionais.

No Brasil, “o sistema de educação superior vem se expandindo” (MANCIBO, SILVA e OLIVEIRA, 2004, p. 8); para legitimar a forma de funcionamento das instituições de ensino superior “a principal legislação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996.” (MOROSINI, 2000, p. 12)

Para Cunha (2005, p. 17) “a universidade, principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, tem sido, também, o lugar de reprodução dos modos de fazer ciência.” Considerando o grau de complexidade que envolve produzir e difundir o conhecimento científico é que se faz necessário o estabelecimento de políticas que regulamentem e direcionem sua implementação e funcionamento. Para isto, o Estado estabelece uma política educacional.

O ser humano precisa adquirir conhecimentos, é importante que esta aquisição se dê numa instituição, portanto a universidade, como propósito, vem ajudando a humanidade a percorrer um caminho civilizatório, por possibilitar o desenvolvimento científico, metodológico e tecnológico. Uma das funções sociais da universidade é, antes de tudo, formar seres humanos, pois um profissional não poderá ser formado se antes não houver um humano e é em meio ao contato social que o homem se forma, “a identidade coletiva se constrói nas mediações estabelecidas na teia de relações humanas” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

A educação, enquanto inserida no movimento do homem de aprimorar seu agir na busca de satisfazer suas necessidades, pode ser entendida como uma necessidade de prática social. Para Libaneo (2006, p.136) “a educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos portadores da práxis social viva”. Para aprimorar seu agir na sociedade o homem está em constante transformação de sua educação, haja vista toda evolução da história, saiu-se da idade da pedra lascada, o fogo foi descoberto, passou-se da apreensão mítica da realidade para o conhecimento científico acerca do universo.

Os homens procuram adquirir conhecimento e são eles que produzem o conhecimento à medida que produzem a própria vida. Conhecer e existir fazem parte de um mesmo processo social (SANTOS, 2005). Portanto, a educação engloba duas realidades indissociáveis: a formação intelectual e social do homem (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999); só o conhecer natural e social não possibilita a construção de uma ciência, faz-se necessária, também, a participação de um conjunto de estratégias governamentais, denominada de política educacional, que para Saviani (1998, p. 121) “é uma modalidade de política social” e para Marshall (1965, p. 7) “faz parte do núcleo central que compõe a política social”.

A LDBEN aponta que “o critério utilizado para definir uma universidade tornou-se a qualidade dos seus serviços”, assim indica Meneghel (2003, p. 237).

A universidade é parte da realidade histórico-social-cultural-política, por fazer parte desta “realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as necessidades da sociedade, nascidas de suas próprias transformações num mundo em constante mutação e crise” (FÁVERO, 2003 p. 174).

Uma das maneiras que a universidade pode cumprir com seu papel de avanço científico para a sociedade é desenvolvendo, nos profissionais que forma, um pensamento crítico preparando estes sujeitos para continuamente buscar novas instâncias de produção do conhecimento. Na opinião de Coelho (2003, p. 55) “a universidade é chamada a trabalhar para que todos possam realizar sua humanidade. Daí a necessidade de cultivar a reflexão, o autodomínio sem o que não há autonomia, sujeito, pessoa.”

Chauí (2001, p. 91 a 93) aponta três etapas de mudanças sucessivas na condição da universidade brasileira, desde a data da primeira LDBEN. A universidade existente nos anos 70 era a chamada “funcional”, época da ditadura com sustentação político-ideológica; eram universidades federais, voltadas à formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. A segunda, diz Chauí, foi a universidade de “resultados”, dos anos 80; surge a presença da escola privada, encarregada de continuar alimentando o sonho social da classe média. E a terceira, a universidade “operacional”, dos anos 90, difere das formas anteriores, pois enquanto a universidade clássica estava voltada ao conhecimento, à universidade funcional estava voltada para o mercado de trabalho. Já a universidade operacional, entendida como uma organização, estava voltada para si mesma como estrutura de

gestão e de arbitragem de contratos, estava estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

As políticas educacionais para a educação superior tiveram um importante redirecionamento com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir desta Lei se verifica uma expansão sem precedentes no número de instituições e isto se dá porque a LDBEN vem a atualizar a finalidade da educação superior considerando o contexto do fenômeno da sociedade globalizada. As modificações ocasionadas na forma de relacionamento entre o Estado, a sociedade e a universidade enfatizam a necessidade de sistematizar diretrizes e o papel da LDBEN é especificar as bases que tomarão esta inter-relação. A LDBEN, portanto, autoriza, reconhece a forma como a instituição de ensino superior vai funcionar.

Considerando a universidade de hoje, em pleno século XXI, era da informação, “parece importante que ela atente para a necessidade de: promover, em toda comunidade acadêmica, maior discussão e conscientização quanto às possibilidades de seu papel social e revisar os sentidos das atividades que executa”. Meneghel (2003, p. 242)

A LDBEN, no Capítulo IV, Artigo 43, define a finalidade da educação superior. Por ser uma lei todas as IES devem cumpri-la. Esta finalidade se constitui de:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar com sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e 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 dos 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 da criação e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 90).

Dentre as finalidades das IES estão a estimulação e o desenvolvimento científico na formação de profissionais participantes da sociedade. Complementando com Fávero (2003, p. 179): “a universidade, por suas próprias finalidades e funções, deve ser um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.” Esta produção de conhecimento busca a formação de diplomados através da comunicação de saberes compreendidos nas atividades de ensino e nas atividades de pesquisa. Nesta última, a IES participa da resolução de problemas significativos para humanidade. Ainda faz parte da finalidade das IES as atividades de extensão, com a qual partilha com a sociedade a difusão dos conhecimentos e experimentos por ela gerados. Para Severino e Fazenda (2003)

Em uma sociedade onde a informação se configura como matéria-prima fundamental para a reestruturação produtiva da empresa – e o saber formal passa a ocupar espaço cada vez mais amplo –, torna-se consensual a necessidade de ampliação da escolaridade básica. O que é valorizado atualmente na qualificação das pessoas é uma especialização flexível com base na educação geral (p.147).

Os comentários dos autores fazem pensar o quanto a educação se configura necessária na sociedade atual. Esta necessidade parece ir além da formação do ensino de graduação. Tendo em vista a evolução tecnológica houve considerável alteração no perfil dos profissionais requeridos pela sociedade. A melhora nas condições de trabalho é visível e o papel da universidade na formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos se torna condição para a melhoria da qualidade destes profissionais. A melhoria das condições de trabalho é inegável.

A universidade, ocupando o lugar de formadora do conhecimento, ao produzir ciência e tecnologia, estabelece uma “estreita relação entre ensino e pesquisa nos mais variados campos” (FÁVERO, 2003, p. 180). Para que exerça sua função de ensinar, é preciso que, antes, atualize o seu espaço de pesquisa. O ensino sem a pesquisa, parece se tornar rotineiro, sem vitalidade, estagnado, a pesquisa possibilita ampliar a visibilidade de uma profissão à medida que atualiza o conhecimento acumulado pela história da humanidade ao longo dos séculos. Ainda em Fávero, vê-se que

A universidade é não apenas o *locus*, um espaço de investigação de produção de conhecimento, cuja disseminação deverá ser feita através do ensino, mas também um lugar onde deverá ser formada a experiência

humana sempre renovada, para que a mesma se torne consciente, crítica e progressiva (FÁVERO, 2003, p. 183).

Desde Anísio Teixeira, como citado por Fávero (1998), a função da universidade não é só difundir conhecimento; isto o livro também faz: apresenta a história dos acontecimentos da humanidade, mas, é estático; uma vez escrito o conhecimento nele contido não se atualiza. Na universidade também não só desenvolve o preparo prático de um profissional, para o autor; a aprendizagem direta de um ofício também traz a prática. A universidade “trata-se de manter o saber vivo e não morto. Trata-se de formar intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (FÁVERO, 1998 p.35).

As citações destes autores demonstram que a razão de ser da universidade vai além de transmitir o ensino de conteúdos, como também menciona a LDBEN. A finalidade da IES é aliar o ensino com a pesquisa para que o conhecimento nela produzido seja um elemento vivo, e também criar mecanismos de difusão deste conhecimento através de eventos de pós-graduação e de extensão.

A LDBEN, no Artigo 44, nos parágrafos de I a IV, vai especificar quais tipos de cursos e programas que podem existir numa IES, estes são: cursos sequenciais – “de diferentes níveis de abrangência abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 91 a 98) -, de graduação – “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos” -, de pós-graduação - “compreendendo mestrado, doutorado e cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em curso de graduação e que atendam às exigências das instituições” – e de extensão – “aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”. Considerando estes tipos de programas tem-se que “a universidade deverá tornar-se universal pela reunião de diferentes perspectivas” (FÁVERO, 2003, p. 180). Por agregar diferentes formas de produção e difusão do conhecimento é que o ensino superior se universaliza e contribui com o desenvolvimento da sociedade.

Outro ponto a salientar sobre a LDBEN está no Artigo 46 que diz respeito à: “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” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 244). Este Artigo da LDBEN trouxe como consequência a abertura de inúmeras IES e deixou para a própria instituição a responsabilidade de manter o grau de qualidade de seus cursos. Como fator primordial do processo de regularização e atualização de instituições e de cursos foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 16 de dezembro de 2003, através da Medida Provisória no. 147/2003, tendo como objetivo avaliar “as IES que integram o sistema federal de ensino para emissão de atos autorizativos (credenciamento e recredenciamento de universidades, centros universitários e faculdades) e de regulação” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 245).

Sobre a expansão da educação superior, Cobra e Braga (2004), falam sobre um interessante cenário atual

Educação superior no Brasil sempre foi um bom negócio ... tudo começou a mudar na gestão Fernando Henrique Cardoso..., nesta época, o país presenciou uma abertura sem precedentes no setor educacional privado ... são indiscutíveis as vantagens que a expansão e a abertura que o mercado trouxeram para o setor educacional. Atendimento a toda uma demanda reprimida de alunos; acesso ao ensino superior a um maior número de pessoas de classes sociais menos favorecidas; aumento da concorrência entre as IES, exigindo mais profissionalização, com consequente aumento da qualidade do ensino. No entanto, esta expansão não ocorreu, nem está ocorrendo, de forma equilibrada. Todo o setor econômico que se expande demasiadamente rápido, como acontece com o setor da educação superior privada, passa por diversas situações de instabilidade (p. 23).

Diante deste cenário de expansão da educação superior a avaliação institucional de uma IES passa a ser um importante critério para a sua manutenção. Esta avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi desenvolvida considerando dois processos: “a auto-avaliação, realizada internamente por uma comissão própria de avaliação e a avaliação externa, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais que considera o padrão de qualidade” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 246). O instrumento de avaliação externa se constitui em dez dimensões; na primeira, a IES deve apontar sua missão e seu plano de desenvolvimento institucional; na segunda, as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; na terceira, a responsabilidade social; na quarta, a comunicação com a sociedade; na quinta, as políticas de pessoal, carreira e aperfeiçoamento do corpo docente e do quadro técnico

administrativo; na sexta, a organização e gestão da instituição; na sétima, a infraestrutura física; na oitava, o planejamento e a avaliação da eficácia institucional; na nona, as políticas de atendimento aos estudantes e, na décima, a sua sustentabilidade financeira¹.

Dentro do instrumento para a avaliação externa, “são considerados peças indispensáveis em todo o processo, o Projeto Pedagógico Institucional, o PPI; o Plano de Desenvolvimento Institucional, o PDI; o Projeto Pedagógico do Curso, o PPC; e o Currículo.” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 247). Estes instrumentos são conceituados, pelos autores, da seguinte forma: o PPI é o instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES; portanto apresenta as ações políticas e as diretrizes institucionais; o PDI é um instrumento de gestão que considera a identidade da IES; portanto, apresenta suas ações e metas; o PPC se refere às ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade de sua área de conhecimento e o Projeto de Curso é um dos elementos que constituem o PPC, que construído coletivamente, traz orientações básicas sobre as diretrizes curriculares nacionais.

A LDBEN, no Artigo 52 clarifica o papel da IES, inclusive falando da pluridisciplinabilidade, que para Ariza e Toscana (2001, p. 66) são as “diversas disciplinas científicas relacionadas”, trata-se da organização integrada do conhecimento teórico-prático, que em Frauches e Fagundes (2007, p. 121) “qualquer curso é pluridisciplinar, pelo simples fato de conter em seu currículo, várias disciplinas, portanto qualquer IES é pluridisciplinar”, pois agrega diversos ramos do conhecimento científico. Assim, esclarecendo melhor o papel da universidade enquanto promotora do ensino e da pesquisa numa forma de organização pluridisciplinar, consta na LDBEN:

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 caracteriza 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 (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 199).

¹ Extraído do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, Ministério da Educação, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, outubro de 2008.

Neste mesmo artigo da LDBEN – no. 52 -, o parágrafo II, indica a formação do professor universitário e afirma que “um terço do corpo docente, pelo menos com titulação de acadêmica de mestrado ou doutorado” e no parágrafo III registra que “um terço do corpo docente em regime de tempo integral².” O Decreto no. 5.773, de nove de maio de 2006, no artigo 69 (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 235), ao regulamentar como deve ser o regime de trabalho docente em tempo integral, diz que a composição da carga horária de 40 horas semanais, deve estar subdividida em 20 horas letivas e 20 horas para as atividades de estudo, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. A LDBEN especifica que um terço dos docentes deve ter este regime de trabalho; pode-se entender que esta determinação tenha sido feita para garantir que parte dos professores está se dedicando ao estudo, à pesquisa e à extensão, mas não faz referência de como devem ser. Como também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de definir a quantidade de docente com mestrado ou doutorado, não especifica como a formação deve ocorrer e não apresenta como deve ser desenvolvido ou qual deve ser o conjunto de conteúdo. A LDBEN, para Morosini (2001)

Silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. Nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua (p.12).

Observando todo o contexto que envolve uma IES, apontado na LDBEN e nos Decretos criados pelo Governo Federal para regulamentar tanto o funcionamento da IES como a forma de trabalho docente, vê-se em Mancebo e Fávero uma síntese interessante destes apontamentos

O Decreto no. 3860, de 09 de junho de 2001, estabelece que as Instituições de Ensino Superior, quanto à sua organização acadêmica, classificam-se em universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Entretanto, somente as universidades se caracterizam pela oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dispõem, pelo menos, de um terço do corpo docente com

² “O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalho de extensão, planejamento e avaliação” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 122, comentando o Artigo 69 do Decreto no. 5.773/2006 – decreto este que “procura enquadrar como ‘atos autorizativos’ o credenciamento e reconhecimentos institucionais e os de reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos superiores.”)

titulação acadêmica de mestrado ou doutorado em regime de tempo integral, além de desenvolver uma produção intelectual institucionalizada (MANCIBO E FÁVERO 2004, p. 293).

Sobre a educação superior, no que diz respeito à sua finalidade, aos tipos de IES e cursos existentes, à forma de credenciar, recredenciar e avaliar, há, na LDBEN, elementos definidos e bem constituídos, que inclusive possibilitaram a expansão da educação superior privada no Brasil; mas, a formação do professor não é bem definida.

Em se falando das atividades que compõem a função do professor, na LDBEN, só há um apontamento no Título IV – DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL -, quando aborda a educação nacional em geral, em seu Artigo 13, dispõe em linhas gerais esta composição da função docente

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;
- 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 estabelecidas, 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 (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 58).

Neste artigo, a LDBEN aponta para a necessidade do docente não só ministrar aulas; à docência se inclui outras atividades como a dedicação ao planejamento e à avaliação, como também ao desenvolvimento profissional.

Para Morosini (2001, p. 22) “a instituição universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.” Mas, não há formalização de como realizar a formação dos professores do ensino superior.

O Instrumento de Avaliação Institucional Externa que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) utiliza para avaliar as IES possui dez dimensões - conforme mencionado anteriormente. A quinta dimensão que avalia “as políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e corpo técnico-administrativo,

seu aproveitamento, seu desenvolvimento pessoal e suas condições de trabalho” (BRASIL, 2008) vai verificar se as políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento e desenvolvimento que estão sendo praticados pela IES são coerentes com o PDI. Sobre a formação do corpo docente, verifica se o que diz a LDBEN - um terço constituído por professor com mestrado ou doutorado - está sendo cumprido. O subitem 5.3 que avalia as condições institucionais para os docentes, mais especificamente apontando as políticas de capacitação não traz nenhuma especificação de como deve ser esta capacitação. Cada uma das dimensões é avaliada seguindo cinco conceitos: o conceito um, que é o mais inferior, significa que IES está “muito aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade” até o conceito cinco, que significa que a IES está “muito além do que expressa o referencial mínimo de qualidade”, mas também não há uma clara definição do que seja o referencial mínimo de qualidade.

A Avaliação Institucional parece verificar somente se a universidade está cumprindo o artigo 52, parágrafo II da LDBEN e se o que foi por ela definido no PDI para o aproveitamento, desenvolvimento e capacitação docente está sendo cumprido. Fica a cargo da IES se conscientizar sobre a relevância da formação do seu corpo docente. Considerando esta não especificação sobre a formação docente, viu-se necessidade de buscar subsídio teórico, o qual se encontra no próximo capítulo.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Para uma melhor abordagem sobre a formação continuada do professor universitário, faz-se necessário articular algumas ideias sobre a atividade docente numa Instituição de Ensino Superior. Refletir sobre o conceito da função docente em universidade e seus entrelaçamentos, ajuda a compreender qual o cenário que a formação continuada deve focar.

Uma primeira ideia a ser analisada envolve a origem da palavra docência, vinda do latim, *docere*, “significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2008, p 13). Ao ampliar as inter-relações da palavra, a autora aponta que “a docência é o trabalho dos professores”. Tomando como base a origem da palavra, pode-se perceber que sua definição abrange a ação de um sujeito que ensina. O verbo ensinar, *insignare* (do latim), significa marcar, “transmitir conhecimento” (FERREIRA, 1986, p. 660); indica que quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Portanto, quem ensina, marca, instrui, indica o caminho a outro sujeito, mas a ação de ensinar não se limita à atividade do professor dentro da sala de aula. Indicar um caminho a alguém requer que se considerem outros contextos; por exemplo, a escolha ou a decisão de como, quando, por quem e com que objetivo ensinar; estes itens têm uma enorme influencia sobre o que vai ser transmitido.

Ampliando a maneira de olhar para a função de docência, tem-se em Marcelo Garcia (1999), que esta se constitui de um conjunto de atividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem do aluno. O professor é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino; é um profissional da educação que partilha sua função básica de aprendizagem com outras pessoas – os estudantes. A docência é uma profissão, por ser uma atividade especializada; é o que aponta Veiga (2008, p 14). Profissão, para a autora, “é uma palavra de construção social, é uma atividade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas”. Assim sendo, pode-se entender a docência como a ação de um profissional cujo objetivo é orientar o caminho de outros.

Pensar a docência como uma profissão faz com que seja necessário trazer a própria palavra profissão para uma análise mais detalhada. Em Veiga (2008, p. 26), tem-se que “o conceito profissão vem do latim, *professio*,” e significa “declaração, exercício, ocupação, emprego”. Para a autora, a profissão é um ato específico e

complexo, diz respeito a grupo especializado e competente, formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e por uma ética comum. Assim sendo, pode-se entender que uma profissão se constitui por determinadas práticas, inseridas num contexto social, que busca atender a necessidades de uma dada sociedade; o seu exercício pressupõe a delimitação de um conjunto de ações, regido por princípios éticos; a reunião destas características confere a identidade para cada profissão e esta identidade se constrói ao longo de um determinado tempo.

Dubar citado por Veiga (2008, p 26), diz que “os membros de uma profissão podem se organizar em associações profissionais”. Essas associações possibilitam que uma dada profissão tenha um conjunto de valores sociais, monetários e de benefícios que a significa e garante a qualidade do trabalho e de vida para os seus ocupantes. Cada profissão está reunida e, portanto, representada por categorias sindicais, que tem como objetivo legitimar o direito de seus ocupantes, como também, o seu exercício está assegurado por leis trabalhistas, que regulamentam a forma como os seus ocupantes a exercerão. Cada profissão comporta um conjunto específico de atribuições, cumpre um objetivo social, é desempenhada por um perfil de pessoas, requer um tipo de formação especializada, possui legislações que a regulamenta. Para Veiga (2008, p. 28) “uma profissão também requer autonomia e coletividade”. Como autonomia, a autora, refere-se “à capacidade de tomar decisões”; a ação de um profissional envolve decidir sobre uma série de atos; para que um profissional possa atuar adequadamente terá sentir independente para agir, por isso, o constructo ético é de fundamental importância, pois ao mesmo tempo em que acessa os contornos do que deve ser feito, confere a liberdade necessária ao exercício das atividades. Esta autonomia se relaciona “a escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica”; isto para Cunha (2005, p. 33) quer dizer que as escolhas do professor definem ou concretizam uma determinada prática pedagógica na estrutura acadêmica e em sala de aula. Sobre a coletividade, a autora, diz que é o que “se refere à união coesa entre os membros de um grupo regulado por código comum”. É o senso de coletividade que confere a identidade à profissão.

A partir das ideias que compõem o conceito de profissão, pode-se melhor fundamentar o quanto a docência é, em sua natureza, uma profissão, pois está permeada por todos os atributos a ela relacionados. A docência é um exercício, cuja ação é o ato de ensinar; esta ação se insere num contexto social e político, é regida

por princípios éticos, desenvolvida por uma determinada coletividade, a qual lhe confere uma identidade específica, que para ser exercida em sua plenitude necessita autonomia de decisões.

Entrelaçando o conceito de profissão ao de docência, pode-se pensar que, em sua raiz conceitual, trás as ações que compõem o exercício de um emprego específico que tem como atribuição mostrar, indicar caminhos. Nóvoa (2000, p. 229) acrescenta uma interessante ideia a esta ação da profissão docente, diz que “ninguém ensina a quem não quer”. Ao contrário de outros profissionais, o trabalho docente depende do aluno. Sem a colaboração deste há pouca chance de que o ensinar ocorra. Ao orientar caminhos, o professor depende que o aluno queira esta orientação e mais do que isto que esteja aberto a ouvir, a ampliar os conteúdos apresentados e também se deixe transformar, por isso, a atividade docente é dinâmica e envolve uma ação social, o professor no exercício de sua profissão, atua no meio ambiente, junto a grupo de pessoas, modifica este grupo e se modifica, pois amplia visões acerca do mundo. O professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa, cuja atividade consiste em transmitir esses saberes a outros, considera Tardif (2002).

No exercício da profissão de professor a figura do aluno desempenha um papel significativo. Considerando esta importância do aluno, Roldão (2007) acrescenta à função de ensinar do professor a figura de *dupla transitividade*. Com isto, a autora diz que uma das funções do ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém. Para a autora, o professor também pode ser visto como um mediador; ela acrescenta este lugar de mediação à sua função de ensinar, pois ao professor se coloca entre o conhecimento e o aluno, faz numa postura de facilitar, de orientador, mas nunca impondo a necessidade de aprender ao aluno; o professor pode despertar a consciência do aluno, mas nunca impor que um aprendizado ocorra. Moore (1998), trabalhando o tema de mediação de conflitos, diz que o mediador ajuda no desenvolvimento de um processo de educação mútua em torno das questões e dos interesses dos envolvidos num conflito. O mediador não pode impor decisões ou tomar decisões unilaterais ou obrigar as partes a resolverem suas diferenças.

Agregar a função de mediação à atividade do professor parece bem interessante, pois o aluno que busca uma formação está em “conflito”, ele quer saber, quer se capacitar. Como em nossa sociedade para legitimar um saber é

preciso o aval de uma instituição, o aluno vem até ela buscar esse conhecimento que deve ser legitimado por essa instituição e o professor é o veículo mediador deste processo.

É o professor que produz uma determinada profissão. Ao formar o aluno, ele delinea aquela profissão. Ao delinea-la, também o faz com uma postura investigativa e reflexiva. Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que o foco da aula é a experimentação e a investigação e, o professor, aquele que se dedica individualmente à reflexão e à melhoria dos profissionais. Para as autoras, o ponto central é “articulação da produção teórica com as condições da práxis” (p. 23). E para Nóvoa (1995) “a formação do aluno deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”. O professor ao orientar o aluno está indicando um caminho, mas qual é este caminho? Pode-se entender que é o caminho da construção e da atualização de uma profissão. Portanto, a docência é a profissão exercida pelo professor que tem como objetivo desenvolver uma determinada profissão, atualizá-la na sociedade e formar outros sujeitos para dar continuidade aquele exercício. Para que esta função aconteça em sua plenitude, é de fundamental importância que o professor conheça, pesquise e atualize a sua profissão. Esta postura deve se desenvolver de forma reflexiva, para que aquela sua profissão de fato cumpra seu papel na sociedade e para que o aluno também desenvolva o gosto por atualizá-la.

Romanowski, Wachowicz e Martins (2000) comentam que:

O trabalho do professor, sua prática profissional, configura-se como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino públicas, privadas ou organizações sociais. Portanto, os saberes docentes geradores e desenvolvidos na prática são configurações sócio, histórica e politicamente. Assim sendo, a profissão de professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico (p. 12).

Esta consideração sobre o trabalho do professor parece conter uma amplitude de significado bastante relevante, pois de fato a atuação do professor está carregada de uma intenção, a de formar profissionais e cidadãos. Ser professor está inserido num contexto social, desenvolvido ao longo de uma trajetória histórica, na qual vão sendo estruturadas políticas governamentais, onde o contexto econômico também é considerado, o que trás à atuação do professor um elevado grau de complexidade.

A função de docência, segundo Marcelo Garcia (1999), constitui-se num conjunto de atividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem do aluno. Dentre deste conjunto, encontra-se ação de investigar. É através da investigação que o professor universitário aprofunda conhecimento numa área específica de estudos. Isso possibilita que o aluno – enquanto futuro profissional – se identifique com a profissão, despertando nele uma visão crítica e atualizada de seu objeto de estudo.

Portanto, há íntima relação entre a atividade de investigação e a de docência, ou seja, entre a produção do conhecimento e a sua comunicação, quanto mais consistente for a postura investigativa do professor mais a transmissão atualizada do conhecimento poderá se processar no contexto da sala de aula.

Vê-se também que a docência está ligada a ação de inovação, é o que aponta Veiga (2008), para alterar uma forma tradicional de lidar com o processo de ensino e aprendizagem; é preciso re-configurar saberes; o professor precisa explorar novas alternativas teórico-metodológicas. A ação do professor precisa “superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática” (VEIGA, 2008, p. 47). A ação docente, precisa trazer à luz do conhecimento do aluno, em igual medida, teoria e prática, pois nada contribuiria para com o processo de conhecimento abordar somente um lado destes pares; eles se complementam: a prática atualiza a teoria e a teoria amplia a prática. Por isso, é importante que o professor esteja em constante busca de renovação; a criatividade na transmissão dos saberes deve ser parte integrante de sua ação. Inovar a forma de apresentar os conteúdos dá uma nova dimensão à dinâmica de sala de aula. Para que a inovação também seja algo dentro uma ética, deve se entrelaçar com a investigação, estas formas de atuação docente devem andar juntas; o professor está sempre refletindo sobre seu posicionamento. Esta reflexão é sempre investigativa e busca inovar sua forma de agir, pensar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Permeiar a atuação do professor com a ação de inovar significa que ele “busca o novo para encaminhar propostas, mesmo sem antes ter a ideia definida”, como aponta Cunha (2006, p. 52); para a autora, inovar é se propor a experimentar.

Dentro deste contexto, Roldão (2007) acresce à função de professor dois processos: um, extrínseco, que diz respeito à natureza político-organizativa e o outro, intrínseco, que diz respeito à natureza do conhecimento específico do

professor. Esses dois processos estão inter-relacionados e se complementam, pois à medida que o professor partilha seu conhecimento, contribui com a produção de sujeitos político-sociais capazes de crítica e clarificação de seu papel de agentes transformadores do contexto social.

A autora vai falar ainda que ser professor implica na constelação de saberes de vários tipos; um deles é o “saber teórico-científico”, que é aquele que diz respeito ao exercício de uma profissão. A este, ela acrescenta o “saber científico-didático-pedagógico”, referindo-se ao saber transmitir, ao saber transformar conteúdos em linguagem entendida pelos alunos, que é o fazer ensino; envolve o como fazer, o para que fazer, o para quem faz e o como ensinar aqui e agora. Com isto, a autora possibilita refletir sobre a articulação entre a teoria e prática da atuação do professor. Diz ainda que saber produzir a mediação destes dois não envolve só técnica, nem tão pouco só vocação, mas é o que faz o profissional de ensino (ROLDÃO, 2007, p. 22).

A docência, de modo geral, apresenta características únicas no que tange a avaliação da sua qualidade. Conforme indicam Tardiz e Lessard (2005) em várias profissões é possível emitir julgamentos sobre o resultado atingido, porque realizada a ação este resultado é visível como, por exemplo, o músico que executou ou não a peça, um médico que executou ou não com presteza uma cirurgia, um engenheiro que construiu ou não, com precisão, um edifício. Mas, na docência, é muito difícil precisar claramente se o objetivo foi alcançado ou não porque o processo educativo, a socialização ocorre durante anos. É também difícil identificar porque um processo educativo não foi alcançado. Pode ter ocorrido múltiplos fatores, um deles, pode ser que o próprio aluno não estava aberto ao aprendizado, ainda pode ser que a concepção de ensino da Instituição não estava claramente definida, ou também pode ocorrer que o Estado tenha pouca clareza acerca do conceito de educação. Com isto, percebe-se que há vários outros fatores, internos e externos, interferindo nos resultados da ação do professor. Isto reforça a necessidade de pensar que a atuação do professor esta estritamente vinculada ao processo de auto-conhecimento. De fato, não há como garantir ou como medir com precisão se a qualidade da atuação levou o aluno a aprender os conteúdos apresentados pelo professor de forma adequada. Com base na auto-reflexão e não tão somente nos resultados da avaliação da aprendizagem o professor tem maior abertura para visualizar possibilidades de atendimento ou não de resultados.

A busca do autoconhecimento é um constante foco do olhar do professor. À medida que desenvolve o seu trabalho e analisa seu jeito de ser é que vai ampliando sua experiência profissional. A sua experiência de vida pessoal também influencia diretamente em sua atuação; quanto mais desenvoltura tiver em suas vivências pessoais poderá estar mais atento às necessidades do aluno. Veiga (2008, p. 12 a 15) diz que a identidade do professor se constrói à medida que o profissional dá sentido ao seu trabalho, ao definir o que quer e o que não quer, o que pode e o que não pode como professor. Construir uma identidade docente, para a autora, é uma das condições para a profissionalização e envolve três dimensões fundamentais: o “desenvolvimento pessoal”, que está vinculado ao autoconhecimento, pois quanto mais o professor se conhece como pessoa, lida com suas dificuldades e potencialidade, melhor pode compreender o aluno e ajudá-lo em seu crescimento como pessoas. A segunda dimensão é o “desenvolvimento profissional”, a qual está relacionada à profissionalização docente, pois à medida que exercita sua atuação, que se dedica a estudos, a busca de novos conhecimentos, a melhoria de sua atuação, está também se profissionalizando; quanto mais aprimora sua atuação de forma coerente e profissional, melhor pode possibilitar que o aluno aprenda e se desenvolva, com isto também está possibilitando que a profissão docente e a profissão que envolve o conteúdo que leciona se atualizem junto à sociedade. A terceira dimensão é o “desenvolvimento institucional”, que segundo a autora, se refere ao investimento que a instituição faz para obter seus objetivos educacionais, pois à medida que a instituição propõe ações que melhoram a qualificação do professor, a instituição também se desenvolve, pois profissionais melhores qualificados aprimoram o nível da instituição, o professor contribui para que a qualidade da instituição se amplie e a instituição, em contrapartida, possibilita melhoria em sua identidade profissional.

A construção de uma identidade de professor, citando ainda Veiga (2008, p. 16 e 17), é algo que permeia a vida do docente desde o instante que escolhe a profissão, está vinculada a ideia de como e porque se tornou um professor; faz se presente desde o momento que iniciou na profissão com os primeiros passos em sala de aula, passando pelos momentos iniciais de formação, de reformulação de ações, de busca de autoconhecimento, até que vá aprimorando seu papel, sua atuação, ampliando seus espaços de atuação dentro da instituição; com isto, tem-se que a construção da identidade de professor não cessa nunca; é algo em constante

aprimoramento. Para a autora, é algo envolve o tempo e o espaço, ou seja, a identidade do professor se constrói considerando o seu desenvolvimento pessoal e profissional, o que leva tempo de maturação e está inserida num contexto, no espaço sócio-cultural e político a que pertence. Como a construção da identidade de professor se faz pela vida toda, a autora, também diz que é algo em constante transformação, pois ao se desenvolver como pessoa possibilita que também desenvolva sua identidade, ao exercer sua profissão vai re-significando seu papel no mundo, ao desenvolver sua história de vida, ao se transformar como sujeito, transforma sua atuação, ao interagir com o aluno transforma seus posicionamentos. A profissão de professor envolve “constante processo de revisão dos significados sociais” (VEIGA, 2008, p. 18).

A identidade do professor, para a autora, é uma forma de ser e de fazer a profissão, é o espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão, dá significado social à profissão, está carregada do sentido que o professor confere a profissão, perpassa a vida profissional, desde a escolha da profissão, passando pela início da formação e envolve os diferentes espaços que vai ocupando ao longo do tempo, está construída sobre saberes e atribuições de ordem ética e se insere num contexto sociopolítico,

A identidade, para Brzezinski (2002, p. 8), é construída; pode ser pessoal e profissional. A primeira se configura pela história de vida, pela experiência pessoal, implica em sentimento de unidade, originalidade e continuidade. A segunda é uma construção social que se processa no interior de um grupo, conferem à pessoa um papel e se configura como uma identidade coletiva.

Ampliando estas ideias, Nóvoa (2000), aponta que a

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (p. 16).

A identidade do professor vai sendo construída à medida que se desenvolvem suas vivências pessoais e suas ações em sala de aula, estas vivências estão sempre carregadas de grande quantidade afetiva, por envolver a auto-reflexão, através do olhar crítico para as suas ações, observando o que trouxe e o que não

trouxe resultado para o aluno ou para a instituição ou para si mesmo é que o professor refaz sua identidade. O processo identitário que Nóvoa menciona é diferente de identidade, pois se refere à capacidade do professor “exercer suas atividades com autonomia” (NÓVOA 2000, p. 17), no sentido de que é o professor que tem o controle sobre a forma de ensinar, sobre a forma de conduzir seu trabalho. O autor diz ainda que a forma como o professor ensina depende daquilo que ele é como pessoa; com isto, inter-relaciona as dimensões pessoais e profissionais do professor, inter-relaciona o ser com o ensinar. A maneira como o professor ensina está diretamente relacionada à sua maneira de ser, o porquê e o que fazer em sala, os gostos, os gestos, as rotinas, o comportamento, dependem em iguais proporções das dimensões pessoais e profissionais.

Nóvoa aponta os três AAA que sustentam o processo identitário do professor, que são a adesão, a ação e a autoconsciência. Conceitua-os da seguinte forma:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adesão de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2000, p. 16).

O professor, em sua prática de sala de aula, adere a determinados princípios que possibilitam o desenvolvimento integral do aluno, como também o seu desenvolvimento profissional. O seu agir está sempre se renovando na busca de cada vez ser um profissional melhor. A forma de agir é uma escolha pessoal, pois escolhe desenvolver práticas que tem afinidade com seu jeito ser, o seu fazer pedagógico é um reflexo de seu ser como pessoa.

Ainda falando sobre identidade do professor, Diamod citado por Nóvoa (2000, p. 17), comenta que a identidade é um processo complexo, pela qual o professor se apropria de sua história pessoal e profissional. Por ser complexo, é um processo que

necessita de tempo, pois é neste tempo que refaz sua identidade, acomoda inovações e assimila mudanças.

Veiga (2008, p. 27) abre mais um interessante tópico sobre a profissão docente, analisa-a enfocando dois termos, que são a “profissionalidade” e a “profissionalização”. Acerca do primeiro termo, diz que se “refere a um conjunto de capacidade e saberes que o docente desenvolve no desempenho das suas funções num determinado contexto histórico” (p. 27). “Profissionalidade”, para a autora, significa o conjunto de competências que mobiliza no exercício de sua profissão, este conjunto se compõe de capacidades, da racionalização de saberes estruturados, diz respeito ao aperfeiçoamento contínuo constituído pelo desenvolvimento profissional do professor e ao sistema de referências ou código de ética da profissão. A “profissionalidade” acrescenta à função docente o “constructo” social e político. Acerca do segundo tema, a autora diz que se “refere ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão” (p. 28), estas capacidades não se compõem somente da formação profissional, mas também envolvem as aptidões, atitudes, valores e as formas de trabalho, os quais constituem o exercício específico da profissão. Enguita citado por Veiga (2008) caracteriza a profissionalização em algumas categorias fundamentais que são: a da competência, a da licença, a da vocação e a da auto-regulação. E sobre estas categorias comenta:

A categoria da competência, diz respeito à identidade coletiva, social e política do profissional da educação, confere sua formação específica, que lhe permite compartilhar, identificando-se com pares, saberes, conhecimentos, metodologia, valores e normas da profissão. Sua competência é produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário... Os profissionais docentes devem ser pessoas capazes de produzir conhecimento sobre o seu trabalho e tomar decisões em favor de uma prática profissional às suas necessidades e às necessidades dos educandos e ao espaço de trabalho. A segunda categoria refere-se à licença, ... diz ao direito de ensinar e está especificada pela legislação. A terceira categoria refere-se à vocação, ... entendida como pendor pela profissão e o gosto pessoal para o seu pleno exercício. E a quarta categoria diz respeito à auto-regulação. Em lugar do Estado, são os próprios professores que devem regular a profissão (VEIGA, 2008, p. 27).

Os dois termos utilizados por Veiga, “profissionalidade e profissionalização”, fazem pensar que, dentre vários outros itens, a profissão docente requer uma formação continuada específica, para que o professor tenha clareza e possa desenvolver suas competências, sua vocação, para que exerça o direito de ensinar

e para que respeite as regulamentações profissionais, precisa de constante aperfeiçoamento técnico, teórico, comportamental, prático, com isto as reflexões sobre ser professor se entrelaçam à necessidade de refletir sobre sua formação continuada, pois como aponta Veiga (2008)

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (p.14).

Compreender a função do professor repercute diretamente na análise de sua formação e nos faz pensar mais amplamente sobre o tema, uma vez que sua função não se refere somente a atuação direta em sala de aula, sua formação também precisa contemplar outros conhecimentos. Mas, quais seriam esses outros conhecimentos e o que é a formação continuada docente para que todas as atividades que compõe sua profissão aconteçam? Como dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23) “os professores não são considerados meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas”, por isso, o investimento em sua formação inicial e em seu desenvolvimento profissional precisa ser melhor discutido, esta formação continuada “se constitui numa exigência no contexto das transformações em curso na sociedade contemporânea e um desafio para os gestores das escolas”. (GISI e EYNG, 2006, p. 98).

Pensar na formação continuada do professor universitário é uma exigência e um desafio, mas o que é a formação continuada? Primeiramente seria interessante analisar a origem da palavra formação, vem do latim – *formare* - e significa “ato ou efeito de formar, maneira de por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 1986, p. 800). Mostra-se bastante interessante o jeito que Veiga trabalha a etimologia da palavra formação:

Como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa [...] O termo formação é o ato ou o modo de formar e significa dar forma a algo; ter a forma; por em ordem; fabricar; tomar forma; educar (DONATO e FERREIRA citado por VEIGA, 2008, p.15).

Tendo em vista a origem da palavra, pode-se entender que formação significa a ação de dar um formato à profissão docente. A maneira como Veiga a analisa demonstra que ação pode se constituir de três direcionamentos, o primeiro deles – “dar forma” – leva a entender que está mais voltado ao exercício profissional, parece possibilitar o desempenho das tarefas de dar aula, o segundo – “colocar-se em formação” -, parece envolver as ações do próprio professor em se disponibilizar para nova aprendizagem, diz a respeito a uma decisão pessoal de querer ampliar seus posicionamentos, compreende o contexto da história pessoal do professor, e o terceiro - “modo de formar” -, demonstra o como está formação se processará e parece envolver tanto as ações institucionais como as sociais e ainda as políticas em torno do formar o professor universitário. Ampliando estes contextos, Nóvoa (1995, p. 57) comenta que “a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal”. Com esta fala, pode-se perceber que os direcionamentos apontados na origem da palavra formação se interligam e se complementam, são coexistentes no jeito de desenhar a profissão e a necessidade de formar professores compreende ações institucionais, sociais e o ato do docente refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento de seu pensamento e da sua ação (MARCELO GARCIA, 1995, p. 39).

Outro ponto interessante é considerar a necessidade de conceber a formação do professor como um *continuum*. Analisando a palavra *continuum*, ela vem do latim e significa “conjunto compacto e conexo” (FERREIRA, 1986, p. 174). E então, esta segunda palavra que adjetiva, ou seja, dá qualidade a formação do professor “deve durar sem interrupção, de forma repetida e seguida” (FERREIRA, 1986, p. 174). Esta perspectiva de continuidade da formação docente assume, na ótica de Veiga (2008)

Uma posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (p. 12).

Olhando só a primeira parte: formação de professores, tem-se uma análise parcial deste processo, pois o mesmo envolve a ação ou maneira de educar o

professor, tanto a auto-educação como a contribuição do meio social para que se concretize, mas ao completar a formação do professor com a palavra continuada, fica claro que a sua educação para o ofício da docência é algo complexo, que não termina nunca, pois ao ampliar conhecimentos, mais a ação de professor ganha profundidade e mais há necessidade de compreensão de novas maneiras de ser, de agir e de pensar. Marcelo Garcia (1995) complementa esta ideia dizendo que a formação de professores não deve ser unívoca, ou seja, focar um único ponto, pois ao longo de sua jornada de ser formador do outro, também precisa se formar. Freire (1997, p. 25) diz que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Esta fala de Freire faz pensar que para que o professor caminhe na formação do aluno, ele também precisa ter continuamente intimidade com sua própria formação.

Após esta compreensão acerca da origem das palavras formação e continuada, pode-se abrir um novo espectro de temas para análise, como: o que dizem os diversos autores que discorrem sobre o tema? Como deve ser então a formação continuada do professor universitário? Quais subsídios devem fazer parte, de que maneira envolver um amplo aspecto de reflexões e questionamentos sobre esta construção? Quais as possíveis alternativas? A este dilema da formação do professor se agregam outros tantos, como a falta de tempo, já que seu tempo é tomado com preparação de aulas, com atender alunos, com participar do contexto administrativo da universidade, como também a falta de recurso financeiro, já que o salário e valorização do professor também é algo que requer reflexão.

Pois bem, ao falar em formação continuada do professor torna-se importante primeiramente traçar algumas considerações sobre o conceito de formação. Para tanto, as colocações de Marcelo Garcia (1999) se apresentam como um apoio. O autor menciona que “o conceito de formação está associado a alguma atividade e que se trata de formar para algo” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 243). Anteriormente, ao abordar a origem das palavras, esta associação também ficou clara, ao relacionar a palavra atividade à formação do professor, pode-se compreender que nela está contida a realização de um conjunto de ações efetivas que apresenta um sentido.

Outro ponto a considerar é que a formação continuada é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p. 17). Por

esta ótica, vê-se que para formar professores e se formar professor não basta a aquisição de conteúdos previamente organizados, mostra-se como veículo fundamental o próprio momento da formação, a relação dos professores não só com os conteúdos, mas o próprio espaço de relação entre os professores.

Gisi e Eynng (2006) comentam que

A formação continuada é comumente entendida como uma aprendizagem que ocorre após a formação inicial adquirida em cursos de Graduação, no espaço de atuação profissional. Embora o próprio ambiente de trabalho seja – ou deveria ser – educativo, a formação continuada é compreendida, de modo geral, como oferta de programas sistemáticos organizados para tal fim sob forma de cursos, oficinas de cursos, oficinas, seminários, etc., e que nem sempre tem ocupado um lugar de destaque nas escolas (p. 33).

Com está fala, pode-se entender que a formação continuada está constituída por um programa sistemático que compreende diversas estratégias, entre as quais podem ser citados: cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo, de pesquisa, de trocas de ideias e reflexões, que ocorrem após a graduação e após formação inicial, como também, difere-se dos espaços de aprendizagem que ocorrem no dia-a-dia de trabalho.

É possível pensar que “a formação do professor abre-se como fator decisivo na configuração de um profissional da docência” (BEHRENS, 1996, p. 61), este caráter de ser decisivo prende-se ao fato da função docência carregar um elevado grau de complexidade, pois é nesta atuação do professor universitário que uma profissão se desenvolve e, para que isto ocorra, há constante necessidade de atualização. Outro fator que confere o caráter decisivo a sua formação é a constante transformação que passa a sociedade, com a globalização as informações passaram a ser acessíveis numa velocidade, requerendo cada vez mais a desenvoltura do professor em sala de aula.

Há outras considerações a tecer sobre a formação continuada. Veiga (2008, p. 17 a 18) acrescenta sete pontos importantes: no primeiro, reafirma a ideia de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, sendo a prática pedagógica valorizada significativamente; atribuir valor a prática, não retira em nada o valor da teoria, só acrescenta outra dimensão, a da prática fundamentada numa teoria. No segundo ponto, traz a ideia de contextualizar histórica e socialmente, além de analisá-la como um ato político: como diz a autora, o processo de formação deve ser compatível com um contexto social, político e econômico. No terceiro ponto, tem-

se que o professor deve ser preparado para o incerto e para a mudança, pois estar com o aluno na vida acadêmica e na vida como um todo é deparar-se com a incerteza: o aluno não age como está preparado no plano de aula; ele tem vontade e necessidade diferente. Para isto o professor precisa ter a oportunidade de desenvolver recursos internos para lidar com a vida humana que está em constante transformação. No quarto ponto, vê-se que seu objetivo está fundamentado por opções políticas e epistemológicas, pois são as opções de uma universidade ou de uma sociedade que levam a desenvolver um determinado panorama para a formação do professor. No quinto ponto, tem-se, que como processo, significa uma articulação entre a formação pessoal e a profissional, estas duas se entrelaçam e ora as experiências vividas se encontram e ora se confrontam; há situações em que o pessoal se desenvolve e ajuda o profissional, porém há outras que estes dois lados estão em discrepância, pois o pessoal quer algo que na vida profissional não é possível concretizar, como o tempo do professor para sua vida familiar, às vezes, precisa disto, mas o profissional lhe cobra resultados, produções e publicações, às vezes, é possível sintonizar, mas noutras tantas se desencontram. No sexto ponto, acrescenta que é processo coletivo e compartilhado, a formação acontece numa reflexão conjunta sobre a prática docente; por ser conjunta, está carregada de conflitos, e é pelo fato de ser conjunta e conflitiva que é produtiva. No sétimo ponto, diz que a formação também deve possibilitar a solidariedade, pois precisa passar pela descoberta do outro, pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos, pois este desenvolvimento possibilita ao sujeito decidir por si mesmo.

Estes sete pontos trabalhados por Veiga são de extrema importância para a formação do professor. Olhar para a formação como um lugar que contém as características de ser contínua e progressiva, de estar contextualizada histórica, social e politicamente, de preparar para o incerto e para a mudança, de articular o pessoal e profissional, de se constituir através uma reflexividade coletiva e de também possibilitar a elaboração da autonomia, trás um sentido para a elaboração de programas de formações pelas universidades; estes pontos podem aparecer como sendo o objetivo da formação continuada do docente.

Outro foco atual para a formação continuada do professor universitário é envolver estratégias que não só desenvolvam suas competências para o ensino, mas que também o desenvolva para a pesquisa e o articular entre estas duas estratégias: ensino e pesquisa. André (2001, p. 57) aponta o tema de “formar o

professor pesquisador”. Sobre este tema comenta que considera a atividade do professor em sala de aula complexa, exige ações e decisões imediatas. Nem sempre há tempo para que se distanciar da situação o suficiente para tomar atitudes coerentes. A autora vê a que forma de pensar analiticamente que contempla a atividade de pesquisa pode contribuir em suas ações práticas

É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação tem um importante papel: o de desenvolver com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Inserir o contexto da pesquisa à formação continuada do professor, para a autora, “significa produzir conhecimentos baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa” (ANDRÉ, 2001, p. 59). Ao voltar este conceito para a sala de aula deixa entender que a produção do conhecimento na sua prática pedagógica ocorre dentro de determinadas premissas técnicas, pois mesmo diante de momentos de incerteza o professor vai recorrer a instrumentos de observação e análise, por isso formar professor-pesquisador significa trazer para seu dia-a-dia um jeito técnico de conduzir as situações. Assimilar os processos que compõem a pesquisa dá ao professor não só recursos profissionais, mas também de vida para lidar com problemas, atribuindo ao papel do professor não a resolução mágica de problemas, mas lhe dá a dimensão de profissão de formar outro alguém.

Formar professor-pesquisador possibilita ainda que ensine o aluno a ser um pesquisador. Com isto o aluno pode levar este aprendizado das técnicas que compõem a pesquisa para a sua vida, aprende a olhar suas questões pessoais, aprende a atualizar a profissão para a qual está se formando, além de que é um jeito de aprender a ser um futuro professor. Inserir a atitude de pesquisador ao jeito do professor, conduzir sua interação com o aluno em sala de aula, além de possibilitar os aprendizados já mencionados também propicia que o aluno desenvolva autonomia na interpretação dos fatos de sua realidade profissional e de vida

A formação continuada aponta mais um foco de observação e análise, que é o pensar sobre o que é ser um bom professor para uma determinada universidade. Behrens (1996, p. 12), comenta que “os movimentos históricos sobre a formação do

professor apontam sempre a necessidade de centrar-se sobre as características de um bom professor.” Esta parece ser uma questão importante, que talvez não tenha resposta pronta, mas que deve se fazer presente ao organizar um programa de formação continuada; este deve responder à indagação acerca das características de um bom professor.

Ampliando as análises sobre aspectos relevantes a serem considerados para a formação do professor, Marcelo Garcia (1999) apresenta outros três aspectos distintos que conferem sentido às ações que compõem a formação docente. No primeiro aspecto, a formação é entendida como uma “função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser” (p. 255). Neste primeiro aspecto, as ações que envolvem a formação do professor estão direcionadas a contextualizar o sistema sócio-econômico e cultural em que o professor está inserido.

Num segundo aspecto, a formação pode ser vista como um “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa do professor” (p. 255). Este aspecto tem um duplo sentido, tanto de maturação interna como de possibilidade de aprendizagem na relação externa.

Fala-se de maturação interna o processo em que o próprio professor busca se auto-formar, de maneira independente, tendo sob seus cuidados os objetivos, instrumentos e resultados de seu caminho educacional, onde busca delinear sua identidade individual, no sentido de seu desenvolvimento como pessoa. Neste processo de formação, para Marcelo Garcia (1999, p. 254 a 256), se configura a educação de um sujeito autoconsciente, cujas ações não se delinham a partir de uma construção técnica oriunda do meio externo, mas por ações vindas da livre reflexão do próprio sujeito, com a transformação de suas experiências e tendo em seu horizonte de vida um projeto pessoal inserido num contexto coletivo.

O outro sentido, que é a possibilidade de aprendizagem na relação externa, o que o autor chama de interformação e é a ação educativa que se dá nas relações entre os demais professores seus pares de trabalho, onde existe possibilidade de troca de experiência e de apoio mútuo.

Como terceiro aspecto, pode-se mencionar a formação como “instituição”, que o autor chama de “heteroformação” (p. 256); é aquela que se organiza e se desenvolve “a partir de fora”. São ações educativas com uma estrutura organizacional formal e objetiva que contempla diferentes perspectivas de atividade do professor. Este terceiro aspecto apesar de oferecido e organizado exteriormente

ao sujeito, só ganha concretude quando também se configura a partir da iniciativa pessoal do professor.

Diante destes três aspectos, o autor se refere à formação do professor como um fenômeno complexo e diverso: primeiro, porque não se identifica com outros conceitos como educação, ensino e treino, também porque envolve a dimensão pessoal de desenvolvimento global e porque inclui a vontade. É o indivíduo, é a pessoa do professor o responsável por ativar o desenvolvimento do seu processo formativo. Isto não quer dizer que só a autoformação seja necessária ou válida, mas a interconexão entre auto, inter e heteroformação, porém pouco ocorrerá no sujeito se ele não der abertura.

O desenvolvimento profissional do professor universitário se refere à teoria e à prática que facilita o aperfeiçoamento na ação do professor numa variedade de domínios, incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico. O desenvolvimento profissional só faz sentido se este se inter-relacionar com o desenvolvimento da instituição e faz sentido entrelaçar estes dois, pois ao exercer suas funções de professor possibilita que a instituição também se desenvolva, comenta ainda Marcelo Garcia (1995), citando Menges (1988).

Inserir a reflexão em programas de formação é outro aspecto considerado de grande importância, comenta Marcelo Garcia (1995, p. 245): “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”. Para que a reflexão possa fazer parte da ação do professor em sala de aula, precisa ser aprendida. Refletir significa o ato de olhar algo com profundidade para que os diversos dados que compõem um fato sejam ampliados e, para que deste olhar, surjam novos conteúdos acerca do problema. Reunindo o que Veiga e Marcelo Garcia apresentam sobre os aspectos a considerar na formação do professor, que envolvem ser contínua, progressiva, estar contextualizada histórica, social e politicamente, preparar para o incerto e para a mudança, articular o pessoal e profissional, se constituir através uma reflexividade coletiva, possibilita a elaboração da autonomia, contemplar a interformação, autoformação e heteroformação, e ainda acrescentando a ideia do bom professor comentada por Behrens e a de formar professor pesquisador trazida por André, pode-se entender o papel da reflexão em sua formação, pois se o próprio professor não quiser ligar

todos estes aspectos em sua vida e levá-los para sua prática pedagógica, ampliando suas ações muito pouca transformação ocorrerá em seu ser docente.

Para elucidar o ponto de vista acima, Josso (1987) fala que o processo de formação docente se define pela construção de sua “Biografia Educativa”, a qual não diz respeito a uma narrativa de vida. Para a autora, biografia educativa significa

O fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa, e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação (Josso, 1987, p. 41).

Considerando estas colocações, entende-se que a biografia educativa se refere ao caminho formativo que o professor traça ao longo de sua trajetória de vida, compreendendo não só os cursos formais como: especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, participação em programas de formação, mas também tudo aquilo que realiza por escolha própria que leve a sua autoformação, o que envolve uma decisão pessoal. Uma pessoa pode contar a história de sua vida tomando como fio condutor sua experiência profissional ou os acontecimentos de sua vida pessoal, a biografia educacional refere-se ao percurso auto-edificativo seguido pelo professor. Este percurso nunca se conclui, etapas são encerradas, as quais levam a abertura de novas frentes de conhecimentos e aprimoramentos. A ideia de biografia educativa trazida por Josso acrescenta outro fator, que é a necessidade do professor entender a maneira como vive a experiência de formação proposta a ele. Falar em biografia educacional leva a compreender que a maneira de viver proposta formativa envolve sempre uma decisão pessoal, mostrando-se como uma escolha do sujeito pelo processo educacional de sua vida. Josso, fala que se refere a “presença consciente do sujeito”, isto quer dizer que é necessário que o sujeito esteja presente e participativo

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar (JOSSO, 1987, p.50).

Outro tema a inserir no contexto da formação é o que comentam Gisi e Eyng (2006, p. 99) “não se pode desarticular a formação dos projetos das escolas, ou seja, existe a necessidade de valorizar, articular e tornar únicos os espaços da formação continuada e espaços da atuação do profissional.” Vincular a formação do professor com o projeto das escolas é algo que se faz necessário; é o que Marcelo Garcia chama de heteroformação; através deste conteúdo o professor pode conhecer que tipo de prática pedagógica a instituição pretende. Eyng (2007, p. 12) menciona que “projeto pedagógico faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização e indica a finalidade de cada escola para as opções feitas e aplicadas coletivamente.” Para Nóvoa (1995) a formação deve

Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo, incrementar a consciência e compreensão do professor principalmente relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar (p.66).

A complexidade do contexto académico representada pelo sistema educativo como as determinações do Ministério da Educação e Cultura e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, ajudam a ampliar a consciência do professor em relação à sua atuação. E para que o planejamento feito por uma instituição de ensino superior ocorra verdadeiramente na prática da sala de aula é preciso que a formação do professor também esteja atrelada adequadamente aos objetivos institucionais e ao sistema educativo como um todo.

O conceito de formação continuada e a definição de alguns subsídios apresentaram a complexidade da atividade docente e uma fundamentação importante que permite alinhar quais os tipos de conhecimentos e saberes permitem aos professores desempenhar o seu trabalho com uma consciência crítica e reflexiva acerca de seu papel na sociedade atual.

5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Este capítulo contempla a análise dos dados coletados na pesquisa documental e especifica pontos chaves do Plano Desenvolvimento Institucional da IES pesquisada. Portanto, mostra-se significativo para este trabalho, pois nele acontece a junção de todo o estudo feito, o que compreende entrelaçar o referencial bibliográfico consultado contendo as políticas educacionais para o ensino superior e os dados levantados.

Como mencionado no capítulo 2, o PDI é o “instrumento de gestão que considera a identidade da IES” (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007, p. 247), nele se encontram a missão e as ações que norteiam a prática e gestão institucional. Para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) o PDI é um importante foco de atenção e de verificação. Ao avaliar uma IES, os Avaliadores da Educação Superior do MEC verificam a elaboração do PDI e a sua pertinência.

Para que haja uma compreensão mais detalhada sobre como desenvolver um processo de formação continuada, apresentam-se relatados dos pontos relevantes que compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES.

Para Juliatto (2008, p. 72) “o planejamento estratégico e os outros documentos são norteadores da vida da universidade”. Para o autor,

ele permite responder às questões fundamentais de orientação do processo educativo, como: a) Qual é a visão de pessoa que temos? b) Para nós, o que significa educar? c) Para que educamos? d) Qual é o sentido último de nossa ação educativa? A resposta a estas e outras questões pertinentes vai configurar, em poucos traços, as linhas principais do projeto educacional da instituição (JULIATTO, 2008, p. 72).

Considerando a relevância de planejar estrategicamente os passos da instituição, a IES pesquisada descreve, no PDI, o seu perfil e seu histórico, relatando que foi criada em 14 de março de 1959. Resultou da união de diversas escolas de nível superior de Curitiba. A universidade recebeu o reconhecimento oficial do governo em 17 de maio de 1960. Até 1991, desenvolvia suas atividades em Curitiba. A partir daquele ano foi criado um campus de São José dos Pinhais, expandindo o número de cursos ofertados. Em 1998 foi implantada uma fazenda experimental. A seguir, vieram outros campus no interior do Estado.

Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a IES atua na comunidade paranaense por meio de programas, projetos e ações sociais, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das pessoas e comunidades menos favorecidas. A IES procura formar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, cidadãos profissionalmente capacitados que sejam comprometidos com o desenvolvimento econômico e social do país, que tenham como valores a ética fundamentada no cristianismo católico marista.

A IES, ao registrar seu histórico institucional, além de mencionar como surgiu, desenvolveu-se e ampliou sua área de atuação, também deixa claro que procura formar cidadãos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, cumprindo assim o que determina a LDBEN como finalidade para as IES.

Uma vez que o PDI, citando Eyng (2007), indica o rumo, por orientar a ação que a instituição pretende seguir, ele deve apresentar a missão, a visão, a concepção de universidade, as suas funções de ensino, pesquisa e extensão e a forma de gestão, viu-se a necessidade de também analisar estes itens em relação à IES pesquisada, pode-se constatar que os mesmos estão definidos para o cenário de 2006 a 2014. Estas orientações refletem o desejo que a IES tem de fortalecer sua presença na sociedade com excelência, inovação e sustentabilidade

Para Juliatto (2008, p. 71) “toda proposta educacional supõe e contém determinada concepção do ser humano, da cultura e da história”. Esta ideia se vê refletiva na missão, na visão e nos valores da IES; pois, estando delineado num intervalo de tempo compreendido entre 2006 a 2014, busca sintonia com um contexto social. Para o autor, “a IES tem consciência de que sua tarefa não se limita a ministrar lições de ciência, mas também de vida, e que assim realiza um projeto educativo inspirado na mensagem cristã e atento às exigências dos jovens de hoje” (p. 71).

Definir a missão de universidade significa apontar os rumos de sua atuação. Souza (2006, p. 173) menciona que é preciso “pensar sua missão a partir de um conceito de universidade que delimite claramente sua natureza enquanto instituição, os objetivos para os quais existe e seus fins”. Em sua missão, visão e valores, a IES, para desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura busca excelência no ensino e na pesquisa; busca também formar cidadãos e profissionais competentes para a vida e comprometidos com a sociedade. Está missão vem ao encontro dos conceitos vistos sobre o papel da universidade que é o de justamente inovar os saberes

através da pesquisa e difundi-los por meio do ensino e da extensão, cumprindo sua atuação junto sociedade, pois o “ideal de universidade é resolver o impasse na relação com a sociedade, deixando claro o nosso papel enquanto uma comunidade de pesquisadores e educadores” conforme (SOUZA, 2006, p. 173).

Na busca do verdadeiro conhecimento, a instituição universitária realiza tarefas e ações, agrega seu corpo docente em torno de sua missão, demonstrando e construindo com ele as suas metas. E para que “a missão universidade, ao longo da história, seja o lugar de formação de pesquisadores, pensadores independentes, produtores de conhecimento e de técnicas socialmente necessárias ao desenvolvimento do bem-estar humano” (SOUZA, 2006, p. 178), é que seu corpo docente também precisa estar engajado com a pesquisa, com o tornar-se pensador e produtor do conhecimento, como também descobridor de novas tecnologias que possibilitem o bem-estar da sociedade.

O outro item pesquisado descreve os objetivos e as metas da IES; estes dados se interligam com a missão e a visão, possibilitando que a Instituição cumpra seu papel junto à sociedade, permaneça como um bem social e garanta a qualidade de seu ensino. Analisar estes dados amplia a percepção sobre os caminhos institucionais. Constatou-se que alguns dos objetivos e metas apontam para o incremento dos negócios de ensino, pesquisa e extensão; conquistar excelência em processos e produtos de educação, pesquisa e extensão; zelar continuamente pelo desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente e técnico administrativo; profissionalizar a gestão acadêmica e administrativa.

Definir uma área de atuação faz parte do estabelecimento das estratégias de qualquer instituição, pois possibilita uma atuação direcionada e o estabelecimento de algumas políticas, para que seu adequado funcionamento fosse garantido. A IES, seguindo este princípio, também buscou definir sua área de atuação, colocando-se como sua finalidade atuar em três funções principais: o ensino, a pesquisa e extensão. Quando à política de ensino, observou-se que a preocupação da IES é com a formação de profissionais capacitados e preparados para enfrentar a realidade da vida e do mundo do trabalho. Quanto à política de pesquisa, a ênfase está na análise e busca de soluções frente às necessidades e demandas num contexto em constante transformação. Para a IES, a pesquisa é um ato dinâmico de questionamento e aprofundamento consciente na busca de uma resposta ou solução a uma dúvida ou problema. Para ela, a pesquisa visa o conhecimento de uma

parcela da realidade, em contínua ampliação e renovação. Quanto à política de extensão, a IES a compreende como função inerente à sua vocação, marcada pelo sentido de servir à comunidade e contribuir para o seu desenvolvimento.

Atuar no ensino superior requer o desenvolvimento de Projeto Pedagógico Institucional; é o que apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma proposta pedagógica se refere ao jeito como uma determinada instituição de ensino pretende se constituir para que possa cumprir sua missão.

O termo projeto pedagógico, segundo Veiga (1995, p. 14), diz respeito “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, uma vez que, “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo” e, portanto “necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.” Eyng (2007, p. 2), complementa esta ideia ao entender o projeto pedagógico como um ponto fundamental ao enfatizar a importância da reflexão e da tomada de decisão coletiva acerca da intencionalidade educativa.

De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é uma das peças indispensáveis de todo o processo de Avaliação Institucional Externa e tem como finalidade apresentar as políticas, a filosofia, as diretrizes e o conteúdo teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES (FRAUCHES e FAGUNDES, 2007). O PPI se insere no PDI enquanto apresenta em linhas gerais como será a prática acadêmica de uma determinada IES.

A IES, seguindo este conceito também elaborou seu Projeto Pedagógico Institucional, que tem como objetivo orientar docentes, alunos e dirigentes e o PDI apresenta sua concepção, conforme relato no anexo III. Para Juliatto (2008, p. 73) “o projeto educacional da IES deve contemplar as condições para que os estudantes possam responder às perguntas pela verdade, pela justiça, pelo bem e pela transcendência”.

A universidade precisa ser pensada, planejada e acontecer considerando as necessidades do mundo, como também, precisa estar contextualizada tendo em vista o que se passa na sociedade ao seu redor, para que possa atender as demandas de aquisição de conhecimento daqueles sujeitos. Buscando atingir sua missão e atender as necessidades da sociedade paranaense, a IES definiu sua inserção num contexto regional, como estando localizada na Região Sul do Brasil, no Estado do Paraná, por se tratar de um dos estados mais desenvolvidos do Brasil.

Considera que no setor industrial são expressivas as empresas de madeira, papel e papelão, mobiliário e produtos alimentares. Seu primeiro campus foi o de Curitiba. Cumprindo com seu papel de instituição comprometida com o desenvolvimento social e com a disseminação do conhecimento, a IES iniciou um processo de interiorização com a abertura do campus numa cidade da região metropolitana de Curitiba e seguido por outros campus em três cidades do interior do Estado.

A atuação da IES está fundamentada numa essência didático-pedagógica que vai além de qualificar o aluno para obter uma colocação junto ao mercado de trabalho, busca desenvolver uma ampla gama de valores humanos, na qual graduação é considerada como intocável na essencialidade didático-pedagógica e o processo educativo sobrepassa uma simples qualificação para se obter um emprego. Agrega toda a gama de valores relacionados com dimensões científicas, culturais, filosóficas, éticas, sociais e políticas.

Cabe também trazer para a discussão que, como concepção de universidade, a IES se vê como uma comunidade acadêmica comprometida com um ensino de qualidade, em busca da defesa da dignidade humana e da herança cultural, mediante os serviços prestados à sociedade. Dedicar-se ao cultivo das ciências, à investigação, ao ensino e à formação dos estudantes, à produção e difusão do conhecimento e do avanço científico, tecnológico e cultural. Coloca-se a serviço do desenvolvimento social, regional, nacional e internacional. Por sua natureza, a IES promove a cultura, a ciência e a tecnologia por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Outro ponto salientado no PDI e que é de forte interesse para esta pesquisa, são algumas das definições que a IES estabelece sobre o seu corpo docente. A Instituição espera que os professores sejam educadores competentes para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão; para isto define uma composição de seu quadro que busca adequar a qualificação dos professores seguindo as diretrizes da LDBEN. A definição dos conhecimentos e experiências exigidos para a constituição do docente, apresenta, além, da formação específica relacionada às diferentes áreas e modalidades da educação superior, propicia a inserção ao debate contemporâneo, que envolve questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. A IES espera que o professor seja um educador competente com atuação crítica, criativa e interdisciplinar. Para isso, a IES vê como imprescindível o comprometimento com o processo contínuo de

formação e aperfeiçoamento, o qual considera a compreensão abrangente, atualizada e interdisciplinar para a formação do profissional; o planejamento, desenvolvimento e avaliação coletiva do projeto pedagógico de curso, capaz de viabilizar a formação do profissional-cidadão proposto no PPI; o planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de aprendizagem que viabilizem o desenvolvimento das competências propostas no Projeto Pedagógico de Curso; a articulação do ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica; a seleção e aplicação de estratégias de aprendizagem orientadas no princípio metodológico da ação-reflexão-ação. Na composição do seu corpo docente, a IES conta com aproximadamente 80% de Mestres e Doutores. Este quadro representa o compromisso da instituição em oferecer um ensino de qualidade, por meio de políticas de qualificação e de incentivo ao corpo docente.

Ao definir suas opções estratégicas, a IES enfatiza a importância do desenvolvimento pessoal docente e ao definir suas políticas de ensino, pesquisa e extensão também menciona que os professores não exercem o papel de meros repassadores do saber gerado, mas que assumem o papel de fomentadores e disseminadores do saber. Menciona, ainda, que ensinar e aprender são processos diferentes que acontecem em diferentes pessoas (professor e aluno), interdependentes, pois não existe ensino sem aprendizagem. Para Juliatto (2008, p. 84), “o professor da IES precisa aprender a ser um educador marcante para os seus estudantes”.

A IES considera o docente como parte imprescindível do processo de ensino, pesquisa e extensão; entende como indispensável sua formação e aperfeiçoamento. Porém, pode-se observar, na fala dos professores que participaram da pesquisa, que foram estruturados diversos eventos de capacitação, mas estes ocorreram de maneira isolada. Por outro lado, percebe-se a preocupação da Instituição em cumprir as determinações da LDBEN, pois 80% de seu corpo de docente está constituído por mestres ou doutores. No Centro de Teologia e Ciências Humanas 87% dos docentes possuem titulação de mestres ou doutores.

O próximo capítulo apresenta a formação continuada na percepção dos professores que participaram deste trabalho, relatando as falas dos docentes para que seja possível identificar os subsídios a compor um programa de formação.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Durante a pesquisa, buscou-se observar os aspectos em torno da problematização de como desenvolver um processo de formação continuada do professor universitário. Para que os resultados da análise pudessem ser confiáveis, fez-se necessário manter uma capacidade de distanciamento, observando as situações com ética e com alto grau de respeito por todos os itens levantados; foi também necessário o empenho no sentido de intensificar reflexões científicas no âmbito da atuação e da formação continuada do professor, inserindo a ambos no contexto da universidade e da sociedade atual.

Neste contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar o processo de formação continuada do professor universitário, visando à apresentação de subsídio para a elaboração de um programa de formação, considerando as políticas para educação superior e as necessidades educacionais da sociedade atual. Considerando o mercado globalizado e a abertura de IES, o diferencial de uma instituição está na qualidade do corpo docente que busca formar ao longo dos anos, de inserção e manutenção neste mercado.

Na busca de melhor compreender a percepção dos professores sobre a formação continuada, a seguir, apresenta-se as considerações feitas pelos docentes durante a condução do grupo focal.

Como critério de registro, adotou-se a transcrição literal das falas dos professores. Para esta apresentação, levou-se em conta a técnica do grupo focal que prevê o registro integral das discussões, com anotações completas no que se refere ao conteúdo, comportamento dos participantes, impressões obtidas e implicações para estudos.

A elaboração deste capítulo além de conter o registro literal da fala dos professores, também apresenta reflexões teóricas, contendo ideias de alguns autores, as quais serviram de subsídio para fundamentar os subsídios que os professores apontam para a composição para um programa de formação.

No primeiro encontro, o tema proposto foi: “O que é importante para a formação continuada do professor universitário?” E iniciou com o comentário do Professor A de que:

A formação do professor não termina nunca, ele precisa estar sempre se reciclando. Muitos professores são mestres em educação, porém só fizeram uma pesquisa enquanto faziam o mestrado, quando vão orientar alunos, não tem muita prática com a condução de pesquisa e o trabalho fica falho.

Os demais professores que estavam participando do grupo concordaram com este ponto.

Como já visto na fundamentação teórica, de fato a ideia de formação continuada apresenta como concepção do “inacabamento” apontado por Veiga, por estar entrelaçada à história de vida do professor e por apresentar múltiplas facetas, pode até ter início, mas nunca apresentará um final, há sempre conhecimentos, experiências a serem acrescentadas à formação de um professor. A outra questão trazida pelos professores é inclusão da prática da pesquisa na formação docente. Para Fávero (2003, p. 180) isto é de fundamental importância, pois a concepção de universidade “implica uma estreita relação entre ensino e pesquisa no mais variados campos. Eximi-la de tal papel é contribuir para a deterioração da qualidade de ensino no país.” Como a pesquisa faz parte da finalidade da universidade, incluir esta prática na formação dos professores é algo necessário, pois a pesquisa é uma prática a ser aprendida, existem jeitos, técnicas, mecanismos para a sua adequada condução e um profissional que inicia na função de docente precisa adquirir desenvoltura, se não, a fala do Professor A se configura, ou seja, no mestrado ou no doutorado o professor faz uma pesquisa e depois nunca coloca esta forma de ensinar sua ação em sala de aula, pois não a conheceu com maior profundidade.

Outro ponto trazido pelo Professor B foi que “para desenvolver a disciplina que foi chamado a ministrar terá que ter conhecimento, mas como vai buscar este conhecimento?”. Faz-se este questionamento, indagando-se e abrindo para a consideração de que “o professor pode participar de grupos de pesquisas ou participar de outros cursos ofertados por diversas instituições”.

Os seis professores presentes levantam questionamentos sobre a necessidade do docente conhecer as técnicas de ensino e o quanto é difícil para os professores que ministram aulas em outros cursos superiores compreenderem a necessidade de conhecer o conteúdo; apontaram, também, que as técnicas de ensino muitas vezes são conduzidas pelos próprios pedagogos de forma pouco atraente o que contribui com desinteresse dos colegas.

Sobre a concepção de uma pedagogia Nóvoa (2002, p. 23) aponta que

O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto. Sublinha-se assim a necessidade de uma pedagogia do processo, de uma pedagogia da situação, que favoreça o regresso dos atores educativos ao papel central.

Os comentários dos professores confirmam a necessidade de uma perspectiva pedagógica que partilhe a troca de experiência, mas que seja conduzida de forma a estimular a participação docente e que agregue vivências possíveis de serem transpostas para a sala de aula.

Dando continuidade ao assunto anterior, de como buscar conhecimento, o Professor C complementa afirmando que

Mesmo que queiram se informar e que busquem eventos interessantes ligados a área que ministram aulas, não podem participar de congressos, pois não há subsídio por parte da instituição onde trabalham e também não podem ser liberados das atividades de sala de aula.

Todos os participantes mencionaram que a falta de incentivo da instituição é um fator relevante para a não participação dos professores em eventos que contribuem com a formação.

Esta é outra questão interessante de análise, pois na LDBEN consta que um terço dos professores tenha tempo integral e dentro das 20 horas não letivas contempla o envolvimento do professor com pesquisa, mas como o professor que não tem tempo integral busca sua formação se o aluno não pode ficar sem aula? Esta é uma importante situação que requer atenção da IES, precisa colocar a formação continuada dentro de suas diretrizes. Pois, como trazem alguns autores consultados, à medida que a universidade desenvolve seu corpo docente ela também aprimora sua atuação na sociedade. Por outro lado, há também o espaço de formação que Nóvoa (2002) vai chamar de auto-formação, a qual se inclui na vida diária do professor, à medida que a vida concebe práticas, conhecimentos, reflexões que compõem sua formação; é neste tipo de formação que vê-se entrelaçar a vida pessoal e profissional de um professor. Sobre este aprendizado, os autores dizem que à medida que a vida pessoal do professor se desenvolve o seu profissional também.

O Professor A retoma a ideia da pesquisa, como uma alternativa ao tema em discussão (“como buscar conhecimento”), comenta que

O professor precisaria buscar informações sobre o que é e como fazer pesquisa, inclusive vai precisar se utilizar desta ferramenta para orientar alunos da graduação para o trabalho de conclusão de curso. A pesquisa tem ficado para os cursos de pós-graduação, os cursos de graduação não tem cultura desenvolvida para a pesquisa, a cultura de condução das atividades na graduação está fortemente arraigada no ensino.

Para falar sobre a formação de professores em pesquisa, o Professor A diz que

Quando se propõe curso de extensão que trabalhe o assunto de como conduzir uma pesquisa, os professores não podem ir, pois tem atividades em outras instituições, ficando com suas agendas cheias, só participam de evento no horário de aula, mas também o aluno não pode ficar sem aula.

Para o Professor A isto aponta para a ideia de que “o compromisso do professor é apenas com ensino, parece que ele ainda não compreendeu ou não conseguiu colocar a pesquisa como uma ferramenta de trabalho.”

O Professor C trás mais uma ideia a discussão, comentando que

A nossa Instituição tem preocupação com a formação continuada dos professores, mas a faz via ensino à distância, esta forma de conduzir a capacitação de seu corpo docente exige um preparo de professor em informática e nem todos tem facilidade com este meio de informação.

O Professor D abre outra perspectiva à discussão com o questionamento: “qual é a formação continuada necessária para atuação em serviços?”. Com este questionamento os professores ficam pensativos por alguns instantes. O Professor D retoma sua fala, dizendo que: “os docentes tem dificuldade em fazer a interação entre as diversas disciplinas que compõem um determinado período”. Com isto trás a tona que “a formação deve contemplar a interdisciplinariedade”. Conhecer as diversas disciplinas que compõem a grade curricular de um curso é uma necessidade na atuação do professor, conforme mencionado no capítulo 3, a própria LDBEN aponta no Artigo 52 que as universidades são instituições pluridisciplinares e para Ariza e Toscana (2001) o professor precisa conhecer as diversas áreas que compõem o curso que ministra para relacioná-las desde uma perspectiva lógica, histórica, social e epistemológica. Parece ser de pouca valia o professor trazer

somente os conteúdos da disciplina sem relacionar com o todo da profissão e sua aplicabilidade, mas isto só será possível se os conhecimentos que compõem aquele determinado campo for articulado; para isto, o professor precisa ter ciência do Projeto Pedagógico da Instituição e do currículo de seu curso.

O Professor D retoma a questão da pesquisa, para com isto emitir sua opinião, acrescentando que

O ensino é o motor que move as universidades, a pesquisa e a extensão tem custo alto, o valor que o aluno paga está longe de ser o custo real que as universidades tem por aluno. As universidades privadas vivem do exercício de ensino, é o que dá retorno financeiro.

O Professor E comenta que “se os cursos não tiverem nota quatro na avaliação do MEC correm risco de fechar, o que é um absurdo porque a diferença entre as notas três e quatro é sutil e subjetiva”.

O professor A comenta que

Os cursos que tem mestrado ou doutorado, dão mais possibilidades para os professores participarem de grupos de estudos ou de pesquisas, mas mesmo assim em alguns deles não há frequência e sim rodízio de participantes em função até da falta de tempo.

O Professor D trás para discussão uma interessante comparação crítica entre universidade e empresa, diz

Se compreendermos uma universidade como uma empresa, vendo-a similarmente à esteira do processo produtivo de uma indústria, o professor precisa produzir “parafusos”, este “parafuso” é o aluno, na universidade a esteira de produção passa por dentro da sala de aula e o professor produz um aluno, este aluno vai para o mercado de trabalho sem que haja um garantia do nível de qualidade de sua formação. Como uma indústria, a universidade precisa dar lucro e muitas vezes tem que cortar custo, a pesquisa e extensão não geram lucro, por isso tem que ser deixadas de lado.

A fala deste Professor faz pensar que a universidade precisa cuidar e conservar sua finalidade junto à sociedade, não se deixando transformar pelo mercado capitalista, “os bens de produção e a força de trabalho” (FELDMANN, 2003, p. 135) adquiriram valor com o capitalismo; o ensino superior precisa cuidar para não se tornar mais uma mercadoria vendida ou exposta no mercado de consumo. Pois,

como diz Anísio Teixeira citado por Fávero (2003, p. 185) “a universidade deve ser o lugar de formar a experiência humana sempre renovada, para que a mesma se torne consciente, crítica e progressiva.”

O Professor F introduz como reflexão que “a formação continuada do professor universitário envolve uma definição de tempo para a pesquisa”. Complementa esta colocação afirmando que

Nós professores não temos tempo, precisamos assumir imensa carga horária para manter um nível razoável de salário, ainda há aulas a serem preparadas, trabalhos e provas a serem corrigidos, alunos a serem orientados e rotinas administrativas a serem cumpridas.

O Professor F continua suas considerações comentando que “não nos formamos pesquisadores, nos formamos técnicos. A formação do professor se dá em nível superior, porém sua mentalidade parece mais com o nível técnico”.

O Professor D complementa a percepção do Professor F com uma citação do Reitor da Universidade: “Nós na Universidade, de certa forma, precisamos fazer um trabalho de contracultura”. Continua suas considerações afirmando que “nós temos que levar em consideração que os cursos do Centro de Teologia e Ciências Humanas estão no rebote de outros cursos, a exemplo do curso de Engenharia Mecânica do Centro de Ciências Exatas e Tecnológica”. Seu comentário é que na “prática há um descaso da Instituição para com os cursos da área de Ciências Humanas.

O Professor F trás para a discussão com os demais: “como trabalhar o tema da quantidade de alunos em sala de aula?”. Conta que foi preciso “desenvolver uma prática especial em sala de aula para que pudesse falar de temas complexos de forma a atrair a atenção de jovens em início do curso superior”. O Professor C continua a discussão acrescentando um exemplo de outra profissão: “um profissional de Agronomia tem duas profissões, a que realiza no mercado de trabalho como Agrônomo e a de professor numa universidade”. Com esta colocação indaga-se: “que tipo de profissional queremos? Como é este professor que vem de outras áreas do conhecimento e vai ser professor, cabe se perguntar: como é sua preparação para dar aulas?”. O Professor C continua suas reflexões acrescentando que:

Muitas vezes, o Agrônomo é um bom técnico, mas não tem a prática de sala de aula e, como o profissional de Pedagogia tem um jeito tradicional de

transmitir estes conteúdos, acaba por afastar ainda mais a experiência de sala de aula das outras áreas de atuação.

O Professor A retoma um questionamento anterior, acrescentado à discussão: “que tipo de profissional queremos formar?”. O Professor D colabora com as ideias do Professor A, apontando que

Hoje o mercado quer um profissional que saiba se relacionar, comunicar suas ideias, que seja dinâmico, empreendedor, dentre outros requisitos. No entanto, só após alguns anos, foi avisar à universidade que era este outro perfil que estava requerendo de seus profissionais.

Complementa suas ideias dizendo que “o professor precisa ajudar ou ser um facilitador para o aluno, proporcionando oportunidades de realização de trabalhos em equipes que desenvolva as habilidades que o mercado requer”. O Professor C acompanha a análise, comentando

Que é preciso sair da organização tradicional de sala de aula com as carteiras arrumadas em fileiras, o que predominou durante o período tecnicista, para outra forma de disposição que facilite o diálogo, o relacionamento e a realização de atividades em grupos. Para isto, o professor precisa ter um conhecimento de práticas de ensino que sejam úteis.

O Professor B retorna que a questão do tempo, acrescentando que “a universidade precisa abrir espaço para a formação continuada e faz uma indagação ao grupo: por que nunca temos tempo?”. Lembra a todos uma situação ocorrida há meses atrás quando “os professores em tempo contínuo³ tiveram que apresentar oficinas com os temas de suas pesquisas, mas a procura foi baixa, em uma das oficinas havia somente dois professores participantes”. O Professor C lembra que há “falta de atitude dos próprios professores”. O Professor A comenta que “é intrínseca a atividade de professor a formação continuada” e se questiona “em que medida a atitude do professor é substancial neste processo?”. O Professor F diz que “é muito bom ser professor porque te pagam para estudar”. O Professor E acrescenta o seguinte comentário: “em se tratando de uma universidade, a mesma precisa garantir esta condição de formação continuada, pois a universidade precisa da

³ O Professor B se refere aos docentes em tempo integral, que conforme aponta o Artigo 52, parágrafo III da LDBEN, um terço dos professores deve ter tempo integral, que significa possuir uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais numa mesma instituição, sendo que somente 20 destas horas são de sala de aula, as outras 20 horas são destinadas a estudo, trabalho de planejamento, avaliação e pesquisa. *Nota da autora.*

formação de seu quadro de professor, esta é uma formação que precisa ser conduzida formalmente”. O Professor A amplia este comentário dizendo que “a partir do momento que o professor está vinculado ao mestrado ou a extensão, há uma combinação com a atividade de sala de aula para dar conta da formação continuada”.

O Professor D trás a lembrança do grupo o seguinte questionamento: “o que nós chamamos de universidade?” Complementa seu comentário dizendo que “a que a esteira do mercado de trabalho não pode passar dentro da sala aula e produzir um padrão de profissional, os professores não podem ensinar os alunos a serem “sacanas”, mas a serem profissionais críticos”. Lembra que

Os cursos com formação em tecnólogos, com duração de dois anos, formam técnicos visando atender ao mercado de trabalho, mas não conseguem formar um profissional reflexivo, pois não há tempo suficiente para o exercício crítico e aluno, em dois anos, aprende uma profissão e vai para o mercado de trabalho, mas com qual nível de vivência?.

O Professor A comenta que

A formação continuada tem vários patamares, o primeiro é acadêmico, que compreende fazer cursos, o segundo diz respeito à atitude intrínseca do professor, que compreende a busca de conhecimento e o terceiro é o professor ampliar suas informações para preparar sua próxima aula.

O Professor B complementa está ideia trazendo o exemplo de um evento que ocorre em Curitiba, a Casa Cor, diz que

Este evento tem dois enfoques: a venda de produtos e a formação continuada dos arquitetos; estes buscam capacitações e montam a Casa Cor para demonstrarem as novas tendências e suas criatividadees, com isto parece que o Arquiteto entende que quem está comprando tem outros interesses por trás da simples compra.

O Professor B continua com suas articulações indagando-se: “na universidade a formação se dá só através de cursos, será que é desta forma que o professor entende sua formação?” O Professor C complementa que “a formação continuada deve passar por outras instâncias, por exemplo, através de grupos de conversas com objetivos específicos de trocas de experiências”. O Professor B retoma seus comentários trazendo a tona coisas que ocorrem no dia-a-dia,

Às vezes, num semestre o professor está conduzindo um programa de aprendizagem; no semestre seguinte está em outro e na véspera de iniciarem as aulas, é chamado para assumir mais um programa de aprendizagem. Além disto, precisa ir em busca de novos conhecimentos. Por isso, a formação continuada é mais ampla do que podemos pressupor.

O Professor E comenta que “há dificuldade entre os profissionais cuja formação é Bacharel e Licenciado, o profissional com licenciatura tem maior oportunidade de compreensão sobre a prática de ensino”. Comenta ainda que “a grande questão vivenciada pelo professor em sala de aula é preparar o aluno para todas as situações da vida e da profissão, como administração de conflitos, convivência em grupo, entre outros”.

O Professor B retoma a questão da pesquisa para o professor da graduação, mencionando que “não temos tempo para realizar pesquisa”. Para exemplificar esta sua fala, trás seu histórico pessoal,

Tem hoje 20 horas em sala de aula e as outras 20 horas tem outras atividades, como: serviços administrativos, matice, supervisão de monografia e de estágio, com este volume de atividades, o tempo concreto para fazer outras coisas, como participar de eventos de formação, precisa ser planejado, principalmente pela universidade.

O Professor F complementa esta fala com a sua

Experiência profissional em uma universidade pública, onde era contratada por 40 horas/aula e com dedicação exclusiva, mas entrava em sala de aula somente 8 horas, nas 36 horas restantes se dedicava a pesquisa, a desenvolver projetos, precisava mostrar estes projetos e fazer relatórios, considerando a instituição toda, estes projetos eram “tímidos”, os professores poderiam ter aproveitado melhor este espaço.

O Professor B continua os comentários, dizendo que “o professor trabalha muito em casa”. Dentro desta perspectiva, o Professor A menciona que

A formação precisa ser ampla, envolver o enfretamento com outras áreas e cumprir um papel de auxílio ao professor em sala de aula; o programa que está sendo desenvolvido numa formação precisa fazer sentido ao professor, como também o professor precisa ter tempo para fazer pesquisa e para realizar atividades que compõem a extensão.

O Professor F salienta que “há dicotomia entre a universidade pública e a particular, esta dicotomia precisa ser discutida, para se chegar a um equilíbrio”.

O Professor B comenta que

A qualidade de vida do professor é péssima, em sua formação é necessário pensar nisto, o professor não tem tempo para se cuidar, para fazer exercícios físicos e nem outras atividades, como o professor não tem qualidade de vida, busca em sala de aula respostas imediatas, não há tempo para deixar que o conhecimento seja produzido, não adianta só passar teoria se não exemplificar com a prática, os alunos não assimilam, mas para isto é preciso que o professor esteja tranqüilo.

Sobre a qualidade de vida do professor, Inglebert, Gil Villa e Boaventura Souza Santos citados por Cunha (2003), consideram que o mundo pós-moderno vem a enfatizar a escolha pela qualidade de vida, esta se mostra como auto-expressão, como valorização pessoal e assume prioridade sobre qualquer tipo de obrigação.

Com este questionamento o Professor F faz uma indagação: “como o professor pode administrar seu tempo para ir à busca de outras informações?”. Lembra um fato ocorrido: “de 2000 a 2004 os professores que trabalhavam com turma de orientação de estágio, tinham encontros periódicos e, entre os outros professores, havia discussão e reflexão para atuarem em sala de aula”. Dando seqüência a este comentário, o Professor F diz que “quando se faz troca de experiências, há elementos para discussão, isso é formação continuada”. O Professor D comenta que “se a universidade não proporcionar espaço para a formação continuada, esta vai acontecer perifericamente, a universidade perde com isto e a formação do professor fica perdida no contexto da instituição”. O Professor acrescenta outro item à conversa: “é preciso sair do contexto da disciplina, para o contexto do programa de aprendizagem e isto é audacioso”.

Para ampliar o tema em análise, o Professor C retoma as considerações de trabalho do professor, dizendo:

Na instituição, a complementação pedagógica⁴ é vista como despesa e não como investimento, a concessão de horas aulas a ela destinada foram bem utilizadas por alguns cursos, porém outros não souberam utilizá-la, havia inclusive descaso de alguns outros cursos para com a sua utilização, não foram usados bons exemplos de alocação de hora de aula para a sua

⁴ O Professor C traz um tipo de remuneração praticada pela IES até 2006, na qual os professores recebiam um adicional denominado de Horas de Complementação Pedagógica, regulamentadas no Ato Normativo n. 01/2006.

continuidade, é preciso haver condições para a execução de um projeto que a inclua, mas a nossa universidade vê a complementação pedagógica como despesa.

O Professor B comenta que “a universidade paga um valor de salário a mais ao professor, chamado horas complementares, para que nestas horas esteja à disposição da instituição.” A partir desta fala, o Professor C lembra seu exemplo: “tenho 40 horas na instituição, destas 8 horas em sala de aula e oriento 27 monografias, como ficam tempo e qualidade de vida para buscar formação continuada”. O Professor F acrescenta que “os novos professores contratados não recebem horas complementares, o que acaba sobrecarregando os demais”.

O Professor A faz uma síntese dos pontos chaves por eles apresentados e discutidos, mencionando três pontos que se deve observar ao considerar a formação continuada do professor

Por primeiro: o tempo do professor verso o conteúdo da formação, segundo: a qualidade de vida do professor (“enquanto não forem tiradas as olheiras do professor não dá entrar mais nenhum conteúdo em sua cabeça” é o que comenta o Professor C, neste momento da análise), terceiro: a autoridade do professor está sendo tirada, muitas vezes, nas avaliações institucionais, o aluno avalia o professor não pela sua capacidade de dar aulas ou pelo seu conhecimento, mas pela grau de severidade ou não que conduz as aulas.

Ao falar disto o Professor A se recorda que “uma turma o avaliou mal no item pontualidade e ele foi conversar com a turma, estes disseram que era porque ele começava a aula no horário e terminava sempre um pouco depois e isto não era ser pontual”. Após este exemplo, continua comentando os outros pontos, como quarto ponto comenta: “a instituição precisa ter clareza do que quer do professor” e como quinto ponto diz que “a universidade também precisa ter clareza de quem ela é, para que as propostas de formação estejam alinhadas com os caminhos da universidade”.

Como último tema analisado neste primeiro encontro, o Professor B comentou que “percebe nos alunos dependência química ou alcoólica, esta dependência é um sintoma, que muitas vezes o professor é o primeiro a perceber. E quem cuida do professor para que ele possa cuidar do aluno?”. Vincular esta frase com a ideia de qualidade de vida faz pensar o quanto é importante que a IES considere, de alguma forma, a pessoa do professor enquanto sujeito com necessidades para que ele não

adoeça, mas também é importante que o próprio docente se ocupe com sua saúde, deixando horas para seu descanso, para atividade simples, como a que menciona Hillman citado por Amorim e Castanha (2008, p. 1171) ao de “preservar, por exemplo, caminhar, explorar a trilha de sua casa até o mercado, mirar os olhos dos transeuntes”. Para os autores, “o mundo adoeceu, perdeu sua relação direta com as coisas naturais”, o aparato tecnológico afastou o homem do seu cotidiano, em compensação adoeceu física e psicologicamente, a sociedade pós-moderna sofre de depressão, que nada mais é do que a demonstração da falta de tempo do homem para consigo mesmo.

A segunda sessão iniciou com a pesquisadora verificando se os participantes haviam passado bem do encontro anterior, todos fizeram comentários afirmativos e se cumprimentaram. O próximo passo foi lembrar que a proposta do grupo é discutir a formação continuada do professor universitário; retomou-se o tema discutido no encontro anterior: “o que é importante para a formação continuada do professor universitário?”. Como síntese desta discussão, os professores perceberam que fizeram quatro citações: primeira diz respeito à necessidade do professor conhecer e ter mecanismo para distinguir e saber utilizar as ferramentas de ensino, de pesquisa e de extensão, principalmente porque estes (ensino, pesquisa e extensão) compõem o objetivo de uma universidade, mais especificamente saber utilizar-se da pesquisa como ferramenta de trabalho em sala de aula. A segunda, trás a necessidade de a formação envolver a prática da interdisciplinaridade. A terceira, diz respeito ao professor conhecer o contexto de sua atuação; para eles, isto significa que a instituição em que atuam possa criar oportunidades para que entendam a estrutura e missão da universidade, mas para isto, consideram importante que a própria instituição tenha definido que universidade quer ser. A quarta, diz respeito à valorização da docência superior pela instituição de ensino, pois a sobrecarga de atividades dificulta a qualidade de vida do professor e, por conseguinte, prejudica a qualidade de seu trabalho; só haverá a possibilidade de busca da auto-formação, tão necessária para que organize suas aulas, se sua qualidade de vida puder ser considerada e respeitada.

Após lembrar o encontro anterior, foi proposto ao grupo que analise a seguinte temática: “Como seria uma proposta de formação para o professor da educação superior, considerando as necessidades do aluno de hoje e da sociedade atual?”. O Professor A inicia a discussão comentando que “a formação continuada

não se dá somente através de cursos, mas de várias maneiras, inclusive com a auto- formação”. O Professor F complementa dizendo que “a formação, muitas vezes, é solitária, quando o professor está estudando para preparar aula ou para participar de grupo de pesquisa, está conduzindo a sua formação, os diversos momentos que lhe surgem são de formação, preparar o auto-estudo é permanente”. O Professor B diz que “sente que há falta de motivação no professor para participar de eventos que leve a sua formação, falta motivação inclusive para se dedicar a estudos independentes”. O Professor F comenta que “esta falta de motivação está muito condicionada à falta de condições para investir em si próprio, pois, às vezes, o excesso de carga horária inviabiliza tal busca, há situações onde reduzir esta carga de trabalho não é viável”. O Professor B questiona “reduzir carga horária de aula iria mesmo resolver?”. O Professor F retoma o assunto dizendo que “um primeiro passo seria a determinação do próprio professor”. O Professor B faz uma crítica, dizendo que “há muitos que não buscam formação nem nos momentos individuais”. O Professor F diz que

Também se faz necessário o controle da universidade em diversos pontos, como na atribuição de carga horária deixando, ao professor, tempo destinado para sua formação e à pesquisa, isto é possível quando a universidade tem em seu quadro, professores em tempo integral.

Ainda dentro desta temática, o Professor A comenta sobre “a função docente, a qual vem sofrendo uma crescente desvalorização social, o professor até pode ser imprescindível, mas é preciso que esteja consciente de seu papel”. Para falar deste assunto, o Professor F menciona “o baixo salário que os professores recebem, o que contribui com a desmotivação”. Ampliando o assunto, o Professor A diz que “há professores que precisam realizar outras formas de trabalho”, ao fazer este apontamento, comenta que “aí está o problema da formação continuada, pois um professor que trabalha 60 horas/semana, não tem condições para buscar sua formação, muitas vezes, quando está discutindo algum tema com o aluno é que aprende”. O Professor C diz que “hoje até há preocupação das instituições em fixar um professor numa localidade, evitando seu deslocamento em longas distâncias”. O Professor D relembra uma situação ocorrida entre duas universidades paulistas, onde um delas após um choque econômico elevou os salários dos professores e com esta medida conseguiu se reestruturar, já a outra universidade tentou a mesma

estratégia, mas não deu certo. Através deste exemplo diz que “a questão parece não ser só salarial, pois a educação não vai ser melhor do que educação que estamos fazendo”. O Professor B contra-argumenta dizendo que “se os salários fossem melhores, inclusive na educação básica, iria atrair interesse de pessoas mais qualificadas, com isto havia a chance da educação ser melhor”.

Dando continuidade ao tema salarial, o Professor A comenta que “ser professor do ensino superior é status”. O Professor E diz que

Para o Estado de São Paulo o salário do docente de ensino superior nunca foi tão elevado como agora; no Governo de Mario Covas não estava no mesmo patamar, naquele Estado, a escola pode chegar a ter até o décimo sexto salário se todos – docentes e administrativos - atingirem as suas metas.

Complementando a ideia acima, o Professor C diz que

O salário dos professores do Estado do Paraná é mais baixo; na IES é mais elevado, porém, considerando custo benefício, o professor do Estado é mais bem remunerado, que o professor da IES, pois este tem que se dedicar muito mais. Na IES me sinto muito exigida em termos de formação.

O Professor F apresenta à discussão “temos que observar a sociedade e o aluno, para nos perguntarmos quais competências a universidade deve desenvolver no aluno para possa atender as exigências do mercado de trabalho?”. O Professor A diz que “a LDBEN é clara quando diz que a universidade deve preparar para ser um profissional produtivo”. O Professor acrescenta que “saiu o item qualidade e ficou a produção”. O Professor F argumenta

Até que ponto, nos professores, temos parâmetros para saber quais competências desenvolver, pois até certa medida somos técnicos vivendo num conflito: o que é papel da licenciatura e o que é papel do bacharelado? Quando houve a separação entre eles, passou a ser mais difícil fazer os alunos dos cursos de bacharelado pensarem e refletirem, para estes cursos, esbarra-se na falta de tempo.

O professor complementa seus questionamentos dizendo da “angustia entre pensar no mercado ou na qualidade do ensino”. O Professor B afirma que “olhar o aluno como um ser em sociedade leva a inúmeras indagações, como a de prepará-lo

para ser um cidadão; por outro lado, há que também ensinar a teoria.” O Professor A faz uma comparação entre

Os professores da área de educação que são professores de programas de aprendizagem da educação com os professores que são professores de outras áreas (como Medicina, Direito), os primeiros tem a formação para atuar em sala de aula, mas os segundos não e estes não deveriam dar aulas sem que tivessem tal formação, para ser professor deveria ser necessária uma qualificação a mais, ou seja, a formação para a educação.

O Professor D trás como exemplo “a avaliação para verificação de conhecimento que, muitas vezes, é só quantitativa, inclusive é a forma de avaliação que a universidade utiliza para que os alunos avaliem o professor.” Continua esta sua fala lembrando que

Em uma de suas turmas havia 55 alunos e somente 3 o avaliou, dentre estes 66% disseram que ele era um espetáculo e 33%, que era desprezível, 50% disseram que chegava no horário e 50% que não chegava no horário, não saberia dizer como foi possível chegar na hora e não chegar na hora ao mesmo tempo, este tipo de avaliação parece pouco acrescentar.

O Professor A comenta que “a proposta de estudar a avaliação, parece ser algo bastante importante, inclusive a avaliação institucional, pois esta os alunos nem querem mais responder”. O Professor E comenta que “todos pensando juntos achariam uma saída”. O Professor F menciona “os alunos fizeram o provão, mas é preciso discutir com eles os resultados, só ter o valor quantitativo da nota do provão em nada ajuda ao aluno.” O Professor E retoma a palavra e diz que “o resultado quantitativo por si só não diz nada sobre o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender”.

A avaliação continua sendo o assunto em análise com o comentário do Professor A que diz “a avaliação pode ser um parâmetro para se discutir a formação continuada, pois muitas vezes, o professor sabe um monte, mas não sabe dar aula e é preciso que saiba mais como organizar suas aulas”. O professor continua com seus comentários, mencionando que “é preciso mais análises para definir uma proposta de formação”. Lembra-se da ocasião que, na IES, os professores fizeram uma série de propostas, com isto foi montada uma programação, onde alguns foram chamados para apresentar os temas que melhor se encaixassem”. O Professor B diz que “este tipo de ação pode ser geradora de resultados, tanto na organização da

aula como na relação direta do professor com o aluno”. O Professor E lembra a sua experiência com cem alunos em uma sala de aula e a forma como conduziu a avaliação, precisou inventar algo que fosse interessante aos alunos, ajustando àquela realidade inventou o que chamou de “kit maldade”. O Professor F pergunta que significava tal “kit” e diz que “todos os recursos computadorizados ajudam”. O Professor E retoma a explicação dizendo que

Foi bem trabalhoso, mas deu certo e o “kit maldade” estava assim constituído: os alunos escolhiam um tema para o trabalho bimestral, elaboravam o trabalho escrito e uma apresentação, todos deveriam vir preparados para a apresentação, mas só um aluno do grupo falava, pois não daria tempo para todos, assim na hora da apresentação sorteava o aluno que representaria o grupo e a nota do grupo seria dado em função do desempenho do aluno que apresentou, nenhum deles quis ser o culpado do grupo ficar com nota baixa.

O Professor D disse que “os alunos conversaram sobre esta forma de avaliação e o Professor E reforça que “os alunos fizeram uma boa avaliação desta forma de conduzir o trabalho bimestral”. Acrescenta outra experiência de “um segundo “kit de prova”, onde sorteava uma pergunta e cada grupo tinha dez minutos para respondê-la”. O Professor D volta a comentar que “isto a troca de experiência entre os professores pode ser considerada com a verdadeira formação continuada, o aluno aprende sim, só tem que mudar a forma de conduzir as coisas”. Para que isto aconteça, o Professor F diz que “é preciso conhecer a realidade do aluno”. Complementando esta ideia, o Professor B diz que “para conhecer a realidade do aluno o professor precisa estar bem”.

Com esta fala, os professores passaram a discussão a temática: conhecer a realidade do aluno, onde o Professor F diz que “conhecendo a realidade do aluno é possível mudar estratégia de aula, pode-se alterar a forma de trabalhar, os alunos precisam estar envolvidos no aprofundamento do tema que está sendo visto em sala”. O Professor E comenta que “ao elaborar uma atividade deve-se levar em consideração a tipo da turma, por exemplo, no curso de Direito se o professor der uma atividade em grupo os alunos vão embora”.

O Professor D retoma o assunto referente à formação do docente, comentando que “estudamos para ser professor e como funciona a formação continuada?” Diz que “quando é dada a oportunidade dos professores participarem

de algum evento, quem frequenta são os mesmos, isto está mais ligado com a auto-motivação”. Lembra da situação comentada no grupo passado, onde

Há um tempo atrás, foram organizados três encontros abordando temas relevantes a formação docente e identificaram professores da Instituição para conduzi-los, a grande maioria dos participantes era do Centro de Teologia e Ciências Humanas, os professores dos Centros de Ciências Exatas e Tecnológicas e Biológicas e da Saúde não compareceram, os perfis dos professores das diversas áreas são bem diferentes e normalmente onde há problemas os docentes insistem em não participar.

O Professor A comenta que “os docentes de outras áreas que não do Centro de Teologia Ciências Humanas, tem um perfil mais técnico e menos de professor”. Acrescenta o Professor D, que “a competência técnica muitas vezes não é suficiente”. O Professor F complementa: “o aluno diz que este tipo de professor não sabe dar aulas e quando não entenderam determinado conteúdo, fazem pergunta, mas o professor não consegue responder”. O Professor D acrescenta: “pois não conhece o aluno”. Contribui o Professor B “ele pensa que a realidade é uma, quando não.”

Ampliando as discussões, o Professor F pondera que

A formação continuada precisa focar múltiplas realidades, principalmente analisar quem estamos formando, o nivelamento dos conteúdos de tal formação não pode ser feito rebaixando o conhecimento docente, quando a IES pagava a Hora Complementar, alguns professores puderam aproveitá-la adequadamente, mas outros fizeram mal uso o que levou a extinção e prejudicou a todos.

O Professor D comenta que “poderia haver duas maneiras de conduzir a formação docente, uma formal conduzida pela Instituição e outra que passasse uma mensagem subliminar, que enfatizasse a importância do professor, por exemplo: dar-lhe um livro”. O Professor B reafirma que “a grande maioria não possui formação em pedagogia, é formada em outras áreas e, às vezes, fez mestrado, mas não tem o conhecimento pedagógico”. Para o Professor A

O docente deveria passar pela formação em pedagogia, com conteúdos do ensino, da pesquisa e da extensão, a IES possibilita participação em congressos, mas é preciso primeiro responder: que tipo de professor a Universidade quer ter; ao buscar esta resposta, com certeza a experiência na área de formação é indispensável, não é preciso formá-lo não só em sua área, mas também como professor. Numa experiência, ao dar aula de prática pedagógica em um curso isolado na área de educação, percebe que

os alunos querem aprender a dar aula, querem a prática de sala aula, querem saber o que fazer, querem pensar o papel do professor. Mesmo sem uma formação pedagógica os profissionais serão professores de universidades, muitas vezes só com uma básica referência ou então encontramos aqueles profissionais com formação mais técnica que acabam acumulando duas funções (a técnica e a de docente). Precisa haver uma discussão atualizada dentro das Instituições de Ensino sobre ser professor, mas para isto é também importante analisar que tipo de universidade se está falando para então formar o docente.

Ampliando as análises, o Professor E menciona “a auto-estima do professor é ponto importante, ele precisa ser valorizado”. Dentro desta perspectiva, o Professor A comenta sobre “a importância de um plano de carreira bem estruturado”. O Professor F lembra

O Projeto Identidade desenvolvido pela IES, quando os professores ganharam uma camisa com o logotipo da Universidade, esta foi uma ação simbólica, mas que ajudou a lidar com o lado afetivo do docente, trazendo-o para dentro do contexto da Instituição, pois são estes que fazem a processo funcionar, há diversos outros níveis onde não nos desenvolvemos e isto nos deixa fragilizados.

O Professor D diz que “um professor insatisfeito faz um estrago em sala de aula”. Já o Professor F menciona que “nos últimos tempos, na IES, houve perdas constantes para os docentes, como o Tempo Integral e a Hora Complementar”. Acrescenta o Professor E que “com estas perdas a Instituição deixou de considerar a titulação dos professores”. O Professor A diz que “foi investido tempo em pesquisa”. Com isto, diz o Professor E “a Instituição não reconhece nossos estudos”. O Professor D comenta que “para estabelecer um programa de formação a Instituição deveria em primeiro lugar analisar que tipo de universidade quer ser para então definir que professor precisa formar”. Além destes comentários, diz que “é preciso repensar a comunicação dentro da IES, é preciso haver sintonia dentro da Instituição”. Complementa sua fala dizendo que

Hoje o plano institucional está alicerçado na doutrina católica, com isto não somos nem uma organização particular nem tão pouco um universidade federal, assim onde está a nossa identidade, afirma-se numa missão: ética, cristão e marista, mas como enxergar o aluno neste contexto?

O Professor E comenta que “há algum pressuposto equivocado na Instituição de Ensino, pois se o professor for participar de um evento (inclusive quando havia o IES Identidade) leva falta”. O Professor D traz um exemplo seu, dizendo que

la participar de um evento e recebeu recado do Diretor do Curso que iria pensar em seu caso e faria uma justificativa para que não levasse falta, mas sua participação não foi autorizada e acabou levando falta. É preciso primeiro definir pressupostos: qual o propósito da universidade com seus professores? Qual é conceito da Universidade?

O Professor F diz que

Os professores são convidados para irem a formaturas de alunos, mas não são liberados, não podem ir, se forem levam falta e isto é injusto, pois são exigidos para fazer um bom trabalho em sala, quando o fazem e o aluno demonstra através de convites para formaturas, não podem participar.

O Professor D acrescenta um último tema

É preciso haver uma discussão política sobre os rumos da educação, a formação é uma questão política, a Instituição reproduz uma ideologia, isto precisa ser visto, junto com a análise de quem somos, nos fortalecemos um determinado projeto pedagógico, nós temos que ensinar os alunos pensarem, mas será que nos professores sabemos pensar? É preciso discutir o projeto pedagógico, pois muitas vezes estamos fortalecendo uma determinada ideologia, mas qual ideologia pedagógica vamos conduzir, todas estas discussões precisam estar dentro de perspectiva metodológica.

Ao refletir sobre a fala dos professores, pode-se perceber que cumpre o papel que Marcelo Garcia (1999, p. 148) aponta como “diagnóstico de necessidades”, pois mostrou as demandas e o entendimento dos próprios professores acerca de seu desenvolvimento profissional. Com a realização deste diagnóstico de necessidades os professores participaram de maneira ativa na identificação de carências e na definição de soluções. Em se tratando da formação docente e como síntese do grupo realizado como os professores do Centro de Teologia e Ciências Humanas da IES, evidenciam-se cinco subsídios que podem ser considerados na elaboração de Programa de Formação Continuada para o professor universitário.

Para a decodificação destes cinco subsídios, fez-se necessário seguir a técnica apresentada para a análise dos dados de um grupo focal, a qual, para Gatti, consiste em retomar o objetivo do estudo, para o qual se fez uso do grupo focal, para então organizar o material que será utilizado. Esta organização pode ocorrer através da codificação ou da catalogação das falas transcritas. Para isto, buscaram-

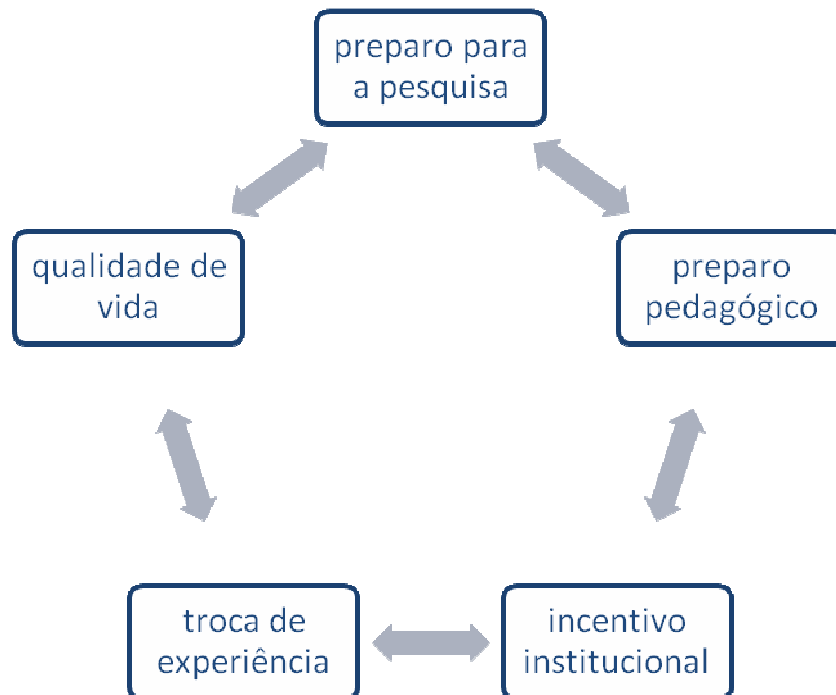
se no material coletado, categorias ou ideias-base a fim de processar logicamente as informações.

Estas ideias-base foram codificadas em cinco subsídios, apresentados em ordem de importância e se constituem de:

- a) preparo para a pesquisa;
- b) preparo pedagógico;
- c) incentivo institucional;
- d) troca de experiência;
- e) qualidade de vida.

Esboçar estes subsídios como possíveis de fazerem parte da formação docente ajuda trilhar considerações que se mostrem com o propósito de incentivar sua prática no âmbito de um programa de formação, uma vez que sua delimitação surgiu do consenso docente, através de um diagnóstico minucioso de suas necessidades. Estes subsídios também aparecem na bibliografia pesquisada.

Estes subsídios se mostram interdependentes, conforme ilustra o quadro II, na página 79. Há uma conexão entre eles, pois para que haja o desenvolvimento de um deles, é necessário que todas as outras dimensões também sejam consideradas e aprimoradas. De nada adiantaria traçar um programa de formação contendo temas atuais sobre práticas pedagógicas sem que haja o incentivo da instituição, ou sem troca entre o corpo docente, ou ainda sem o olhar para a qualidade de vida do professor. A articulação destes subsídios permite a elaboração de um programa consistente e constituído como um processo, que contribui tanto para instituição como para o professor.



Quadro II – Demonstração gráfica dos subsídios

Para uma melhor compreensão, a seguir, encontram-se alguns desdobramentos conceituais de cada um destes subsídios, de forma a contribuir com elucidações sobre os pontos críticos assinalados pelos professores como merecedores de atenção ao compor um programa de formação.

Primeiramente, apontar que a formação docente deve enfatizar o preparo do professor para a pesquisa se constitui numa ação sustentada pelo próprio PDI, pois nas opções estratégicas da IES vê-se que sua atuação, enquanto Instituição de Ensino Superior, busca a excelência no ensino e na pesquisa, a atualização e a inovação, o desenvolvimento de novas oportunidades no ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento do pessoal docente e a excelência no relacionamento com corpo discente.

Ao definir suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, uma instituição requer do professor comprometimento com sua missão e o envolvimento com o novo modo de ensinar, requer ainda que este não mais exerça o mero papel de repassador de conhecimentos, mas que assuma seu papel de fomentador e disseminador do saber que gera o conhecimento. A concepção de universidade articula a atividade acadêmica apoiada nestes três pilares; para tanto, entende que o ensino tem como propósito formar profissionais capacitados e preparados para enfrentar a realidade e o trabalho. A pesquisa enfatiza a análise e a busca de soluções, é um ato dinâmico

de questionamento e aprimoramento consciente de resposta a um problema. A extensão tem o objetivo de democratizar o saber, contribui com a construção de uma sociedade mais humana. Esta concepção de universidade atrelada ao ensino, à pesquisa e a extensão, também pode ser vista em Fávero (2003)

Partindo das premissas que valeria a pena por uma concepção da universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber-fazer; o espaço da investigação, da teoria, de novos processos; o lugar da pesquisa, onde se buscam novos conhecimentos, sem a preocupação com sua aplicação imediata; o lugar da inovação, mas também o âmbito da sociedade do saber, na medida em que divulga conhecimentos e torna-os acessíveis às camadas menos favorecidas (p.180).

Apoiando as análises da finalidade de universidade e, portanto, entrelaçando-a com a necessidade incluir a pesquisa na formação continuada docente, tem-se em Mancebo e Fávero (2004) que

Não há como negar a importância do ensino e prática da pesquisa na formação dos professores, pois o contato com a atividade de pesquisa torna a prática docente provocativa, desafiadora, inovadora. Esses professores provavelmente estarão mais aptos a ensinar, além de uma disciplina, a ensinar a prender, saber avaliar quais as informações relevantes no mundo atual, como e onde recolhê-las para resolver problemas. Trata-se de um ensino oxigenado com a pesquisa (p. 295).

Mostra-se bem interessante a fala de Mancebo e Fávero de que a pesquisa oxigena o ensino, pois a pesquisa pode ajudar o ensino, complementando-o com conhecimento prático de um determinado assunto. André (2001) citando Charlot diz que a pesquisa não pode substituir o ensino, pois são atividades diferentes, o ensino ocorre num contexto específico e tem metas a atingir, a pesquisa usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, sua função é dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Apesar disto, no capítulo 4, há uma citação complementar de André que atribui qual o grau de importância para a pesquisa, ao considerar que através da pesquisa o professor aprende a observar os problemas e as situações ocorridas em sala de aula com uma formulação similar a da pesquisa e que a formação continuada poderia desenvolver no professor uma atitude vigilante e indagativa, como na pesquisa, que o ajudasse a tomar decisões sobre o que fazer nas situações de incerteza que constitui a atividade de ensinos.

O próximo subsídio que pode vir a compor um programa de formação continuada apontado pelos professores é o preparo pedagógico. Este se refere à ação pedagógica docente, que para Cunha (2007, p. 63) refere-se a “estratégia, que é dinâmica e que deambula⁵ entre a certeza e a incerteza, a probabilidade e a improbabilidade.” O preparo pedagógico se refere ao pensar sobre o modo de ação do professor, sobre a organização de sua prática em sala de aula; a ação pedagógica docente é algo importante, pois pode contribuir ou não com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao falar em preparo pedagógico, Jean Houssaye citado por Nóvoa (1995), apresenta interessante ideia sobre o tema ao se referir ao “triângulo pedagógico.” Com esta ideia busca organizar a ação pedagógica em torno de três pontos: os professores, os alunos e o saber, como se cada um deles fossem o vértice de um triângulo. E

A partir de uma relação privilegiada entre dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre professor e saber configura-se uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem (NÓVOA, 1995, p. 8).

Como ação pedagógica, pode-se entender que estes três vértices, ou seja, estes três atores do processo de ensino: o professor, o saber e o aluno, se inter-relacionam e são necessários para que universidade cumpra seu papel. Esta relação está carregada de elementos emocionais; o professor apresenta-se como elo entre o aluno e o saber, mas se o professor não tiver o prazer e a intimidade com a busca de seu próprio saber, pouco poderá contribuir com o aluno. O saber é algo vivo que se transforma e atualiza a cada instante, principalmente na sociedade atual globalizada, onde a internet traz conhecimento criativo e dinâmico. É claro que o papel do professor é bem diferente dos recursos tecnológicos da atualidade, o professor contribui com a formação de sujeitos humanos críticos e reflexivos, por isso sua intimidade com seu próprio saber se mostra com fundamental neste triângulo pedagógico.

⁵ “Passear, vaguear, vagar”, In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

A relação do professor com o aluno pode ou contribuir com o saber transmitido. Na última fala dos professores na primeira sessão do grupo, eles disseram que muitas vezes o professor é o primeiro a perceber nos alunos sintomas de dependência química ou alcoólica; esta ou outras percepções só podem ocorrer se a relação do professor com seu aluno for cuidada. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma ou no mesmo tempo ou na mesma intensidade, esta é outra questão se mostra importante à percepção do professor.

Ainda falando sobre a relação professor-aluno, pode-se citar Nóvoa (1995, p. 32), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas”. O aluno vem para sala de aula e traz consigo todos os seus problemas – pessoais, familiares, amorosos, profissionais, financeiros -, muitas vezes não consegue aprender em razão desses acontecimentos e dificuldades. O professor aparece ao aluno como a única pessoa – sensata – que está próxima a ele naquele momento e que pode estender-lhe a mão, emprestar o ombro ou o ouvido ou ainda lhe dizer uma palavra orientadora.

Refletindo sobre as implicações dos vértices do triângulo pedagógico, mais especificamente sobre a relação entre o professor e o saber, lê-se em Jung (1986, p. 8) que “ninguém conseguirá educar os outros, sem antes educar a si próprio; do mesmo modo, ninguém atingirá o amadurecimento pessoal sem a conscientização prévia”. Com esta citação, pode-se entender a importância da relação do professor com seu próprio saber e o quanto a criação de redes de (auto)formação particular permitam ao professor compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA 1995). Analisando os dois autores, pode-se perceber que o autoconhecimento requer que a pessoa do professor assuma o gosto pelo processo de sua própria formação. Essa formação nada mais é que a percepção de si mesmo, através do conhecimento do seu jeito de ser, de suas limitações, de suas potencialidades, da conscientização de suas características pessoais e fundamentalmente do se olhar como um sujeito em construção que pode atualizar sua personalidade ao perceber o sentido de cada vivência pessoal.

Continuando a citar os triângulos apresentados por Nóvoa (1995, p. 8), o segundo triângulo que o autor chama de “triângulo político”, é “modo de organização do sistema de educativo” e está desenhado “a partir dos seguintes vértices: os professores, o Estado, os pais/comunidades”; sobre estas relações tem-se a

interligação de três fatores que compõem e determinam a educação numa dada sociedade. Num último aspecto aborda o “triângulo do conhecimento”, sobre ele, comenta que

O triângulo do conhecimento procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciência da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento) (NÓVOA, 1995, p. 8).

No “triângulo do conhecimento”, o autor, reúne três tipos de conhecimentos que podem compor a estruturação de um processo pedagógico, que são: os saberes advindos da experiência do próprio professor, os saberes oriundos da ciência da educação e aqueles que se originam do domínio de diferentes conhecimentos. Juntar estes triângulos apontados por Nóvoa: “triângulo pedagógico, triângulo político e o triângulo do conhecimento”, fornece um referencial significativo ao preparo pedagógico apontado pelos professores que participaram do grupo de pesquisa.

Este preparo pedagógico possibilita que o professor defina sua prática pedagógica, conferindo-lhe autonomia, pois se pode ver como ator especial de sua ação à medida que faz escolhas por determinada maneira de conduzir a conteúdo sob sua responsabilidade.

Ao preparo pedagógico podem-se incluir o aprendizado de novas tecnologias, como as ferramentas de informática, pois, estas auxiliam na ampliação, na atualização do conhecimento, como também, favorecem a interdisciplinariedade.

O terceiro subsídio apontado diz respeito ao incentivo institucional, este fator parece ser bastante relevante ao se definir um programa de formação. Nóvoa (2002, p. 26), comenta que “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.” Os autores pesquisados falam sobre a auto-formação; inclusive o capítulo 4 traz Marcelo Garcia quando fala desta auto-formação como sendo os resultados do caminho educacional trilhado pelo professor, no qual busca delinear sua identidade individual e seu desenvolvimento como pessoa. O autor menciona ainda, outro fator, que a formação como instituição, a qual vai chamar de heteroformação, que é aquela que se organiza e desenvolve “a partir de fora”. São

ações educativas com uma estrutura organizacional formal e objetiva que contempla diferentes perspectivas de atividade do professor.

Sobre a relevância deste item – o incentivo institucional -, vê-se inclusive nos Objetivos Estratégicos elencados pela IES em seu PDI a preocupação com o “desenvolvimento de pessoal docente”, como também em sua Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão que “a concepção de aprender a aprender, requer dos professores comprometimento com a Missão institucional e o envolvimento com o novo modo de ensinar.” A clara definição da missão institucional e sua difusão entre os integrantes da instituição é primordial, pois a missão “estará subsidiando o conjunto das ações de ensino, pesquisa e extensão nos diferentes tipos e modalidades de cursos que a IES oferta” é o que aponta Eyng (2007, p. 14). Para Souza (2005, p. 47) “a missão da universidade, quando a si própria e à sociedade, é tornar-se o lugar de formação de uma elite de intelectual, cultural, e científica”, mas como a universidade poderá formar o aluno se antes não formar o seu próprio professor?

A LDBEN traz, no Artigo 13, que a atividade do professor na instituição de ensino extrapola o espaço de sala de aula; dele é requerida a participação no planejamento institucional, mas como o professor vai participar de tudo isto – formação, planejamentos, avaliações - se a LDBEN também estipula em seu Artigo 47 a quantidade de dias de trabalho acadêmico? Isto só é possível com o incentivo da instituição, até porque a universidade precisa deixar claro o seu propósito como instituição, o contexto social qual está inserida, o perfil dos alunos, o sentido que confere à aprendizagem, o que espera do professor, seus planos de futuros, conhecer sobre estes conteúdos norteiam o trabalho do professor em sala de aula.

Por isto, incrementar o programa de formação do professor com informações sobre a qual instituição o docente está vinculado, qual a missão da IES, o projeto pedagógico e o perfil do aluno atualiza atuação docente, pois estes tópicos são sua bússola orientadora, fornecem os contornos dos caminhos a serem trilhados. O professor pode conhecer sobre didática, sobre as relações interpessoais, mas se não souber com que tipo de aluno está trabalhando, poderá desenvolver planos de ensino desconectados das necessidades e da realidade institucional.

Foi também citado, no capítulo 4, que estes aspectos que são oferecidos e organizados exteriormente ao professor, só ganham concretude quando o próprio professor tem a iniciativa pessoal de querer participar.

O quarto subsídio diz respeito à troca de experiência entre os professores, tomando como referência outra citação de Marcelo Garcia mencionada no capítulo 4, na qual fala em interformação e atribui a ela o significado de ser a ação educativa que se dá nas relações entre os demais professores e seus pares de trabalho, tendo como objetivo a possibilidade de troca de experiência e de apoio mútuo. Pode-se de fato considerar que nas relações com os pares, o professor tem a oportunidade de refletir coletivamente sobre sua atuação e sobre a profissão docente.

No capítulo 4, também é citada a colocação de Veiga, ao abordar sete pontos importantes para compor a formação docente. No sexto ponto, a autora comenta que a formação deve ser um processo coletivo e compartilhado, requer numa reflexão conjunta sobre a prática docente. Por ser conjunta, está carregada de conflitos e é pelo fato de ser conjunta e conflitiva que é produtiva. No sétimo ponto, a autora vai falar que a formação também deve possibilitar a solidariedade, ou seja, precisa passar pela descoberta do outro. A convivência com os professores possibilita esta descoberta do outro como ser humano, com necessidades, interesses, pensamentos e ações diferentes dos seus. É na relação com os outros professores que tem a oportunidade de conviver e, portanto, de aprender ser como sujeito humano.

A convivências entre os pares, pode ser articulada a ideias de que o ser humano é ser social; assim sendo, a troca de experiência entre os pares docentes possibilita a formação de uma identidade profissional e fornece noção de coletividade.

Como quinto e último subsídio levantado pelos professores, tem-se a qualidade de vida. Sobre esta temática, Nias citado por Nóvoa (2002, p. 40) diz que “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, com esta fala o autor quer dizer que é importante “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” A história de vida o professor está permeada por sua profissão docente, como esta profissão requer do professor uma ampla gama de atividade – preparação de aula, correção de atividades – por mais que estas atividades façam parte de sua remuneração. Caso não haja a atenção do docente para com a sua pessoa, para com a sua qualidade de vida, é possível que a quantidade de atividade extrapole sua condição de saúde física e psicológica. A excessiva jornada de trabalhado, inclusive, foi bastante comentada pelos

professores, como merecedora da atenção não só do próprio, mas, também, da Instituição de Ensino.

Citando novamente Veiga, conforme consta no capítulo 4, quando a autora menciona os sete pontos importantes para compor a formação, o quinto ponto, aborda a formação como um processo, o que significa articular a formação pessoal e com a profissional. Para a autora, estas duas se entrelaçam e ora as experiências vividas se encontram e ora se confrontam; com isto, ocorrem situações em que o pessoal se desenvolve e ajuda o profissional, mas, em outras, estes dois lados ficam em discordância. Isto ocorre quando o pessoal quer algo que na vida profissional não é possível concretizar. Para exemplificar, pode ser citado o tempo do professor para sua família ou para o lazer; muitas vezes o lado profissional cobra resultados que inviabiliza o tempo para si mesmo.

O professor é uma pessoa que está na vida e em contato com a vida. Estar na vida parece similar ao que Nóvoa (1995) diz, “o professor é uma pessoa”, por isso é importante “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido ao quadro das suas histórias de vida.” Vê-se ainda em Isaia (2001, p. 14) que “a trajetória pessoal é entendida como o transcurso a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial.” A vida pessoal do professor se entrelaça com a vida profissional, à medida que amplia suas reflexões sobre seu ser pessoal, seu ser profissional adquire contornos mais consistentes. Por isso, em seu ciclo de vida é necessário o cuidado com a qualidade de história pessoal, muitas vezes, em sala de aula. Não há recurso pedagógico suficiente que o professor possa se utilizar para dar conta de uma situação inusitada; é sua pessoa, é sua qualidade emocional que o ajuda a encontrar alternativas criativas.

Como exemplo, pode-se lembrar da fala do Professor E quando comenta a forma como conduziu a avaliação de seus alunos, ajustando-se a uma realidade inventou algo interessante que chamou de “kit maldade”.

Estes cinco subsídios buscaram levantar as demandas de um grupo específico de professores, tendo funcionado como um diagnóstico de necessidades num determinado contexto histórico e num determinado tempo; foi algo construído a partir das expectativas dos professores; com isto, pode-se entender a fala de Pereira citado por Amorin e Castanho (2008, p. 1179) “a formação não é algo que se recebe,

mas que se faz num processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros. Formar-se é construir-se num processo, implicar-se nele.” A elaboração deste diagnóstico de necessidades se deu através de uma construção conjunta, com o qual os professores estavam implicados pessoal e profissionalmente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de um trabalho é um processo, que inicia com o encantamento pelo novo e ao chegar à fase de conclusão se vivencia o vazio, pois durante um longo período de tempo ele esteve impregnado ao viver. A sua conclusão se mostra sempre diferente da expectativa inicial e terminá-lo significa vencer uma importante barreira: a de lidar com limitações pessoais.

Fazer um Mestrado demanda inúmeras renúncias, pois os temas a serem aprendidos e os autores a serem lidos invadem a vida do aluno. Com o tempo, acostuma-se com esta convivência e ela passa a fazer parte da rotina. O Mestrado possibilita uma intimidade com o conhecimento, com a pesquisa, com amplo referencial bibliográfico, com ricas trocas com professores interessantes, por isso, deixa importantes marcas. Passar pelo Mestrado é uma experiência transformadora, acrescenta uma ampla gama de reflexões não só sobre ser professor, mas a tantas outras dimensões da vida.

Escrever uma dissertação coloca o aluno do Mestrado diante do compromisso de tornar visível o que aprendeu, mas esta visibilidade colocada nas palavras escritas não reflete, na íntegra, a transformação ocorrida no interior da pessoa do aluno. Por isso, as reflexões contidas neste trabalho são uma tentativa de dialogar com o conhecimento adquirido junto aos professores, aos colegas de turma e aos autores.

Como finalização do processo de minha formação neste Mestrado, o resultado deste estudo procurou estimular discussões e reflexões que pudessem contribuir para a construção um programa de formação continuada do professor universitário, considerando as necessidades educacionais da sociedade atual.

Para que fosse possível a condução de um estudo minucioso, foi realizada uma pesquisa de campo mediante duas técnicas de pesquisa: o grupo focal, que para Gatti (2005, p. 7) “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” e a análise documental, que para Pimenta (2007) é o estudo baseado em documentos como material primordial.

A análise dos dados possibilitou uma quantidade e uma qualidade significativa de informações que, junto com o referencial teórico, contribuíram com a compreensão do problema levantado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o critério utilizado para definir uma universidade e se tornou referência para a definição da qualidade dos seus serviços (MENEZES, 2003). A LDBEN também se mostra como a única orientação sobre a formação docente, mas não especifica como esta deve ser.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a IES, menciona a necessidade de desenvolver o seu corpo docente, ter professores comprometidos e envolvidos com a Instituição e com um novo modo ensinar, fala também que o processo contínuo de formação é indispensável. Cumpre com as determinações da LDBEN, pois cerca de 80% dos professores tem titulação de mestre ou doutor, mas, como toda instituição, as ações de formação proporcionadas aos docentes ainda requerem aperfeiçoamento constante, principalmente se considerar que a sociedade atual vive em transformação. Por isso, espera-se que este trabalho, após apresentado aos dirigentes da instituição, possa contribuir com ideias e sugestões, ao demonstrar subsídios relevantes à composição de um programa formação continuada dos professores.

O desenvolvimento do grupo focal estimulou a participação dos professores e como isto se pode vislumbrar que um dos melhores modos de identificar as demandas de formação continuada do professor universitário é mediante o envolvimento dos próprios docentes com a definição de um diagnóstico de suas necessidades.

A identificação das necessidades dos professores possibilitou apresentar cinco subsídios que podem fazer parte da elaboração de um programa de formação. Estes subsídios compreendem o preparo para a pesquisa, o preparo pedagógico, o incentivo institucional, a troca de experiência e a qualidade de vida. O estudo bibliográfico feito para a elaboração desta pesquisa possibilitou dialogar com autores que vem analisando a importância da formação continuada. Com a reflexão sobre o conhecimento destes autores, pode-se perceber que os subsídios levantados estão em consonância com o saber em torno do tema da formação continuada do professor universitário.

O preparo para a pesquisa foi o subsídio mais citado na fala dos professores; isto tem relação com o fato da LDBEN contemplar como finalidade da educação

superior não só o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. A análise documental feita no PDI da IES também demonstrou a ênfase dada pela Instituição. Em seu PDI, quando traça as suas políticas, a pesquisa assume caráter relevante para que a Universidade, em suas diferentes práticas e processos educativos, contribua para a produção do conhecimento. Os professores manifestaram a necessidade de não deixar a formação em pesquisa para os cursos de mestrado e doutorado, mas trazê-la para o dia-a-dia da sala de aula, enquanto prática docente. Os autores pesquisados, entre eles: Brzezinski (2002), Cunha (2003), Gisi (2000), Marcelo Garcia (1999), Neves (2007), Nóvoa (1995), Offe (1998), Romanowski (2000), Tardif (2002), Veiga (1995), também demonstram esta importância, inclusive como sendo uma maneira de lidar com as características marcantes dos alunos na sociedade atual.

A formação continuada, além de preparar para pesquisa, também deve, na visão dos professores, considerar práticas pedagógicas que, segundo Nóvoa, são “os saberes oriundos da ciência da educação.” O domínio destes conhecimentos possibilita que a integração entre o professor, o aluno e o saber se processe. O preparo pedagógico se constitui no desenvolvimento da prática docente fundamentada num modelo científico que permite ao aluno uma melhor compreensão dos conteúdos de determinada disciplina.

Para que o professor possa participar de eventos que visem a sua qualificação, faz-se necessário o incentivo da instituição. O PDI da IES, ao apontar sua concepção de Universidade, diz que a universidade é uma comunidade comprometida com um ensino qualificado e responsável; mas, para que uma IES esteja comprometida com o aprendizado do aluno ela também precisa estar voltada para o aprendizado do próprio professor.

A troca de experiência, apontada como um subsídio a compor na formação continuada, apresenta-se como possibilidade bastante relevante, pois é através da convivência com os seus pares que o docente tem a oportunidade de refletir sobre a profissão, sobre suas dificuldades e sobre os acontecimentos em torno de sua prática. Nesta troca de experiência, o professor ainda pode olhar, sentir, pensar, ampliar conhecimento sobre ele e sobre sua relação com o aluno.

Mas estes subsídios têm pouca chance de se mostrarem frutíferos se a qualidade de vida do professor também não for cuidada por ele e pela instituição. Cuidar da qualidade de vida significa ordenar um percurso de vida de forma a

articular os diferentes papéis que a pessoa do professor desempenha em seu viver. A totalidade do sujeito está presente em todas as circunstâncias de sua atuação, portanto quando um professor entra em sala de aula, traz consigo sua maneira de ser. É esta maneira de ser que requer cuidado.

Estes cinco subsídios estão interligados e se complementam, apresentam-se como possibilidade na composição de um programa de formação continuada do professor universitário; porém, sua eficácia não foi experimentada na prática. Assim sendo, um dos limites desta pesquisa é a não aplicação deste programa na prática.

Outra limitação, é que o diagnóstico realizado enfocou uma amostragem de professores do Centro de Teologia e Ciências Humanas; caso este mesmo diagnóstico fosse realizado num outro grupo de docentes o conjunto de informações reunidas poderia ser outro, pois as carências daqueles professores poderiam indicar opiniões e necessidades diferentes.

Também não se mostraram como objeto deste estudo as condições necessárias para estruturar um programa de formação. Estas condições aparecem, muito fortemente, nas falas dos professores. Pode-se identificar que algumas delas, como: carga didática elevada, com realização de tarefas além da sala de aula; viabilidade econômica da universidade somente através do ensino; desvalorização de algumas áreas; remuneração do professor; dilemas das atuais políticas: formar para o mercado ou formar o sujeito; avaliação docente; ou ainda, a relação do professor com a instituição e com os dirigentes. As condições para a estruturação de um programa de formação pode se constituir num projeto futuro de estudo, dada sua relevância, uma vez que é sua base de sustentação.

Na trajetória de construir este trabalho, inúmeros temas e autores chamaram atenção. Para citar um dos interesses despertados, foi o de buscar aprofundamento sobre os triângulos abordados por Nóvoa: “pedagógico, político e conhecimento” e melhor compreender as relações entre “professor-aluno-saber”, entre “professor-estado-pais-comunidade” e entre “saber da experiência, saber pedagógico, saber das disciplinas”. Dentre estes temas, analisar a relação “professor-aluno-saber” interligando com a qualidade de vida do professor e com sua biografia educacional, mostra-se interessante. Enfim, existem inúmeras e atrativas portas entreabertas.

Seria ainda importante ressaltar que a vivência do trabalho de pesquisa utilizando como abordagem o grupo focal auxiliou na compreensão e na elaboração desta pesquisa e com a ideia central de propor um programa de formação

continuada ao professor universitário, uma vez que trouxe a voz do professor para análise.

Cabe ressaltar que este estudo apresenta apenas um esboço em breves aproximações sobre o papel do docente no processo do conhecimento e sobre a polêmica questão da contínua formação docente no contexto da instituição de ensino superior, para esta cumpra sua finalidade que é a de despertar no aluno o gosto pelo seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Finalmente, vale ressaltar o aprendizado que adquiri durante o Mestrado e na elaboração da dissertação. Quando a LDBEN determina que um terço dos professores de uma IES deve possuir mestrado ou doutorado, consigo entender melhor esta determinação, pois, de fato, o conhecimento adquirido possibilita uma significativa transformação no jeito de ser professor. Consigo compreender, também, o que alguns autores dizem, de que somente o Mestrado não acrescenta as condições necessárias ao bom professor. Por isso, a continuidade da formação é algo que se faz presente.

Consigo, também, visualizar em minha prática como professora, a importância dos cinco subsídios apontados neste trabalho. Um dos ensinamentos que o Mestrado me trouxe, foi acrescentar a pesquisa em minha prática de sala de aula. Através da pesquisa o aluno passa a ser o agente do próprio conhecimento.

Percebo, em mim, a necessidade de buscar constante aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, como também, sinto a importância do incentivo da instituição a que estou vinculada. Trocar experiências com meus colegas professores é algo que me tranqüiliza, pois amplia meu conhecimento com vivências interessantes. E, por fim, sinto a necessidade de cuidar de mim mesma como pessoa, para estar em equilíbrio quando entro em sala de aula.

O Mestrado, no diálogo com professores, transmitiu conhecimento, deixou marcas e indicou caminhos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Verussi M., CASTANHO, Maria E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos e Sociedade – Vol. 29, n. 105 – Set./Dez. 2008 – São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

ARIZA, Rafael P., TOSCANA, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde lãs didáticas específicas. MOROSINI, Marília C. (org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Editora Champagnt, 1996.

BEHRENS, Marilda A., ENS, Romilda T., VOSGERAU, Dilmeire S. R. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Editora Champagnt, 2007.

BORGIANI, Elisabete. MONTAÑO, Carlos (org.) **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 9. 394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 set. 2007.

_____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, de outubro de 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente de Nível Superior. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 20 maio 2009.

CHARLE, Christophe. VERGER, Jacques. **História da universidade**. São Paulo: Editora de Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COBRA, Marcos. BRAGA, Ryon. **Marketing Educacional**. Belo Horizonte: Cobra, 2004.

COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. GUIMARÃES, Valter S. (org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. São Paulo: Papirus, 2003.

COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, Maria Aparecida A. e GERALDI, João W. **Educação e sociedade**. Ano XX, n. 68, 1999

CORTRIM, Beatriz Carlini. **Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre abuso de substâncias**. São Paulo: Departamento de Psicologia da Universidade Federal, 1996.

CUNHA, Antonio Camilo. Pós-modernidade e formação continuada de professores (universitário). BEHRENS, Marilda A., ENS, Romilda T., VOSGERAU, Dilmeire S. R. **Discutindo a Educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Editora Champagnt, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____ (org.). **Pedagogia universitária: energia emancipação em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa – características gerais e referências**. Maio 2000. Disponível em: <www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em 19 set. 2007.

DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio M., OLIVEIRA, João F. de (orgs). **Políticas e gestão da educação superior** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Alternativa, 2003.

EYNG, Ana M., GISI, Maria L. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: UNIJUI, 2007.

_____. Projeto Pedagógico Institucional: A Relação dialógica entre Planejamento e avaliação institucional. EYNG, Ana M., GISI, Maria L. **Políticas e gestão da educação superior** desafios e perspectivas. Editora UNIJUI, 2007.

Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos e Sociedade – Vol. 29, n. 105 – Set./Dez. 2008 – São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes.

FÁVERO, Maria Lourdes de A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e pensamento crítico. DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio M., OLIVEIRA, João F. de (orgs). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Editora Alternativa, 2003.

_____. Educação e universidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

FELDMANN, Maria G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. SEVERINO, Antonio J., FAZENDA, Ivani C. A (orgs.). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papyrus, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

_____. **Novo Dicionário aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRAUCHES, Celso da C., FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. Brasília: ILAPE, 2007

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FUHRMANN, Nadia-Lucia. **Grupo focal**. Disponível em: <antares.erepel.tche.br/mps/material_didatico/nadiaf/aula5_trabalho_campo_grupo_foppt>. Acesso em 19 set. 2007.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2205.

GISI, Maria Lourdes. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, 2000.

_____. EYNG, Ana Maria. **Contexto e educação**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. São Paulo: Papyrus, 2003.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. NÓVOA, Antonio. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Universidade de Genebra, 1988.

JULIATO, Clemente Ivo. **Um jeito próprio de educar: a formação cristã e marista na PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2008.

JUNG, Carl Gustav, **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes. 1986.

LIBANEO, J.C. **Democracia da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Coleção Educar, 2006.

MANCEBO, Deise, FÁVERO, Maria Lourdes de A. (orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise, SILVA, J. S., OLIVEIRA, A. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**, Campinas: Alínea, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARSHALL, T. H. **Política social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MENEGHEL, Stela M. A função da universidade na sociedade – elementos para repensar a organização universitária brasileira. ZAINKO, Maria A. S., GISI, Maria Lourdes (org). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2003.

MOORE, Christopher W. **O Processo de mediação, estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOROSINI, Marilia Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editorial, 2001.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em 19 set. 2007.

NÓVOA, Antonio (org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

_____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2000.

_____ (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

PIMENTA, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Caderno de Pesquisa no. 114, São Paulo nov. 2001 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em 19 set. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. São Paulo: ANPED, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, WACHOWICZ, Lílian Anna, MARTINS, Pura Lúcia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Chamagnat, 2000.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos Sociológicos da Educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SAFELICE, José Luís, **História e história da educação, o debate**: metodológico atual. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998

SEVERINO, Antonio J., FAZENDA, Ivani C. A. (orgs). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA, Alipio Filho. O ideal da universidade e de sua missão. MOLL, Jaqueline, SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A., **Projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008.

VERGES, Jacques. **As universidades da idade média**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

TANAKA, Osvaldo Y.; MELLO, Cristina. **Avaliação de programas de saúde do adolescente**: um modo de fazer. São Paulo: Edusp. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TRADIF, Maurice, LESSARAL, Claude. **Trabalho docente: os elementos para uma teoria da docência**, Petrópolis: Vozes. 2005.

ZAINKO, Maria A. S., GISI, Maria Lourdes (org). **Políticas e gestão da educação superior**. Florianópolis: Insular, 2003.

ANEXO

Anexo A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento 102

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

- Eu, ...(**nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG**), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado As Políticas Educacionais e a Formação Continuada do Professor Universitário, cujos objetivos e justificativas são: Analisar a missão institucional, o perfil dos alunos ingressantes e as necessidades educacionais da sociedade atual para o planejamento de um programa de formação continuada dos professores universitários.

A minha participação no referido estudo será no sentido de contribuir com um grupo de discussão sobre as dificuldades do professor universitário na condução de sua prática em sala de aula com os alunos.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: uma espaço de reflexão sobre as experiências de ser professor universitário e as dificuldades vivenciadas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, tenho ciência que as dificuldades que sinto na condução de meu trabalho como professor serão colocadas no grupo, analisadas e farão parte desta pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: fornecer as informações necessárias à pesquisa em particular, não participando das reuniões de grupo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: pesquisadora Ana Paula Escorsin vinculada ao Mestrado em Educação da Instituição de Ensino

Superiore com eles poderei manter contato pelos telefones (41) 30183293 ou (41) 99639505 ou (41) 32711515.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: em dinheiro, pago diretamente ao participante, mediante a assinatura de recibo. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Curitiba, 03 de março de 2008.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)