

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRICIA PEIXOTO DOS SANTOS

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENGENHEIROS
INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

UBERLÂNDIA

2013

PATRICIA PEIXOTO DOS SANTOS

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENGENHEIROS
INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

S237s Santos, Patricia Peixoto dos, 1983-
2013 Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na
educação superior / Patricia Peixoto dos Santos. - 2013.

112 f. : il.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários – Formação – Teses.
3. Engenharia – Estudo e ensino – Teses. 4. Socialização profissional –
Teses. I. Melo, Geovana Ferreira de. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof.^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof.^a. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

*A todos aqueles que sonham, acreditam e fazem
algo por uma educação diferente...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo amor e sabedoria, por conceder mais essa conquista em minha vida.

A minha querida orientadora e amiga Geovana, um anjo em minha vida, não somente por seu vasto conhecimento e contribuição com esse projeto, mas pela grandeza do seu coração.

Aos meus pais, Jamiro e Luci, pelas palavras de amor, incentivo e conselhos nos momentos difíceis. Devo tudo a vocês!

Ao Saint Clair, meu amor, pelo apoio, compreensão e estímulo ao meu crescimento.

A minha irmã Marcela, pelo exemplo e trocas de experiências que me fortaleceram para essa conquista.

Aos meus sobrinhos Cainã e Nilo, fontes da nossa alegria.

A toda minha família e amigos que apostaram e torceram por essa vitória.

Aos queridos parceiros do grupo de estudo (GEPEDI) pela amizade, força e diálogos que me fizeram crescer.

Aos Professores Guilherme Saramago e Silvana Malusá pelas grandes contribuições na banca de qualificação.

Aos Professores de Engenharia da UFU que se prontificaram em colaborar com a pesquisa.

A CAPES pelo fomento da bolsa durante o estudo.

Aos colegas da Secretaria da FACED, sempre dispostos e gentis no atendimento.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma, com carinho, conselhos e incentivos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABENGE - Associação Brasileira de Educação de Engenharia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DIADO - Divisão de Apoio ao Docente da Universidade Federal de Uberlândia

DIRAC - Diretoria de Assuntos Acadêmicos da Universidade Federal de Uberlândia

FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

FACIP - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAPP - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PIB - Produto Interno Bruto

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIDE - Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PRODENGE - Programa de Desenvolvimento das Engenharias

PROUNI - Universidade para todos

PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas

RECOPE - Redes Cooperativas de Pesquisa

REENGE - Reengenharia do Ensino de Engenharia

REUNI - Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Expansão das Universidades Federais no Brasil.....	37
FIGURA 2	Contratações de professores da UFU no período de 2008 a 2010.....	40
FIGURA 3	Contratações de professores da UFU por áreas de conhecimento no período de 2008 a 2010.....	40
FIGURA 4	Total de contratações de professores da UFU por áreas de conhecimento no período de 2008 a 2010.....	41

APÊNDICE

APÊNDICE 1 Questionário identificação

APÊNDICE 2 Questionário ampliado

APÊNDICE 3 Roteiro Entrevista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CAMINHOS PERCORRIDOS.....	22
1.1 Questionários.....	25
1.2 Entrevistas.....	26
1.3 Análise dos dados.....	28
2. O UNIVERSO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE.....	32
2.1 O aspecto político em foco: a expansão universitária.....	35
2.2 O Professor no contexto universitário.....	46
3. SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: conceitos e práticas indispensáveis.....	52
3.1 Socialização profissional.....	54
3.2 Identidade docente.....	56
3.3 Saberes docentes.....	58
3.4 Desenvolvimento profissional.....	62
3.5 A docência nos cursos de engenharia.....	66
4. CONSTRUÇÃO DOS DADOS: a voz do professor.....	73
4.1 A socialização profissional.....	74
4.2 Identidade docente.....	77
4.3 Saberes docentes.....	80
4.4 Desenvolvimento profissional.....	85
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	90
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO (Parecer CEP).....	102
APÊNDICES.....	103
APÊNDICE 1 - Questionário identificação.....	104
APÊNDICE 2 - Questionário ampliado.....	106
APÊNDICE 3 - Roteiro Entrevista.....	111

SANTOS, Patricia Peixoto dos. **Socialização Profissional dos Professores Engenheiros Ingressantes na Educação Superior**. 2013. 111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar como ocorre o processo de socialização dos professores ingressantes na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia, nos cursos de Engenharia, especificamente, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Engenharia Mecatrônica. Deste modo, os sujeitos da pesquisa foram os docentes ingressantes nesses cursos que tinham experiência de até três anos no magistério. Os dados foram construídos por meio de questionário e entrevista reflexiva onde foi possível identificar quais as concepções de formação estão presentes em suas práticas e os saberes que consideram mais importantes na formação de professores para atuar na docência universitária. Assim, procuramos verificar quais as concepções de docência; saberes e práticas; identidade profissional; socialização profissional; desenvolvimento profissional; formação inicial e continuada; relação teoria-prática; aprendizagem; aula; avaliação; necessidades formativas para atuação como docente; importância dos saberes didático-pedagógicos para a docência. A pergunta principal que norteou esta investigação foi: *Como ocorre o processo de socialização dos novos professores universitários que atuam nos cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia?* Parte significativa dos professores tem a formação realizada num processo contínuo que se inicia na graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado) e posterior ingresso na carreira docente. A realidade apresenta professores engenheiros que não tiveram experiências profissionais no ensino, cuja formação teve como característica principal o enfoque na pesquisa, com poucos desdobramentos para a docência e, ainda, com o agravante de não terem apoio da universidade para auxiliá-los em sua inserção na carreira docente. Frente à análise dos dados destacamos que os docentes se constituem como professores, a partir de processos de erros e acertos, na tentativa de desenvolver seu trabalho de maneira adequada. Todos os professores engenheiros que participaram da pesquisa destacaram a importância da formação continuada e da importância da universidade oferecer um espaço de apoio com profissionais qualificados a quem possam recorrer em situações de dúvidas e dificuldades. Nessa perspectiva, o estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais de formação e valorização dos docentes que atuam na universidade. Tais políticas devem pautar-se na consolidação de um sólido programa que tenha como foco a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e a desejável melhoria da educação pautada na qualidade da formação dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Socialização profissional; Docência universitária; Formação docente.

SANTOS, Patricia Peixoto dos. **Professional Socialization of Newcomer Engineer Professors on the Third-Level Education.** 2013. 111f. Dissertation (Post-graduate Program in Educational Science) - Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ABSTRACT

The goal of this research was to investigate how the socialization process of the new-coming professors takes place in the Federal University of Uberlândia (Universidade Federal de Uberlândia), that is, in the engineering courses, mainly in the civil, chemical, electrical, mechanical, and the mechatronic courses. The subjects of the investigation were the new-coming professors, who had more than three years of experience of teaching in the field. The data were built up by means of a questionnaire and an reflexive interview which made available the ideas of training, present in their teaching practice, as well as the main scientific concepts within the knowledge they judged to be relevant for the training of teachers in the university. So, we tried to check out the concepts of teaching, knowledge and practice, professional identity, professional socialization, professional development, initial and continuing training, the relation between theory and practice, learning process, assessment, the training needs to be a teacher, the role of didactic and pedagogical knowledge in teaching. The question which conducted this research was the following: *How does the socialization process of the new-coming professors of Higher Education who work the courses of Engineering in the Federal University of Uberlândia take place?* A meaningful part of the group of professors had their education in a continuous process which began in graduation and post-graduation programs (Master and Doctorate programs) and later joined the educational career. The reality presented teachers who had no teaching experience, whose main education was in research and little experience in teaching and small pedagogical support in the universities they had worked. Based on analysis of the data, we can state that they succeeded in the career by means of *errors and trials* as strategies of teaching. All engineer professors who took part in the research pointed out the importance of the continuous education and the role of the university, when it offers opportunities and support for the new teachers in the field of Engineering. In summary, this work points out the necessity of institutional policies of pedagogical formation and of the recognition of the values of teachers within the university. Such policies must offer well-structured programs which cover the professional development of teachers, and aim to improve the quality of the education offered to students of Higher Education.

Key-words: Professional socialization; College teaching; Teacher training.

INTRODUÇÃO

O desafio de pensar a formação e a prática docente na educação superior tem sido traduzido na necessidade de se compreender mais amplamente a pedagogia universitária. Neste sentido, as instituições universitárias tornam-se alvo de reflexões. Questionam-se os valores por elas disseminados; a qualidade do conhecimento produzido em seu interior e, principalmente, como os processos educativos ocorrem; a sua responsabilidade relacionada à disseminação e produção do conhecimento científico e, ainda, a formação de profissionais de diferentes áreas para atuar na sociedade.

O tema relacionado à docência na educação superior sempre nos interessou e, desde a graduação, procuramos investigar o assunto e desenvolver alguns trabalhos na área. Iniciada a pós-graduação em Docência no Ensino Superior na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), surgiu a oportunidade de fazermos parte do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores – do qual ainda participamos na busca de estudar e aprender mais profundamente a respeito da docência universitária. A partir dos assuntos abordados no grupo de estudos, surgiu uma proposta de desenvolvermos um estudo proveniente desta pesquisa mais ampla¹. Este estudo nos estimulou a buscar um maior entendimento do processo de socialização dos professores ingressantes no magistério superior e, assim, contribuir para a possibilidade de uma formação profissional melhor fundamentada que prepare os futuros professores para a atuação na docência.

Um dos desdobramentos da pesquisa do grupo estava ligado aos professores das ciências exatas e, aos poucos, começamos a estudar o tema e assim, cada vez mais, fomos aprofundando nessa área. Até que adentramos no mundo das engenharias e decidimos que

¹ O projeto de pesquisa *A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior*, coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, é desenvolvido junto a professores concursados em 2008 e 2009 pela Universidade Federal de Uberlândia. O estudo é continuidade das investigações iniciadas há mais de cinco anos, em torno das questões referentes à docência universitária. O trabalho é desenvolvido pelo grupo “GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores”, registrado no CNPq e certificado pela UFU. O desenvolvimento da pesquisa envolve pesquisadores e auxiliares de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

o foco da nossa pesquisa seria o estudo da socialização dos professores ingressantes no ensino superior, especificamente nessa área.

Portanto, este estudo insere-se no amplo conjunto de pesquisas voltadas, sobretudo, para o conhecimento da formação e atuação docente. Dirige-se mais propriamente ao conhecimento dos processos de socialização dos professores no ingresso ao magistério superior.

Nesse sentido, os estudos que focalizam a docência universitária têm sido cada vez mais difundidos e começa haver certo destaque para investigações desenvolvidas nas próprias instituições formadoras sobre a atividade de formação que elas mesmas desenvolvem. Encontramos vários estudiosos que se preocupam com essa temática – Zabalza, 2004; Isaia, 2006; Bolzan e Powaczuk, 2009; Pimenta e Anastásiou, 2002; Mizukami, 2006; Cunha, 2008; Pachane, 2006; Masetto, 2003; entre outros – eles demonstram uma inquietação crescente em relação à ausência de espaços formativos dentro da universidade capazes de promover o auxílio e a aprendizagem docente. Assim, questionamentos, tais como os de Bolzan e Powaczuk (2009, p.91) têm sido feitos nessa área de estudo: “Quem forma ou como se formam os professores do ensino superior? Quais são os espaços institucionais acadêmicos existentes para a formação do professor desse nível de ensino? Como se dá o processo de aprender a ser professor? Quais são os movimentos construtivos da professoralidade universitária?”.

É necessário compreender que a docência é assumida de maneira distinta para cada indivíduo conforme sua trajetória de vida num determinado contexto, ou seja, seu modo de agir e pensar a profissão docente tem relação com as oportunidades vivenciadas (afetivas, culturais, sociais, acadêmicas, etc.). Tardif (2002, p.265) afirma essa questão, pois segundo ele “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Pachane (2006) nos alerta que os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores do ensino superior, “têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência” (p.98). Esse fato vem acontecendo com frequência na universidade e os professores acabam reproduzindo situações vivenciadas enquanto alunos devido à falta de acompanhamento e auxílio na fase introdutória como docente. Essa situação contribui para

a permanência da equivocada ideia de que para ser professor, basta dominar um conteúdo específico e, no caso do ensino superior, basta ser um bom pesquisador para dar uma boa aula. Nesse sentido, o pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor.

Tendo em vista essa recorrente constatação, podemos fazer a pergunta principal que norteia esta investigação: *Como ocorre o processo de socialização dos novos professores universitários que atuam nos cursos de engenharia da Universidade Federal de Uberlândia?* Da questão principal decorrem outros questionamentos que balizarão o nosso estudo: Como ocorre o processo de socialização dos professores ingressantes na docência universitária? Quais saberes docentes são produzidos, assimilados e utilizados na prática? Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores inexperientes²? Quais aspectos da formação inicial e continuada se refletem na prática dos professores? O que pode ser feito para uma melhor formação e preparação desses professores?

Os sujeitos da nossa pesquisa estão entre os docentes atuantes nos cursos de engenharia³ da Universidade Federal de Uberlândia que colaboraram conosco respondendo a questionários e participando de uma entrevista. Buscamos identificar quais as concepções de formação estavam presentes em suas práticas e que tipos de saberes consideravam mais importantes para a formação de professores que atuam no ensino superior.

A escolha desses cursos se justifica pelo fato dessa área não incluir na sua formação inicial a dimensão didático-pedagógica em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e, portanto, não considerar a docência como fator importante na formação. Assim, os egressos desses cursos não tiveram oportunidades formativas em relação aos saberes didático-pedagógicos para exercerem a docência e aprenderem a função de ser professor na prática.

Além disso, outro aspecto a ser ressaltado na área de exatas refere-se aos problemas em relação ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tais como: alto índice

² Há um contingente considerável de professores que assumiram a docência na UFU, sem nenhuma experiência profissional docente. Nos dados coletados junto aos professores em cursos de formação pedagógica ministrados no mês de fevereiro de 2009, ficou evidente que muitos professores possuem titulação não somente de doutores, mas também, em muitos casos de pós-doutorado, mas sem experiência docente (GEPEDI/FACED/UFU).

³ Os cursos selecionados para análise são: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Engenharia Mecatrônica.

de reprovação e evasão. Conforme dados estatísticos encaminhados pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos da UFU – DIRAC, nos últimos cinco anos (2006 a 2010) evadiram-se⁴ dos cursos de Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica, Mecatrônica e Química, um total de 597 alunos. Além disso, pesquisas e relatos coletados em vários congressos realizados pela ABENGE (Associação Brasileira de Educação de Engenharia) revelam que cerca de 40% dos alunos de engenharia no Brasil desistem de seus cursos (BAZZO, 2011). E ainda, uma pesquisa realizada pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) levantou dados sobre o próprio curso de Engenharia Mecânica e obteve o resultado de 36% de evasão no ano de 1995.

Nesse contexto, tivemos como objetivo geral investigar como ocorre o processo de socialização dos professores ingressantes na Educação Superior, especificamente nos cursos de engenharia, visando uma melhor inserção desses docentes no ingresso do magistério superior através de seus saberes, dificuldades e aspectos de suas formações iniciais e continuadas. Por esse motivo, procuramos verificar mais especificamente quais são as concepções desses professores sobre os itens: docência; saberes e práticas; identidade profissional; socialização profissional; desenvolvimento profissional; formação inicial e continuada; relação teoria-prática; aprendizagem; aula; avaliação; necessidades formativas para atuação como docente e importância dos saberes didático-pedagógicos para a docência.

Além disso, buscamos conhecer os principais fatores envolvidos no ingresso profissional do professor, tais como, “choque de realidade”, isolamento, trabalho coletivo, apoio de colegas e recursos, bem como conhecer fatores da formação e inserção na profissão que se destacam na construção da identidade profissional do professor; verificar quais são os saberes docentes produzidos e assimilados na prática cotidiana e identificar quais aspectos da formação inicial e continuada são refletidos na prática. É fato que esse tipo de situação ocorre com frequência e alguns estudos demonstram a fragilidade do início da carreira, principalmente nos cursos da área de exatas. São poucas as publicações referentes à docência na engenharia, na Universidade Federal de Uberlândia, foram defendidas apenas duas dissertações sobre o tema.

⁴ Foram considerados como evasão (Transferência Interna), onde o aluno é transferido para outro curso da UFU e Desistente Oficial no caso dos ingressantes até os primeiros vinte dias do início das aulas.

No estudo de Álvares (2006), o professor da engenharia foi objeto de estudo na dissertação intitulada *O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior*. Neste trabalho, a autora buscou verificar a importância da formação pedagógica para os docentes-engenheiros de uma instituição privada na cidade de Uberlândia. A autora nos apresentou que a maioria dos docentes-engenheiros não possui formação pedagógica, porém demonstra preocupação em relação à sua formação e atuação em sala de aula, bem como reconhece a importância da formação continuada.

O outro estudo realizado na UFU refere-se à pesquisa de Araújo (2003) que investigou o curso de engenharia elétrica, com a dissertação título *Práticas e representações sociais sobre reprovação: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia*. O objetivo do referido estudo foi analisar representações sociais sobre o fenômeno da reprovação no processo ensino-aprendizagem do curso de Engenharia Elétrica da UFU e a relação entre as representações sociais sobre esse fenômeno e suas repercussões nas interações entre professor-aluno, no processo ensino-aprendizagem e na perpetuação ou transformação das práticas educativas realizadas no referido curso. A autora verificou os índices de reprovação no período de 1997 a 2001 e os sujeitos entrevistados foram oito alunos e três professores. Os alunos entrevistados haviam cursado as cinco disciplinas que apresentaram os maiores índices de reprovação no período delimitado, sendo que estas são: Eletromagnetismo, Mecânica dos Materiais, Circuitos Elétricos 1, Materiais Elétricos 1 e Física Geral 3. E os três professores entrevistados foram aqueles que ministravam essas mesmas disciplinas. Araújo (2003) buscou compreender quais fatores eram causadores das reprovações e concluiu que, assim como nas outras engenharias, na engenharia elétrica não era diferente. O resultado mostrou que o processo ensino-aprendizagem deve ser melhorado, bem como a formação de professores de Engenharia, rompendo com visões e práticas conservadoras e autoritárias que favorecem a perpetuação de fenômenos como a reprovação.

Uma dissertação defendida na PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas) em 2001 buscou compreender o processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor no curso de engenharia e sua percepção sobre o perfil do engenheiro que o mercado espera receber. A autora Buonicontro, em sua dissertação *O processo de construção da prática pedagógica do Engenheiro-Professor: um estudo no Curso de Engenharia Mecatrônica da PUC-Minas*, investigou professores e alunos do curso de Engenharia Mecatrônica da PUC Minas. Suas conclusões nos mostram que o engenheiro

iniciante na carreira de professor fundamenta sua prática em experiências anteriores à graduação, ou seja, que ele se espelha em ex-professores participantes de sua trajetória como estudante. Além disso, ela ressalta que depois da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, a universidade em questão passou a contratar professores conforme a titulação acadêmica e esse fator tem alterado o perfil do corpo docente, refletindo na prática pedagógica dos mesmos.

Ao defender a mesma ideia, Reis (2009) buscou em sua dissertação *Engenheiro-professor: as representações sociais sobre a docência*, compreender o sentido de que se reveste a docência para os profissionais da engenharia que ingressam no magistério superior identificando as representações sociais de engenheiros-professores acerca da docência; bem como os processos, experiências e relações que mediaram a construção dessas representações. Os resultados constataam a docência concebida como dom inato que se desenvolve na prática e que, para esses professores, os saberes necessários à docência são em primeiro lugar os saberes disciplinares seguidos dos saberes experienciais.

Na mesma perspectiva Hidalgo (2006), em sua dissertação na Universidade Metodista de São Paulo, realizou uma investigação referente aos saberes docentes do engenheiro-professor questionando os seguintes itens: “*Existe um conhecimento base a ser considerado na formação do professor de Engenharia? Teria o saber da experiência uma relevância sobre os demais saberes? Quais saberes são mobilizados por engenheiros em sua atuação docente?*”. Os resultados dessa pesquisa revelam que ainda hoje a ênfase dos professores é situada nos saberes disciplinares articulados aos saberes da experiência. Hidalgo acrescenta ainda que na engenharia, a concepção de docência é vista como dom, considerando os conhecimentos pedagógicos em segundo plano.

Preocupado com a formação dos engenheiros na era tecnológica, Ferreira (1997) pesquisou “*O ensino de engenharia e os avanços tecnológicos*”. Segundo o autor, a predominância da cultura técnica no processo de ensino tem prejudicado a formação dos alunos, visto que elementos e interesses subjacentes ao currículo não são considerados, assim como demais questões relativas ao ensino. Para o autor é imprescindível a formação continuada dos professores e uma adoção de novas práticas pedagógicas resultando num melhor relacionamento entre professores e alunos.

Conforme o estudo de Guimarães (2004) intitulado “*A formação do engenheiro brasileiro no alvorecer do terceiro milênio*”, a formação dos engenheiros é predominantemente tecnocientífica dentro de um sistema centrado no professor detentor do

conhecimento e o aluno receptor. Sua conclusão mostra que é preciso desenvolver no estudante o espírito crítico e implementar processos que o levem a construir conhecimento de modo autônomo e permanente, tornando-o apto a enfrentar situações novas e desafiantes. Além disso, expõe que deve ser inserido no currículo matérias de formação humanística de modo a capacitar o aluno a melhor avaliar seu papel e sua importância no contexto da sociedade da qual ele participa.

Booth (1996) denominou sua dissertação "*Ensino de Engenharia: comportamentos profissionais de engenheiros-professores em relação aos processos de ensinar e aprender em nível superior*". Entrevistou 17 engenheiros-professores buscando concepções de planejamento, ensino, aprendizagem e definição de conteúdo. Os seus resultados constataram que falta uma concepção mais precisa sobre planejamento de ensino e uma formação didática mais sólida para trabalhar com o ensino superior. Além disso, propõe o desenvolvimento de programas de intervenção que auxiliem os professores na sua prática em nível superior.

No mesmo sentido, Santana (2008) pesquisou o processo de engenheiros de tornarem professores (*Quando engenheiros tornam-se professores*) na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Objetivou investigar como indivíduos formados para serem engenheiros tornam-se professores do ensino superior e, na mesma perspectiva de estudos já vistos, encontrou que as práticas dos engenheiros-professores são fundamentadas nas suas crenças e vão sendo construídas desde as primeiras experiências de vida e com o passar do tempo essas crenças direcionam sua prática. Além disso, os professores aprendem a docência na prática cotidiana, ou seja, em forma de acertos e erros e suas ações são sustentadas por hábitos que não são revistos por meio da reflexão.

Diante de todos os estudos apresentados, percebemos que ainda existe uma lacuna referente ao professor engenheiro no que se refere ao início da sua carreira considerada uma fase de fragilidade onde podem ocorrer fatores como “choque de realidade”, isolamento e onde é iniciada a construção da identidade profissional do professor. Ainda, é importante saber a respeito da socialização do docente no ensino superior, sua relação com alunos, os saberes utilizados na prática e as práticas formativas dos Programas para atender a todas essas necessidades formativas detectadas nos estudos resumidos acima. Nesse sentido, revela-se pertinente investigar o caso específico da engenharia da Universidade Federal de Uberlândia, pois consideramos que a qualidade da formação do professor é construída tanto pelos saberes pedagógicos quanto pelos saberes específicos e, dessa

maneira, pretendemos contribuir para a constituição de uma cultura de formação continuada e profissionalização do professor na Universidade Federal de Uberlândia.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a metodologia tratada no estudo, a trajetória da pesquisa e a abordagem utilizada. O segundo capítulo situa o professor no contexto da universidade, focando o aspecto político da universidade e o professor dentro desse contexto. No terceiro, são abordados aspectos a respeito da docência, destacando conceitos e práticas indispensáveis na docência universitária, como socialização, identidade docente, saberes docentes e desenvolvimento profissional. Esses conceitos, apesar de imbricados e indissociáveis são tratados de forma individual apenas por uma questão de organização didática. Além disso, no mesmo capítulo é discutida a formação de professores no Brasil, em específico, a docência nos cursos de engenharia, os dilemas e dificuldades da docência universitária. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise dos dados buscando uma interlocução direta entre o referencial teórico utilizado e os depoimentos dos colaboradores.

CAPÍTULO I - CAMINHOS PERCORRIDOS

Esse capítulo tem a intenção de apresentar toda a trajetória percorrida para o desenvolvimento deste estudo, bem como tratar a abordagem metodológica selecionada. Reforçamos que essa investigação é um desdobramento de uma pesquisa mais ampla⁵ decorrente do grupo de estudo GEPEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores) no qual temos participação. Assim, tendo em vista nosso interesse pelo ensino superior, pela formação de professores, e especificamente pelos cursos de engenharia, a pergunta principal que norteia nossa investigação é “Como ocorre o processo de socialização dos novos professores universitários que atuam nas engenharias da Universidade Federal de Uberlândia?”.

Pretendemos nos debruçar sobre esse questionamento maior e sobre os demais relacionados a este, focando a investigação para o conhecimento da formação e atuação docente, bem como para o conhecimento dos processos de socialização dos professores no ingresso ao magistério superior.

Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa que permite uma diversidade de enfoques para a compreensão do objeto de estudo. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são desenvolvidas à medida que os dados vão sendo construídos e categorizados. Além disso, "o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

No mesmo sentido, Lüdke e André (1986, p. 4) destacam que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados (...) que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado”. Isto porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutro ou mesmo imparcial, o que requer do pesquisador uma maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes. Ainda, segundo os

⁵ CEP N°. 641/11 do Comitê de Ética em Pesquisa para o adendo ao protocolo registro CEP/UFU 157/10.

mesmos autores, na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador no instrumento principal, uma vez que ele interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa é a verdadeira função do pesquisador, um comunicante ativo entre o conhecimento histórico do campo estudado e as possibilidades de mudanças a partir da sua investigação.

Nessa mesma perspectiva, Chizzotti revela questões importantes sobre a interpretação na investigação qualitativa:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Neste contexto, este estudo investiga os professores ingressantes no magistério superior e as dificuldades encontradas por eles ao assumirem a docência. Mais especificamente, a amostra se constitui dos docentes atuantes nas engenharias⁶ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É importante ressaltar que nosso objeto de estudo é o sujeito professor, e que a UFU é apenas o lócus do estudo. A prioridade foi investigar os professores recém-contratados (sem experiência docente, ou seja, aqueles que estão no primeiro emprego) e professores com até 3 (três) anos de experiência.

Autores como Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992) consideram professor iniciante aquele que se encontra nos primeiros cinco anos de experiência no ensino, etapa caracterizada pelo início na profissão, onde ocorrem os primeiros contatos com a instituição, fase de tateamento e experimentação, socialização com o grupo profissional, descobertas, para posteriormente adentrar uma fase de estabilidade na carreira e de pertença ao grupo. Já os professores experientes são aqueles que estão numa fase de maior autonomia em relação às suas funções e à própria experiência em sala de aula.

Huberman (1992) apresenta que os primeiros anos de profissão do professor é um período de organização de sua prática com estratégias de entusiasmo e sobrevivência. O autor diz sobrevivência, porque no início, o professor tem um “choque de realidade” visto

⁶ Os cursos selecionados para análise são: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Engenharia Mecatrônica.

que, em seu imaginário, o ideal é confrontado com o real do cotidiano. Assim, nesses primeiros anos, o docente se sente inseguro em suas ações, pois ele ainda está em um período de descobertas e experimentações.

Além desse, havia outro critério, a “adesão”, ou seja, o aceite em participar da pesquisa, pois os professores conheceram o projeto desde o seu início e puderam optar por aderir, ou não, à pesquisa. Portanto, os professores não foram “objeto” da investigação. O objeto é o processo de sua socialização.

No intuito de compreender o processo de socialização profissional dos professores ingressantes na UFU, os questionários, as entrevistas e a análise documental se constituíram em importantes fontes, pois o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada é fundamental.

Na metodologia foram utilizados diferentes delineamentos de acordo com as questões e objetivos específicos da pesquisa. Os caminhos percorridos durante a investigação passaram pela busca de uma aproximação da realidade concreta na qual o problema de pesquisa se apresenta. A pesquisa do grupo de estudos utilizou amplo acervo de fontes bibliográficas que foram utilizadas nesta investigação, além de documentos oficiais da instituição, questionários e também de fontes orais. Para a construção dos dados da pesquisa foram utilizados os instrumentos:

- a) **Questionário de identificação** para caracterização dos professores recém-contratados e escolha dos participantes da pesquisa. Teve duas finalidades básicas: conhecer o tempo de experiência anterior do recém-contratado e, a partir daí, convidá-lo ou não para participação na pesquisa e saber em qual instituição o recém-contratado fez o curso superior e pós-graduação.
- b) **Questionário ampliado** de caracterização da formação inicial e dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e das expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Este instrumento foi aplicado a todos os professores recém-contratados que aderiram à pesquisa. Visamos apreender as expectativas do recém-contratado em relação à profissão, ao novo emprego e, também, compreender qual avaliação faz da formação inicial e dos cursos de pós-graduação com relação ao processo de profissionalização e desenvolvimento da identidade profissional.
- c) **Entrevistas** reflexivas semiestruturadas, com o objetivo de acompanhamento do processo de socialização profissional. A forma de gravação foi digital.

1.1 Questionários

O primeiro contato com os professores foi feito por meio do questionário de identificação (apêndice 2) considerando-o mais adequado para o início da pesquisa, ou seja, para o processo de verificação dos possíveis sujeitos do estudo. Dessa forma a utilização deste instrumento mostrou-se eficaz para os objetivos iniciais da investigação, uma vez que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - de número 641/11 (adendo ao protocolo registro CEP/UFU 157/10). Assim, encaminhamos a primeira etapa para escolha dos participantes da pesquisa bem como para a caracterização dos professores recém-contratados.

O instrumento questionário “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. (...) Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 53). Apesar de a abordagem do estudo ser qualitativa, os dados quantitativos complementam a análise uma vez que sinalizam para o entendimento do nosso objeto ao esclarecer dados relevantes a respeito dos professores ingressantes na UFU.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita buscar de forma mais objetiva o que realmente se deseja atingir. Os autores consideram, ainda, o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche.

Posteriormente, aplicamos o questionário ampliado (apêndice 3) de caracterização da formação inicial e dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e das expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Este instrumento visa apreender as expectativas do recém-contratado em relação à profissão, ao novo emprego.

Conforme dados estatísticos encaminhados pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos da UFU – DIRAC foram admitidos 42 professores nas engenharias entre os anos de 2008 e 2010. No questionário, identificamos sexo, idade, regime de trabalho, experiência no magistério superior e unidade acadêmica de atuação. A partir desses dados, foi possível definir a amostragem de professores que participariam das entrevistas reflexivas.

No total, foram distribuídos um total de nove questionários de identificação para as engenharias, contando com três mulheres e seis homens. Desses, oito participaram do questionário ampliado. A partir daí, selecionamos os professores que atendiam aos nossos quesitos, ou seja, em início de carreira e tempo de serviço de até três anos. Resultou um

total de cinco sujeitos do sexo masculino, assim distribuídos: um professor da engenharia elétrica, um da engenharia química, um da engenharia mecatrônica, um da engenharia mecânica e um da engenharia civil.

1.2 Entrevistas

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, com ‘buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas... (BARDIN, 2011, p. 94).

As entrevistas são realizadas em quase todas as pesquisas, mas também é amplamente utilizada em outros tipos de comunicações humanas, como na televisão, rádio etc. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Dentre os tipos de entrevista, destacamos a entrevista semiestruturada que possibilita uma maior flexibilidade e abertura para o investigador enfatizar os aspectos que julgar conveniente durante a conversa. Assim, ele segue um roteiro estabelecido previamente, porém tem liberdade de acrescentar outras questões que se encaixem no diálogo.

Além disso, para esse estudo, consideramos a entrevista reflexiva um recurso apropriado de natureza qualitativa, pois vai além de perguntas e respostas: é “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

Ainda, sobre a entrevista reflexiva:

a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

Após a participação nos questionários, estabelecemos contato com os professores selecionados, convidando-os para a continuidade da pesquisa que, nesta etapa, contaria com a sua colaboração através da entrevista. Assim, agendamos horários em conformidade com sua disponibilidade e destacamos que as entrevistas foram realizadas individualmente.

Nessa perspectiva, optamos pela aplicação da entrevista reflexiva semiestruturada⁷ tendo como objetivo identificar quais as concepções de formação estão presentes em suas práticas, quais saberes consideram mais importantes no exercício da docência e quais as principais dificuldades encontraram ao assumirem a docência. Para iniciar o processo de coleta de dados, foi necessário delimitar o grupo de professores. Como apresentado acima, optamos por uma amostra de cinco professores, cada um representando uma habilitação em engenharia especificamente.

Szymanski (2002) colabora esclarecendo que as entrevistas reflexivas não se limitam a momentos para simples perguntas e respostas, o que de fato ocorreu. Conforme o andamento da conversa com o colaborador, as hipóteses iniciais iam sendo reformuladas tornando o universo da pesquisa uma fonte inesgotável de conhecimentos. Foram momentos importantes que proporcionaram para pesquisador e sujeitos colaboradores, a oportunidade de atribuir sentido a diferentes questões concernentes ao estudo em questão.

Destacamos a importância dessa entrevista reflexiva, uma vez que muitos dos sujeitos revelaram que nunca tinham pensado em determinado assunto questionado na conversa. O momento dispensado para essa etapa proporcionou a descoberta de alguns sentimentos talvez nunca revelados pelos professores participantes. Essa troca de opiniões e pensamentos torna-se indispensável para o resultado final do estudo, pois muitos participantes declararam que esperam resultados concretos da nossa investigação, no sentido de aprimorar o trabalho docente na universidade.

A identificação dos sujeitos da pesquisa foi feita em conformidade com a ordem das entrevistas (sujeito 1, sujeito 2, etc.) e a unidade/curso em que trabalham. Portanto, eles serão identificados da seguinte maneira:

Entrevistado 1: S1FEELT

Entrevistado 2: S2FEQ

Entrevistado 3: S3FEMECAT

⁷ Encontra-se em anexo o roteiro básico para a entrevista.

Entrevistado 4: S4FEMEC

Entrevistado 5: S5FECIV

Ainda em relação às entrevistas, podemos dizer que o tempo de duração de cada uma foi irregular, com variação entre 20 minutos e 1 hora e meia, conforme características individuais dos entrevistados. Foram gravadas através do gravador digital e transcritas integralmente, mantendo a fidedignidade dos depoimentos. Após a transcrição, foi feita a textualização que tem a finalidade de retirar os vícios de linguagem, passando assim, para a norma culta da língua portuguesa. Todo esse processo foi feito cuidadosamente para não alterar a essência da fala dos participantes. Posteriormente, os entrevistados fizeram a leitura do texto modificado, assinando um termo de autorização para utilização em nossa investigação.

É importante destacar que, em alguns casos, tivemos que acrescentar algumas perguntas, fugindo um pouco do roteiro de entrevista, pois às vezes procurávamos algo mais profundo do que a resposta dada para uma referida questão. Assim, tínhamos que perguntar mais diretamente e de uma maneira diferente para que nossas inquietações fossem respondidas. Ressaltamos ainda, que ouvir os professores foi uma etapa muito importante para a investigação, pois tivemos a oportunidade de compartilhar as experiências de cada professor, os quais sentiram liberdade para falar de suas dificuldades e até mesmo, fazerem desabafos. Através da entrevista foi possível compreender o processo formativo de cada professor, bem como identificar dificuldades enfrentadas no início da carreira. Detectando quais problemas são enfrentados pelos professores iniciantes, temos a possibilidade de buscar contribuir para a melhoria do processo de formação profissional e estimular a definição de políticas institucionais de formação continuada que auxiliem os docentes nesse processo.

1.3 Análise dos dados

A etapa de análise dos dados, conforme expõe Lüdke e André (1986), implica em uma organização geral de tudo o que foi realizado durante a pesquisa, após o encerramento da construção dos dados. Assim, com a realização das primeiras etapas da investigação, passamos então para o processo de análise dos dados sustentados na teoria de Bardin (2011) denominada análise de conteúdo. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo refere-se a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente

diversificados” (BARDIN, 2011, prefácio). Portanto, visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos dados da pesquisa, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção das análises. Ainda, em detalhes, explica no prefácio que a análise de conteúdo

absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem [...] Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura ‘normal’ do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião... (BARDIN, 2011).

A intenção da análise de conteúdo para essa investigação é a inferência de conhecimentos relativos à socialização profissional do professor iniciante no magistério superior, em específico, nas engenharias. Além disso, pretendemos analisar as principais dificuldades enfrentadas no início da carreira de docente universitário, bem como o processo de formação da identidade profissional e os saberes docentes para atuação na área.

É importante deixar claro que, embora a análise de conteúdo seja utilizada como instrumento de diagnóstico, obtendo inferências específicas ou interpretações sobre um dado aspecto, seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo (BARDIN, 2011, p. 144).

Lüdke e André (1986, p. 48) ressaltam que “o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”. Acrescentam ainda que as categorias iniciais podem ser modificadas em outro momento subsequente.

A análise de conteúdo “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2011, prefácio). Por isso se diz que o analista faz “inferência” no tratamento das mensagens, o que significa deduzir de maneira lógica os conhecimentos da mensagem do participante. Além disso, a autora deixa claro que existem etapas a serem cumpridas na análise de conteúdo. A primeira delas é a fase da descrição, ou seja, a enumeração das características do texto. Em seguida, temos a fase da inferência considerada como um momento intermediário que permite a passagem para a terceira fase, qual seja, a interpretação, sendo o procedimento de significação concedido às características.

Em outro momento, a autora destaca a organização das fases da seguinte maneira:
a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e

interpretação (BARDIN, 2011, p.125). A primeira fase tem a finalidade de organizar as ideias iniciais, sistematizando-as de maneira precisa para as operações seguintes; escolher os documentos a ser analisados; formular hipóteses e objetivos, bem como elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. A segunda etapa é de exploração do material e aplicação das decisões tomadas anteriormente. A última fase destaca as informações fornecidas pela análise em que a interpretação é permeada pelos conceitos que dão sustentação ao estudo.

Bardin (2011, p.42) defende que, para a análise ser válida, é necessário seguir as algumas regras, assim nomeadas:

- *homogêneas: poder-se-ia dizer que 'não se mistura alhos com bugalhos';*
- *exaustivas: esgotar a totalidade do 'texto';*
- *exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;*
- *objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;*
- *adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.*

Segundo a autora, o processo dedutivo ou inferencial é utilizado na prática científica e não é raro, pois:

O médico faz deduções sobre a saúde do seu cliente graças aos sintomas, do mesmo modo que o grafólogo que pretende proceder com seriedade infere dados sobre a personalidade do seu cliente a partir de índices que manifestam com frequência suficiente, ou em associação significativa com outros índices, na grafia do escritor. O mesmo se passa na análise de conteúdo, mas a superficialidade do procedimento analítico está estreitamente relacionada com a diligência normal, habitual, de leitura e de compreensão da mensagem [...] A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira (BARDIN, 2011, p.47).

A autora nos diz, nessa citação, que o analista de conteúdo deve interpretar a mensagem do emissor, desvelando um sentido deixado em segundo plano, atingindo significados de “natureza psicológica, sociológica, política, histórica” (BARDIN, 2011, p.47-48).

Partindo para a categorização desta investigação, Bardin (2011) nos explica que este não é um procedimento obrigatório na análise de conteúdo, porém é bastante utilizado.

As categorias são classificadas por uma operação que reagrupa os elementos constituídos por uma determinada diferenciação.

Na etapa de exploração dos dados, houve a codificação, ou seja, o recorte do tema e a escolha de categorias. Os temas foram tomados como unidade de registro e agrupados em torno de elementos comuns, os quais se constituíram em categorias. Assim, surgiram as seguintes questões: Como ocorre o processo de socialização dos novos professores universitários que atuam nas engenharias da Universidade Federal de Uberlândia? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ingressantes no exercício da docência?

As categorias nesse estudo foram constituídas como uma espécie de gavetas que permitem a classificação dos elementos de significação contidos nas mensagens, ou seja, pretendem dar um sentido e uma organização na confusão inicial da análise dos dados. Nesse sentido, as categorias foram assim definidas: socialização profissional, identidade docente, saberes docentes e desenvolvimento profissional. No quarto capítulo, veremos com mais detalhes as descobertas obtidas a partir de cada categoria analisada.

CAPÍTULO II - O UNIVERSO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE

O objetivo do presente capítulo é compreender a universidade enquanto contexto de exercício profissional do professor universitário. Além disso, neste estudo, torna-se importante refletir sobre as políticas que incidem diretamente na organização da universidade e que têm reflexos diretos na organização do trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de socialização e desenvolvimento profissional dos professores que nela atuam.

A universidade é uma instituição sociocultural de grande complexidade e importância para a sociedade, pois detém o conhecimento e a cultura acumulados historicamente pela sociedade, forma profissionais nos níveis de graduação e pós-graduação, investiga questões científicas gerando novos conhecimentos, além de promover o saber e a cultura para a sociedade (AQUINO; PUENTES, 2011).

Tendo em vista que o foco desta investigação é a docência universitária, especialmente, dos professores ingressantes no magistério superior, é mister aprofundarmos nesse contexto complexo que é a universidade. Historicamente, a função social da universidade tem sido a de conservar e gerar a cultura herdada pela humanidade, como apresenta Morin:

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias, valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora (MORIN, 2003, p.81).

Segundo Zabalza (2004, p.35), a universidade possui várias funções, dentre elas: “ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social, etc.” Basicamente, pode-se dizer que ela tem três funções: socializadora (transmissão de conhecimento, cultura e valores sociais), orientadora (revelação de capacidades individuais) e pesquisadora (ampliação e divulgação de conhecimentos).

Ao darmos enfoque à docência universitária, torna-se fundamental aprofundarmos no sentido de formação preceituada no interior da universidade. Zabalza (2004) chama a atenção sobre essa questão, pois o tema “formação” é recorrente dentro da universidade,

porém, basta saber se os professores são realmente conscientes a respeito do seu real significado e importância para a função complexa de ser professor:

Em relação aos propósitos formativos, a atual universidade oferece um marco notavelmente “discreto” e inconsistente. Que tipo de formação a universidade pode ou deve oferecer? Como se pode entender a própria ideia de formação aplicada ao contexto universitário? Nós, professores universitários, somos formadores (talvez até educadores), ou isso não passa de uma simples fantasia pedagógica? Enfim, sobre o que estamos falando quando afirmamos que a principal função da universidade é a formação? (ZABALZA, 2004, p.36).

A formação “remete a um processo de preparação, às vezes, genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades” (Zabalza, 2004, p.37). Ela está vinculada ao processo de crescimento e amadurecimento de um indivíduo para a vida, quando adquire novos conhecimentos, atitudes e valores, novas habilidades, enriquecimentos e desenvolvimento pessoal.

Atualmente, todas as funções do mercado de trabalho exigem uma formação específica e contínua devido à fluidez de mudanças e exigências cada vez rápidas. Se o indivíduo não procura inovar-se, inteirando-se de novos conhecimentos, novas informações, torna-se ultrapassado e logo será substituído por outro que se enquadra nas exigências do determinado emprego. Portanto, por que para a profissão professor seria diferente? Por que não seria necessária uma formação específica para dar aulas? Por que não precisaria se renovar e atualizar sempre? Por que basta ter um diploma de graduação em qualquer área e uma titulação de mestre ou doutor para ser professor universitário?

Na mesma perspectiva, Mellouki e Gauthier (2004, p. 543) também discutem a respeito da complexidade do trabalho do professor, expondo que a docência é tão paradoxal que o professor deveria possuir simultaneamente “as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz (...)”. Essa citação nos remete à reflexão da ampla destreza que o ensino exige do docente.

Verificado o sentido de formação, será relevante desvelar a “missão” da universidade. A dimensão formativa a ser dada pela universidade aos seus estudantes deve contemplar aspectos do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de conhecimentos e competências e uma visão mais ampla do mercado de trabalho para o indivíduo atuar com mais autonomia (ZABALZA, 2004). Em relação ao último aspecto, atualmente, tem-se

visto com frequência a cobrança para os professores estimularem o desenvolvimento da capacidade crítica e a autonomia intelectual do aluno, preparando-o melhor, não só para a vida profissional, bem como para sua vida pessoal.

Diante disso, como então a universidade deve agir para atender a todas as exigências impostas a ela? Zabalza (2004) contribui quando afirma que se deve estabelecer na universidade uma nova cultura, com novos pensamentos e práticas. Primeiramente, o aluno deve ser considerado como parte integrante do seu processo de aprendizagem, fazendo com que aquele aluno passivo e dependente não exista mais. Também relacionado com os alunos, a universidade deve ter o cuidado de não tornar sua orientação seletiva, no sentido de destacar os melhores e excluir os estudantes com mais dificuldade. Estamos nos referindo aos professores que reprovam muitos alunos de uma determinada turma considerando que essa atitude seja louvável e que sua disciplina seja considerada a mais difícil do curso. Isso faz com que os alunos fiquem desestimulados e, provavelmente, possam se evadir do curso. Não quer dizer que o nível de exigência por parte dos professores deve baixar, mas que os mesmos comecem a refletir sobre o problema em questão, questionando sua prática e procurando melhorá-la sempre.

Nos últimos anos, percebe-se que ocorreu um acentuado volume de mudanças a respeito do currículo na universidade, porém Zabalza (2004) nos apresenta que a estrutura ainda é rígida se comparada a outras universidades do mundo. Segundo ele, a educação na Austrália se diferencia muito da que estamos acostumados a presenciar, pois a partir dos seis anos, os alunos já escolhem as disciplinas que mais lhes interessam para cursar, exceto língua e matemática. Portanto, desde cedo, a autonomia deles é estimulada, o que não acontece no Brasil. Pelo contrário, até mesmo no curso superior, o aluno deve se adaptar à grade curricular “fechada” e “engessada” frequentando as disciplinas pré-estabelecidas pelo curso. Diante disso, o autor propõe que deve haver uma constante atualização dos conteúdos e estratégias de aprendizagem com visão a adequar às exigências sociais e às mudanças do mercado de trabalho. Além disso, a universidade deveria oferecer maior flexibilidade em relação a horários e diferenciar conteúdos básicos (obrigatórios) de conteúdos opcionais, em conformidade com o interesse de cada um.

Outro fator preocupante para a universidade se refere à dinamização das metodologias adotadas pelos professores. Hoje, os alunos têm uma quantidade enorme de informações a todo minuto, não pertencendo somente à escola (também à universidade) a contenção do conhecimento. Por isso, o professor deve estar bastante atento aos interesses

da turma para mediar e contribuir para que os alunos transformem as informações em conhecimento. E ainda, deve incitar atividades extracurriculares, considerando que a universidade não tem função de formar apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida.

A posição e a missão da universidade no contexto da “sociedade da aprendizagem” (ou seja, de uma sociedade em que é preciso se manter sempre disposto ao aprendizado para poder preservar um certo nível de qualidade de vida) adquire uma orientação bem diferente: é uma universidade menos autossuficiente, mais preocupada em consolidar as bases do conhecimento do que em desenvolvê-lo por completo, mais comprometida com o desenvolvimento das possibilidades reais de cada sujeito do que em levar até o fim um processo seletivo do qual só seguem adiante os mais capacitados ou os melhores adaptados (ZABALZA, 2004, p. 65).

Não é fácil pensar que a universidade ainda tem que caminhar muito para aproximar-se de um ideal, mas ao analisarmos o contexto geral, esse fato ocorre em todo o sistema educacional brasileiro. Só não podemos desistir de buscar uma melhora constante, na pretensão de encontrar novas maneiras de aprimorar os aspectos mais críticos, refletindo sempre em novas metodologias para atingir a melhoria da qualidade da formação dos alunos.

2.1. O aspecto político em foco: a expansão universitária

O cenário que se apresenta nos últimos dez anos é de ampla expansão de oferta de vagas, criação de novos cursos, inclusive de novas instituições de educação superior, tanto públicas quanto privadas. Franco (2008) revela que a educação superior no Brasil está vivendo um momento histórico, visto que reformas significativas estão sendo executadas por parte do governo, o qual tem direcionado suas políticas para o fomento do acesso ao ensino superior no Brasil. Programas foram criados na busca da democratização do acesso ao ensino superior por meio da expansão acelerada imposta às universidades. Entretanto, toda essa exigência advinda das políticas de governo deveria ser realizada com mais cautela, cogitando todas as consequências e riscos possíveis de um crescimento desorganizado.

Estamos presenciando a época da sociedade da informação em que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) geram um imenso volume de informações,

multiplicando a todo vapor as realizações científicas e culturais na sociedade. Nesse sentido, nos últimos anos do século XX, a educação em geral passou por um período de significativas mudanças, onde o avanço das tecnologias, da comunicação, as grandes mudanças tecnológicas, socioeconômicas e culturais impactaram a educação brasileira. Tais mudanças fizeram com que a educação iniciasse um processo de busca por ações que a sustentasse frente aos desafios.

Destacamos que na década de 90, o Estado passou por uma notável crise financeira desencadeada por endividamento público, estagnação econômica e perda do controle da inflação. Devido a esse fato, inúmeras consequências afetaram a sociedade em geral, dentre elas, ressaltamos que, nas universidades, foram realizados ajustes nas contas públicas e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) não ficou de fora, pois tiveram planos e projetos institucionais desprezados.

Essas mudanças continuaram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) onde foi consolidado um novo modelo de administração pautado em:

princípios de desburocratização e flexibilização da gestão, descentralização, transparência e controle social, avaliação dos resultados, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão, bem como nas estratégias da privatização, publicização e terceirização (PIDE – Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – UFU; 2010-2015, p. 17).

Nessa perspectiva, a universidade estava sendo configurada para o novo paradigma de produção capitalista, bem como o ensino superior estava se tornando cada vez mais flexível, heterogêneo, competitivo, mas controlado e avaliado pelo Estado (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Conforme Zabalza (2004), as transformações dos últimos trinta anos alteraram o processo de funcionamento da universidade no que se refere à sua função social, à estrutura organizacional, à política de funcionamento, ao sentido formativo, dentre outros. Segundo o autor, entre os anos 60 e 70 não existiam nos cursos superiores a forte pressão para o emprego, a competição pela melhor média, a massificação do ensino... Nessa época, era possível interessar por algo não necessariamente ligado à carreira profissional, pois os cursos eram mais generalistas, o que possibilitava uma visão mais completa do mundo da cultura. Não que as mudanças ocorridas ultimamente sejam vistas como melhores ou piores se confrontadas ao funcionamento da universidade anteriormente, mas fazemos reflexões e comparações para uma melhor compreensão do contexto que vivenciamos.

Nesse sentido, Zabalza (2004) destaca que houve muitas mudanças na educação superior nos últimos anos,

da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos, da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações de formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem), incluindo a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância (ZABALZA, 2004, p. 22).

Em 2006, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva ocorreram mudanças no direcionamento das políticas públicas que fomentavam o acesso ao ensino superior. Tanto que se deu início a um processo de expansão da educação superior estabelecendo política de cotas, bolsas integrais ou parciais em IES (Instituições de Ensino Superior) privadas e aumento de vagas nas universidades federais. No ano de 2007, foi instituído o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, com o objetivo de incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infraestrutura e remover obstáculos burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos ao crescimento (BRASIL, 2007).

Além disso, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foram realizadas muitas ações significativas para a educação superior nesse período: PROUNI (Universidade para todos); Universidade Aberta do Brasil/UAB; Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior/FIES; Programa Nacional de Pós-doutorado; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; Apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia; PROEXT; e Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /CAPES, Programa REUNI e Banco de Professor-equivalente (BRASIL/MEC, 2007).

As políticas públicas têm a finalidade de proporcionar as mesmas oportunidades para os diferentes atores da sociedade, ou seja, elas são as ações do Estado. Na área da educação superior, elas surgiram para tentar diminuir a desigualdade social e histórica de acesso ao ensino superior. No Brasil, até 2007, procurou-se expandir vagas para o ensino superior privado com o programa de governo PROUNI. A partir de 2007, iniciou-se a expansão do setor educacional superior público através do programa REUNI – Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (PEREIRA e SILVA, 2010).

O PROUNI – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece,

em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2012)⁸

Esse programa tem alcançado números significativos de alunos matriculados no ensino superior privado por meio dessas bolsas concedidas pelo governo.

Assim como o PROUNI, a UAB (Universidade Aberta do Brasil) desde 2005, tem mostrado expressiva expansão no ensino superior através da educação a distância. A finalidade é oferecer cursos de licenciatura e formação inicial e continuada para professores da educação básica e, além disso, proporcionar polos em lugares distantes onde talvez nunca chegasse uma universidade (Pereira e Silva, 2010).

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polos (UAB, 2012)⁹.

Conforme a definição sobre o sistema da Universidade Aberta do Brasil:

é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UAB, 2012).

Também foi criado o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), medida significativa para expansão da educação superior que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior¹⁰. O programa “criou condições” para as universidades da rede federal expandirem nos aspectos físico, acadêmico e pedagógico, e contemplou ações como: o aumento de vagas nos cursos de graduação; a ampliação da oferta de cursos noturnos; a promoção de inovações pedagógicas; o aumento do número de alunos por professor; a redução do custo por aluno; a flexibilização de currículos; a ocupação de vagas ociosas e o

⁸ Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

⁹ Disponível em <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em 23 abr. 2012.

¹⁰ Acesso em 03-02-2012. Disponível em:

http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28;

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085

combate à evasão. Segundo o governo, ele tem o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Conforme dados do MEC, o número de municípios atendidos por universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Os efeitos da iniciativa são percebidos por meio dos expressivos números dessa expansão iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. Desde o seu início, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, conforme mostra o gráfico abaixo:



Figura 1: Gráfico Expansão das Universidades Federais no Brasil
Fonte: Reuni, 2012. Disponível em www.mec.gov.br

O discurso da expansão está posto, entretanto, resta-nos analisar como está sendo na prática. Será que realmente essas políticas traduzem a verdadeira democratização do ensino superior? Está sendo considerada a permanência do estudante na universidade ou somente seu acesso? E no que se refere à qualidade oferecida? Para finalizar, os recursos orçamentários para o bom desenvolvimento da proposta do governo estão sendo repassadas às universidades em conformidade com as exigências?

O governo diz criar condições para as universidades ampliarem em todos os aspectos necessários em cumprimento às exigências do REUNI, porém não revela que a contrapartida orçamentária¹¹ não aumentou proporcionalmente a essas exigências, o que compromete a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar, além da precarização do trabalho docente e ampliação da heteronomia universitária. Nesse sentido, “as condições de oferta desse programa sem o suficiente aporte de recursos, favorecerão

¹¹ O financiamento das IFES corresponde, atualmente, a uma cifra próxima a 0,6% do PIB (Produto Interno Bruto), distanciado do índice histórico aplicado em 1989 (0,95% do PIB).

tão somente a precarização da instituição e um ensino de ‘qualidade’ duvidosa” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p.49).

Deste modo, começa a luta da universidade por recursos repassados pelo governo que ficam condicionados à assinatura de um contrato de metas (citadas acima, como aumento de vagas, ampliação de cursos noturnos etc.), a serem atingidas dentro de determinados prazos, garantindo assim, de maneira “atropelada”, a expansão do ensino superior.

Portanto, não podemos afirmar que houve um processo de democratização da educação superior pública brasileira, visto que não há outras políticas funcionando em conjunto para promover as condições de igualdade de acesso e permanência na universidade. E a educação não pode abarcar toda essa responsabilidade sozinha. Houve sim, massificação do ensino onde instituições do ensino superior foram multiplicadas, surgiram programas a distância e contratos de grandes levas de professores, tudo baseado no pensamento de que seria necessário abrir a universidade para todas as camadas sociais (ZABALZA, 2004).

Tais reflexões, no âmbito da Educação Popular, de certo modo sustentam a intencionalidade do discurso atual das políticas de expansão do ensino superior público. Contudo, resta avaliar se essas políticas configuram um quadro efetivo de democratização desse setor, levando em consideração aspectos como a permanência qualificada desses estudantes na universidade, bem como a garantia de recursos orçamentários para o pleno desenvolvimento das novas instituições e a continuidade qualificada de programas como o REUNI, o PROUNI e a UAB (PEREIRA e SILVA, 2010, p. 27).

Desencadeou-se também a contratação de professores novos em grande escala para atender ao imenso número de estudantes ingressantes, contratação essa também de maneira massiva, pois essas ações interferiram nas condições de trabalho desses professores, na sua capacitação e função como docente.

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos [...] De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade a qual pertence (ZABALZA, 2004, p. 25).

Os professores são contratados para o regime de 20 horas de trabalho, ou seja, o tempo específico para o trabalho em sala de aula, sem vinculação e obrigatoriedade com as outras exigências da universidade (pesquisa e extensão). Assim, o regime de trabalho de

dedicação exclusiva é enfraquecido diante da base estruturante da universidade: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sem contar que essa contratação baseada em horas precariza ainda mais as condições de trabalho do professor:

A adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e do trabalho docente. A precarização da formação ocorre através do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão” indicadas no decreto, através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação, a dinâmica de contratação de professores nas universidades está pautada no “banco de professores-equivalentes”, precarizando ainda mais as condições de trabalho docente (LIMA, 2009, p.4).

Essa situação confere à universidade diversas consequências, inclusive para os docentes que nela trabalham, como: o aumento desumano de horas/aula; a diminuição do tempo de estudo para mestrados e doutorados; a avaliação pela quantidade de publicações e projetos aprovados; participações em congressos, etc. Além disso,

o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis” (CHAUI, 2003, p.7).

Nessa perspectiva, a universidade tornou-se como qualquer outro recurso social e econômico do país, curvando-se às mesmas leis, políticas e processos como qualquer outro subsistema (saúde, produção, instituições culturais, função pública etc.). Ocorre um processo de minimização do Estado com limitações dos fundos públicos para a educação superior, causando assim, a subordinação da educação à economia e ao setor produtivo. O caso da UFU não foi diferente. A situação imposta fez com que essa universidade encontrasse maneiras de seguir as exigências sem maiores questionamentos. Assim, a UFU se colocou

frente à recorrentes desafios de expansão e desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da criação e consolidação de novos cursos. Da recomposição de seus quadros de servidores docentes e técnicos administrativos, e da ampliação da infraestrutura, entre outros aspectos, de modo a fortalecer sua missão institucional (PIDE – UFU, 2010-2015, p.18).

Conforme o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da UFU – 2010/2015, o REUNI é interpretado como ocasionador de um grande impacto no sistema interno da universidade, visto que o programa tem foco em “metas/cronograma/desempenho/avaliação”, bem como propõe uma mudança política e cultural nas instituições.

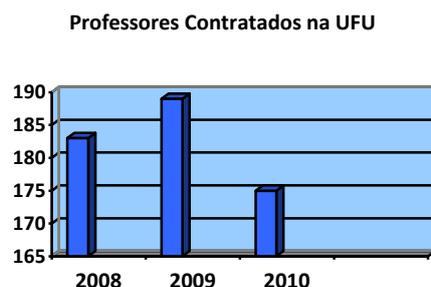


Figura 2: Gráfico referente às contratações de professores da UFU no período de 2008 a 2010.
Fonte: DIADO (Divisão de Apoio ao Docente UFU), 2012.

O gráfico nos apresenta o crescimento significativo desses últimos anos no que se refere à contratação de professores para o ensino superior da UFU. O número de professores contratados nos três últimos anos, na UFU, perfaz um total de 547 docentes, sendo que, em 2008, ingressaram 183; em 2009, 189 e em 2010, 175 professores.

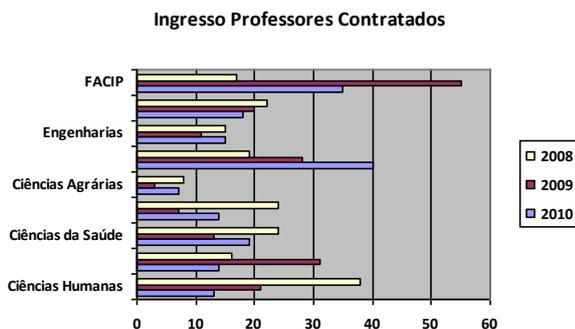


Figura 3: Gráfico referente às contratações de professores da UFU por áreas de conhecimento no período de 2008 a 2010.

¹²Fonte: DIADO (Divisão de Apoio ao Docente UFU), 2012.

¹² Nos dados da FACIP (Faculdade de Ciências Integradas do Pontal) o ingresso de professores não foi especificado por área, por isso o colocamos em coluna específica, por se tratar de uma Unidade Acadêmica da UFU que abriga cursos de diferentes áreas, quais sejam: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química, Serviço Social.

Nota-se que não foi seguido um padrão ou regra de contratações por áreas, pois o crescimento particular em cada uma delas se difere quando comparado à outra. Em geral, temos o maior crescimento em 2008 e 2009. Isso se deve ao estímulo dado pelo REUNI para que as universidades e faculdades abrissem novos cursos e, por consequência, aumentassem, em grande escala, o número de contratação de novos professores.

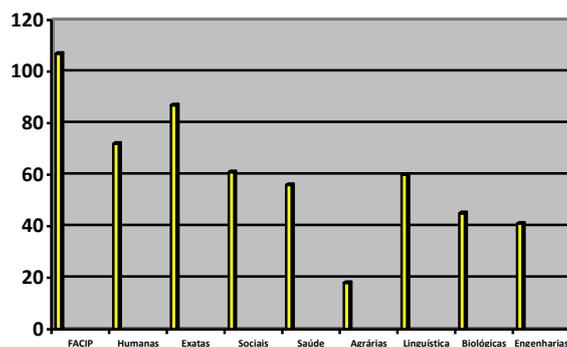


Figura 4: Gráfico Total de contratações de professores da UFU por áreas de conhecimento no período de 2008 a 2010.

Fonte: DIADO (Divisão de Apoio ao Docente UFU), 2012.

Notamos que o maior número de contratações foram específicas do Campus Pontal da UFU devido ao período de implantação do mesmo, totalizando 107 professores ingressantes. Em seguida, temos a área das Exatas com maior número (87), Humanas (72), Sociais (61), Linguística (60), Saúde (56), Biológicas (45), Engenharias (41) e Agrárias (18). Essas demonstrações gráficas buscam exemplificar quantitativamente o forte impacto de crescimento ocorrido na Universidade Federal de Uberlândia no período de 2008 a 2010.

Léda e Mancebo (2009) fazem referência à outra questão problematizadora trazida pelo REUNI, pois conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, a universidade deve abordar três aspectos que são indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, nem no decreto que instituiu o REUNI, nem no documento de agosto de 2007, intitulado Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, fez-se referência à pesquisa. Em relação à extensão, ela é citada apenas uma vez como sendo um compromisso social da instituição, demonstrando assim, a ênfase somente no que se refere à expansão do ensino.

Assim, as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) que se sujeitarem às imposições do REUNI em troca de verbas adicionais, mas insuficientes, irão se transformar, de modo progressivo e irreversível, em universidades de ensino e, saliente-se, oferecendo um ensino de baixa qualidade (LÉDA; MANCEBO, 2009, p.59).

Além de todos esses fatores, contamos também com a fragilidade da autonomia da universidade, apesar do documento do REUNI (Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) afirmar que ele “não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições.” (2007, p. 4). Entretanto, fica-nos a dúvida: como existe esse respeito da autonomia universitária submetendo-a a controles quantitativos e considerando-a como uma empresa que deve mostrar resultados e cumprir metas? Enfim, a universidade atualmente encontra-se diante de uma situação complexa, ou melhor, diante de uma crise: as exigências são cada vez maiores enquanto as políticas de financiamento por parte do Estado são cada vez menores (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, Chauí (2003) defende a ideia que a universidade sofreu uma mudança drástica, passando de instituição social para organização social. Segundo ela, uma instituição social manifesta a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade em geral, assim como exprime os conflitos de opiniões e atitudes, como ocorrem na sociedade. Por isso, a universidade era considerada, desde o seu surgimento, uma instituição social, visto que pratica uma ação social autônoma que define suas próprias regras internas. Já uma organização social, definida por Chauí como universidade operacional, é

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p.7).

Para Chauí (1999), a universidade sendo colocada no setor de prestação de serviços adquire termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” e sua autonomia

se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de

gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas (CHAUÍ, 1999, p1.).

A “qualidade” é determinada pela competência e excelência, sendo medida pela produtividade (quantidade, tempo e custo), ou seja, “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz” (CHAUÍ, 1999, p. 2). Nota-se que não importa “o que se produz, como se produz, para quê ou para quem se produz”, mas predomina a quantidade em detrimento da qualidade. Em relação à docência, não há critérios para medir a sua qualidade, portanto, não a consideram como parte da produtividade; e a docência nem mesmo está entre os aspectos considerados da qualidade universitária.

Boaventura Santos (2004) anunciou as crises sofridas pela universidade desde o final do século XX devido aos desafios e exigências impostos a ela. O autor nos revela três crises: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. Em resumo, a primeira delas se refere à exigência de que a universidade deveria produzir alta cultura e conhecimentos científicos para formação das elites (visão elitista desde a Idade Média) e, simultaneamente, produzir padrões médios de cultura e conhecimentos instrumentais para formação de mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho. A segunda crise demonstra a contradição de exigências para a universidade, pois, de um lado, o acesso à universidade era restrito às elites e, por outro, havia a exigência da democratização e reivindicação da igualdade de oportunidade para a classe popular.

Destacamos a terceira delas, denominada crise institucional que resultou da “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2004, p.9). Segundo o autor, essa crise é, há pelo menos dois séculos, “o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (SANTOS, 2004, p.12).

Diante disso, perguntamos: por que a universidade se rendeu a esse tipo de situação? Se ela se submete a exigências exteriores a ela, se perdeu a autonomia conquistada e outros prejuízos, como entender essa obediência pacífica? O problema deve-se ao fato da universidade estar de “pés e mãos atados” visto que a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado. Tais imposições feitas pelos organismos de financiamento têm paulatinamente contribuído para que as universidades

tornem-se instituições em vias de privatização, minimizando a importância da formação e pesquisa, para fazer parte da fragmentação competitiva presente na lógica neoliberal.

Todos esses acontecimentos em discussão ocorridos com a universidade (crises, mudanças, exigências, adaptações etc.) são decorrentes da perda de prioridade por parte das políticas públicas e diminuição de participação financeira do Estado nas universidades públicas.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUI, 2003, p. 11).

Para Pereira e Silva (2010) “pensar a universidade do século XXI é pensar em uma instituição que consiga fazer frente aos dilemas contemporâneos, construindo alternativas teórico-práticas para a satisfação das necessidades materiais e simbólicas da população”. Assim, apresentamos o atual contexto da universidade brasileira e o cenário que os novos professores estão atuando.

2.2- O Professor no contexto universitário

Historicamente, a questão da formação de professores tem sido amplamente discutida, constituindo-se em objeto de diferentes investigações. Anteriormente, a maior preocupação dos pesquisadores centrava-se nos professores em formação, mas gradativamente, as pesquisas a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício tornaram-se crescentes de forma considerável. A formação é uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que hoje se estendem através de análises de inovações e mudanças, implicações curriculares e didáticas organizacionais; essas discussões demonstram a importância de se aprofundar no tema.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos um aspecto no qual tem se mostrado ineficaz, qual seja a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, no ensino superior.

Segundo Teixeira (2011) no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado, que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular para a formação de professores no Brasil¹³. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior, o foco está na competência científica desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que, para essa atuação, basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar”. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)¹⁴, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Dessa maneira, nesses cursos, formam-se pesquisadores com amplo domínio do campo específico, porém desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois, grande parte dos profissionais egressos

¹³ O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ 1, de 18 de Fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes apontam para uma reestruturação dos cursos de licenciatura, no sentido de romper com o conhecido esquema "3 + 1", em que a ênfase é no bacharelado e a licenciatura fica secundarizada como um apêndice na formação do graduando. Uma das principais modificações instituídas pela Resolução 1/2002 do CNE refere-se ao aumento da carga horária para 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, totalizando 800 horas, além de 1/5 do total da carga horária que deverá ser destinado à formação pedagógica.

¹⁴ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

do mestrado e doutorado atuará na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores (TEIXEIRA, 2009).

De acordo com Cunha (2001, p.80), “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, em geral, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As consequências desse modelo formativo centrado no aprofundamento de um determinado campo científico são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Será que o domínio dos saberes técnicos da profissão é suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão?

Há, segundo Cunha (2001) uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Masetto (2003) expõe que o mestre ou doutor termina a pós-graduação com o maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Porém, como diz o autor: “Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”. Segundo ele, a pós-graduação deve se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos. Nesse sentido,

As formas serão as mais variadas: oferecer uma disciplina optativa de Metodologia do Ensino Superior, como fazem alguns programas, principalmente na área da saúde ou de educação; oferecer uma disciplina optativa baseada num programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para os estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes; organizar seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; incentivar pesquisas sobre o ensino superior em diversas áreas (MASETTO, 2003, p. 184).

Nesse contexto, o professor do ensino superior necessita estar dotado de várias competências e habilidades para enfrentar os desafios impostos pela modernidade. Ele

precisa ultrapassar uma docência baseada no ensino para basear-se na aprendizagem. Conforme Zabalza (2004, p. 169):

O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor ensinou.

O trabalho de ensinar requer uma escolarização, mais ou menos longa, pautada na construção de conhecimentos teóricos e práticos a respeito do ofício de ensinar, no sentido de preparar o professor para sua atuação profissional. No entanto, os conhecimentos teóricos, apesar de importantes, não são suficientes para o exercício do magistério, pois este requer constante aprendizado prático no manejo da profissão, no sentido de o professor familiarizar-se com seu ambiente de trabalho, com os desafios postos pela prática cotidiana, os percalços e possibilidades no exercício da docência universitária. Além disso, o contato e a integração no novo ambiente de trabalho colocam em jogo maneiras de ser e estar na profissão. Para Tardif e Raymond (2000, p. 217):

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

De acordo com Pachane (2006), os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência.

Este fato nos leva a enfatizar que não basta um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de ampliar possibilidades, incomodar, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Além disso, tal programa deve associar teoria e prática e oferecer aos professores ou futuros professores, um espaço aberto para reflexões e discussões de suas práticas (PACHANE, 2006).

Neste sentido, não há um investimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas desse nível de ensino. Um exemplo do que pode ser

feito é a inserção nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da disciplina Metodologia e Didática do Ensino Superior, que, de certa forma, desenvolve conteúdos referentes aos saberes docentes, incluindo questões importantes como: planejamento, avaliação, relação professor-aluno, identidade profissional, dentre outros aspectos fundamentais para a compreensão do fenômeno educacional na universidade.

Segundo Demo (1999), o profissional atual que a universidade gera está ultrapassado por diversos motivos relacionados ao aprendizado do aluno, pois ao invés de ser orientado para aprender e para pensar, o aluno escuta as aulas e armazena conhecimentos de segunda mão, fazendo provas muitas vezes instrucionais. Para o autor,

ser profissional é, sobretudo saber renovar a profissão, e esta capacidade de renovação permanente é, sobretudo atributo de habilidades básicas (que poderíamos resumir em “saber pensar”), não do mero domínio de conteúdos [...] (DEMO, 1999, p.41).

O mesmo autor ainda ressalta que os alunos não sabem pesquisar, não têm autonomia para buscar e elaborar com mão própria, pois são passivos e satisfeitos com o “engolir” as aulas e conteúdos.

Portanto, a universidade leva consigo uma das maiores contradições: “pretende ser inovadora, mas não se inova; questiona a tudo, mas evita ser questionada; avalia a tudo e a todos, mas detesta ser avaliada” (DEMO, 1999). Assim, os profissionais nela formados são novos apenas no sentido pejorativo. O grande desafio dos professores hoje não tem referência com os conteúdos das suas matérias ou com os saberes científicos propriamente ditos, mas sim, com os saberes que não podem ser quantificados e que têm baixo prestígio, como é o caso da aprendizagem do aluno, da relação professor-aluno, da sua aula em si, etc. Dizemos baixo prestígio porque nas instituições públicas de ensino superior fica evidenciada a maior valorização da pesquisa em detrimento da docência, o que causa uma maior dedicação nas atividades de produção científica enquanto que a docência vai sendo deixada para segundo plano.

Essa busca pela excelência vem gerando uma situação na qual as atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, perpetuando a idéia de que a qualificação docente está atrelada a excelência na pesquisa, ou seja, quanto mais o professor produzir cientificamente maior qualificação ele terá. Desta forma, o prestígio, nesse nível de ensino, está atrelado às competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica, isto porque a pesquisa, muitas vezes, está produzindo conhecimentos fragmentados e com fim em si mesma. (SANTOS; POWACZUK, 2009, p. 105).

Nesta perspectiva, Bolzan e Isaia (2006) afirmam que os professores precisam considerar os conhecimentos específicos, porém, também necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que a mesma envolve atividades e valores, tais como: sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade teoria/prática; ensino focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoas e profissionais. Se a universidade está imersa nesse contexto da lógica da produtividade, o professor deve abarcar e se importar com todos esses aspectos quantificáveis ou não.

CAPÍTULO III - SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: conceitos e práticas indispensáveis

Neste capítulo, estamos nos dedicando a apresentar conceitos importantes que fundamentam o estudo, além de serem essenciais para um melhor entendimento da docência universitária, quais sejam: socialização, identidade docente, saberes docentes e desenvolvimento profissional. Esses conceitos, apesar de imbricados e indissociáveis, serão tratados de forma individual apenas por uma questão de organização didática.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1996, p.19).

Zabalza (2004) expõe que o termo formação, em sua acepção mais habitual, remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar as pessoas para a realização de certas atividades. Segundo ele, se produziu certo vazio de significado referente à formação, pois ela muitas vezes, é reduzida à mera aquisição de uma informação nova ou desenvolvimento de uma habilidade. É comum associar processos ditos de formação com termos como capacitação, qualificação, atualização, dentre outros (ZABALZA, 2004).

Esse mesmo autor vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendido num sentido global de “crescer como pessoas”, visto que ela influencia direta ou indiretamente os indivíduos no processo de construção de si mesmos. Assim, a qualidade dessa influência se condiciona tanto pelo conteúdo quanto pela maneira como esse processo ocorre (ZABALZA, 2004).

Já a expressão docência, no sentido etimológico, tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se

mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2006).

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o ensino na universidade é um processo de busca, de construção científica e crítica de conhecimentos; e as transformações da sociedade contemporânea afetam diretamente no entendimento do ensino, assinalando a necessidade de saberes e práticas. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103, 104), ensinar na universidade supõe as seguintes intenções:

pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos integrar a atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe; buscar criar e recriar situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

A visão das autoras revela que a profissão de ensinar, no caso específico da universidade é bastante complexa e exige algumas competências do professor. Nessa perspectiva, ele tem que se preocupar com o aprendizado do aluno buscando diferentes maneiras de ensinar e avaliar, além de mediar o conhecimento para que o aluno faça sua própria construção.

Teixeira (2007, p.90) nos alerta para a formação do professor universitário:

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado [...] Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica.

Tudo isso significa que para ensinar, o docente deve ter uma “preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 6). Se isso não acontece fica subentendido que o domínio dos saberes técnicos da área de formação seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão.

Diante disso, se a formação da maioria dos professores universitários não considera os aspectos didático-pedagógicos da profissão docente, a universidade deve assumir a responsabilidade de criar espaços de reflexões e discussões relacionadas às dificuldades encontradas pelos professores, principalmente no início da carreira. Agindo assim, a instituição demonstraria o compromisso com seus professores e alunos para pensar em conjunto maneiras para a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes.

3.1 Socialização profissional

Para entendermos o que é a socialização profissional, é indispensável recorrermos à Tardif e Raymond (2000, p. 217): “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

Assim, entendemos que a socialização profissional é o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Sob o aspecto objetivo constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão, e, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo (TEIXEIRA; SANTOS; BERNINI, 2011).

Conforme Ferenc (2005) as pesquisas sobre o processo de socialização profissional do professor universitário ainda são escassas em nosso contexto educacional. “No Brasil, os poucos estudos que buscam a compreensão dos processos de socialização de professores na profissão têm se voltado para os níveis não universitários” (FERENC, 2005, p.1).

Tardif e Raymond (2000) colaboram conosco em relação ao estudo da socialização profissional do professor visto que:

se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

Assim, o trabalho de ensinar requer uma construção de conhecimentos teóricos e práticos a respeito da profissão de ensinar, no sentido de preparar o professor para sua atuação profissional. Contudo, apesar dos conhecimentos teóricos serem importantes, não são suficientes para o exercício do magistério visto que ser professor exige também a superação de obstáculos da prática cotidiana e familiarização com o ambiente de trabalho.

Além disso, Tardif e Raymond (2000, p. 217) revelam que:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Por isso, a socialização profissional é considerada como um processo no qual os professores se tornam membros de uma sociedade de professores, “adquirindo a cultura deste grupo, os conhecimentos, modelos, valores, símbolos, integrando esta cultura e desenvolvendo a sua pertença a ela, num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando” (Zeichner e Gore, 1990; Lucas, 1986, Zeichner, 1985 apud Ferenc, 2005, p. 6).

Portanto, o processo de socialização profissional dos professores se constrói simultaneamente com sua inserção na carreira e com as concepções que irão fundamentar suas práticas na universidade, fazendo com que se desenvolva também, sua identidade profissional e seus saberes docentes.

Podemos apontar três influências no processo de socialização do professor: “as influências anteriores à educação formal; as influências ocorridas durante o tempo em que precedeu a atuação como professor; e ao longo do exercício como professor” (Zeichner e Gore, 1990 apud Ferenc, 2005, p.6). Portanto, a socialização profissional é entendida como um processo de concretização dos ideais profissionais, um processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo. Sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão, e, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão.

A socialização na profissão se dá em diferentes espaços - o da instituição, das salas de aula, dos departamentos-, e cada um destes espaços exercem influência mais ou menos decisiva na socialização do profissional,

comportando sentimentos, valores, normas. Daí que o processo de socialização implica, por parte do socializado, o desempenho de papéis, nesses diferentes universos (FERENC, 2005, p.10)

Essa citação nos diz que para compreender a socialização profissional é preciso considerar toda a trajetória histórica do professor, ou seja, tudo que ele vivenciou como aluno da educação básica, como pessoa com seus respectivos valores e sentimentos, como aluno na universidade, como professor em outras instituições etc. Isso nos explica que a socialização profissional abarca também o coletivo, ou seja, o professor com suas experiências individuais, mas também os grupos e os universos em que ele viveu ou que ainda irá pertencer. Deste modo, o processo de socialização profissional não ocorre de forma linear, visto que é um processo contínuo de construção e incorporação dos valores do grupo profissional ao qual passa a pertencer.

3.2 Identidade docente

Assim como a socialização profissional, a identidade docente é considerada um construto da história dos próprios atores (professores) com suas escolhas, projetos e desenvolvimento profissional. Tudo o que ocorreu na sua trajetória pessoal e profissional influencia na sua identidade como docente “(formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc)” (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que pesquisadores e profissionais dos vários campos do conhecimento iniciam como docente do ensino superior por diversos motivos e razões variadas. Não questionamos a respeito da bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, porém na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Outro agravante é que a instituição que os recebem não dá nenhum suporte ou apoio para esses profissionais que chegam, supondo que eles já tenham os conhecimentos necessários para atuar na docência. Assim, se isenta de qualquer responsabilidade diante de eventuais problemas que surgirem.

Esse é um dos maiores problemas discutidos por estudiosos do ensino superior e a intenção não é culpar os professores por tal fato, mas sim, incentivar as universidades a criarem espaços de formação docente que apoiem os professores iniciantes. Nesse sentido, Brzezinski (2002, p. 131) colabora destacando que:

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico.

Isso significa que o professor necessita de vários saberes para atuar na docência, os quais serão tratados detalhadamente a seguir. Mas, como a citação aponta, se a instituição oferecesse um espaço de reflexão, discussão e auxílio às dúvidas dos professores iniciantes, ou mesmo aqueles já atuantes, o processo de socialização desses docentes seria direcionado, tornando um benefício tanto para o professor quanto para a universidade, visto que evitaria vários problemas de diversas magnitudes. A preparação desses profissionais das diferentes áreas (médicos, advogados, engenheiros, economistas, químicos etc.) foi em conformidade com sua atuação no mercado e não para serem professores. E as lacunas formativas trazidas por esses profissionais têm como conseqüências diferentes dificuldades ao assumirem a docência universitária, principalmente quando sua identidade profissional é questionada, eles se identificam como médicos, advogados etc., e não como professores.

Zabalza (2004) nos revela que a identidade profissional indefinida é um dos aspectos mais criticados no âmbito da educação. Conforme o autor, “muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como ‘professor de...’)” (ZABALZA, 2004, p.107).

Assim, nossa discussão se inicia, com a crise de identidade dos docentes do ensino superior. Mas, antes de pensarmos no indivíduo como professor, devemos considerá-lo como pessoa, constituída de uma trajetória de vida específica, repleta de particularidades e sentimentos vivenciados.

A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer, mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (ISAIA, 2000, p. 22).

O processo de formação da identidade profissional docente é amplamente discutido no âmbito da educação superior. Partimos do pressuposto que o professor é um ser

unitário, “entretecido pela trajetória pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, coma história social que o permeia e com sua própria história” (ISAIA, 2000, p. 21). Na mesma perspectiva, Carrolo (1997) ainda contribui:

Um processo pelo qual se dá em toda a existência do homem, na interação com o mundo e com outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de formas pessoais em relação ao processo de socialização e este tem resultados também específicos na história de vida de cada um (CARROLO, 1997, p.51).

A identidade profissional possui simultaneamente uma dimensão individual (ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos) e uma dimensão coletiva (os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos). Assim, a identidade é construída através de dois processos distintos: um processo autobiográfico: a identidade do eu e um processo relacional: a identidade para o outro (DUBAR, 1991).

Na introdução do seu livro, Dubar (2005) já nos diz que o indivíduo não se constrói sozinho visto que depende tanto dos juízos dos outros quanto de seus próprios. Portanto, “a identidade é produto das sucessivas socializações”. Assim, as opiniões dos autores apresentados se convergem em relação ao significado da identidade, pois defendem que é construída tanto pelo lado individual quanto pelo coletivo. Portanto, a socialização é fundamental para a formação da identidade docente.

3.3 Saberes docentes

O tema em questão é discutido por vários autores nacionais e internacionais, eles defendem a importância desses saberes para a atuação do professor, especificamente, do ensino superior. No caso particular deste estudo, é de suma importância aprofundar nessa temática visto que nela está fundamentada a prática do professor. Rios (2012, p.19) faz um questionamento interessante: “O que *sabemos* sobre os saberes? O que *fazemos* com o que sabemos?” Essas questões nos remetem a outras, como: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Essa é a importância dos saberes docentes, pois nos indica o caminho que devemos seguir para a formação dos nossos alunos.

Nesse sentido, é imprescindível debruçarmos mais profundamente e conhecer questões relacionadas com os saberes docentes, visto que eles estão diretamente ligados à prática dos professores no cotidiano da sala de aula. Esses saberes são provenientes dos diferentes espaços e da experiência de cada indivíduo, como seu contexto familiar, a

instituição que o formou, grupos de amigos ou colegas, escolas em que estudou, etc. Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000) explicam que os saberes são “plurais, heterogêneos e temporais”, pois o tempo é um fator importante na construção dos saberes que fundamentam a profissão docente. Além disso, os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, pois:

trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.213).

Assim, esses autores expõem que os saberes estão na confluência de várias fontes, ou seja, são provenientes das trajetórias de vidas individuais. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que no processo de formação dos professores é necessário considerar a importância

dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 71).

De acordo com teóricos como Tardif (2002), Zabalza (2004) e Pimenta (2000), "dominar" o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Estes estudos contradizem um pensamento histórico, no sentido de que a atividade docente, durante muito tempo, foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, em que o professor apenas transmitia esses conteúdos. Mellouki e Gauthier (2004) expõem que “o saber docente pode ser definido a um só tempo como um conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar – ou seja, que tem como objetivo a instrução e a educação dos indivíduos”.

Diante disso, torna-se oportuno reavaliar quais saberes são importantes para a formação dos professores, rompendo com a cultura de que “ensinar se aprende ensinando”. A profissão docente implica saberes e exigências que são necessários para exercê-la corretamente, demandando aos cursos de formação de professores compreenderem como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. Assim, a intenção é construir outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes da área específica e da área pedagógica (ZABALZA, 2004).

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

Portanto, considera-se que a profissão professor é bastante complexa e que não basta conhecer apenas os conteúdos específicos ou ser um exímio pesquisador da área. “É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores” (ZABALZA, 2004, p.115). É contraditório pensar que na universidade, espaço principal para o ensino e a aprendizagem, há certa valorização das pesquisas em detrimento do ensino visto que a avaliação dos professores universitários é feita sob o prisma quantitativo, ou seja, quantos artigos foram publicados, quantos orientandos, quantos trabalhos financiados por agências de fomento etc. Enquanto isso, a docência é deixada em segundo plano.

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como ensinar, de que não sabe como conduzir a aula, tem dificuldades de relacionar-se, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica –, são tão frequentes que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura”, de qualquer IES (PACHANE, 2007, p. 220).

Essa preocupação se estende para a atuação docente nas engenharias, nosso objeto de estudo. Um dos estudiosos que fundamenta essa análise, com formação inicial e atuação na área de exatas (engenharia) argumenta que:

A importância exacerbada imputada à necessidade de gerar publicações de qualquer maneira foi nos legando uma linguagem completamente rebuscada que dificultava o relacionamento pedagógico com nossos alunos, que não passavam de recém-iniciados na área [...] Ficava notório, para alguns, que um dos ‘charmes’ de nossa atuação era procurar difundir uma dificuldade que não existia, ou pelo menos não deveria existir, nas questões científico-tecnológicas. Era quase rotina professores se orgulharem das listagens perversas dos resultados das avaliações, que no fundo o que mais faziam era medir a sua própria capacidade de proporcionar a construção de conhecimento junto aos seus alunos (BAZZO, 2011, p.47).

Esse depoimento vindo de um professor universitário de engenharia valida e confirma todos os nossos argumentos e discussões feitos até então. Desprovidos em sua formação de saberes da dimensão pedagógica, muitos professores ainda estabelecem uma

relação de tirania com seus alunos, e desconsideram as consequências dessa relação perversa. O mesmo autor revela que acredita que o processo é mais importante que o produto e, diante disso, é preocupante a distância existente entre a formação tecnológica e a humana dos engenheiros contemporâneos (BAZZO, 2011).

No que se refere à desvalorização do saber docente e desprestígio da profissão, Ludke e Boing (2004, p. 1174) referenciam Tardif et al. (1991) e apresentam cinco aspectos:

- a) Por uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação;
- b) Por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes;
- c) O aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades;
- d) Pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública;
- e) Finalmente, a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Assim, Tardif et al. (1991) nos apresenta que a sociedade faz questionamentos a respeito da real função da escola e traz como consequência a desvalorização do trabalho docente. Outro fator que temos visto com frequência é a acelerada contratação de professores, talvez não tão qualificados quanto o ideal, além do não comprometimento e desvalorização da classe no que se refere às condições de trabalho da profissão. Assim, alguns autores denominam essa problemática como proletarização do trabalho docente, ou seja, trata-se a profissão professor numa lógica mercadológica que visa eficiência e redução de custos. Como consequência, nota-se que os cursos de licenciatura das universidades estão sendo cada vez menos procurados e almejados.

Melo (2012) acrescenta que os próprios professores devem considerar a importância da preparação para a docência e, se eles ainda não entendem, a universidade se torna responsável por essa tarefa.

Se os professores não se identificam com o saber educativo, se eles não produzem esse saber, e não o percebem como essencial para o desempenho de sua função como docente, este parece ser mais um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper com a visão simplista de que duas ou três disciplinas do currículo são o bastante para

preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa (MELO, 2012, p.35).

Segundo Bazzo (2011) os professores que tratam desse problema (aspectos pedagógicos da docência) com indiferença e desprezo não conseguem conquistar o interesse de seus alunos, além de terem dificuldade de se relacionar com os mesmos. Dessa maneira, o professor assume consequências que prejudicam a formação dos alunos, pois deixa de fazer reflexões a respeito da sua prática, das suas técnicas didáticas, das avaliações, etc.

A literatura da área apresenta que a queixa é geral, em todas as áreas, em todas as instituições, em todos os universos. Será preciso solidificar o tripé – ensino, pesquisa e extensão – que baliza a educação na universidade, pois atualmente, constatamos um desnível expressivo de valorização diferenciada, como confirma Kourganoff (1990, p.146):

Dessa forma os pesquisadores em tempo integral são levados ao ensino superior não por se sentirem atraídos pela atividade pedagógica – pois em geral eles detestam os ‘encargos de ensino’ – mas unicamente pela perspectiva de continuarem as suas pesquisas em um ritmo menos estafante na segurança material que proporciona a posição de um docente-pesquisador.

Assim, constatamos a frágil situação em que os profissionais estão sendo formados: formadores que estão em sala de aula por obrigação, que não toleram alunos nem as exigências da profissão de docente, ou seja, estão na universidade apenas para pesquisar. Assim, a universidade vive atualmente um grande paradoxo: “no Ensino Superior o ensino não é jamais considerado como a principal função de um professor” (KOURGANOFF. 1990, p.108).

Esse é o chamado, o desafio da educação na universidade. Que os professores não se sintam somente como pesquisadores, mas também como professores, motivados pela construção conjunta (professor e aluno) do conhecimento.

3.4 Desenvolvimento profissional

Sabemos que o ensino é uma das profissões mais antigas e que durante muito tempo foi visto como vocação ou dom. Com o tempo, essa visão foi sendo discutida e atualmente vários autores – Tardif (2000, 2002, 2008), Lessard (2008), Gauthier (1998), Marcelo Garcia (1999, 2009) entre outros – consideram a docência com uma profissão.

Assim, é interessante discutirmos a respeito da “profissão professor” visto que ainda é um tema ambíguo, pois a descaracterização da profissão parte, muitas vezes, dos próprios docentes. Para profissionalizar o ensino, torna-se essencial identificar quais saberes são necessários para a atuação docente, além da importância do processo de construção desses saberes. Mas, conforme Amaral (2012, p.154), “como convencer a sociedade da pertinência desses saberes se os próprios docentes não se convencem?”

Confirmando essa questão, Tardif e Lessard (2008, p. 255) relatam que a profissão:

Deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de status pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos.

Veiga (2005, p. 2)¹⁵ destaca que “a profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários”. E ainda complementa: “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que para o professor se constituir realmente em um profissional é preciso que haja uma mudança de atitude também por parte das instituições, pois ainda existem cursos de formação que contentam com baixos níveis de profissionalidade e profissionalismo. Assim, se uma qualificação mínima é exigida para atuar como docente e o mesmo não tem compromisso com sua atualização, agindo na mesmice da profissão, certamente o resultado não será bom. Nesse sentido, a intenção desse texto é justamente refletir sobre a profissão docente, contestando a ideia de que a função de ser professor é uma tarefa de amadores que não necessita de formação específica e adequada para tal.

Ludke e Boing (2004) contribuem com a discussão quando propõem uma distinção entre profissionalidade e profissionalismo, baseada em Bourdoncle (1991). Para os autores, a profissionalidade (termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa) está

¹⁵ Artigo apresentado no VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), voltado para a temática sobre a docência na educação superior e realizado em Brasília, nos dias 1º e 2 de dezembro de 2005.

associada à competência, à qualificação, às instabilidades que envolvem o trabalho. Bazzo (2007) acrescenta que o termo se refere aos momentos anteriores à profissão, ou seja, à condição de exercer uma profissão. Já o “profissionalismo” é o processo de incorporação do indivíduo às normas da instituição, quando ele realmente começa a socialização profissional (LUDKE; BOING, 2004). Outra contribuição é apresentada por Isaia e Bolzan (2007, p.108) que percebem a professoralidade como

um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

No que se refere ao termo “desenvolvimento profissional docente”, encontramos nas publicações referentes ao ensino superior, considerações referenciadas como sinônimo de formação de professores. Porém, alguns autores não designam o mesmo significado para esses conceitos. Assim, existem várias definições para o termo em questão. Destacamos a conceituação de Marcelo Garcia (2009, p. 10):

o desenvolvimento profissional docente é um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Portanto, o ambiente de trabalho (escola básica ou universidade) proporciona esse desenvolvimento da carreira profissional do professor, pois nesse espaço, ele encontrará situações inusitadas de sala de aula, bem como o convívio com outros profissionais. Ainda, segundo o autor, o desenvolvimento profissional ocorre durante um longo prazo, à medida que são vivenciadas diferentes experiências e oportunidades com o intuito de possibilitar um crescimento e desenvolvimento do professor, tanto profissionalmente quanto pessoalmente (MARCELO GARCIA, 2009).

Nessa perspectiva, a profissão docente se desenvolve como uma construção, à medida que ganham experiências, dominam os saberes, cresçam como profissionais e como pessoas. Segundo Imbernón:

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p. 46).

Assim, acreditamos que o processo de construção da docência não é linear visto que é constituído de momentos de continuidades e rupturas. Bolzan e Powaczuk (2009) citando Isaia (2006) esclarecem:

Trata-se de um processo em construção, contínuo que compreende diferentes movimentos, envolvendo as trajetórias pessoal e profissional, traduzidas pelas peculiaridades de cada professor e de como ele é capaz de interpretar os acontecimentos vividos (ISAIA e BOLZAN, 2005a, 2005b). Nesse sentido, os movimentos construtivos da docência “correspondem a momentos de ruptura ou oscilações responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes” (ISAIA, 2006, s/p).

Marcelo Garcia (2009), ainda em relação à construção da identidade docente, acrescenta:

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

O desenvolvimento profissional vincula-se diretamente às maneiras de ser e estar na profissão, aos processos de adesão ao trabalho, ao investimento na carreira docente, ou seja, refere-se a aspectos internos e externos ao exercício profissional.

De acordo com Ludke e Boing (2004) somente durante a prática, ou seja, quando o professor estiver realmente atuando em sala de aula, é que todo o repertório pedagógico que foi construído na sua formação será assimilado e concretizado. Assim, é importante destacar que a profissionalização docente e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional estão diretamente relacionados ao contexto laboral. Segundo a autora, “a escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional. Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1174).

Com relação ao conceito de profissionalidade, Bazzo (2006, p.198) assevera que:

Só quando a busca pela “profissionalidade” docente se tornar uma meta considerada desejável institucional e individualmente; quando se tiver claro que é preciso enfrentar a grande resistência a processos de formação pedagógica; quando for estimulada a produção de pesquisas e de publicações sobre a temática, fazendo surgir interlocutores valorizados

para tal empreitada, se poderá dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de conhecimentos.

Acreditamos que o aprofundamento desses conceitos neste estudo é de fundamental importância para a compreensão dos dados no próximo capítulo, visto que eles balizam toda a discussão incitada pela investigação. Através da imersão em estudos e autores que discutem os dilemas do ensino superior, tornou-se possível enxergar conceitos e opiniões sobre todos esses aspectos (socialização profissional, saberes docentes, identidade docente e desenvolvimento profissional) nos depoimentos dos participantes. Portanto, no próximo capítulo serão apresentados os dados obtidos nos questionários e entrevistas da amostra.

3.5- A docência nos cursos de Engenharia

Apesar da formação de professores constituir-se em um tema amplamente discutido e evidenciado entre as pesquisas dos últimos anos, na área de exatas os estudos ainda são escassos, no entanto, algumas investigações têm demonstrado a mudança da visão em relação à docência na universidade.

De acordo com Prata (1999), a palavra latina *ingenere* significa criar e originou a palavra engenho (máquina) e engenhoso (inventivo). A necessidade de fazer, criar, resolver problemas confere identidade profissional ao engenheiro. Mas, nessa discussão, iremos dar foco ao engenheiro professor e à formação do estudante em engenharia. Para isso, vamos refletir um pouco sobre a história da engenharia.

A engenharia começou a abandonar seu caráter empírico e intuitivo no início do Renascimento com Leonardo da Vinci, que foi um dos precursores da metodologia científica. No século XIX, além dos engenheiros civis e militares, surgiram as engenharias elétrica, mecânica e química. Atualmente, existem mais de 30 especialidades da engenharia.

Segundo Mota e Martins¹⁶, o MEC tem proporcionado uma maior atenção à educação em engenharia no Brasil “seja por meio de programas específicos voltados para a

¹⁶ Respectivamente ex-secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e gestor governamental, coordenador-geral de Fluxos e Processos da Educação Superior na SESu/MEC.

atualização dos cursos de formação de engenheiros, seja por políticas indutoras da oferta e do acesso a esses cursos” (2008, p.63).

Em 1995, o MEC criou um programa para o ensino da engenharia, o PRODENGE (Programa de Desenvolvimento das Engenharias) com o objetivo de tornar o Brasil mais competitivo através da melhoria da formação de engenheiros e sua inserção profissional nas empresas. A ABENGE (Associação Brasileira de Ensino de Engenharia) apoiou a iniciativa do MEC oferecendo discussões em relação à formação de engenheiros e à necessidade da atualização desses cursos, conforme o interesse social. Subsequentes a esse programa, criou-se também o REENGE (Reengenharia do Ensino de Engenharia) e o RECOPE (Redes Cooperativas de Pesquisa), ambos com o objetivo de definir ações para melhorar os cursos de engenharia nas diferentes instituições de ensino superior (MOTA; MARTINS, 2008).

Portanto, a finalidade era reestruturar todo o ensino de engenharia, “incentivando a realização de diferentes experiências de ensino, como implantação de módulos de aprendizagem virtual, utilização de recursos computacionais, atividades de pesquisa e desenvolvimento experimental, na constante atualização de profissionais” (MOTA; MARTINS, 2008, p.63). A Universidade Federal de Uberlândia foi contemplada com o edital do REENGE nos anos de 1996 e 1997, em que recebeu recursos para oferecer bolsas de fomento à pesquisa a alunos e professores, bem como aplicar em melhoras na infraestrutura dos laboratórios.

Conforme a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional) e a resolução CES/CNE n. 11, de 11 de março de 2002 baseada no parecer CES/CNE n. CES 1.362/2001, de 12 de dezembro de 2001, a formação do engenheiro é definida como uma:

formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (MOTA; MARTINS, 2008. p. 64-65).

O ensino de engenharia tem aproximadamente duzentos anos e na maior parte desse tempo foi ensinada com enfoque na técnica, mas já se percebe significativas mudanças de enfoque. A visão geral de formação dos engenheiros professores já vem sendo modificada nos últimos anos, reconhecendo a importância do seu papel de mediador no aprendizado do

aluno, definindo conteúdos essenciais e complementares, a boa relação entre professor e aluno, etc. Conforme Prata (1999) o desafio do professor engenheiro se deve ao fato dele ter que estar à frente do mercado, preparando profissionais para criar mercados inexistentes e gerar necessidades futuras. Além disso, devem formar seus alunos para serem críticos, capazes de fazer questionamentos e proposições.

Entendemos que, nessa perspectiva, o professor deverá atentar-se para questões éticas e estéticas da profissão. Há que exercitar, cada vez mais, sua capacidade indagativa e reflexiva conforme apontam Schön (1995) e Zeichner (1993), no intuito de buscar respostas para algumas questões importantes como: Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objetivos educacionais estão sendo alcançados?

Apesar das mudanças já ocorridas no ensino de engenharia, Bazzo e Pereira (1997) ainda destacam muitos pontos a serem melhorados, pois ainda ocorrem problemas, tais como: ensino calcado nos conhecimentos já elaborados; ensino centrado na memorização e na reprodução de tarefas repetitivas; modelo centrado no professor como detentor do conhecimento; avaliação pautada nas explicações do professor; preocupação em cumprir programas independentes da progressão dos alunos; supervalorização do produto em detrimento do processo; fragmentação do ensino, etc. Com esses apontamentos não queremos dizer que esses fatores acontecem de maneira geral, mas podem ser encontrados em muitas disciplinas que fazem parte do curso de engenharia no Brasil, e isso demonstra o sentido do ensino para a área.

Esses problemas ocorrem porque para ser professor do ensino superior basta ter um título, ou seja, para ser um professor da engenharia, basta ser engenheiro; para lecionar medicina, basta ser médico; para dar aulas no curso de agronomia, basta ser agrônomo. Esse fato é decorrente da valorização do conhecimento técnico, ou seja, os saberes científicos da profissão são suficientes para fazer um diplomado se tornar professor, mesmo que ele aprenda a lecionar aos ‘trancos e barrancos’, incorrendo em mais erros do que em acertos.

Bazzo (2011) argumenta que são raros os docentes da área de exatas que possuem formação didático-pedagógica, acreditando ter o dom ou alguma habilidade inata para a docência. Assim, trazem consigo lembranças de quando foram alunos e começam a

reproduzir modelos instalados na sua própria história de vida. Isso confirma a ideia de Cortesão citada por Cunha:

os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto (CUNHA, 2004 p. 04).

De acordo com essa ideia, Tardif e Raymond (2000) afirmam que a maioria dos saberes que os professores utilizam na prática relacionada ao ensino provém de sua história de vida, ou seja, de sua socialização enquanto alunos. Diante disso, destacamos a importância da formação pedagógica dos docentes para que eles saibam proceder da melhor forma possível em cada imprevisto em sala de aula; pois, sem terem o contato com as teorias do conhecimento, aspectos psicológicos, sociológicos e filosóficos da educação fortemente associados ao aprendizado dos alunos, os professores ficam alheios às bases e teorias que servem de apoio e auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

Bazzo (2011) revela que para ocorrer uma efetiva mudança nas práticas, intenções e posturas dos docentes, os mesmos devem mudar o discurso de sempre: “alteração de currículos, melhorias nas condições de laboratório, sistemas computacionais implantados, e cada vez mais sofisticados, qualidade total do ensino tecnológico baseada no modelo industrial e aplicada aos métodos educacionais, entre outros”. Apesar de reconhecer a importância de todas essas ações, a maior preocupação deve ser a melhoria dos processos de aprendizagem nas escolas que lidam com a ciência e tecnologia. Segundo ele,

continuamos deixando em segundo plano a formação didático-pedagógica e epistemológica dos professores e as reflexões sobre aonde as decantadas revoluções tecnológicas estão nos levando como seres humanos. Na realidade, ao agir assim estamos escamoteando a verdadeira raiz do problema. [...] Penso que um ensino só poderá ser considerado de qualidade se oportunizar uma efetiva construção de conhecimento pelos indivíduos envolvidos no processo, e não apenas uma acumulação de informações repassadas em sala de aula (BAZZO, 2011, p. 12).

Em geral, alguns cursos oferecidos na universidade, em destaque os cursos de engenharia, ainda hoje, adotam algumas características que deveriam ser refletidas. Bazzo (2011, p.17) nos alerta para problemas amplamente divulgados, quais sejam:

- *Os conhecimentos já sistematizados e elaborados, com toda a sua carga positiva, direcionam o ensino da área tecnológica.* O autor ressalta que na área tecnológica há uma maior valorização do produto em detrimento do processo visto que ainda permanece uma visão de mercado, do meio empresarial. A maioria dos docentes age baseando-se em

conhecimentos sistematizados, acreditando no conhecimento como algo pronto e imutável e, nesse sentido, impedem os alunos de aprender na experiência e construir por meio da vivência em sala de aula. Essa visão fundamentada no positivismo não considera importante a atualização dos conteúdos e das técnicas didáticas, valoriza mais o aluno que tem a resposta pronta e decorada do que aquele que procura e a desenvolve.

- *A prática da compartimentalização e da dissociabilidade entre o conhecimento específico e o mundo que o cerca. O processo educativo como um fim em si mesmo, sem ligação com o cotidiano das pessoas, torna-se uma estrutura meramente acadêmica, apartada da vida prática.* A ciência e a tecnologia devem estar ligadas ao cotidiano, pois tal associação demonstra a aplicação sistemática dos valores humanos na prática. A intenção da evolução da tecnologia é o bem estar das pessoas, porém essa contextualização ainda está distante das escolas.

- *O modelo empírico que cultua o treinamento e, por consequência, difunde a cultura do diploma como o fechamento de uma fase da vida, trazendo ao estudante a ideia de que depois da habilitação a tarefa de estudar está encerrada.* A preocupação se refere à cultura perpetuada de que apenas com o diploma da graduação o indivíduo acaba a etapa de estudos não precisando mais estudar ou procurar se atualizar. O que se propõe hoje no mercado de trabalho é exatamente o contrário, visto que as pessoas são praticamente “obrigadas” a buscar atualizações e diferenciais para continuarem no emprego. Nesse sentido, a escola não encaixa nessa visão, tornando-se arcaica neste contexto.

- *Ensino primordialmente centrado no trabalho individual e na cobrança de performances também individuais.* O autor quer dizer que a escola, contraditoriamente, cobra atitudes e soluções coletivas por parte dos alunos sendo que ainda permanecem provas individuais e punitivas para avaliação do aluno. O profissional exigido atualmente deve administrar seu tempo de trabalho, gerar ideias e, sobretudo saber trabalhar em equipe com discernimento técnico e social.

- *O ritmo, gestos e oratória do professor e o seu desempenho como detentor do conhecimento determinam os processos de aprendizagem.* Se o professor pensar que tem o poder do conhecimento (concepção empirista), não poderá falhar perante os estudantes, terá comportamentos ditatoriais não se preocupando com a didática da sua aula, nem com o fato do aluno estar aprendendo aquele conhecimento “transmitido” por ele. O pior é que o professor de uma área reconhecida, como médico ou engenheiro, é valorizado pelos alunos

que não se preocupam com a formação didático-pedagógica daquele professor, importando somente sua titulação e conceitos de “bom profissional”.

- *Falta de critério na formulação da linguagem das diferentes disciplinas, provocando fortes oscilações dos graus de dificuldade dos assuntos trabalhados em sala de aula.* Esse item apresenta um grande problema ainda existente na escola em que alguns professores se vangloriam de ser o responsável pelo maior índice de reprovação e do seu conteúdo ser o mais difícil e complexo. O autor cita palavras do professor Raymundo de Oliveira, presidente nos anos 1990 do Clube de Engenharia, na palestra proferida em 1997 em Goiânia para estudantes de engenharia: “Vocês, alguma vez na vida, já viram um médico, em roda de amigos, se vangloriar por ter, nas suas últimas trinta operações, matado metade de seus pacientes? Ou, buscando mais proximidade com nossa profissão, já ouviram de algum engenheiro palavras ufanistas procurando realçar o aspecto de que das últimas cinquenta edificações a maioria delas veio abaixo, matando uma porção de cidadãos? Creio que não! No entanto, não é incomum ouvirmos, de forma exasperada, muitos professores se revestirem do maior orgulho ao realçarem a sua capacidade em reprovar a maioria dos estudantes que ousaram construir conhecimento com ele” (OLIVEIRA apud BAZZO, 2011, p. 22). Assim, a linguagem utilizada pelo professor é imprescindível para o aprendizado do aluno.

- *Adoção de um modelo de ensino que cobra a padronização dos alunos, desconsiderando as peculiaridades, as características sociais e as concepções alternativas de mundo, de ciência e do conhecimento como um todo que cada um carrega consigo.* Dessa maneira, o professor trata o aluno como caixas a serem preenchidas sem levar em conta sua particularidade e sua individualidade. Padronizando os alunos, o professor dá aulas para uma pequena parcela do grupo, na qual estão aqueles que podem dar bons resultados.

- *Crença de que as dificuldades de aprendizagem serão minimizadas com a inclusão de mais aulas práticas nos já inchados currículos das escolas tecnológicas.* Segundo Bazzo (2011), a educação tecnológica é embasada numa tendência empirista quase antiteórica. Para ele, o problema não está na falta de aulas práticas e experiências, pois, ao invés disso, deveriam se preocupar em oferecer oportunidades de contextualizar as experiências. Teoria e prática são indissociáveis e dessa maneira, não podem ser tratadas separadamente.

- *Ambiente de sala de aula que desencoraja a participação ativa dos alunos.* Esse fato ocorre em aulas exclusivamente expositivas, onde somente o professor fala sem diálogo com os alunos, inibindo-os com o receio da reprovação. No corredor da escola, as relações

são diferentes, não existe aquele que sabe mais e está acima dos outros, nem aquele que não erra. Por isso, o autor faz uma proposta: por que não transformar a sala de aula num grande “corredor”?

- *O ensino é exageradamente centrado na memorização e na reprodução de tarefas repetitivas. Por consequência, a avaliação da aprendizagem é um ritual de repetição preciso e detalhado das explicações do professor.* O ensino-aprendizagem fica bastante prejudicado quando ocorrem situações como essa em que o professor fica centralizado em ações repetitivas e avaliações baseadas na memorização. A preocupação com notas quantificáveis sobressai em relação ao real aprendizado ou construção do conhecimento.

Esses aspectos, com frequência, são encontrados em algumas disciplinas de cursos tecnológicos das universidades, visto que revelam a concepção tradicional de ensino enraizada nessa área. Bazzo (2011) reflete que “o ensino de engenharia – que gera parte da tecnologia – não tem consciência de que lhe falta consciência para uma análise mais crítica de suas consequências”. Atualmente, deixa-se de lado a preocupação com o processo de ensino, pois valoriza-se muito mais os centros de pesquisa do que estudos relacionados ao ensino e assim, os processos didático-pedagógicos não têm possibilidade de melhora. É necessário preocupar-se com uma visão sociológica, política e humana com a finalidade de melhorar o ensino e as práticas pedagógicas.

Diante de todas as discussões, devemos ter o cuidado de não responsabilizar o professor em função do sucesso e/ou fracasso do ensino na universidade. Conforme as reflexões apresentadas neste capítulo, verificamos que o professor encontra-se envolvido e indissociado de um sistema educacional dependente de políticas governamentais vinculadas ao funcionamento de outros sistemas. Não sabemos ao certo a dimensão da responsabilidade de cada um dos envolvidos – o governo, o professor, o aluno, etc – e o que está ao alcance de cada um para ser modificado. No entanto, há um projeto de universidade que deverá ser construído por todos os envolvidos, que aponte para uma formação calcada em sólidos conhecimentos teórico-práticos, em valores éticos da formação profissional e nos princípios da construção de uma cidadania plena e irrestrita.

CAPÍTULO IV - CONSTRUÇÃO DOS DADOS: a voz do professor

O presente capítulo tem como objetivo analisar aspectos importantes a respeito do processo de socialização profissional dos professores que atuam na área das engenharias. Tivemos como interlocutores os docentes da educação superior que atuam nos cursos de Engenharia: Elétrica, Mecânica, Mecatrônica, Civil e Química. A amostra se constituiu dos professores iniciantes com experiência de até três anos no magistério.

A preocupação com a qualidade do ensino na área das engenharias é bastante discutida e polemizada no âmbito das pesquisas que têm como tema o ensino superior. Assim, buscamos apreender, com os próprios professores dessa área, aspectos em relação à construção da docência universitária. Bazzo (2007), em relação ao ensino tecnológico, nos revela que a educação tecnológica brasileira tem fortes raízes positivistas, responsável pela racionalização das suas ações. Assim, os profissionais da área são formados embasados nessas raízes, em um processo de sucessivas gerações, estabelecendo um círculo vicioso sem fim. Dessa maneira,

o simples fato de possuírem um diploma técnico de nível superior, perpetuam não só os aspectos positivos necessários à manutenção de estilo de pensamento da comunidade profissional, mas também os seus desacertos (BAZZO, 2007, p.191).

Assim, como nos diz claramente o autor, não basta ter um diploma de bacharel para transformar um indivíduo em um professor e dotá-lo dos saberes necessários à profissão. Mas é o que acontece com frequência na universidade em que engenheiros-professores, médicos-professores, etc., aprendem a ser docentes na experiência prática do cotidiano trazendo consequências na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, os dados aqui apresentados foram obtidos por meio das entrevistas e dos questionários realizados com os professores das engenharias. Nesse sentido, esse capítulo do trabalho tem a finalidade de relacionar as opiniões dos sujeitos analisados com os estudiosos do tema, tecendo comparações de estudos recentes e entrelaçando com os referenciais balizadores da investigação. As categorias permitem o direcionamento para realização da nossa análise dos dados, quais sejam:

- socialização profissional;
- identidade docente;

- saberes docentes e
- desenvolvimento profissional.

Assim, dividimos esse capítulo em tópicos relacionados com as categorias destacadas acima. Nesse sentido, serão evidenciados depoimentos a partir da ótica dos docentes das Engenharias Elétrica, Civil, Mecânica, Mecatrônica e Química. Fundamentada na técnica de Análise de Conteúdo, nossa análise procurou interpretar o depoimento de cada professor buscando nas entrelinhas dos diálogos, mais profundamente nos dizeres – às vezes superficiais – a tentativa de decifrar a compreensão que os docentes têm a respeito do que é ser professor no ensino superior.

Os conceitos apresentados no terceiro capítulo, conforme argumentamos anteriormente, balizaram toda análise apresentada a seguir em concordância com os autores citados que fundamentaram nosso estudo. Portanto, buscaremos, nas entrelinhas dos diálogos com os docentes participantes, os aspectos que se aproximam e se distanciam dos olhares dos autores, bem como o processo formativo dos mesmos, as dificuldades encontradas no início da carreira e as concepções sobre: docência; saberes e práticas; identidade profissional; socialização profissional; aprendizagem; aula; avaliação e importância dos saberes didático-pedagógicos para a docência.

4.1 A socialização profissional: “Foi tudo uma sequência sem ter nem uma semana de prazo, graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, concurso e entrei na universidade” (Professor “S2FEQ”)

A socialização de professores é considerada como uma aprendizagem da profissão, ou seja, um processo de aprender a ensinar. Assim, consideramos que para compreendermos a socialização profissional de um indivíduo, temos que analisar toda sua trajetória pessoal e profissional, pois fatores pessoais, culturais e sociais interferem diretamente na socialização profissional do professor.

Nessa perspectiva, analisamos os depoimentos dados nas entrevistas e verificamos que a trajetória desses professores ingressantes foi contínua, levando-os para a primeira experiência como docente já no espaço da universidade. Isso acontece com frequência atualmente, como nos revela o Professor “S4FEMEC”:

A ideia de ser um professor universitário não surgiu subitamente, aconteceu gradativamente desde a graduação (...) No segundo ou terceiro período da graduação já comecei a ter contato com iniciação científica e

me identifiquei com a realização de pesquisas, mas não ainda no que se refere à docência. Finalizada a graduação (...) me especializar um pouco mais no campo acadêmico. No mestrado eu tive a oportunidade de fazer o estágio docência onde verifiquei que gostava de lecionar.

Esse processo contínuo possivelmente traz dificuldades de socialização profissional desse professor, pois nunca estive em uma sala de aula e a sua primeira experiência será com alunos de graduação. Outro agravante é quando o professor tem formação em áreas diferentes das licenciaturas onde não existe nenhuma preparação para a docência, assim se tiver algum contato com disciplinas pedagógicas será na pós-graduação (o que também depende da área). Em um dos questionários respondidos, tivemos essa confirmação: “Tanto a graduação quanto a pós-graduação em engenharia elétrica não possuem disciplinas direcionadas à formação de um professor” (Professor “S1FEEL”).

Torna-se mais complicado ainda se o ingressante no magistério superior não tiver nenhum apoio da universidade no início da sua carreira, quando pode encontrar as primeiras barreiras e dificuldades. Isso porque a socialização na profissão dá-se nos diferentes espaços: na instituição, na sala de aula, nos departamentos, etc. Nesse sentido, esses diferentes setores exigem comportamentos, regras, valores aos quais o professor deve se enquadrar e inserir sua função em cada um deles.

Em nossas entrevistas, a queixa quanto à dificuldade de se adequar à universidade e suas exigências, no início da carreira docente, foi comum à maioria dos professores participantes, como destaca o Professor “S1FEEL”:

Eu acho que o mais difícil é o ritmo, é tudo muito burocrático e mais difícil, tudo é lento, e isso realmente ainda estou aprendendo, é um pouco complicado. Muitas vezes para você conseguir dar um pequeno passo tem tanto “favor” que precisa pedir, tanto papel para preencher, tanta burocracia para uma coisa simples. Então isso demora um pouco até você acostumar.

Se a universidade, no caso a UFU, oferecesse um espaço para o professor iniciante tirar suas dúvidas e sentir-se acolhido, seria mais fácil para o docente encarar essa etapa do que descobrir tudo por si só. E assim, a universidade também teria benefícios, visto que estaria formando esse professor em conformidade com as regras da instituição, pois ele teria onde e quem procurar para auxiliá-lo em sua inserção no exercício da docência. Portanto, evitaria problemas para todos os envolvidos. O Professor “S4FEMEC” expõe sua sugestão:

O primeiro passo seria apresentá-los para a faculdade, isso realmente hoje não existe, apresentar, mostrar qual é a metodologia de trabalho da faculdade, o que você tem que fazer, isso realmente teria que ser melhorado (...) É interessante ter projetos de pesquisa, projetos de extensão, tentar abrir um pouco as portas, não deixar tudo para o professor buscar e descobrir como fazer (...) A coordenação de graduação poderia mostrar para o professor, no início de cada semestre, para qual tipo de turma ele vai dar aula. Ter essa informação antes talvez melhorasse a forma de conversar com o aluno, poderia facilitar um pouco.

Com o apoio da instituição até mesmo a relação professor-aluno poderia ser melhorada, como o professor citado acima mencionou. Com auxílio, ele poderia preparar suas aulas com antecipação, sabendo a quantidade de alunos, qual metodologia poderia utilizar em sala, quais os tipos de problemas que a turma já enfrentou, etc. Ao contrário, o professor entra para dar aula totalmente “no escuro”, lembrando que o mesmo ainda está passando por um período de socialização na profissão, o que já dificulta. No início, os professores têm muitas dúvidas, como nos revela o Professor S4FEMEC:

Como dar uma boa aula? Você utiliza só o giz e o quadro negro ou utiliza um data show? O que você vai utilizar para preparar essa aula? Como dosar esse aprendizado? Porque se você só utilizar o data show fica muito bom, muito cômodo para o professor, mas em compensação a maioria dos alunos acaba dormindo no meio do caminho. E a quantidade de informações adquiridas, fornecidas para o aluno é um fluxo que talvez eles não vão ter condição de absorver essas informações. Ao contrário que quando você utiliza o quadro negro o fluxograma de informações passa a ser melhor para o aluno, pois ele assimila pelo fato de estar copiando a matéria e acompanhando conjuntamente o desenvolvimento do raciocínio.

Nesse depoimento fica clara a visão do professor em relação ao conceito de docência, pois para ele, o modelo tradicional ainda prevalece, uma vez que o aluno copia e o professor expõe sua aula no quadro. E o mesmo professor destaca um aspecto referente à aprendizagem do aluno que aproxima ainda mais do modelo tradicional, segundo ele, quando o aluno copia aprende mais e desenvolve o raciocínio.

Além disso, os entrevistados demonstraram expectativas para que a universidade tivesse um maior cuidado e preocupação com o professor recém-contratado. O professor S1FEELT sugere em seu questionário a ajuda aos professores específicos da engenharia “proporcionando cursos e palestras direcionadas ao ensino para engenharia”. O Professor S4FEMEC, em relação à sua experiência profissional, revela:

Tive a vantagem de ter prestado um concurso anterior para professor substituto em um departamento aqui da universidade. Isso me permitiu

agregar uma bagagem de experiência didática muito grande, porque hoje eu leciono para a engenharia e tenho facilidade devido a essa bagagem que eu assumi em outras instituições.

Principalmente no caso dos cursos de engenharia, a possibilidade de ter dificuldades em relação à organização didática das aulas é grande e os professores têm que buscar ajuda sozinhos, visto que a universidade, especificamente a UFU, não oferece nenhum apoio para esse tipo de problema.

4.2 Identidade docente: “Tem que deixar bem claro que o enfoque principal é o aluno, não é a pós-graduação nem as pesquisas” (Professor S4FEMEC).

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2005, p. 18).

Como a citação que inicia essa parte do texto, referimo-nos ao processo identitário como algo inacabado, algo que se constrói no cotidiano a partir das exigências impostas a cada indivíduo no decorrer de sua vida pessoal e profissional. Assim, esse processo é bastante discutido no âmbito do ensino superior, uma vez que há uma crise de identidade que atinge as profissões, até mesmo as mais bem conceituadas atualmente. Isso acontece na universidade com frequência quando um profissional é questionado a respeito de sua profissão, ele se identifica como médico, advogado, engenheiro, etc, mas não como professor.

Bazzo (2007) expõe que há uma ambiguidade presente no ensino superior que acompanha a identidade do professor: ele seria mestre ou cientista? Segundo a autora, um é o complemento do outro visto que consideramos o ensino indissociável da pesquisa. A procura de novos conhecimentos e novas estratégias que a pesquisa oferece enriquece a prática do professor e o mesmo tem a oportunidade de descobrir outras ideias e métodos que tiveram sucesso. Assim, reflete sobre sua prática podendo modificá-la se julgar necessário.

Nesse sentido, é importante que os próprios professores visualizem qual é a sua verdadeira atividade na universidade, o seu papel de maior importância. Um dos depoimentos dos professores investigados demonstrou exatamente essa preocupação:

Nós estamos aqui para fazermos uma boa graduação, essa é nossa atividade fim. Acredito que falta esse enfoque no ingresso dos novos docentes, tem que deixar bem claro que o enfoque principal é o aluno, não é a pós-graduação nem as pesquisas. Falta sim um curso de capacitação que traria para nós essa parte da humanidade, do relacionamento de professor com o aluno, essa parte didática de como ministrar uma aula (PROFESSOR “S4FEMEC”).

Segundo Machado (2009) a identidade do professor como profissional do ensino é construída com bases numa sociedade fundamentada numa concepção histórico-social, considerando as relações entre cultura, sociedade e educação. Da mesma forma, acontece com o processo de formação da identidade do professor em que o contexto sócio-político-histórico interfere na sua maneira de ensinar, pois como Nóvoa (1992) defende, o eu pessoal não pode ser dissociado do eu profissional: “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Outro problema destacado entre autores que tratam do ensino superior é a supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino. O professor “S2FEQ” da engenharia química confirma esse fato: “Eu gosto demais de pesquisa e a minha motivação maior é pesquisa”. Nessa perspectiva, Cunha (2004) acrescenta que,

A concepção de docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário (CUNHA, 2004, p. 3).

O Professor S1FEELT acrescenta: “Na realidade, aqui na engenharia não se dá somente aula, tem o trabalho com pesquisa e não é tão diferente de trabalhar no mercado de trabalho (...) As aulas que são obrigação do professor e a pesquisa principalmente”. E com o mesmo pensamento, o Professor S5FECIV declara: “Gosto muito do que faço, dar aula para mim é interessante, mas o que pesa mais para mim é a pesquisa”. Frente a essa afirmação, percebemos que é uma visão comum entre os professores entrevistados. Para eles, a maior importância está em pesquisar e não em ensinar. Nessa lógica, dar aulas torna-se um fardo para o professor, visto que ele não se reconhece na profissão e atribui pouca importância ao que desenvolve, além de não ter estímulos para procurar meios de melhorar sua prática profissional.

Santos (2005a, p.210-211) corrobora o assunto ao afirmar que:

Os professores são contratados para a universidade como docentes, mas seu mérito não vem do bom desenvolvimento das atividades de ensino. Seu prestígio vem da pesquisa que, na verdade, é a atividade que lhes confere maior status acadêmico. Os grupos de pesquisa que conseguem maior financiamento e têm maior índice de publicação terminam tendo um grande poder na universidade. No interior desses grupos criam-se estratificações baseadas na visibilidade acadêmica de seus membros, em termos de coordenação de projetos, ocupação de cargos em associações de área, participação em comitês e prestação de assessoria a órgãos ou empresas de destaque.

Essa visão preconceituosa e de baixo prestígio para com a docência é vista com bastante frequência, inclusive pesa para o graduando na escolha de sua especialidade depois de formado. O Professor S3FEMECAT expõe que esse fato aconteceu com ele: “Um dos motivos de eu não ter começado a minha docência quando me formei, foi preconceito, porque a sociedade valoriza muito o executivo e desvaloriza o professor, então eu também tinha esse preconceito”.

Masetto (2003) comenta que além da pós-graduação, as instituições de ensino superior que se interessam na valorização do seu docente e na formação pedagógica podem melhorar a qualidade de seus cursos até mesmo na graduação. Principalmente nos cursos inseridos na área de exatas que não oferecem disciplinas curriculares para formação docente, assim, necessitam de uma maior preparação nessa área, mesmo que isso ocorra na pós-graduação. Um dos professores investigados corroborou esse problema destacando em seu questionário: “Foi através da formação continuada que aprendi diversas técnicas e formas de transmissão do conhecimento e interação com os alunos” (S1FEELT).

Portanto, se a graduação não oferece nenhum apoio para a formação de um professor isso deve ser compensado com a pós-graduação. Não somente com o oferecimento de estágio docência que é obrigatório somente para os alunos bolsistas, mas com disciplinas que discutam a organização de uma aula, a relação professor-aluno, a avaliação no ensino superior, etc. Pois, somente o estágio docência, às vezes não o prepara para ser professor: “E também tinha que fazer um estágio docência, não foi muito legal para mim porque eu não achava interessante, não tinha uma orientação para fazer estágio docência, não era bem aproveitável” (Professor S5FECIV).

Contudo, Pachane (2006, p. 98) ressalta que:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e elaboração e projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para

a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocadamente, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Assim, nota-se que a situação é grave e necessita de uma mudança urgente. Os cursos de pós-graduação deveriam ter a preocupação de formar pesquisadores sim, mas também ter a missão de formar o professor da graduação. Porém, a mesma autora nos faz um alerta que essa mudança não pode ser feita de qualquer jeito, correndo riscos de perder seus objetivos:

Acreditamos que seja necessário cuidado para que não se institua nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos somente com a finalidade de cumprir determinações legais, constituindo-se apenas num apêndice de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas no mesmo e sem ligação com a prática, limitando-se à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo, ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem reflexão mais ampla sobre a educação superior (PACHANE, 2006, p. 98).

Sabe-se que na universidade existem três atividades necessárias para o professor desenvolver, quais sejam ensino, pesquisa e extensão. Portanto, uma não pode ser dissociada das outras, bem como não pode ter maior importância. O que queremos dizer é que o docente deve desenvolver essas atividades na instituição e não pode tratá-las separadamente. Ser pesquisador e produtor de novos conhecimentos é muito importante para a universidade e seus envolvidos, porém não substitui o trabalho docente. É necessário aliar e fortalecer esse tripé para que uma parte não fique mais forte que outra e desestruture a base da universidade.

4.3 Saberes docentes: “É algo de observação e experimentação” (S2FEQ)

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2002, p. 14).

Em conformidade com a citação acima, outros estudos pesquisados para essa investigação também destacam a importância da preparação e da formação para a docência, em específico, no ensino superior. Conforme nos alerta Tardif e Raymond:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos... bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 213).

Os saberes docentes são construídos e mobilizados constantemente pelos professores e provém de diferentes fontes: formação inicial e continuada, cultura acadêmica, família, experiência profissional, etc. Masetto (2003) expõe que o mestre ou doutor termina a pós-graduação com o maior domínio em um aspecto do conhecimento e com grande habilidade para pesquisar. Porém, o autor destaca: “Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?” (MASETTO, 2003, p.183-184). Segundo ele, a pós-graduação deve proporcionar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos.

Um dos depoimentos nos revela que esses aspectos não são considerados pelo docente, pois segundo o professor “S1FEELT”: “Na universidade o principal é o conhecimento técnico sobre o que você está dando naquela aula”. Assim, fica evidente que a preocupação com a dimensão pedagógica é deixada para segundo plano ou inexistente.

A esse respeito, Bazzo¹⁷ (2007, p.190) relata que:

É preciso mais do que o ‘repasso’ puro e simples de técnicas, muitas vezes ultrapassadas, principalmente hoje com a disponibilidade quase instantânea de novas informações. É preciso a reflexão aprofundada de suas consequências no processo de aprendizado em relação também às questões de ordem cognitiva e epistemológica.

Outro fator também questionado nos cursos de engenharia se refere à maneira de avaliar o aprendizado do aluno. No questionário ampliado, o Professor “S1FEELT” nos revela que um dos maiores problemas que ficou marcado em sua vida de aluno foi a “falta de critério entre as aulas e a cobrança nas avaliações”. E ainda expõe que, no seu curso de

¹⁷ Professor formado em engenharia mecânica com mestrado em engenharia e doutorado em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

formação graduação/pós, ele “não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos”. Assim, verifica-se que as falhas são sequenciais e se tornam um círculo vicioso, onde formadores de professores não sabem avaliar e, justamente por isso, não ensinam seus alunos a avaliarem os seus futuros alunos. Esse fato se confirma na entrevista do Professor S5FECIV, quando o mesmo referiu-se à avaliação para uma turma numerosa de alunos:

Acho que a única ferramenta objetiva que disponibilizamos para avaliar esse grande número de alunos (75) é a prova. Apesar de achar que não é um meio legal do aluno ser avaliado. Porque na prova o aluno se sente pressionado, tem aluno que se comporta de uma maneira boa e tem aluno que se comporta de uma maneira ruim.

Masetto (2003) defende que os métodos de avaliação devem ser repensados, mudando o pensamento da aprendizagem por intermédio das notas alcançadas nas provas.

A nota, em geral, é dada ou obtida em função do número de acertos e erros observados nas provas, e, como todos sabemos, quase nada dizem da significativa aprendizagem do aluno. A nota não significa o que o aluno aprendeu, mas o que acertou na prova. São duas coisas completamente diferentes, que até em alguns casos podem coincidir. Infelizmente, não na maioria (MASETTO, 2003, p. 80).

Ainda, em relação às dificuldades de organização das aulas o Professor S3FEMECAT relata em sua entrevista, que não sabe ao certo o quanto de rigor aplicar em suas aulas: “Mas eu sei quão mais rigoroso eu for melhor vai ser pra eles, eu ainda não achei a dose certa de rigor que eu devo tratar os alunos, eu acho que essa é a maior dificuldade”.

Os saberes necessários para atuação dos professores da educação superior tem sido constantemente alvo de reflexões. Dentre eles, destacamos Tardif e Lessard (2000, p. 15) que consideram o saber docente como “plural, estratégico e, muitas vezes desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Tardif (2002) define os saberes da formação profissional aqueles originados da instituição formadora de professores, ou seja, os saberes adquiridos pelas ciências humanas em que são passados conceitos sobre a prática educativa, técnicas didáticas, teóricos da educação etc. Já os saberes das disciplinas ou disciplinares são aqueles que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 36). Esses correspondem também aos saberes curriculares os quais são ensinados aos alunos e selecionados pela instituição.

No que se refere aos saberes da experiência, o autor revela que são aqueles construídos ao longo da trajetória da profissão, na prática cotidiana, ou seja, eles não originam de instituições de formação ou de currículos, mas sim, da cultura docente. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (Tardif, 2002).

Assim, toda profissão exige um mínimo de conhecimentos básicos para caracterizá-la como tal. Na docência não seria diferente. Os saberes da profissão do professor são plurais e heterogêneos provenientes de diversos ambientes, internos e externos ao indivíduo. Conforme Teixeira (2009) ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar com o inesperado, com conflitos, com individualidades, com adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 13) acrescenta que é preciso ter em mente que o exercício da docência superior “exige capacitação própria e específica, que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão, Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”.

Nessa perspectiva, temos o professor “S4FEMEC” que destaca:

O professor que tem essa formação verticalizada, que é um bom pesquisador, se não tiver essas ferramentas pedagógicas para lidar com o aluno talvez acabe tendo a fuga desse aluno da universidade, acaba perdendo esse aluno por falta de motivação, por falta de estabelecer aquele vínculo profissional com o aluno.

Nesse depoimento, constatamos que outro problema do ensino superior é abordado: a evasão de alunos, principalmente nas engenharias. Percebe-se que esse professor considera bastante a relação professor-aluno, bem como a dimensão pedagógica para o sucesso do trabalho. Porém, isso não é visto com frequência, pois como ele mesmo diz: “Nós temos professores que têm problemas com aluno semestre após semestre, onde 10, 15 turmas reclamam e o professor não percebe que o problema é ele” (Professor S4FEMEC).

Não estamos aqui com o objetivo de responsabilizar o professor por tudo isso, mas de chamar a atenção da extensão do problema ocasionado por diversos fatores que poderiam ser amenizados, ou até mesmo evitados, se houvesse participação da universidade oferecendo um espaço de reflexão para os próprios avaliarem suas práticas constantemente.

Nos depoimentos dos entrevistados, apreendemos diversos conceitos imbuídos, como por exemplo, no relato do professor S1FEELT: “Na universidade o principal é o

conhecimento técnico do que você está dando naquela aula”. Esse relato exprime uma concepção de docência fundamentada na experiência prática, no saber fazer, na importância do conhecimento técnico, enfim, na racionalidade técnica. Para ele, o principal é o professor saber o conteúdo para ministrar uma aula, não considerando a dimensão pedagógica para fundamentar as questões relacionadas às metodologias de ensino, ao trabalho pedagógico etc. A concepção deste professor explica a sua maior dificuldade: “Mais dificuldade com a relação à aula, didática” [...] “é difícil saber dosar a quantidade de informação e verificar o que é mais importante”. Pimenta (2000, p. 20) ressalta que:

Um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção.

Verifica-se que a ausência de sistematização da formação pedagógica nos cursos de engenharia deixa uma lacuna na formação do professor universitário e, em consequência disso, sua trajetória como docente torna-se mais dificultada com relação a esses aspectos. Bazzo (2007) defende que as questões didático-pedagógicas devem ser estimuladas e conscientizadas entre professores universitários, pois somente eles poderão mudar essa situação problemática do ensino. Ainda, o autor revela que “o ensino só poderá ser considerado de qualidade se oportunizar uma efetiva construção de conhecimento por todos os indivíduos envolvidos no processo, e não apenas uma acumulação de informações repassadas em sala de aula” (BAZZO, 2007, p.190-191).

Outro professor relata que para aprender a profissão e se aperfeiçoar nela jamais teve contato com referências de leituras na área da educação: “nunca busquei, não sei buscar recurso desse tipo, nunca procurei buscar como ser mais didático, dar uma aula adequada, nunca tive instrução nesse sentido. Foi algo de experiência mesmo, de observação e de experimentação” (Professor S2FEQ). Com esse olhar, a docência passa a ser uma experiência de ensaio e erro, não importando com as consequências dessa ação. Ao contrário, se tivesse a sistematização da formação para a profissão de professor, fundamentada em bases teóricas da educação, certamente, maiores problemas e possíveis sofrimentos seriam evitados tanto para o professor quanto para o aluno.

Diante do exposto, chega-se à conclusão que a tarefa de ser professor é complexa e ampla, com saberes específicos para a atuação profissional. Esses saberes são construídos

constantemente, são dinâmicos e temporais. Portanto, o professor deve sempre procurar novos conhecimentos e novas práticas para melhorar a qualidade do seu ensino.

4.4 Desenvolvimento profissional: “Especificamente para a docência o único curso que eu fiz foi de formação continuada. (...) Quando eu resolvi vir para essa área, me remetia mais a livros mesmo e não por cursos” (Professor S1FEELT).

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN 2006, p. 46).

Nos últimos anos, o contexto educacional tem sido afetado por algumas iniciativas governamentais, principalmente, referentes à expansão do ensino superior. Além disso, o sistema educacional entra na lógica do mercado de trabalho visando produtividade, qualificação de mão de obra, relação custo-benefício etc. Todos esses fatores acometem impactos sobre o trabalho docente no ensino público superior, e a proposta dessa parte do capítulo é discutir essas transformações no campo de trabalho do professor.

Diversos autores – Tardif e Raymond (2000); Pachane (2006, 2007); Bolzan e Isaia (2006); Zabalza (2004); Pimenta e Anastásiou (2002), etc – discutem essa temática e apresentam preocupações no que diz respeito à ausência de espaços formativos que considerem a docência universitária. Isso é uma polêmica amplamente discutida porque para que um profissional exerça qualquer tipo de profissão é necessária uma formação fundamentada em competências e habilidades específicas para tal. Na docência, tendo como foco o ensino superior, esse desenvolvimento profissional é desconsiderado. Santos e Powaczuk (2009) acrescentam que esses aspectos são evidenciados tanto na legislação que institui a entrada no magistério superior, quanto nos critérios de avaliação e produtividade no ensino superior.

Em relação ao primeiro aspecto, as autoras descrevem que na seleção para a entrada de um docente na carreira do ensino superior são avaliados todos os títulos do concorrente e a exigência maior é que o candidato seja graduado e pós-graduado na área específica profissional na qual o docente atuará. Ou seja, onde é verificada a aptidão para a docência? Qual documento comprova que o candidato teve uma formação específica para ser

professor? A pós-graduação lhe ofereceu formação pedagógica para a docência ou ela se ateve à dimensão da pesquisa?

O segundo aspecto diz respeito à avaliação da produtividade no ensino superior. A palavra “produtividade” expressa realmente o sentido fidedigno da palavra, mostrando a lógica em que o sistema educacional superior adentrou. Os cursos de pós-graduação são avaliados pelos órgãos de fomento que remetem verbas para bolsistas, professores, eventos etc. Essa avaliação é feita através do número de publicações realizadas pelos professores e alunos, número de orientandos por professor, número de dissertações e teses defendidas, etc. O importante é a quantidade e não a qualidade.

Definitivamente é necessário entender que a profissão professor também exige competências específicas. Então, por que não avaliar se o professor está dando uma boa aula? Se os alunos têm algum tipo de reclamação ou dificuldade? E se houver reclamação ou dificuldade, o que poderá ser feito para que esse professor transforme sua conduta?

Quando o docente não tem uma formação que contemple as questões pedagógicas, possivelmente terá dificuldades para organização da aula, desde o planejamento até a avaliação. Essa lacuna traz consequências tanto para o professor quanto para seus alunos. Esse fato é evidenciado pelo professor “S1FEELT”: “dificuldade é saber conciliar o que eu quero passar, pois às vezes eu quero passar muita informação, talvez pela experiência que eu tenho, é difícil saber dosar a quantidade de informação e verificar o que é mais importante”.

Além disso, destacamos o desafio do professor em lidar com um público de alunos heterogêneo e numeroso. Todos os professores participantes da nossa investigação foram unânimes em ressaltar a dificuldade de organizar estratégias para trabalhar com uma sala de, por exemplo, 75 alunos. “A grande dificuldade dos dias atuais é o tamanho das turmas, principalmente devido ao REUNI¹⁸, pois as turmas estão bastante infladas” (Professor S4FEMEC).

Essa proposta do governo de ampliação de vagas e cursos do ensino superior acarretou algumas consequências, dentre elas, a lotação das salas de aula. Esse fator é um empecilho para o professor desenvolver e uma aula de qualidade, aplicar avaliações diversas, estratégias de ensino diferentes, etc. O Professor S1FEELT relatou esse problema em seu questionário: “a principal dificuldade enfrentada na docência é a quantidade de alunos por turma, dificultando a aplicação de diferentes técnicas de ensino”.

¹⁸ O Programa REUNI foi destacado e explicado anteriormente.

Relataram, ainda, que outra dificuldade encontrada quando contratados, refere-se à relação professor-aluno e questões de organização da aula, pois conforme o professor S2FEQ: “A principal dificuldade, indiscutivelmente é a relação aluno-professor, é o que eu estou sentindo hoje, principalmente por ser um professor mais novo” [...] “E mesmo pedindo respeito foi difícil até conseguir achar um mecanismo de conquistá-los e de conquistar o respeito acima de tudo. A forma de tratar o aluno e de mostrar para ele que esse respeito precisa ser reconquistado foi a maior dificuldade”.

Esse depoimento comprova a trajetória profissional dos professores que atuam no ensino superior, pois como já foi comentado, é uma formação contínua iniciando na graduação, passando pelo mestrado e doutorado e tornando-se professor. Assim, a faixa etária dos docentes recém-contratados é de 28 a 35 anos e isso dificulta o relacionamento desses professores novos com os alunos.

Referindo à sua formação profissional para a docência, o Professor S1FEELT destaca: “Da graduação, sinceramente, não me lembro de nada específico. Mestrado e doutorado, muito pouco também, o máximo que se fazia era apresentar trabalhos e seminários (...) Especificamente para a docência, o único curso que eu fiz foi de formação continuada (...) Quando resolvi vir para essa área, me remetia mais a livros mesmo e não por curso”.

Mas, o desenvolvimento profissional envolve vários fatores, não considerando somente aqueles relacionados à formação. É necessário atentarmos também para as condições do trabalho docente. Nessa perspectiva,

Considerar desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotoras do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2006, p.47).

Acreditamos que para ocorrer uma concretização do desenvolvimento profissional docente na universidade é preciso viabilizar espaços em que as práticas dos professores fossem refletidas e discutidas pelos próprios envolvidos, gerando mudanças e tomando decisões em conjunto para proporcionar uma melhor formação aos alunos. Assim, mudaria a cultura no interior das IES onde todos seguiriam determinações compartilhadas e se constituiriam em uma cultura de colaboração. Imbernón (2006) ressalta que o

desenvolvimento profissional não pode ser considerado individualmente, pois precisa ser adotado, no coletivo da instituição, com a finalidade de pensar, tanto na melhora das condições de trabalho, quanto na evolução da qualidade do ensino.

Na entrevista com o professor S4FEMEC foi destacada uma expectativa dele em relação à universidade de poder contribuir e auxiliar no processo de inicialização dos professores:

Com certeza a universidade pode contribuir bastante com a capacitação do docente e, a maioria dos docentes que a universidade está recebendo, são doutores. Então eles já chegam formados para a área de pesquisa, mas não necessariamente eles chegam formados para a área de ensino para transmitir aquela quantidade de conhecimento adquirido para o aluno e no nível necessário para o curso. Uma forma de se fazer isso é através de curso de aperfeiçoamentos dentro da universidade.

Santos e Powaczuk (2009, p. 109) corroboram enfatizando que:

Tal intento precisa estar voltado à construção de mecanismos que possibilitassem, principalmente, a tomada de consciência acerca da atuação docente voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação, viabilizando que a universidade se constitua em um lugar de formação não somente para aqueles que nela estudam, mas também para aqueles que nela atuam.

Portanto, o professor atuante no ensino superior deve se convencer dessa necessidade de uma reflexão sobre sua atuação para o bom desenvolvimento de um projeto oferecido pela universidade. Deve partir dele, e não uma exigência da instituição, senão, será apenas mais uma obrigação que o docente terá que cumprir, não transformando verdadeiramente seus conceitos e práticas.

Masetto (2003) traz à tona essa preocupação da universidade de criar espaços para os professores que estejam interessados em sua formação pedagógica, oferecendo um programa de apoio permanente para os docentes. Assim, demonstrariam por meio da concretização desses projetos, a valorização do profissional de sua instituição bem como a melhoria da qualidade do ensino. Segundo o autor,

Poderiam ser grupos pequenos (...) se possível formando grupo com professores de várias disciplinas para que a heterogeneidade enriqueça a participação e auxilie na motivação, com atividades variadas de acordo com a necessidade ou expectativa do grupo: para uns poderá ser uma troca de experiências, para outros uma atividade de sensibilização para a docência, para terceiros será uma oficina de planejamento, para outros, ainda, uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula, e assim por diante. O que interessa é que seja uma atividade que interesse ao grupo e quanto possível prazerosa (MASETTO, 2003. p. 185).

Tendo em vista essas considerações, acreditamos que podemos sim contribuir para o direcionamento de novas possibilidades para o trabalho docente, alicerçadas em práticas conscientes e compartilhadas, visando a promoção da qualificação do profissional professor. Porém, é necessário que os dirigentes das instituições de ensino superior também façam sua parte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Sabemos que os problemas do sistema educacional brasileiro não são recentes e que eles ainda estão a certa distância do ideal. Especificamente relacionado à profissão docente, Imbernón (2001, p.15) contribui dizendo que ela “exige um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”. Essa exigência é cobrada pela enorme influência que o professor exerce sobre os alunos, assim a profissão não pode ser considerada meramente técnica, com especialistas que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Dentre os vários problemas da formação, destacamos: os cursos de formação são excessivamente teóricos e desconexos da prática, não preparando o profissional para a realidade de sala de aula; os conteúdos específicos são desconectados dos conteúdos pedagógicos, ou seja, o professor terá dificuldades em estabelecer a união do conteúdo com um método adequado para ministrar cada tipo de aula; em geral, o estágio obrigatório oferecido durante o curso muitas vezes é tratado com descaso por parte dos alunos ou mal acompanhado por parte dos professores; a área docente é desvalorizada e é considerada de baixo prestígio pela grande maioria.

Portanto, o resultado dessa formação é o professor que chega à sala de aula e exerce sua função por meio de tentativas de acertos e erros, aprendendo na prática como lidar com seus alunos e, como consequência, os alunos apresentarão dificuldade em aprender o conteúdo. Esse quadro reflete a realidade de cursos que abordam disciplinas pedagógicas, ou seja, cursos de licenciatura. E se voltarmos ao nosso objeto de estudo (professores de engenharia) que não possuem formação para docência? Aí a questão torna-se bem mais séria.

Esse fato ficou comprovado em nossa pesquisa, visto que os professores admitiram dificuldades em sala de aula, com alunos, com documentações, etc. São professores engenheiros que não tiveram experiência na docência antes de adentrarem como docentes no ensino superior; que não foram formados para a docência; que não têm apoio da universidade para auxiliá-los, etc. Essa é a realidade!

De acordo com Ioschpe (2012), alguns países já sentiram a necessidade de mudança relacionada à formação docente, como por exemplo, o Reino Unido, em que os profissionais formados em outras áreas (exceto licenciaturas) passam por um curso de

formação de professores durante um ano, obtendo um certificado final, capacitando-o para tal finalidade. Este autor defende que a docência deveria ser mais exigida por meio de testes de conhecimento didático, cursos atualizadores, certificação aliada ao estágio probatório, etc. Não estamos defendendo que a solução para isso seja esses cursos de capacitação, mas que o Brasil comece a pensar a respeito de alternativas para melhorar a formação de professores.

Uma dessas alternativas seria a socialização profissional dos professores ingressantes na universidade, qual seja o que defendemos nessa investigação. Em geral, hoje a carreira docente não é prazerosa por diversos aspectos que não são o foco dessa discussão. Porém, muitos desses fatores poderiam ser amenizados se as relações afetivas e a preocupação com o ser humano fossem valorizadas. Se isso fosse fato, não veríamos tantos professores doentes, afastados por licença médica, depressivos, etc. Até mesmo os empresários têm essa visão de cuidar do seu funcionário com palestras motivacionais, ginástica laboral, incentivos diversos no intuito de valorizar seu colaborador para que não tenha problemas de saúde, visto que estes poderão prejudicar sua empresa. E por que a “instituição universidade” não tem essa visão de cuidar dos seus professores? A preocupação por parte dela em socializar o professor deve ir além de questões burocráticas ou mesmo de pensamentos em seu próprio benefício, mas deve sim, visualizar o próprio sujeito como ser humano dotado de valores e sentimentos que são inerentes a ele.

É imprescindível que esse pensamento comece a ser modificado com urgência, para que a universidade promova cursos de capacitação para seus professores respondendo às suas reais necessidades e não, cursos técnico-instrumentais preocupados somente no cumprimento de horas para titulações. Constatamos que todos os professores queixam da inexistência desse apoio, não somente no início da carreira, mas durante toda a sua atuação, visto que os professores experientes também têm suas dificuldades e dúvidas devido à dinâmica da profissão. A preocupação torna-se ampla porque esse professor formará futuros profissionais e se ele considerar somente a parte técnica, tudo entrará num círculo vicioso. Nesse instante, nossa discussão afunila no professor-engenheiro que não tem uma formação para ser docente e cujas dificuldades na profissão do magistério superior podem ser mais agressivas.

E se o processo de socialização é inadequado, o que isso provoca? Sem o apoio da instituição, esse professor certamente enfrentará tudo sozinho, perguntando aos colegas questões que poderiam ter sido repassadas a ele no início do seu ingresso. Assim, seu

caminho já inicia tortuoso, com dificuldades e frustrações que acarretarão consequências na sua prática e na sua carreira de professor. Não é drama e muito menos questões supérfluas que devem ser descartadas. É a triste realidade.

O ideal seria que a universidade criasse espaços e programas institucionais para acolher o professor sempre que necessário, criasse um local no qual ele pudesse encontrar ajuda para todo tipo de dúvidas relacionadas à sua atuação. Algumas instituições já se preocupam com essas questões e oferecem esse lócus de reflexão dentro da universidade. A UFU já teve experiências de formação continuada de professores, por meio de um programa de apoio aos docentes¹⁹. Foram oferecidos cursos, oficinas, palestras, debates a respeito da temática da docência na educação superior. Esses momentos proporcionavam reflexão e possibilidade de mudança da própria prática em sala de aula. Acreditamos que a participação nesses programas deve partir do professor e de suas necessidades, pois esses cursos de capacitação quando impostos não condizem com suas expectativas e tornam-se maçantes, atendendo somente ao cumprimento de horas.

A importância da educação sistêmica a qual considera o indivíduo em sua totalidade imbuído de valores emocionais, sociais, éticos, vivenciais perdeu-se diante dos tratamentos frios ocasionados pelas relações de trabalho. As instituições, em específico a universidade, geralmente não mais valorizam o aspecto afetivo entre seus membros, diante da correria do dia a dia, das disputas de titulações entre professores, dos egos exaltados... A cultura institucional estabelecida dispõe de hierarquias, nomenclaturas tão menos importantes que a complexidade das relações do ser humano! A impressão é que o discurso é totalmente desvinculado da prática, visto que a universidade está expandindo e aumentando o acesso a todos da sociedade aos cursos superiores. Com isso, alunos e professores ingressam na universidade com uma expectativa de viver o sonho de se realizar profissionalmente e infelizmente, tornam-se frustrados com a realidade.

Dessa maneira, a verdade torna-se assustadora: professores que ainda não se socializaram com a instituição, lidando com alunos frustrados por uma realidade diferente do imaginado anteriormente. Assim, a realidade é configurada – professor adentrando a universidade sem minimamente ter apoio a respeito de: organização da universidade; caminhos para a realização de projetos; disciplina a ser trabalhada; burocracia de documentações necessárias; biblioteca; colegas de trabalho; etc. Além disso, devem-se

¹⁹ NAPP (Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor) coordenado pela Professora Dra. Geovana Ferreira Melo.

levar em consideração aspectos específicos das aulas que lhe serão designadas, para que ele consiga um bom desenvolvimento em sua profissão docente.

Ao retomarmos ao objetivo geral da investigação, qual seja analisar como ocorre o processo de socialização dos professores ingressantes na Educação Superior, constatamos que, baseado em todas as discussões estabelecidas e entrevistas realizadas, esse processo é desenvolvido de maneira controversa. Tal constatação é reafirmada em função do perfil dos professores ingressantes, com características marcantes de uma trajetória acadêmica desprovida de formação pedagógica e quase sempre, sem experiência profissional, ou seja, a universidade é o primeiro emprego. Entre tropeços e acertos, os docentes vão construindo a profissão docente e constituindo-se professores na carreira com a tentativa de desenvolver seu trabalho de maneira adequada; mas encontram muitas dificuldades, além da falta de apoio por parte da universidade. Portanto, o início de carreira é penoso no sentido do aprendizado da profissão que inclui aspectos administrativos e burocráticos exigidos pela universidade.

No caso específico da engenharia, essa dificuldade é mais destacada, pois conforme os depoimentos dos professores participantes, estes se sentem totalmente solitários quando tomam posse na instituição. Além de todas as questões acima relacionadas, eles têm que enfrentar a sala de aula, atuando como professores – uma ação que a maioria não conhece e para a qual eles não foram preparados pedagogicamente. Assim, não possuindo os saberes docentes necessários para desenvolver um bom trabalho na docência, eles têm dificuldades para planejar suas aulas e de se relacionar com os alunos; trazem dúvidas quanto à sequência de conteúdos a serem ensinados e quanto à elaboração de avaliações, etc.

Todos os professores-engenheiros destacaram a importância da formação continuada, em que a universidade poderia oferecer para auxiliar nesse processo de socialização na profissão, bem como nas dificuldades pedagógicas de cada docente. Segundo eles, seria muito significativo ter um espaço de apoio e profissionais qualificados a quem pudessem recorrer em situações de dúvidas, dificuldades, etc. Portanto, a ênfase na problemática da docência e na necessidade de solução urgente para as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de carreira foi unânime entre os entrevistados.

Em relação aos saberes construídos durante a sua formação e a forma como são mobilizados na profissão, verificamos que ainda existem muitas lacunas nos cursos de formação do ensino superior. Nos cursos de pós-graduação em engenharia, não é oferecido nenhum componente curricular que discute a docência e suas especificidades. Constatamos

então, a necessidade de revisão do plano curricular desses cursos para que esses profissionais não venham a ter futuros problemas quando assumirem a docência na universidade. Sabemos que uma significativa parcela de professores ingressa na universidade para desenvolver pesquisas, deixando a docência em segundo plano. Diante disso, torna-se necessário partir da própria instituição a preocupação em amenizar esse problema criando programas de formação, além de valorizar a aula universitária e não somente a produção intelectual e as pesquisas.

Portanto, somos favoráveis à criação e institucionalização de políticas de formação e valorização dos docentes que atuam na universidade. Tais políticas devem pautar-se na consolidação de um sólido programa que tenha como foco a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e a desejável melhoria da qualidade da educação atrelada à qualidade da formação dos estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, Vanessa O. M. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2006. 197p.
- AMARAL, Ana Lúcia. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: NAVES, Marisa L. de Paula; MELO, Geovana F. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- AQUINO, O. F. ; PUENTES, R. V. **Trabalho didático na universidade**: estratégias de formação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- ARAÚJO, Léia, S. A. **Práticas e representações sociais sobre reprovação**: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2003. 1v. 205p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, Vera Lúcia. Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre. In: FRANCO, M. E. D. P; KRAHE, E. D. (orgs.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 336p. Série RIES/PRONEX; 1).
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas da educação superior. In: Organização: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).
- BAZZO, Walter Antonio. Ser um educador em tecnologia. In: FRANCO, M. E. D. P; KRAHE, E. D. (orgs.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 336p. Série RIES/PRONEX; 1).
- BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 3 ed. Ver. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 258p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente na educação superior**: construções e tessituras da professoralidade. Educação. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA Silvia Maria de Aguiar. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P; KRAHE, E. D. (orgs.)

Pedagogia universitária e áreas de conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 336p. Série RIES/PRONEX; 1).

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Docência universitária:** a construção da professoralidade. Revista Brasileira de Formação de Professores – Rbfp. Vol. 1, n. 3, p.90-104, Dezembro/2009.

BOOTH, Ivete A. S. **Ensino de engenharia:** comportamentos profissionais de engenheiros-professores em relação aos processo de ensinar e aprender em nível superior. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos 1996. 1v. 176p.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

BRASIL.Ministério da Educação. Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF: 2007.Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 3 fev. 2012.

BRZEZINSKI, I. **Profissão, Professor, Identidade e Profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

BUONICONTRO, Celia M. S. **O processo de construção da prática pedagógica do Engenheiro-Professor:** um estudo no Curso de Engenharia Mecatrônica da PUC-Minas. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. 2v. 243p.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente.** Lisboa: Porto, 1997.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V (org.). **Educação Superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, P. A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional.** Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais. Disponível em www.cacos.ufpr.br. Acesso em 14 jul 2011.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez, 2003, nº 24.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. **Ensino como mediação da formação do professor universitário.** In: MOROSINI, M. C. (org.). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. 163p.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/>. Acesso em 23 out 2011.

DEMO, Pedro. **Profissional do futuro.** In: LINSINGEN, I. V. (et al). Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. 240p.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese. Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. 2005. 1v. 314p.

FERREIRA, Dorival. **O ensino de engenharia e os avanços tecnológicos.** Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. 1997, 1v. 183p.

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições.** In: Jornal de Políticas Educacionais. n° 4 | julho–dezembro de 2008 | pp. 53–63

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Eliphaz L. **A formação do engenheiro brasileiro no alvorecer do terceiro milênio.** Dissertação. Mestrado em Educação, Administração e Comunicação. Universidade São Marcos. 2004. 2v. 170p.

HIDALGA, W. A. **Engenheiros professores: uma primeira aproximação de suas concepções sobre saberes docentes.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. 2006. 2v. 91p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

IOSCHPE, G. O que o Brasil quer ser quando crescer? São Paulo: Paralela, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias

como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: EDUNESP, 1990.

LÉDA, D. L.; MANCEBO, D. **Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. Educação e Realidade. v. 34(1), p.49-64, jan/abr 2009.

LIMA, Kátia . **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF**. Revista Universidade e Sociedade (Brasília), v. 44, p. 147-157, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação. N. 8 – jan/abr - 2009.

MACHADO, Liliâne Campos. **Formação, saberes e prática de formadores de professores: um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. 2009. 291 f.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **A renovação pedagógica na engenharia e a formação dos formadores de engenheiros**. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/Bazzo3.htm>. Acesso em: 25 mai 2012.

MELO, Geovana Ferreira. **Docência na universidade: em foco os formadores de professores**. In: NAVES, Marisa L. de Paula; MELO, Geovana F. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. **O Professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MOTA, Ronaldo; MARTINS, Rubens. **As Políticas do MEC para a Educação Superior e o Ensino de Engenharia no Brasil**. In: Revista de Ensino de Engenharia, v. 27, n. 3, p. 61-68, Edição especial 2008 – ISSN 0101-5001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

PACHANE, Graziela Giusti. Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação docente no ensino superior: a experiência da Unicamp. In: **Educere et educare**. Unioeste, Campus de Cascavel. vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. p. 219-233.

_____, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: **Docência na Educação Superior**. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

PEREIRA, Luiz T. V.; BAZZO, Walter A. **Ensino de engenharia**: na busca do seu aprimoramento. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1997. 167p.

PEREIRA, Thiago I.; SILVA, Luís F. S. C. **As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula**: expansão ou democratização? In: Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA; ANASTASIOU. In: **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002, Vol 1.

PRATA, A. T. **Comentários sobre a atuação do engenheiro-professor**. In: LINSINGEN, I. V. (et al). Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. 240p.

REIS, Cláudia Angélica do Carmo. **Engenheiro-professor**: as representações sociais sobre a docência. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais - Educação Tecnológica, 2009. 1v. 125p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: **Didática e Docência Universitária**. MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. (orgs.) EDUFU, 2012. 186 p.

SANTANA, Lilian R. N. G. **Quando engenheiros tornam-se professores**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2008. 1v. 179p.

SANTOS, Lucíola, L. P. O observável e o imensurável na universidade do desempenho. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, FaE/UFMG, n.42, dez. 2005^a, p.201-218.

SANTOS, Eliane. A. G.; POWACZUK, Ana Carla H. **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior**. In: Políticas Educativas – Campinas, v.2, n.1, p.100-111, dez. 2009 – ISSN: 1982-3207.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões da nossa época; v.120)

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C; Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n.13, jan/abr 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e Aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000. p. 209-244.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M et al. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Teorias e Educação. Porto Alegre: Panônica Editora, nº 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 223f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____, Geovana F. Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

_____, G. F. M; SANTOS, P. P.; BERNINI, G. M. C. **A Construção da Professoralidade do Docente Universitário: os professores que atuam nas ciências exatas.** In: Anais Edipe, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão: PIDE 2010/2015. Uberlândia, 2011. 184p.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.[2012] Disponível em:<<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

VEIGA, Ilma P. A. **Docência Universitária na Educação Superior.** Disponível em: porteiros.r.unipampa.edu.br/ Acesso em 02 fev 2012.

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

ZABALZA, M. (2001), *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco A – sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38408-144 - FONE/FAX (34) 3239-4131

ANÁLISE FINAL Nº. 641/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O ADENDO AO PROTOCOLO REGISTRO
CEP/UFU 157/10

Projeto Pesquisa: "A socialização profissional do professor e o desenvolvimento da identidade docente no ensino superior".

Pesquisador Responsável: Geovana Ferreira Melo Teixeira

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do adendo ao protocolo de pesquisa proposto.

O adendo ao protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Entrega de Relatório Parcial: **outubro de 2012**

Entrega de Relatório Final: **julho de 2013**

SITUAÇÃO: ADENDO AO PROTOCOLO APROVADO

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 07 de outubro de 2011.

Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Projeto de Pesquisa: A socialização profissional do professor e o desenvolvimento da identidade docente no ensino superior.

Coordenação: Profa. Dra. Geovana F. Melo Teixeira (FACED)

geovana@faced.ufu.br - tel. 3239-4163

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos conhecer os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional do professor; apontar fatores da formação e inserção na profissão que se destacam na construção da identidade profissional, além de contribuir na constituição de uma cultura da formação e profissionalização do professor. Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. E-mail: _____

3. Sexo: () Fem. () Masc.

4. Unidade/Curso: _____

5. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____

6. Idade () até 25 anos () 36 a 40 anos () 51 a 55 anos

() 26 a 30 anos () 41 a 45 anos () 56 a 60 anos

() 31 a 35 anos () 46 a 50 anos () acima de 60 anos

7. Categoria Funcional

() Titular () Associado

() Adj1 () Adj2 () Adj3 () Adj4

() Ass1 () Ass2 () Ass3 () Ass4

() Aux1 () Aux2 () Aux3 () Aux4

8. Regime de Trabalho:

() 40 horas Ded. Exclusiva () 40 horas () 20 horas

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: regular supletivo
2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):
 profissionalizante não profissionalizante Supletivo
3. Formação na Graduação:
- a) Área e Curso: _____
- b) Instituição: _____
- c) Modalidade:
- licenciatura curta licenciatura plena
- bacharelado Outro: _____
4. Formação Pós-graduação:
- especialização mestrado
- doutorado Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim Não

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

Instituição	Níveis em que atuou	Quantos anos
1) _____	_____	_____
2) _____	_____	_____
3) _____	_____	_____

Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres

Disciplina	Unidade Acadêmica
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____

Muito obrigada!

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO AMPLIADO**

Projeto de Pesquisa: A socialização profissional do professor e o desenvolvimento da identidade docente no ensino superior.

Unidade Acadêmica: _____

Obrigada por participar conosco desta pesquisa!

Por favor, responda o questionário a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta e não houver espaço ou este for insuficiente, utilize o verso da folha.

1 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática?

() Sim () Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de graduação foi mais forte.

2 – Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitaram um preparo para sua atuação como professor?

() Sim () Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de graduação e/ou pós-graduação, caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

3– Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e/ou de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?

GRADUAÇÃO () Não () Sim. Qual(is)?	PÓS-GRADUAÇÃO () Não () Sim. Qual(is)?

4 – Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado:
(Cite em que aspecto ou situação vivida)

a) **Positivamente:**

b) **Negativamente:**

5 - Complete as frases abaixo:

Ser professor é ...

Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...

Para melhorar minha prática como professor(a) eu...

6 - Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:

- a- () aprendi em meu curso de graduação/pós como elaborá-lo.
- b- () aprendi antes do curso como elaborá-lo.
- c- () não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender.

7- Sobre a execução da aula você poderia afirmar que:

(Assinale a alternativa que melhor expresse sua concepção)

- a) () É o espaço para transmissão de conteúdos.
- b) () É o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento.
- c) () A centralidade é no aluno e o foco em sua aprendizagem.

8- Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (graduação/pós) você:

- a () julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino;
- b () concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar;
- c () não chegou a pensar sobre a questão;
- d () Outra _____

9- Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, no seu curso de formação graduação/pós, você:

- a () aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos
- b () não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos
- c () aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso

10 - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)?

Enumere em ordem de importância.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

11 - Fale um pouco do que você espera deste seu novo emprego

12- Você tem enfrentado dificuldades no novo emprego? Enumere-as em ordem de importância.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

13- Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?

14 – Você considera importante a formação continuada?

() Sim () Não

Comente sua resposta.

15 - Espera que a Universidade lhe ajude a se formar melhor como professor?

Sim Não

Como?

16 – Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação!

Mais uma vez, muito obrigada!

Em breve retornaremos o contato!

Profa. Geovana e Equipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

Projeto de Pesquisa: A socialização profissional do professor e o desenvolvimento da identidade docente no ensino superior.

1. Porque você se tornou professor universitário? Fale um pouco sobre sua trajetória docente, identificando os lugares e momentos que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.
2. Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?
3. Quais conhecimentos você considera fundamentais para exercer a docência na Universidade?
4. Você consegue se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado positivamente ou negativamente? (Cite em que aspecto ou situação vivida)
5. Falando do seu processo de “adaptação” profissional, cite 1 ou 2 pontos, aspectos ou acontecimentos que mais lhe ajudaram ou dificultaram a sua inserção como professor aqui na UFU. Como você se arranjou?
6. Quais as principais dificuldades você tem encontrado ao exercer a docência no ensino superior? A quais fatores você atribui essas dificuldades?
7. Para você, o que é preciso para ser um bom professor e contribuir para a melhoria da educação superior?
8. Você se sente preparado para elaborar o **planejamento** de uma matéria ou de uma aula? E quanto à **avaliação da aprendizagem** dos alunos, para você o que é avaliar e como deve ser a avaliação?
9. Como você acredita que a Universidade poderia contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores novatos?
10. O que você sugere para a organização de um programa de formação profissional para a docência universitária?