



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DARLENE SILVA DOS SANTOS

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: análise das necessidades formativas de professores
bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis
Velloso (Parnaíba/PI)**

Uberlândia
2019

DARLENE SILVA DOS SANTOS

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: análise das necessidades formativas de professores
bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis
Velloso (Parnaíba/PI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação , da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor (a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Temática: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo

Uberlândia
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Darlene Silva dos, 1977-
2019 Docência Universitária: [recurso eletrônico] : análise das
necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no
Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso
(Parnaíba/PI) / Darlene Silva dos Santos. - 2019.

Orientador: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2227>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira , 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: análise das necessidades formativas de professores
bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis
Velloso (Parnaíba/PI)

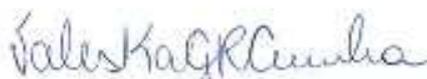
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dr. Cleidivan Alves dos Santos
Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof. Dra. Valeska Guimarães Resende Cunha
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dr. Astrogildo Fernandes Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Uberlândia, 12 de julho de 2019.

O sonho é que leva a gente para frente. Se a gente for seguir a razão,
fica aquietado, acomodado.

Ariano Suassuna.

Dedico este trabalho a minha família, sonho da minha vida!

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, força e luz nesta árdua caminhada e em muitas outras que virão.

A construção deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de algumas pessoas. Expresso a minha gratidão a todas elas e de forma especial:

A minha mãe Ivonete Maria pelo exemplo de perseverança e dedicação que me motivou a ir sempre mais longe em meus projetos, sonhos e ideais.

A minha filha Dulce Maria pela compreensão em minhas ausências, pelo amor, paciência e carinho dedicado ao nosso reizinho Arthur Luigi.

Ao reizinho mais lindo do Castelo Amarelo, Arthur Luigi por seu amor e inocência. Ao meu esposo Paulo José pelo companheirismo e amor incondicionais.

A minha irmã Francilene, meu cunhado Max Shander, meus sobrinhos Ingrid Maria e Max Junior, que são meu porto seguro.

Aos meus avós Raimunda e José Marques (in memoriam) pela alegria que sempre me dedicaram.

A minha tia Albertiza e prima Andressa Maria pelo apoio fundamental nesta jornada.

As minhas amigas e irmãs Cristiana e Elaine, pela amizade, parceria, alegria, medos e tantos sentimentos que dividimos nesta caminhada.

Ao amigo e irmão Ronaldo Portela pelo carinho e apoio imprescindíveis. Aos colegas de trabalho, pelo incentivo, participação e cooperação.

A amiga Christina Vargas por sua linda presteza, disposição e atenção.

A amiga Vera Lacerda pela partilha de sua extraordinária alegria de viver.

Ao amigo e vizinho Francisco Pires do Nascimento, cuja solidariedade foi fundamental. A todos os colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia –PPGED/UFU – MG, pelo aprendizado consolidado no percurso discente, especialmente, Professora Graça Aparecida Cicillini, pelo carinho e disposição incondicional. Professora Maria Simone Ferraz pela amizade e afeto. Professora Elenita Pinheiro e sua família pela imensurável acolhida em todos os sentidos. Professor

Marcelo Soares Pereira da Silva pelo incomparável café e conhecimento compartilhado.

A Professora Geovana Melo pelo apoio na caminhada, orientação paciente do trabalho e todo o carinho e empatia a mim direcionados, minha eterna gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, apresenta como temática as necessidades formativas de professores bacharéis. A docência universitária tem se constituído foco de preocupações, principalmente, em função dos inúmeros desafios vivenciados pelos professores em sua atuação profissional. Sendo assim, o problema de pesquisa relaciona-se à compreensão das necessidades formativas de professores bacharéis no exercício da docência universitária, no Curso de Administração. O estudo tem como objetivo geral analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí no Campus Ministro Reis Velloso. E especificamente: traçar o perfil identitário dos participantes do estudo; apreender as compreensões de docência universitária dos professores bacharéis; identificar a relação entre necessidades formativas de professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição da identidade profissional; descrever quais possíveis ações formativas no âmbito da universidade poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis e contribuir para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor bacharel do CMRV da Universidade Federal do Piauí. O objeto de tese se constitui na aceção de que a formação inicial do professor bacharel, suscita amplitude de conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência, sendo fundamental conhecer as necessidades formativas, para oportunizar ações que contribuam para o desenvolvimento profissional do docente. A investigação é do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira teórico-bibliográfica, e a segunda, pesquisa de campo junto aos professores do Curso de administração da UFPI/CMRV, por meio de questionário misto e realização de grupo focal. As interpretações foram construídas a partir do método de análise de conteúdo, fundamentadas por autores que discutem a temática. A análise dos dados aponta a necessária mudança quanto à concepção de docência universitária, ainda pautada em paradigmas conservadores. Destaca a importância de desenvolvimento de um referencial orientador da formação, que tenha as necessidades formativas como ponto de partida para a elaboração de programas e projetos de formação permanente, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Aponta, ainda, para necessárias ações formativas que possam viabilizar a construção de conhecimento epistemológico das práticas pedagógicas, sobretudo, quanto às práticas de avaliação. A percepção de necessidades formativas indica a essencialidade de políticas institucionais de desenvolvimento profissional, a partir de programas institucionais de formação, que tenham como princípios o diálogo e as práticas colaborativas. E, ainda, que assegurem as condições concretas e incentivos na carreira, no intuito de viabilizar o envolvimento dos professores.

Palavras-Chave: Docência universitária. Necessidades formativas. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of the Research Line in Educational Knowledge and Practices, presents as a theme the training needs of bachelor teachers. University teaching has been a focus of concern, mainly due to the numerous challenges experienced by teachers in their professional performance. Thus, the research problem is related to the understanding of the formative needs of bachelor teachers in the exercise of university teaching, in Business Administration. The general objective of this study is to analyze the training needs of bachelor teachers who have professionally assumed university teaching in the Administration Course of the Universidade Federal do Piauí in the Campus Ministro Reis Velloso. And specifically: draw the identity profile of the study participants; apprehend the understanding of university teaching of bachelor teachers; identify the relationship between training needs of bachelor teachers and the knowledge elaborated in the constitution of professional identity; describe which possible educational actions within the university may contribute to the professional development of bachelor teachers and contribute to the consolidation of institutional policies for professional development of bachelor professor at CMRV at the Universidade Federal do Piauí. The object of the thesis is the meaning that the initial formation of the bachelor teacher, raises the breadth of pedagogical knowledge necessary for the exercise of teaching, being essential to know the training needs, to provide opportunities that contribute to the professional development of the teacher. This is an exploratory study with a qualitative approach, developed in two stages, the first being theoretical and bibliographic, and the second, field research with the professors of the administration course of UFPI / CMRV, through a mixed questionnaire and focus group. The interpretations were built from the content analysis method, based on authors who discuss the theme. Data analysis points out the necessary change regarding the conception of university teaching, still based on conservative paradigms. It highlights the importance of developing a guiding reference framework for formation, which has formative needs as a starting point for the elaboration of programs and projects of ongoing formation, in a critical-reflexive perspective. It also points to the necessary formative actions that may enable the construction of epistemological knowledge of pedagogical practices, especially regarding the evaluation practices. The perception of formative needs indicates the essentiality of institutional policies for professional development, based on institutional training programs, based on dialogue and collaborative practices. And also, that ensure the concrete conditions and career incentives, in order to enable the involvement of teachers.

Keywords: University teaching. Training needs. Professional development.

RESUMEN

La presente investigación, realizada en el marco de la Línea de Investigación en Saberes y Prácticas Educativas, presenta como temática las necesidades formativas de profesores bachilleres de la enseñanza superior. La docencia universitaria se ha constituido foco de preocupaciones, principalmente, en función de los innumerables desafíos vivenciados por los profesores en su actuación profesional. Siendo así, el problema de investigación se relaciona con la comprensión de las necesidades formativas de profesores bachilleres de la enseñanza superior en el ejercicio de la docencia universitaria, en el Curso de Administración. El estudio tiene como objetivo principal investigar y analizar las necesidades formativas de los profesores bachilleres de la enseñanza superior que asumieron profesionalmente la docencia universitaria en el Curso de Administración de la Universidad Federal de Piauí, de forma especial, en el Campus Ministro Reis Velloso. Y específicamente: trazar el perfil que identifique los participantes del estudio; aprehender las comprensiones de docencia universitaria de los profesores bachilleres de la enseñanza superior; analizar la relación entre necesidades formativas de profesores bachilleres de la enseñanza superior y los saberes elaborados en la constitución de la identidad profesional; identificar cuáles posibles acciones formativas en el ámbito de la universidad podrán contribuir al desarrollo profesional de los profesores bachilleres de la enseñanza superior y contribuir a la consolidación de políticas institucionales de desarrollo profesional del profesor bachiller de la enseñanza superior del CMRV de la Universidad Federal de Piauí. La investigación es del tipo exploratorio, de abordaje cualitativo, desarrollada en dos etapas, siendo la primera teórico-bibliográfica, y la segunda, investigación de campo junto a los profesores del Curso de administración de la UFPI / CMRV, por medio de un cuestionario mixto y realización grupo focal. Las interpretaciones fueron construidas a partir del método de análisis de contenido, fundamentadas por autores que discuten la temática. El análisis de los datos apunta el necesario cambio de paradigmas en cuanto a la concepción de docencia universitaria, aún pautada en paradigmas conservadores. Destaca la importancia de desarrollar un paradigma orientador de la formación, que tenga las necesidades formativas como punto de partida para la elaboración de programas y proyectos de formación permanente, desde una perspectiva crítico reflexiva. Se apunta, además, para necesarias acciones formativas que puedan viabilizar la construcción de conocimiento epistemológico de las prácticas pedagógicas, sobre todo, en cuanto a las prácticas de evaluación. La percepción de necesidades formativas indica la esencialidad de políticas institucionales de desarrollo profesional, a partir de programas institucionales de formación, que tengan como principios el diálogo y las prácticas colaborativas. Y, además, que aseguren las condiciones concretas e incentivos en la carrera, con el fin de viabilizar la participación de los profesores.

Palabras Clave: Docencia Universitaria. Necesidades Formativas. Desarrollo profesional.

LISTA DE SIGLAS

UFPI - Universidade Federal do Piauí	01
CMRV - Campus Ministro Reis Velloso	07
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	24
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão	27
CECEN- Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais	27
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	28
CPA – Comissão Permanente de Avaliação	28
TRS - Teoria das Representações Sociais	29
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	48
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	48
CEAD - Centro de Educação a Distância	52
FEP - Fundação Educacional de Parnaíba	56
FAPI - Faculdade de Administração do Piauí	56
DCAI - Departamento da Ciência da Administração e Informática	57
CCHL - Centro de Ciências Humanas e Letras	57
CCA - Coordenadoria do Curso e Administração	57
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Principais tendências da expansão da educação superior no Brasil	48
QUADRO 02: Pseudônimos escolhidos pelos professores participantes da pesquisa	97
QUADRO 03: Perfil Identitário dos partícipes do estudo	109

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO – APROXIMAÇÕES E PERCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	15
1.1 O que dizem as pesquisas sobre a temática “necessidades formativas de professores bacharéis”?	23
1.2 Nas interrogações e objetivos, o caminho da pesquisa	31
II UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, POLÍTICA, SOCIAL E HUMANA	36
2.1 Sobre a universidade: uma contextualização sócio-histórica	37
2.2 Universidade Federal do Piauí: breve contexto histórico	51
2.2.1 Campus Ministro Reis Velloso: reflexos históricos da fundação à expansão	54
2.2.2 O Curso de Administração do CMRV/UFPI: um olhar sobre o contexto de análise	56
III DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: INTERLOCUÇÕES CONCEITUAIS.....	61
3.1 Docência Universitária	61
3.2 Necessidades Formativas de Professores Universitários.....	66
3.3. Formação Docente	71
3.3 Saberes Docentes.....	76
3.4 Identidade Profissional Docente	79
3.5 Desenvolvimento Profissional Docente e Profissionalização.....	83
IV PERCURSO METODOLÓGICO	92
4.1 Delineamento da Pesquisa	92
4.2 Participantes da Pesquisa.....	94
4.3 Procedimentos de Análise	95
V DIÁLOGO COM OS DADOS.....	107
5.1 Categoria I – Desafios da Profissão Docente.....	112
5.1.1 Necessidades Formativas dos docentes	115
5.1.2 Saberes necessários ao exercício da docência	118
5.1.3 Mudanças na prática como professor universitário	120
5.2 Categoria II – Prática Pedagógica	122
5.2.1 Formação Inicial: inferências para a docência	126
5.2.2 Concepções de Docência universitária	130
5.3 Categoria III – Tornar-se Professor/a	137
5.3.1 As referências Docentes	142
5.3.2 Atuação Docente e a Tríade da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.....	152

5.4 Categoria IV- Desenvolvimento Profissional	155
5.4.1 Formação contínua: as percepções dos docentes.....	156
5.4.2 Ações Formativas: Possibilidades e Desafios	158
5.4.2 Promoção de espaço/momento formativo na perspectiva institucional	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	183
ANEXOS	193

I INTRODUÇÃO – APROXIMAÇÕES E PERCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, que ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando, afinam ou desafinam. Verdade maior. É isto que a vida me ensinou. Isto me alegra montão.

(GUIMARÃES ROSA, 1984).

Ao refletir sobre a continuidade e movimento da vida e das pessoas, aliada à ideia de incompletude de Freire (2013), entendo que ensinar exige consciência do inacabado, como ponto de partida para o desenvolvimento humano. A reflexão sobre as necessidades formativas de professores, principalmente, bacharéis, constitui-se tarefa complexa, que remete a uma postura dialética, pois, tal reflexão não pode se dar de forma isolada, mas dentro da vivência como docente. Assim, entendo¹ que a condução do processo investigativo se orienta por indagações e inquietações pertinentes ao contexto educacional, concebido como espaço de concretização da docência universitária e de seus determinantes, com vistas a compreender as possíveis mudanças e possibilidades de uma práxis pautada no diálogo e no compromisso consciente com o inacabado e inconcluso, na perspectiva de desenvolvimento humano.

As reflexões que apresento consideram a indissociabilidade da constituição do ser e do fazer docente, pois, conforme indica Nóvoa (1992, p. 7), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Recorro também às concepções de Vaillant e Marcelo (2012, p. 31), no que presume a necessidade de olhar-se para então enfrentar e mudar o que precisa ser mudado. Pois,

A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E, no surgimento e manutenção dessa motivação, assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos.

Portanto, ao recuperar minhas memórias revejo a trajetória que fiz, sempre guiada pela motivação e, diante da necessidade de produzir minha existência, fui construindo projetos pessoais e profissionais. Em resposta à primeira indagação, tornei-me professora a partir da

¹ Na seção de introdução será utilizada a primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências pessoais e profissionais da autora. Nas demais seções faremos uso da primeira pessoa do plural por considerarmos que a pesquisa se compõe a partir da interlocução entre diferentes atores: pesquisadora, orientadora, diálogo com os referenciais teóricos e com os colaboradores, além das contribuições do exame de qualificação e de defesa. profissionais da autora

formação do Curso Normal em nível técnico, em meados dos anos noventa, que habilitava ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Foram três anos de curso somados a mais um ano denominado “Adicional” que habilitava para o magistério da 5ª série em áreas específicas.

E nesse espaço-tempo, iniciei a minha trajetória como docente, porém, com uma formação conservadora, oriunda de metodologias reprodutivistas, em que se copiava do quadro, se replicava conceitos e definições, decorava-se músicas e estudava-se “Educação, Moral e Cívica” e também “Organização Social e Política do Brasil”. Assim, nesse ínterim, chamo atenção para o pensamento de Freitas (2003), na qual refere-se a lógica da escola e destaca que a escola tem função social, pois se constitui como instituição social, na qual institui e organiza seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, não sendo um local ingênuo sob um sistema qualquer, de modo que dela espera-se que cumpra determinada função. E assim o era...

A partir das contribuições de Lopes (2008), pude aprofundar e compreender as diferenças sócio históricas entre disciplinas escolares e científicas, sendo possível refletir sobre como e porque a disciplinarização se institui tão fortemente na organização curricular e, conseqüentemente, em minha própria formação inicial.

Em nenhum momento havia o objetivo em analisar o processo de ensino e aprendizagem como um caminho de mão dupla, ao contrário, era apenas uma única via, a de transmissão, e o aluno era o decodificador! E eu quem era? Como eu poderia agir diferente naquele contexto? E qual seria a forma diferente pertinente aquele contexto? Sinceramente ainda procuro respostas...

No entanto, se faz necessário compreender, referenciada por Lopes (2008), que as disciplinas escolares reúnem pessoas e instituições em busca de status, recursos e território, que orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente – mecanismos que são ancorados nas disciplinas escolares e, ao mesmo tempo, as sustentam. Assim, nem sempre uma disciplina tem sua formação inicial no contexto universitário para depois ser criada nas escolas (GOODSON, 1983-1997 apud LOPES 2008). Ou seja, é comum identificarmos que o conhecimento escolar poucas vezes responde às concretas necessidades formativas de seus estudantes, pois, nem sempre as pessoas envolvidas se empenham em torno de um projeto político-pedagógico que, de fato, cumpra a função social da educação que é o desenvolvimento humano. Ao término do curso e com poucas oportunidades de trabalho, junto com uma amiga, decidi abrir uma escola para ofertar acompanhamento escolar, todavia, a empreitada durou um ano, pois os custos eram

maiores que a receita, findando assim o projeto.

Ao tempo em que retomo minhas lembranças da época em que era professora do reforço escolar, vejo agora claramente, qual a função da educação naquele tempo, uma escola voltada para a produção de conhecimentos com vistas aos melhores desempenhos possíveis para mostrar a sociedade que promovia educação de qualidade e isso só era possível se os alunos fossem acima da média, ou mesmo, excepcionais! Daí a necessidade dos pais procurarem auxílio para que seus filhos pudessem ter a melhor assistência possível e gozar de notas máximas buscando constantemente as melhores colocações nos rankings educacionais vigentes. Destaco que a realidade relatada diz respeito a escola privada, pautada na lógica da competitividade e da meritocracia, que vai na contramão de uma educação libertadora e crítica, conforme nos ensinou Paulo Freire em toda sua obra.

Diante dessas lembranças me veio também à memória um texto de Mellouki, e Gauthier (2004) que se referem ao papel da escola frente à sociedade e com isso, caracteriza-se como instituição essencialmente cultural. Nessa perspectiva, o professor desempenha função oficial de modo a configurar-se como agente de transmissão de cultura. Assim, pus-me a pensar nos professores da escola que frequentavam meus alunos do reforço escolar, no modo como ensinavam, na forma como faziam as atividades e principalmente, nas práticas pedagógicas avaliativas. E eu era a coadjuvante, era eu quem os treinava para que tivessem os melhores resultados possíveis. E me questiono, será que se fosse eu a professora da escola, eu faria diferente? Qual seria minha forma de ensinar? Essas são questões instigantes, que nos remetem à complexidade da educação, da docência, dos processos de ensinar-aprender.

Recordo-me que por volta de quatro anos depois, em meados dos anos dois mil, ingressei formalmente na carreira docente, quando fui aprovada em um concurso na rede pública. No primeiro momento assumi o cargo de direção de escola em uma comunidade da zona rural do município de Parnaíba-PI. Foram quatro anos de muito trabalho com vistas à tentativa de promover educação da melhor forma possível tanto às crianças, como aos jovens e adultos da comunidade. E rememorando este fato, são tantas lembranças... Uma realidade tão precária, e uma comunidade tão sedenta por escola, pois a escola era antes num casebre de taipa, onde funcionava a capela, era um espaço da igreja, que durante a semana servia de escola aos poucos moradores daquele lugar. Lugar este que muito visitei na minha infância, lugar dos meus avós..., mas, com o progresso, veio a construção de uma nova escola, pela prefeitura.

O prédio pequeno, com duas salas de aula, mas que atendia a expectativa daquele povoado, e coube a mim a gestão da escola nova, em todos os sentidos. Aqui retomo Freitas (2003), ainda sobre a lógica da escola ao destacar que sua função é “prover o ensino de

qualidade para todos os estudantes, indistintamente” e penso que foi isso que procurei fazer, todavia, me faltava algo ... me faltava formação, conhecimento! E antes de ser diretora, eu era a priori professora, e hoje ao aprofundar as reflexões a respeito de minha atuação profissional naquele contexto. De acordo com Mellouki, e Gauthier (2004) a função social da docência, ou seja, o saber docente, suas práticas pedagógicas e suas concepções, provocam conflitos constantes, ocupando assim, função estratégica nas relações sociais.

Lembro-me bem desses conflitos, que nos angustiava, a mim e aos meus pares. Foram tempos difíceis, em função da aspereza que se apresentava nas relações estabelecidas no contexto escolar, mas ao contrário, tínhamos a esperança de que poderiam ser tempos idealizados como possibilidade de mudança e transformação social. E, nesse contexto, ressalto que a avaliação na educação era um grande desafio para nós, tanto para a gestão quanto aos professores, pois de alguma forma precisávamos “ajudar” nossos alunos a melhorarem e precisávamos usar estratégias que fossem capazes de suprir as necessidades, muitas vezes, em função das exigências da instância maior de gestão em nível municipal.

Foram tempos de aprendizado... pautados na vivência e na descoberta empírica dos aspectos inerentes ao processo ensino e de aprendizagem, pois não tínhamos no grupo professores com formação em nível superior. Nos faltava o conhecimento científico como pilar do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, portanto, foram muitos os dilemas, considerando que a formação de grande parte dos docentes ocorreu no curso técnico, que embora tivesse em sua matriz curricular disciplinas pedagógicas, a centralidade da formação estava nas metodologias das disciplinas, de forma muito superficial, fragmentada e tecnicista.

Assim, encontrei claro entendimento nas palavras iniciais de Fernandes (2016) a ressaltar que as potencialidades da educação são: melhorar a vida das pessoas, das instituições e das sociedades; a regulação e autorregulação da aprendizagem; regular a prestação de serviços públicos em áreas fundamentais, como educação, saúde, etc.; e promover a equidade e a igualdade não apenas no acesso, mas também nos resultados. Perante a extrema relevância da educação para a sociedade fiquei a pensar o quão grandioso é o papel do professor frente às demandas educacionais de crianças, adolescentes e adultos, considerando que é preciso buscar meios para construir soluções aos problemas oriundos de seus próprios processos de formação. Dentre os desafios da prática pedagógica, os quais podemos enumerar vários, vale destacar as limitações da avaliação, enfatizadas por Fernandes (2016), sendo: domínio do conhecimento; limitações de natureza teórica e conceitual; limitações de natureza técnica e tecnológica; e ainda, limitações de natureza da própria avaliação. O autor reforça esta reflexão no exemplo dado: “aquele item é um indicador seguro se o aluno sabe ou não?” Ou

melhor...no processo de avaliação é possível também avaliar meu trabalho docente? Contribuí para o desenvolvimento humano dos meus alunos? Quais consequências minha atuação docente repercute na vida escolar dos meus alunos? As sementes foram plantadas, e se multiplicam a cada ponto refletido, numa constante busca por respostas...

Todavia, encontro nas concepções de Fernandes (2016) ponderação e compreensão do caminho a ser percorrido rumo a apropriação dos aspectos inerentes a avaliação. Compreendi que também se faz necessário a reinvenção das práticas, dos métodos, um duro empreendimento, em busca de ruptura do paradigma da transmissão para o paradigma da comunicação e nessa empreitada o professor é protagonista! E assim, me vejo neste protagonismo em busca de construir conhecimento que alicerce minha prática pedagógica para que possa transcender e concebê-la como apoio a aprendizagem e todo o processo que a envolve. E que empreitada essa!

Diante disso, é preciso pré-disposição para compreensão de que não há uma relação linear, todavia, existe uma grande complexidade que envolve todo o cenário educacional, e na busca por respostas referentes ao meu modo de ensinar, considero que ensinei conforme os recursos internos e externos de que dispunha naquele momento, em virtude a princípio, de minha formação em nível técnico e suas limitações. Porém, quando assumi a direção da escola percebi a necessidade de estudar, de me preparar para assumir novas posturas frente aos desafios postos pelo contexto educacional, que é dinâmico e multifacetado.

Assim, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, e logrei êxito e ao mesmo tempo em que estudava Pedagogia, ingressei no Curso de Administração, de forma a titular-me como pedagoga e administradora. Fiz Especialização em Administração de Organizações Educacionais e também em Gestão de Negócios, e Mestrado em administração, de modo que sempre conciliei minhas formações com minha atuação profissional.

Na sequência, assumi a direção de uma escola de educação infantil, na qual permaneci por cerca de oito anos, um longo período de aprendizados e enfrentamento de inúmeros desafios. Dentre muitas, a dificuldade em adesão por parte do corpo docente para adoção de novas estratégias de ensino a partir da pedagogia de projetos, pois foi preciso desenvolver um trabalho de médio e longo prazo para construção de nova cultura na escola com vistas à participação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Foi uma longa caminhada cheia de percalços, mas o resultado foi positivo de modo a consolidar cultura de cooperação entre os pares objetivando sempre a educação das crianças com a melhor qualidade possível.

Nesse período ingressei como docente no Ensino Superior, primeiro na Universidade Federal do Piauí, como professora temporária do Curso de Pedagogia e Matemática durante dois anos, em seguida, atuei como professora temporária na Universidade Estadual do Piauí também por dois anos, nos cursos de bacharelado e licenciaturas diversos. Importa ressaltar que depois das especializações fiz mestrado em administração ao tempo em que ingressei na esfera privada especificamente atuando como docente no Curso de Administração. Esta empreitada perdurou quatro anos e logo fui aprovada em concurso público para professora efetiva da Universidade Federal do Piauí.

Ao ser aprovada em concurso público para professora do Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, município de Parnaíba, em regime de dedicação exclusiva, no ano de 2014, pude vivenciar realidade peculiar relativa à minha prática docente e dos colegas professores de curso e demais docentes do campus, considerando minha rede de relacionamento profissional construída a partir de minha primeira formação em pedagogia na instituição. Essa vivência suscitou a necessidade de investigar práticas pedagógicas a partir da premissa de que ser professor na educação superior implica uma formação abrangente e contínua, cuja finalidade é ampliar o repertório de conhecimentos teóricos - práticos dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

No que se refere aos problemas enfrentados durante a jornada da docência superior, destaco as concepções apresentadas por Cicillini (2010) em seu estudo que objetivou investigar quem são os professores do Ensino Superior do quadro efetivo da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como estes professores pensam a docência, como concebem as atividades desenvolvidas, os saberes e as práticas que permeiam a atuação docente associados ao debate sobre a formação docente. O estudo revela que a nova tríade ensino/pesquisa e extensão trouxe novas configurações e conseqüentemente, implicações diretas no fazer docente dos professores universitários, de modo que se apresentam de um lado “pesquisadores” e de outro “professores”.

Frente às considerações da referida investigação, me vi como professora, pois mesmo sendo mestre a pesquisa configurava-se algo distante da minha realidade. O adjetivo pesquisadora tornou-se algo a ser atingido em médio e longo prazo, pois demandava tempo e preparação para efetivar a carreira como pesquisadora em articulação com as atividades inerentes ao cargo de professora. Cicillini revela: “O formar para a pesquisa era um espaço que registrava tanto o significado de ser professor universitário quanto o significado para os alunos que não seriam professores” (2010, p. 22). E esses estigmas eram perceptíveis também em minha instituição de trabalho.

Em nível superior a problemática se apresentou no que concerne à prática pedagógica longínqua da concepção de unidade entre teoria-prática, tanto no Curso de Pedagogia, quanto no Curso de Administração. A reflexão se faz a partir da compreensão em que as relações e práticas educativas devem ser analisadas como dimensão da prática social dos agentes educativos, e não de forma isolada e estanque, o que implica pensar educação como construção histórica em todo seu dinamismo.

Nesse sentido, o conhecimento concebido como construção histórica, processual, coletiva, suscita que ao lidar com o saber sistematizado resgate-se sua dimensão histórico-social, ou seja, torna-se constante a necessidade de esforços no sentido da compreensão para o processo social dos agentes educativos, pois é nesse ínterim que o saber está sendo continuamente elaborado e reelaborado, e conseqüentemente sistematizado. (SILVA, 1993).

Todavia, na esfera privada o professor tem a incumbência de preparar seus alunos para o mercado de trabalho, de forma a atender suas expectativas, além de seguir à risca a orientação pedagógica da instituição. O grande desafio foi adaptar-me aos modelos propostos que vão desde a elaboração do plano da disciplina, passando pelos planos de aula até a avaliação, de forma a aprisionar toda e qualquer possibilidade de inovação da prática pedagógica, nesse contexto engessado em que se configura o processo de ensino na educação superior.

No tocante à experiência profissional, refiro-me ao período no qual atuei como docente na educação básica, conforme mencionado, e ainda de minha atuação em nível superior na qual agreguei à docência conhecimentos inerentes as áreas de educação e administração, concomitantemente em instituições públicas e privadas, em que pude vivenciar inúmeras situações nas quais meus pares, ora comungavam de uma prática pedagógica voltada aos fundamentos de uma prática educativa² e ora, outros pares, por motivos implícitos comungavam de uma prática pedagógica pautada na reprodução do conhecimento como produto pronto e acabado. E, ao rememorar minha atuação no Curso de Administração, percebi que tive que me reinventar, pois as turmas estavam habituadas a aulas expositivas e provas quantitativas, distanciadas da perspectiva de unidade teoria-prática, de modo que diante da percepção de que era preciso inovar e estimular a reflexão acerca dos conteúdos estudados podia-se inferir que a decisão de que caminho tomar, qual estratégia de ensino adotar, que tipo de avaliação, dentre outros aspectos, caracterizam-se como grandes indagações a serem respondidas na atuação docente frente aos novos cenários que se apresentam e as peculiaridades do século XXI em

² Para Freire (2013, p.40), é necessário considerar a importância da reflexão, pois, voltando-se sobre si mesma, por meio da “reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão.

termos educacionais.

Diante disso, considero que minha prática pedagógica se constitui a partir de minha formação como pedagoga e como bacharel, a partir dos referenciais que contribuem para construção de profissionais responsáveis capazes de atuar de forma consciente e reflexiva, em seus respectivos cenários de atuação sejam como pedagogos ou administradores.

Esta reflexão ampara-se no pressuposto de que ser professor no ensino superior demanda conhecimentos da área específica e da dimensão pedagógica, que favoreçam a concretização de processos de ensino-aprendizagem emancipatórios, que de fato, contribuam para o desenvolvimento humano e para a formação de profissionais capazes de atuar na profissão escolhida de forma ética, responsável e compromissada.

Nessa perspectiva, Japiassu (2006) explicita que o conhecimento fragmentado não explica a complexidade do objeto estudado. Portanto, o conhecimento deve efetuar, não só um movimento dialético entre o nível local e o global, mas de retroação do global sobre o particular. Ao mesmo tempo em que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global: relacioná-lo com suas partes.

Contudo, pressupõe-se que ser professor no ensino superior é um desafio, pois presume a ruptura com metodologias conservadoras, para uma prática inovadora, no sentido de transformações. Todavia, há muito que superar todos os dias, devido aos obstáculos que permeiam o cenário das universidades públicas brasileiras, tanto no que concerne a parte estrutural quanto à cultura que já se define, principalmente, no tocante à resistência em assumir mudanças. Ser professor no Ensino Superior é ser criativo, é estar atualizado dos aspectos sociais, políticos e econômicos tanto do país quanto em nível internacional, pois se trata de uma profissão complexa que exige a elaboração de saberes multidimensionais.

Há, ainda, que considerarmos as limitações inerentes aos aspectos pessoais que se somam ao profissional, como personalidade, experiências de vida, experiência profissional e formação acadêmica. Diante disso, para Cicillini e Silva (2012) os/as professore/as são os sujeitos da própria formação, assim devem sentir e pensar-se, de modo que são autores/as da própria formação, logo, são responsáveis pelas articulações e tomadas de decisão, seja de processos relativos ao trabalho da escola, seja com as instâncias formadoras parceiras. Entretanto, para que a formação contínua ocorra, deve se constituir em um projeto institucional, que tenha como princípios o diálogo, as práticas colaborativas e, principalmente, que assegure as condições concretas que viabilizem o envolvimento dos professores.

Partimos da concepção de formação como necessidade básica para atuação docente, no sentido de que o professor se desenvolve profissionalmente para compreender o contexto e

o ambiente educacional, sendo capaz de propor mudanças contínuas no meio social. Nesse intuito, segundo Melo Teixeira (2009), para o exercício da docência na Educação Superior, a competência científica constitui alvo da formação, porém, desprovida da dimensão didático-pedagógica, diferentemente das exigências para atuação do professor na Educação Básica. Todavia, se faz necessária a inserção de ações formativas no âmbito da universidade como espaço de construção de novas experiências e novos conhecimentos que agreguem valor à prática pedagógica e colocando-a centralidade da formação, pois, ao ser problematizada, o professor poderá encontrar caminhos e perspectivas para fazer rupturas com o modelo tradicional e construir sua docência pautada em um enfoque crítico-reflexivo. Para tanto, torna-se fundamental conhecer quais as necessidades formativas do professor bacharel, atuante na docência superior, pois partimos do pressuposto que professores universitários dominam rigorosamente os conteúdos técnicos relacionados ao assunto que ensinam, mas não conhecem os recursos pedagógicos necessários para que os alunos elaborem esses conteúdos, a partir de discussões pautadas numa formação holística (MURILLO et al, 2005).

1.1 O que dizem as pesquisas sobre a temática “necessidades formativas de professores bacharéis”?

Diante da complexidade de nosso objeto de pesquisa – necessidades formativas de professores bacharéis, foi necessário compreender a totalidade em que esse objeto se constitui, considerando a dinamicidade, historicidade e circunstâncias em que se produz a docência universitária. Sendo assim, cabe ressaltar que para a transformação da realidade educacional, no tocante às questões referentes a criação de cenários formativos, pressupõe-se que o processo de construção das ações formativas se efetive por meio de “uma abordagem mais interpretativa da necessidade, definindo-a como um fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular” (RODRIGUES, 2006, p. 96).

Para melhor e maior compreensão de nosso objeto de estudo “necessidades formativas de professores bacharéis”, de modo mais específico, os que atuam no Ensino Superior, tornou-se relevante o mapeamento de pesquisas realizadas referentes a temática investigada sob prisma holístico e reflexivo, no qual buscamos em dissertações de mestrado e teses de doutorado, analisar quais pressupostos teórico-metodológicos orientam tais estudos. O levantamento foi

realizado no Banco de teses e dissertações da CAPES³. Ao refinarmos nossa revisão de literatura para os últimos cinco anos (2014 a 2018), o quadro resultante apresenta estudos que apontam para um quantitativo significativo de produções que buscam conhecimento da realidade que se constitui nos contextos educacionais sobre necessidades formativas e suas especificidades. A análise das produções revela a importância da temática e aponta para necessária discussão, principalmente, nos cenários de atuação de professores bacharéis no Ensino Superior. Nesse contexto de atuação profissional docente, surge a imprescindibilidade de pesquisas que desvelem os diversos aspectos determinantes e seus respectivos desdobramentos que se efetivam no referido contexto, os desafios da formação docente, a emergente e constante reconfiguração profissional.

Assim, destacamos que o professor, desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo científico da educação, frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes (MELO, 2018).

Diante disso, partimos da inferência que as necessidades formativas remetem a construção do crescimento e desenvolvimento profissional e, no tocante a profissão docente, ao assumir uma posição reflexiva diante de sua trajetória profissional, esta não se dá se forma dissociada da sua vivência pessoal e, por conseguinte, da realidade social na qual se insere. Corroboramos com o princípio apresentado por Imbernón (2010, p. 39), de que o processo de formação necessita dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para de se desenvolver profissionais reflexivos e investigadores;

Pensar nas necessidades formativas de professores bacharéis, nos impulsiona a refletir a partir daquilo que temos, no sentido de questionarmos: o que precisamos para construirmos uma prática pedagógica emancipatória? Quais os saberes necessários para construção da autonomia do indivíduo? Japiassu (2006) esclarece que chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo. Ora, um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada.

Todavia, ao pesquisarmos no dicionário eletrônico Houaiss o vocábulo necessidade, verificamos o quanto seu significado é amplo e genérico: necessário, inevitável, imprescindível, útil, conveniência, carência, falta, apuro, pobreza, miséria e etc. Ao ser adjetivada como necessidade formativa, temos uma expressão polissêmica e complexa. Para Rodrigues e Esteves

³ Consulta ao banco de dissertações e teses (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

(1993, p.13) as necessidades formativas são “[...] sempre relativas ao indivíduo e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças”. E, ainda, acrescentam que a expressão “necessidades formativas” envolve compreensões de natureza conceitual, ideológica e política, que influencia diretamente as práticas educativas e a própria formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Os processos formativos, portanto, devem estar ancorados nas necessidades formativas dos professores, em seu contexto de trabalho, pois, conforme indicam as autoras referidas, o êxito das ações formativas contínuas demanda uma relação intrínseca e singular com a análise das necessidades.

Nesta perspectiva, faz-se indispensável identificarmos dentre o leque de produções acadêmicas as que têm correlação com o nosso propósito investigativo no que alude às “necessidades formativas”, de modo peculiar, de professores bacharéis que atuam no ensino superior. O respectivo mapeamento alicerçou-se sob o horizonte de pesquisas realizadas referentes a temática, de modo a melhor compreender as vertentes referentes aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam estes estudos.

Diante da relevância em aprofundar a análise, elegemos cinco produções dos últimos cinco anos (2014 a 2018), sendo três teses de doutorado e duas dissertações de mestrado que abordam em linhas gerais a discussão sobre necessidades formativas. Esses trabalhos responderam aos nossos critérios de seleção, principalmente, por contemplarem as reflexões propostas por nosso intuito investigativo, relacionado à compreensão das concepções acerca da universidade como espaço de formação profissional, política e humana. Além disso, vinculam-se também à perspectiva teórica de docência universitária por nós assumida, articulada à compreensão crítica da educação como ato político. Embora, não se refiram diretamente aos docentes bacharéis, esses estudos corroboram com as categorias de análise e contribuem com indicações de referencial teórico. Portanto, são relevantes, pois, analisam aspectos discursivos e reflexivos, com amadurecimento crítico científico, acerca das necessidades formativas de professores, principalmente, no contexto do ensino superior. Dessa forma, constituem-se aporte teórico e metodológico numa intenção de integração entre várias perspectivas conceituais e empíricas que dão suporte ao nosso trabalho, a saber:

Tese de doutorado de autoria de Yamashiro (2014), intitulada “A emergência da ‘necessidade formativa docente’ no campo discursivo da formação de professores no Brasil”, cujo objetivo alicerça-se em compreender as condições que proporcionaram a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores atualmente no Brasil. A autora destaca que o estudo problematiza:

o caráter de verdade absoluta do objeto necessidade formativa docente, questionando a respeito das condições que proporcionaram a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores atualmente no Brasil e os objetivos específicos são identificar, descrever e analisar os regimes de verdade produzidos pelos discursos do âmbito da legislação educacional, mais especificamente, da política de formação continuada de professores, no Brasil, que colocam a análise de necessidades de formação de professores dentro da ordem do discurso da política de formação de professores; e compreender quais são os efeitos provocados pelo exercício do poder biopolítico no discurso da formação de professores na atual política de formação de professores no Brasil. (YAMASHIRO, 2014, p. 06).

A metodologia utilizada no trabalho foi a análise discursiva de textos articuladores das políticas de formação de professores no Brasil, cujos os textos analisados foram leis, pareceres, resoluções, decretos, produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, posteriores aos preceitos homologados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e um texto, elaborado e publicado, em 2002, pelo Ministério da Educação e Cultura, os Referenciais para a formação de professores. Os textos do Plano Nacional da Educação (2000 – 2010), o Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007 e parte integrante do Documento Final da Conferência Nacional da Educação, realizada entre os dias 28 a 1º de abril de 2010, correspondente ao IV Eixo Temático – Formação e valorização dos profissionais da educação. As ferramentas usadas para a análise foram a norma, a função autor e o comentário. (YAMASHIRO, 2014).

O estudo fundamentou-se teoricamente, principalmente, nas concepções de Michel Foucault dentre outros teóricos. A análise indicou que a emergência da necessidade de formação docente coexiste com a emergência de outros objetos como a inclusão de todos na educação escolar, a emergência da aprendizagem permanente como estratégia biopolítica de subjetivação do indivíduo professor e de sua população em um tipo de sujeito homo economicus da educação. (YAMASHIRO, 2014).

As principais contribuições do trabalho para nossa investigativa dizem respeito ao aporte teórico sobre a necessidade formativa docente, na ordem do discurso da formação de professores; a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores; e necessidade formativa docente e legitimação das políticas para formação de professores.

A segunda produção refere-se a tese de doutorado de Sousa (2018), intitulada: “Docência Universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e

desenvolvimento profissional docente”, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas e as necessidades formativas dos professores do ensino superior, do CECEN/UEMA.

Segundo a autora o problema central da pesquisa foi assim enunciado: “a avaliação de disciplina em contextos de avaliações institucionais exigidos por política nacional pode contribuir para o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes do Ensino Superior? O referencial teórico baseou-se em: Almeida (2012), Cunha (1998; 2000; 2006; 2008; 2009; 2010; 2013; 2014), Dias Sobrinho (1994; 1995; 1996; 1999; 2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2008; 2009; 2010; 2012), Galindo (2007; 2011), Marcelo García (1995; 2009), Pimenta (1996; 1999; 2005; 2006; 2009; 2012), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2003; 2014), Rodrigues (1991; 1999; 2012), Rodrigues e Esteves (1993), Veiga (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2009; 2010; 2014), dentre outros. (SOUSA, 2018).

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa que mescla dados quantitativos e qualitativos e utiliza-se da técnica de triangulação e análise de conteúdo de Bardin, (1977) para construir interpretações. O estudo teve como cenário de investigação a Universidade Estadual do Maranhão, localizada em São Luís.

Quanto aos resultados Sousa (2018, p.7), esclarece:

Os resultados evidenciam que a necessidade de formação precisa ser assumida como um continuum na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, tanto pelo professor, quanto pela universidade, balizados pela autoavaliação. A investigação aponta que o professor universitário tem consciência de suas fragilidades e dificuldades pedagógicas para o exercício docente, desencadeando diferentes interesses formativos. A análise indica, ainda, que a formação permanente cria oportunidades de vivências formativas que contribuirão para o melhor entendimento dos problemas inerentes à profissão, como também, para provocar reflexões sobre as práticas desenvolvidas no seu espaço-institucional.

Sousa (2018) esclarece ainda que, frente à complexidade da docência universitária é de suma importância a criação de políticas institucionais que viabilizem processos permanentes de formação cíclica, de cunho emancipatório, que considerem as necessidades formativas dos docentes como ponto de partida para sua sistematização. Nesse sentido, os processos avaliativos pautados em uma abordagem formativa, dialógica e colaborativa, conduzidos pela CPA, terão relevante contribuição para a ressignificação da docência, dos saberes e das identidades profissionais. (SOUSA, 2018).

As contribuições do estudo para nossa pesquisa residem no aporte teórico, principalmente, quanto aos aspectos inerentes ao ônus das políticas de avaliação educacional

no Brasil, e a análise de necessidades de formação do professor universitário. Este estudo também tem significativa contribuição quanto a metodologia e as reflexões acerca dos resultados da pesquisa, pois constitui base científica para discussão sobre os dilemas da formação docente a partir da análise das necessidades formativas em âmbito institucional.

Destacamos, ainda, a investigação de Moreira (2014), dissertação de mestrado, com o título: “Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS”. A pesquisa teve como objetivo examinar as necessidades formativas de professores iniciantes da Universidade Estadual de Feira de Santana, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Buscou responder à seguinte questão: Que necessidades os docentes iniciantes da UEFS apontam em relação à sua formação pedagógica? (MOREIRA, 2014).

O quadro teórico versa sobre a docência, saberes e prática pedagógica, bem como os conceitos de necessidades formativas e desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, referendando-se em estudos e pesquisas no campo da pedagogia universitária como: Cunha (2004), Ribeiro (2012; 2010; 2004), Pimenta (2008; 2006), Grillo (2008), Masetto (2012), entre outros. O estudo configura-se quali-quantitativo, com utilização de questionário contendo questões fechadas e abertas e para a análise das questões fechadas, foi utilizado o programa estatístico e na parte subjetiva do questionário, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, (2009).

Quanto ao resultado do estudo por um lado, os dados das questões objetivas do questionário não apontaram, com expressividade, necessidades formativas no campo das práticas pedagógicas do coletivo alvo da investigação. Por outro, nas questões subjetivas, emergiram necessidades formativas de diferentes naturezas, a saber: quanto ao planejamento de ensino; quanto à avaliação da aprendizagem; quanto aos problemas da gestão da sala de aula; quanto a lidar com as carências cognitivas dos alunos e o trabalho e, por fim, quanto às novas tecnologias da informação e da comunicação. Os achados sinalizam a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação. Nessa perspectiva, recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando o desenvolvimento profissional docente. (MOREIRA, 2014).

O estudo de Moreira (2014), tem suma significância nas contribuições do suporte a fundamentação teórica de nossa investigação, pois, elenca autores e autoras relevantes quanto à docência universitária. Remete ainda, à criticidade inerente ao cenário da universidade e suas respectivas demandas de formação docente, num diálogo que estabelece possibilidades de

consolidação de diálogo para que se efetivem ações, com vistas à construção de espaços de formação docentes em âmbito institucional. Esse movimento é indicativo de possibilidades de atendimento aos anseios e necessidades formativas dos professores, quanto ao confronto de suas inquietações entre o que pensam, sentem e fazem em sala de aula

Porquanto, elegemos a dissertação de mestrado de Ramos (2014), pois, buscou analisar, a partir das representações dos professores participantes da experiência de formação pedagógica: Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior, as mudanças ocorridas em sua prática educativa. Inicialmente, apresenta o cenário de expansão do Ensino Superior, as bases legais de atuação e as necessidades formativas de professores universitários. A metodologia da pesquisa está fundamentada nos princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS), caracterizando-se como uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo. O procedimento de coleta e produção dos dados utilizados foi a entrevista semiestruturada e o método de análise escolhido, a Análise Temática de Bardin (1977). Na apresentação e discussão dos dados, foram identificadas 03 categorias: a primeira, relacionada aos professores participantes (identidade docente, formação pedagógica e necessidades formativas); a segunda, referente ao curso (origem, concepção epistemológica, estratégias de ensino, o incentivo da instituição, dificuldades e contratempos); e a terceira, contribuições do curso para a prática pedagógica (na socialização entre professores, no aprendizado dos estudantes, nas experiências inovadoras, no processo avaliativo e nas fragilidades e sugestões apontadas pelos professores) (RAMOS, 2014).

Os resultados denotam a importância da experiência de formação, em aspectos como: a reflexão epistemológica dos docentes sobre suas práticas, as inovações nas estratégias de ensino, o crescimento pessoal e profissional, a melhoria das atividades acadêmicas e a melhor compreensão do ato de ensinar e aprender (RAMOS, 2014).

O estudo de Ramos (2014) direciona para uma análise crítica reflexiva que atende aos pressupostos de nossa pesquisa, principalmente, no que tange as concepções dos autores e autoras que embasam o trabalho, assim como, aponta no aspecto metodológico para a categorização e análise de conteúdo de Bardin.

Também contribui com nosso estudo a dissertação de Kato (2015) com o título: **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade** que teve como objetivo compreender o aprendizado da docência dos professores (as) engenheiros (as) agrônomos (as) da Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista analisar as inter-relações entre a formação, os saberes e a identidade profissional dos docentes. Os questionamentos que balizaram a investigação são: como ocorre o processo de aprendizado

da docência no processo de desenvolvimento da identidade profissional destes professores? Quais os principais fatores da formação têm influência neste processo? Quais os saberes dos agrônomos (as) docentes e de que forma eles são construídos e mobilizados por esses profissionais no ensino superior? (KATO, 2015).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que grande parte dos dados foi obtida junto aos docentes por meio de questionários de identificação e de aprofundamento, além de análise documental em fontes que retratam a história da instituição e do curso de Agronomia.

Como referencial teórico, além da produção científica da área, Kato embasou o estudo em autores como Cunha (2008), Tardif (2002), Pimenta (2005), Melo (2009, 2012), Malusá (2005, 2012), Pachane (2006, 2009), Dubar (2005), Imbernón (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Cavallet (1999) Behrens (2007) Isaia (2008) e Nóvoa (1999), dentre outros. Kato (2015, p. 6) ressalta que as análises indicam que:

[...] o aprendizado da docência do professor engenheiro agrônomo da UFU ocorre desde o início de sua vida acadêmica, a partir de sua opção pela docência e ao longo de sua trajetória profissional. Os principais desafios apontados estão relacionados com as condições de trabalho, entretanto, os dilemas em função das fragilidades da formação didático-pedagógica dos docentes são visíveis no que se refere à concepção de aula, de docência, de processo de ensino-aprendizagem. Ora o professor considera a aula como espaço de interação, mas também a compreende como lugar de transmissão de conteúdo.

O estudo aponta para a necessidade de promover a articulação entre os docentes para que, no trabalho coletivo e integrado em espaços formativos, tenham a oportunidade de desenvolver os saberes necessários à docência. O incremento dos processos de formação inicial e continuada, por meio da interlocução direta entre graduação, pós-graduação e programas de formação e desenvolvimento profissional dos docentes, aliados à melhoria das condições de trabalho, certamente se refletirão no aprimoramento constante da formação desenvolvida no interior das universidades. (KATO, 2015).

Diante disso, as contribuições de Kato para nossa pesquisa, dizem respeito a possibilidade de compreensão da complexa dinâmica que envolve o processo de formação do professor universitário, principalmente nos eixos relativos a identidade, saberes e desenvolvimento profissional docente. Principalmente, no aporte aos aspectos inerentes aos conceitos que corroboram com a percepção do movimento que envolve o processo de (trans)formação no qual o professor vivencia em sua trajetória articulando o pessoal, o

profissional e o institucional no decorrer do tempo. (ISAÍÁ, 2008, p. 46).

Os estudos expostos apontam que a prática docente crítica remete a uma dialética entre pensar certo e o fazer conseqüentemente certo, conforme Freire nos instiga. Portanto, a necessária dinâmica de apropriação epistemológica e metodológica, ocorre de forma a transcender a prática docente espontânea ou quase espontânea, pois, é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo tem que ser construído pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2013).

1.2 Nas interrogações e objetivos, o caminho da pesquisa

A profissão docente, considerada como prática educativa, demanda a construção de saberes muito específicos para que se desenvolva, quanto à identidade profissional e aspectos da formação. No entanto, os estudos referentes à atuação docente no ensino superior, revelam que existe uma cultura formativa de desprestígio dos saberes pedagógicos, tanto na formação em nível de pós-graduação, como no desenvolvimento profissional no exercício da profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; GATTI, 2004; MOROSINI, 2001).

Portanto, o interesse pela temática da docência universitária surge a partir da vivência pessoal e profissional no âmbito acadêmico, sendo que no tocante a experiência pessoal, refere-se ao período de minha formação no curso de graduação e de pós-graduação na área de educação da Universidade Federal do Piauí. Nessa experiência, a interação com os professores de nível superior contribuiu significativamente para minha prática pedagógica voltada para ação e reflexão do trabalho educativo que vivenciei por mais de uma década na educação básica.

Todavia, simultaneamente a formação na área de educação, as experiências formativas que tive no curso de Bacharelado em Administração, me permitiram observar algumas diferenças, embora empíricas, na prática pedagógica dos professores dos dois cursos. No que diz respeito à reflexão crítica sobre a ação pedagógica, observava que alguns docentes demonstravam posturas mais reflexivas sobre o próprio fazer, e de outro, as questões técnicas se sobrepunham à dimensão pedagógica, notadamente, desprovida de reflexões críticas sobre a ação docente. Nesse sentido, faz-se necessária compreensão de que a reflexão é própria da natureza humana: todos somos reflexivos! O que se coloca em questão é a natureza e a qualidade dessa reflexão. Ou ela é ingênua, pautada na racionalidade técnica, com centralidade no fazer, nas tarefas, ou ela é crítica, capaz de ir a fundo e buscar compreensões sobre o que se faz, porque se faz, quais desdobramentos esse fazer tem, sobretudo, na formação dos estudantes.

No entanto, a reflexão crítica somente é possível quando pautada no conhecimento científico que provém do campo da educação. Sobre isso, Pimenta e Almeida (2009, p. 21) nos alertam que a docência é exercida sem considerar a necessidade de formação do professor, principalmente, quanto a dimensão pedagógica: “há um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Essas fragilidades são históricas e já foram recorrentemente denunciadas em várias pesquisas, a exemplo de Pachane (2003); Cunha (2005); Pimenta e Anastasiou (2005); Campos (2010); Bolzan e Isaia (2010); Melo (2009; 2017, 2018), dentre outros. E, ainda, porque há omissão das políticas de formação de professores universitários, uma vez que a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contém apenas dois artigos que mencionam a docência universitária. A exemplo do artigo 65 que exclui a necessidade de prática de ensino para atuar nesse nível:

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 (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

O texto da referida Lei despreza a exigência de formação didático-pedagógica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, por meio de seus cursos de mestrado e doutorado. A pós-graduação *stricto sensu*, diante da situação legal, pauta-se na formação de pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, não se responsabiliza pela formação profissional exigida para o exercício da docência. Há nesses cursos a centralidade da formação especializada em determinado campo do conhecimento, em um processo de verticalização da formação. Essa cultura formativa da pós-graduação no Brasil traduz-se em grande contradição, pois, há um número expressivo de egressos desses cursos que atuará na docência universitária. Assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores, dadas as especificidades da formação centrada no eixo da pesquisa (MELO, 2017).

A partir dessas proposições e diante da consciência quanto às fragilidades formativas dos professores universitários, com formação em cursos de bacharelado, emerge a questão principal que norteia a pesquisa: Quais as necessidades formativas de professores bacharéis no exercício da docência universitária no Curso de Administração?

A questão problema demanda ampliar reflexões e produzir interpretações a respeito

das concepções dos professores universitários sobre: docência universitária; formação docente; saberes docentes; identidade profissional; profissionalização docente e desenvolvimento profissional. Sendo assim, a pesquisa tem a prerrogativa de suscitar respostas, também aos seguintes questionamentos: quais compreensões de docência universitária são assumidas pelos professores bacharéis que atuam no Curso de Administração? Qual relação entre necessidades formativas de professores bacharéis, os saberes docentes elaborados e a construção da identidade profissional? Quais as possíveis ações formativas no âmbito da universidade contribuiriam para o desenvolvimento profissional dos professores?

A pesquisa tem o objetivo principal de investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, de forma especial, no Campus Ministro Reis Velloso, situado no município de Parnaíba.

Cabe enfatizar as premissas do ato de assumir a docência, em Freire (2013), ao atribuir alto sentido a assunção, ou ao assumir uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica ao propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

Nesse sentido, a pesquisa tem como pressupostos a compreensão de que na formação docente, o que importa não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, emoções, desejos e insegurança a ser superada pela segurança do medo que ao ser educado vai gerando coragem, de modo que nenhuma formação docente pode fazer-se alheada do exercício da criticidade. (FREIRE, 2013).

Os seguintes objetivos específicos foram elaborados, no sentido de viabilizar a compreensão do universo investigado: 1) traçar o perfil identitário dos participantes do estudo; 2) apreender as compreensões de docência universitária dos professores bacharéis; 3) analisar a relação entre necessidades formativas de professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição da identidade profissional; 4) identificar quais possíveis ações formativas no âmbito da universidade poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis e ainda, 5) contribuir para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor bacharel do CMRV da Universidade Federal do Piauí.

Diante das intencionalidades da pesquisa e da necessidade de construir interpretações possíveis no sentido de responder aos questionamentos norteadores da investigação, partimos de um estudo documental, com a finalidade de apreender a historicidade do contexto em que se produz a docência dos professores bacharéis, o Curso de Administração, da UFPI. Com a

finalidade de conhecer quem são os professores, utilizamos um questionário misto, com perguntas abertas e fechadas, além da realização de grupos focais, com o intuito de refletir e discutir coletivamente, quais as necessidades formativas dos professores bacharéis atuantes no Curso de Administração. Consideramos os docentes envolvidos no estudo como participantes ativos, sendo que o objeto de estudo são as necessidades formativas dos docentes. Tal objeto, portanto, está em movimento, devendo ser estudado a partir de sua materialidade e historicidade, de modo contextualizado.

A categorização e interpretação dos dados foi apoiada na análise de conteúdo, que define como sendo um conjunto de técnicas parciais, mas complementares que consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, conforme os pressupostos teóricos apresentados por Bardin (2009, p. 42).

Quanto às bases epistemológicas do estudo, nos aproximamos das premissas do materialismo histórico dialético⁴. A necessidade de transformação da realidade que se apresenta, se apoia na acepção de Marx (1845)⁵, ao indicar que “os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diversas maneiras; a verdadeira tarefa é transformá-lo”. Assim sendo, a presunção dessa investigação é a possibilidade de agir sobre a realidade para transformá-la a partir da apropriação, conhecimento e compreensão de seus determinantes. Portanto, a compreensão do objeto de estudo somente poderá ocorrer considerando a totalidade em que está inserido, sua historicidade, assim como as contradições presentes em seu movimento.

Portanto, a intencionalidade da pesquisa reside na perspectiva de superação de visões estanques e posturas passivas frente ao objeto de estudo, para efetiva mudança frente aos desafios oriundos da docência universitária. Ainda nesse sentido, assumimos que:

Parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. (...) não tem histórica, não tem desenvolvimento, são os homens, que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS 1984, p.22-23).

Desse modo, somos instadas a compreender que, a análise de um fato ou aspecto isolado, não oportuniza uma visão e compreensão na amplitude da totalidade do contexto, para

⁴ Processo dialético proposto inicialmente por Hegel (século XVIII/XIX): uma tese se opõe a uma antítese, o que faz surgir uma síntese.

⁵ Citado por Russell (2002, p.391).

superação da visão míope e compreensão do fato, mas, faz-se imprescindível capturar, precisamente, o movimento do real, seja no nível global, seja no nível do indivíduo. No entendimento de Ianni (s/d, p. 194 apud SILVA, 1993, p.92) a realidade sempre se encontra em movimento:

[...] é uma realidade sempre em movimento, em transformação. Quer dizer que é uma exigência fundamental da reflexão científica que ela apanhe os nexos internos do fato, do acontecimento, da realidade que está em questão, a fim de apreender sua historicidade, o seu desenvolvimento, a sua transformação.

Assim, a historicidade e a totalidade constituem-se em categorias fundantes do método materialismo histórico dialético. O princípio dialético direciona para dedução que nenhum fragmento do todo tem qualquer sentido ou realidade viável por si mesmo, devendo incorporar-se de significado se estiver relacionado com o universo em sua totalidade.

A tese está estruturada em seis seções, a saber:

Seção 1: Introdução– Aproximações e percepções na construção do objeto de pesquisa. O objetivo foi apresentar aspectos que marcaram minha trajetória acadêmica e profissional, além de apresentar o problema e objetivos de pesquisa.

Seção 2: Universidade: espaço de formação profissional, política e humana - tem como objetivo: discutir aspectos da universidade e das políticas de educação superior; assumir os conceitos de universidade, de educação e educação superior, além disso, analisar criticamente a constituição da UFPI, seu histórico, seus condicionantes, os processos de expansão, campus Reis Velloso – a partir de uma abordagem crítico-reflexiva.

Seção 3: Docência Universitária: interlocuções conceituais - tem como objetivo aprofundar a discussão teórica dos seguintes conceitos: Docência universitária; Formação docente; Necessidades formativas de professores universitários; Saberes docentes; Identidade profissional: Profissionalização docente; Desenvolvimento profissional.

Seção 4: Percurso Metodológico – tem o objetivo de apresentar a discussão teórico-metodológica – Diálogo com as categorias do método. O olhar construção do conhecimento, partir da concepção de homem e de mundo que temos. Abordagem de pesquisa; tipo de pesquisa; instrumentos de coleta de dados e forma de análise dos dados.

Seção 5: Diálogo com os dados - objetiva apresentar os dados organizados a partir das categorias do estudo.

E ainda, as **Considerações**, onde retomamos o problema e os objetivos da pesquisa, respondendo cada um, apresentando ações propositivas.

II UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, POLÍTICA, SOCIAL E HUMANA

A responsabilidade primeira da universidade é construir, no dia a dia, a qualidade dos processos sem perder de vista os seus fins essenciais. Isto significa cumprir suas atividades de formação e de trato com o conhecimento com o maior grau possível de qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social. Em outras palavras, o eixo da responsabilidade das instituições educativas deve consistir essencialmente na formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 583).

As reflexões diante do significado da universidade suscitam questionamentos para compreensão de que forma se constrói como instituição, cuja responsabilidade se ancora em sua função social. Partimos do entendimento de Dias Sobrinho, detalhado na epígrafe, em que a universidade deve se constituir, essencialmente, espaço de entrelaçamento de formação e conhecimento com qualidade científica, considerando a relevância social na efetivação de sua responsabilidade público. Todavia, a formação de indivíduos-cidadãos implica pensar de sobremaneira sob a dimensão ética, que, conforme Melo (2018. p. 67), se refere aos “compromissos essenciais para o desenvolvimento da vida humana”.

Diante desse movimento reflexivo, o objetivo desta seção é reafirmar a importância da universidade como instituição pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Dias Sobrinho (2015, p. 586) evidencia que “a qualidade da educação, no sentido público, é necessariamente social, além de técnica e científica. Qualidade para poucos é elitismo. Qualidade apenas para o mercado é restrição do cidadão a capital ou recurso humano”. Portanto, a universidade na expressão de seus atores (docentes, gestores, servidores do quadro técnico administrativo e estudantes), deve assumir a responsabilidade com a formação humana, o que implica em resistir ao ideário neoliberal que incide sobre seu funcionamento e desvirtua seus compromissos éticos, políticos e sociais.

Nesta seção são aprofundados os conceitos de universidade, de educação e educação superior. Essas ideias alicerçam os caminhos que traçamos em busca do atendimento à nossa questão de pesquisa e nos direciona para conhecer o contexto empírico da investigação que se desenha.

Assim, a Universidade Federal do Piauí, o Campus Ministro Reis Velloso e o Curso de Administração, constituem-se em contexto específico do estudo. Frente a esse propósito foram apresentados os aspectos históricos-sociais que englobam a UFPI, o CMRV e de modo especial, o curso de graduação em administração para melhor compreensão do objeto estudado.

2.1 Sobre a universidade: uma contextualização sócio-histórica

A universidade configura-se instituição social intrinsecamente ligada aos aspectos políticos, sociais e econômicos que permearam e permeiam a constituição de seu processo histórico. Neste sentido, Cunha (1998, p.17) enfatiza a necessidade de compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência, que facilitou uma visão mais global e elucidativa. Todavia, torna-se essencial a criticidade no processo ensinar-aprender, no sentido da (re)significação da produção de conhecimento, pautadas por uma perspectiva crítico-reflexiva.

Para além da ruptura com paradigmas hegemônicos, impregnados pela concepção de universidade como espaço apenas de formação profissional, qualificação e viés produtivo e econômico, a dimensão política e humana suscita uma apropriação epistemológica do próprio “ser e fazer” da universidade. Portanto, sua essência e configuração como espaço de compreensão analítica e crítica emergente de sua própria constituição, de forma constante e atemporal. A partir dessa visão, Freire (2013, p. 32) ressalta:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (grifos do autor).

Dessa forma, torna-se primordial a superação dos paradigmas dominantes por novas construções que sejam capazes de responder aos desafios inerentes aos modos⁶ de produção e distribuição do conhecimento na universidade, desprivilegiando formas controladas de mecanismo de perpetuação científica e dogmática. Ao fazer essas rupturas, será possível a construção de cenários que primem pela superação dos parâmetros que determinam intensa relação de poder, entre quem detém e quem está em processo de construção do conhecimento. Essa percepção remete a questões referentes aos aspectos epistemológicos e pedagógicos, que se constituem no espaço da universidade, portanto, em paradigmas epistemo-sócio-culturais e práticas pedagógicas no âmbito da universidade.

De acordo com Cunha (1998, p.27) o universo não é linearmente planejado e a sociedade humana é movida por forças contraditórias, além de manifestar interesses emergentes de situações históricas. Diante dessa reflexão, somos instigados a compreender a

⁶Termo utilizado por Cunha (1998), para referir-se a forma de fazer ciência.

proposição de novo paradigma, o que Santos (1987, p. 37), denomina de paradigma emergente. Nesse sentido, Santos propõe o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Todavia, numa sociedade revolucionada pela ciência, cabe questionar: como validar um paradigma que não pode ser meramente científico, uma vez que precisa ser, sobretudo, um paradigma social? Boaventura Santos (1987, p. 77) justifica suas proposições apresentando um conjunto de teses, a saber: 1) Todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento e; 4) Todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum.

No tocante a tese de que todo o conhecimento científico-natural é científico-social, o referido autor (1987) refere-se que são as ciências naturais que devem ser estudadas a partir dos parâmetros das ciências sociais, pois o avanço das ciências naturais constituiu especificidades que são próprias das ciências sociais pautadas no comportamento humano e nas relações sociais. Ressalta que à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades, de modo que a superação⁷ da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim, a revalorizar os estudos humanísticos. Porém, enfatiza que esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também profundamente transformadas, pois, não há mais sentido a concepção mecanicista que faz distinções entre ciências naturais e ciências sociais (SANTOS, 1987, p. 42-44).

Quanto à tese de que todo conhecimento é local e total, Santos elucida que na ciência moderna, tem-se a ideia de que quanto mais específico é o conhecimento, melhor é a pesquisa, e mais explorado está o seu objeto. Tal conhecimento, contudo, é segregador, e torna o cientista um ignorante especializado. E reafirma essa concepção ao elucidar que:

Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado... segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor...a excessiva parcelarização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado [...] (SANTOS, 1987, p. 46).

E, ainda, ressalta o autor que “O conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia” (1987, p. 48). Assim, no paradigma emergente, o conhecimento é total e, sendo total, é também local, pois é útil aos indivíduos de determinada comunidade. Sendo local, também é total, porque reconstitui os projetos de conhecimento locais, ou seja, incentiva a emigrarem para outros lugares cognitivos. O conhecimento do paradigma emergente, portanto, ao ser total, não

⁷ Termo usado também por Freire (2013) referente à curiosidade epistemológica.

é determinístico e, ao ser local, não é descritivista, não segue um único método científico, mas utiliza de uma pluralidade metodológica, ao contrário do paradigma dominante, vista como uma transgressão metodológica e essa percepção direciona para a tolerância e a pluralidade metodológica.

Na tese em que todo conhecimento é autoconhecimento, Santos (1987), propõe a superação do modelo da ciência moderna no que tange a relação de separação sujeito e objeto que dominou principalmente no campo das ciências naturais, marcadas precipuamente pelo ideário positivista. Esta separação também se apresentou no campo das ciências sociais, conforme exemplificado o autor com relação à antropologia, em que o antropólogo se apresentava como o europeu civilizado e o objeto a ser estudado era o povo primitivo. Sendo assim, o pesquisador deveria sempre se manter distante/afastado do seu objeto de pesquisa, em uma “suposta” neutralidade científica.

A maior personalização do conhecimento advém da composição transdisciplinar e individual que caracterizam o paradigma emergente. Assim como não há mais razão na distinção entre ciências naturais e ciências sociais, também não se pode mais tolerar a distinção entre sujeito e objeto feita pela ciência moderna. Desse modo, podemos afirmar que todo o conhecimento, ou seja, todo o ato de conhecer o objeto é autoconhecimento, isto é, forma de o cientista conhecer (SANTOS, 1987).

No que concerne a tese em que todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum, de modo que “A ciência moderna nos ensinou pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo – esse pouco por mais que se amplie será sempre exíguo...” (SANTOS, 1987, p.55). Assim, o paradigma emergente, ao contrário, entende que nenhum conhecimento é desprezível, e estimula a interação entre os mesmos. Entretanto, não despreza o senso comum, pois entende que, apesar de, sozinho ser conservador, sua interação com o conhecimento científico é extremamente enriquecedora, e cria uma nova racionalidade, a qual é feita de racionalidades. Em que pesem as percepções do referido autor, essa pluralidade metodológica suscita a compreensão que a ciência “[...] não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 1987, p. 57).

Diante da concepção apresentada pelo referido autor, nos posicionamos em defesa de que o conhecimento deve tornar-se popular e não ficar concentrado nas mãos (e mentes) de alguns poucos privilegiados. Nessa perspectiva, a universidade se configura como espaço de produção de diferentes conhecimentos, ancorada em sua finalidade maior: o desenvolvimento humano.

As reflexões das teses propostas por Santos incidem sobre a discussão crítica em prol da compreensão dos determinantes do conhecimento disseminados nas instituições de ensino superior, a partir de uma análise paradigmática das estruturas epistemológicas e socioculturais, assim, por essa percepção é possível compreender a prática pedagógica que se desenvolve na universidade, demonstrando as contradições próprias de um momento de transição de paradigmas. (CUNHA, 1998).

Ao assumir a universidade como espaço de formação profissional, política e humana corroboramos com a ótica de Santos (1987) na qual apresenta sua justificativa na compreensão da questão epistemológica, pois só assim há possibilidade de reflexão sobre a universidade, seus compromissos com o desenvolvimento humano, com a sociedade, tendo a história como pano de fundo (CUNHA, 1998, p.29).

Diante disso, ao evidenciar aspectos históricos da universidade brasileira e as concepções construídas ao longo do seu percurso, será possível compreender os determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que nela incidem. Partimos, ainda, das contribuições de Chauí (2008) ao enfatizar que a ideologia, durante toda a história, serviu de instrumento de dominação, mascarando a realidade social e ocultando a verdade dos dominados. A referida autora ratifica que a ideologia serve para legitimar a dominação econômica, social e política. O seu papel é criar no imaginário social a ideia de que todo fenômeno que acontece no mundo é algo natural e que não existe uma razão lógica para isso.

Diante dessa visão, o que torna a ideologia objetiva é a alienação e o que torna a ideologia possível é a luta de classes. A ideologia é resultado da luta de classes e tem como função esconder a existência dessa luta. Assim, podemos dizer também que a história se constitui na luta de classes. O poder da ideologia aumenta quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social e da luta de classes (CHAUÍ, 2008). Com isso, a autora ressalta que a ideologia nasce para servir interesses de uma classe, e a classe dominante que está no poder que impõe suas ideias aos dominados, pois os indivíduos da classe dominante pensam. Diferente da classe dominada que não percebe a exploração e a dominação por conta da ideologia. Ou seja, a classe dominante também transforma as ideias particulares em universais, para valer para toda sociedade. Uma classe é hegemônica porque suas ideias e valores são dominantes. No entanto, Chauí (2008) enfatiza que uma ideologia não possui poder absoluto, podendo ser rompida:

Também é um aspecto fundamental da existência histórica dos homens a ação pela qual podem reproduzir as relações sociais existentes, ou transformá-las,

seja de maneira radical, seja de maneira parcial, ou seja, revolucionária ou por meio de reformas. Uma ideologia não possui um poder absoluto que não possa ser quebrado ou destruído. Quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se, pode quebrar uma ideologia para transformar uma sociedade (CHAUÍ, 2008, p. 24).

Nessa perspectiva apontada pela autora referida, somos encorajados ao enfrentamento das condições concretas e ao engajamento político que nos move a pensar a educação superior, como uma das importantes estratégias para superação de ideologias dominantes. Importa-nos julgar e questionar os reais motivos que sustentam as políticas educacionais e as interfaces e interferências na universidade brasileira.

Conhecer a história possibilita apropriação dos significados, do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência. E, não obstante, é a possibilidade de compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Pois, ao reputar que história é história do modo como os homens produzem e reproduzem suas relações com a natureza, suas relações sociais, há a expectativa que na constituição histórica da universidade e, conseqüentemente do ensino superior, prevaleça mecanismos que refletem em efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais resquícios das formas de produção e reprodução, das formas de pensar e agir se insurgem numa práxis (CHAUÍ, 2008).

Os princípios de reflexão que embasam esse estudo ancoram-se no esforço de pensar a educação não apenas sob forma de conceitos ou definições pré-estabelecidas. Implica, porém, na compreensão da complexidade do movimento em entendê-la a partir de uma ótica holística, voltada para a práxis na qual se constrói a universidade, o conhecimento, seus sujeitos. Além disso, demanda entender os aspectos nos quais essa práxis se concretiza, ou seja, compreender sob quais determinantes culturais, relações de poder e toda dinâmica envolta a configurá-la dessa ou de outra possível forma de constituição.

Esse esforço de compreensão configura-se em um desafio, principalmente, nos cenários institucionais. Doravante nas palavras de Brandão, entendemos que:

A necessidade profissional de compreender e explicar sistemas e estabelecer regras e metodologias de seu funcionamento obriga o educador a pouco a pouco pensar a sua própria prática dentro de domínios restritos: “o sistema de ensino de 1º grau”, “a 5692”, “a universidade brasileira”, “a educação de adultos”, “a supervisão escolar”, a alfabetização”. Separando-a por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas “determinações sociais” o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui (BRANDÃO, 1981, p. 5).

Para Brandão (1981) é demasiado intricada a ação de pensar educação apenas como educação, pois emerge do educador a ânsia de compreender e explica-la em suas multifaces, o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu acontecer diário. Para além de estereótipos, o autor remete na necessidade em pensar e compreender que a discussão em torno da educação se refere também a discussão no que concerne os conflitos, que mobilizam a ação humana em constante disputa de forças e poder. Ou seja, é impossível aprofundar compreensões sobre a educação e suas políticas, descolado do contexto na qual se insere a universidade, as escolas de educação básica e todos os seus condicionantes.

A reflexão proposta neste interim adere a problematização proposta no debate de Paulo Freire acerca da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo, numa ruptura e mudança de postura frente ao desafio de uma práxis educativa, cujo ponto de partida é a realidade social. Nessa perspectiva a educação acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, esse retorna a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985).

Entretanto, corroboramos com a concepção de que a educação está distante de ser desprovida de poder e de capacidade de transformação, pois são condicionados a elementos estruturais e também de ordem individual (LIMA, 2013).

Nos ancoramos em Freire (2013) em sua defesa de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a qual suscita análise além dos conteúdos construídos. Implica, pois, no esforço de compreender a reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento. É basilar assumir a educação como dialética, em sua dimensão política, portanto, intencional. Contraditória. Sem rótulos. Dinâmica. O pensar a educação, principalmente, no tocante ao nível superior, pressupõe liberdade e autonomia. E, nesse fundamento, cabe rigor, atenção e criticidade quanto aos interesses intrínsecos dos que se caracterizam como dominantes, frente a uma realidade avassalada por políticas com intuítos plurifacetados, pois,

Como tendência predominante, a universidade atual pouco se preocupa com a formação para a liberdade, a crítica fundamentada e a reflexão. Ela mesma perdeu sua capacidade de refletir sobre os grandes problemas que afligem a sociedade e de elaborar sínteses compreensivas sobre o mundo humano. Abdicou de correr grandes riscos e deixou de inserir nos processos de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimentos, assim como nas relações interpessoais no meio acadêmico, as incertezas, os debates, a pluralidade, os questionamentos (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 591).

Especialmente em um cenário marcado por golpes políticos, desmantelamento das

universidades assoladas por cortes de verbas que, em grande medida, comprometem a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão. Nesse cenário que se desenha, arquitetado principalmente por meio do desmantelamento das universidades públicas, torna-se evidente a necessidade de recuperar o sentido formativo da universidade, tendo em vista que, somente por meio da coletividade e na perspectiva da colaboratividade, pode-se refletir sobre os grandes problemas que angustiam as sociedades e buscar soluções a curto, médio e longo prazo.

A universidade pública, segundo Boaventura Santos (2004), “é hoje um campo social muito fraturado e no seu seio digladiam-se setores e interesses contraditórios”. E ainda, “sabe que sem projeto nacional só há contextos globais e estes são demasiados poderosos para que a acritica universitária dos contextos não acarrete a descontextualização da própria universidade”. Configura-se latente combater o novo com o novo, nas palavras de Boaventura Santos:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, par o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (2004, p. 62).

Somente por meio de um projeto de universidade pautado pela organização de democratização do bem público universitário a educação superior se instaure nos princípios da inclusão, da democracia, da densa formação (científica, ética, política, estética, cultural) que se responsabilize pela formação de pessoas éticas e comprometidas, certamente contribuirá com a construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

Nessa conjuntura, os professores têm importantes contribuições, pois são eles quem, comumente, fazem os enfrentamentos necessários em defesa da educação que se realiza nas universidades. Assim, tem-se na sala de aula o cenário de possível concretude, principalmente, no desenvolvimento dos papéis sociais de discentes e docentes e vice e versa, no processo legítimo de cooperação mútua em favor da intervenção entre universidade e sociedade.

No entendimento de Cunha (1998) a possibilidade de mudança na universidade perpassa pelo professor, pelo seu espaço pedagógico e político, pois é ele que concretiza a definição pedagógica e na estrutura de poder, representa a maior força.

No pensamento de Zabalza (2004), o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com conhecimentos específicos em sua área, e que sabe explicá-los com clareza e convicção aos seus alunos. Entretanto, no tocante às salas de aula, Sousa e Longarezi (2015) expressam que foram por muito tempo consideradas lugares de transmissão dos conhecimentos e experiências dos professores aos alunos. As autoras instigam que na

concepção atual, as salas de aula, em virtude das relações sociais que se efetivam em seu âmbito, caracterizam-se como um espaço propício para construção do conhecimento, de valores, de atitudes e de comportamentos de forma reflexiva sobre os modos de ser e agir de discentes e acrescentamos, dos docentes.

Nas concepções de Mellouki e Gauthier (2004) o professor desempenha mandato oficial de modo a configurar-se como agente de transmissão de cultura. Nesse sentido, o professor desempenha função social, mesmo do ponto de vista da função que ele exerce dentro do contexto educacional, seu saber, sua força de trabalho e sua função provocam conflitos constantes, ocupando assim, função estratégica nas relações sociais.

Diante disso, a linguagem que transmite o legado às gerações, tem função fundamental na disseminação dos modos de pensar, sentir e agir a partir dos ideários que se constroem e se constituem ao longo do tempo e no decorrer dos processos evolutivos e históricos, configura-se como essencial diante da cultura como matéria-prima necessária à compreensão, à construção ou à modificação da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Assim, o docente universitário assume várias frentes que ultrapassam o tripé da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, que o acompanham vinte e quatro horas numa dinâmica cada vez mais intensa com vistas ao cumprimento das exigências de suas atribuições e demandas oriundas da docência universitária (MELO, 2018).

Entretanto, questionamos a formação do docente para assumir essa tarefa de condução tanto de sua prática, quanto conduzir o próprio discente da necessidade de sua participação no processo educativo como sujeito e não como mero expectador. Nessa mesma linha provocativa, Bernheim e Chauí (2008) destacam que os desafios promovem novas culturas e levam, necessariamente, a transformações que afetam as tarefas da educação superior em aspectos como missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino e aprendizagem, trabalho individual dentre outros, de modo que são inevitáveis tais alterações na cultura institucional.

O processo histórico da educação brasileira remete à reflexão sobre formação docente e oscilação de sua relevância, principalmente, no tocante à esfera pública. Esse contexto é marcado por avanços e retrocessos que se iniciam a partir das escolas normais passando pelos institutos de educação superior e a defesa pela centralidade da formação de professores no contexto universitário. Com o advento do século XXI e as exigências por uma educação voltada para a qualidade, do ponto de vista das políticas neoliberais de educação, há o acirramento de forças produtivas que incidem na sobrepujança de mecanismos de avaliação em larga escala, cada vez mais sofisticados. No intuito de controlar a educação, aprimoram-se esses

mecanismos, em uma perspectiva quantitativa, alijada da dimensão qualitativa, especialmente, quanto aos compromissos sociais da educação básica e superior. Esse contexto é marcado pela influência de organismos internacionais, multilaterais que, em grande medida, passam a influenciar as políticas educacionais. Esta percepção é enfática nos anos de 1990, período em que se deu a reforma do Aparelho Ideológico do Estado (MONTAÑO, 2008).

É notório que as políticas educacionais suscitam discussões históricas, tendo em vista, que as mudanças operadas atingem, sobremaneira, o trabalho docente, tornando-o o foco de exigências que se apresentam, frente às configurações da profissão e suas respectivas implicações ao cumprimento do que se estabelece, do ponto de vista da legislação em vigor.

Neste sentido, tem-se na conjuntura educacional brasileira, a formação docente como área de estudos, podendo ser observados dois aspectos dessa formação. Primeiro, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente e, segundo, as políticas educacionais, em face aos processos necessários à sua profissionalização. Sob o conjunto dos aspectos históricos emerge o entendimento da dimensão política, na formação de professores, das condições de trabalho, das questões de gênero, de raça/etnia, formação do professor para atuar na educação indígena, na educação de jovens e adultos, dentre outros aspectos que permeiam a dimensão política de formação do professor, demonstrando as diversidades existentes nas possibilidades de atuação docente nas sociedades contemporâneas e suas respectivas especificidades (ANDRÉ, 2009; 2010).

Diante da complexidade do cenário educacional, frente às mudanças ocorridas na sociedade fica, cada vez mais evidente, a necessidade de luta por políticas públicas voltadas à formação docente com vistas a proporcionar melhoria na qualidade da educação, principalmente no que se refere à educação superior.

Os desafios nessa conjuntura relacionam-se às questões nas quais a universidade é concebida e suas nuances. Segundo Severino (2008), no cenário da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem sua relevância promulgada tanto pela retórica oficial como pelo senso comum predominante no seio da sociedade. De forma que:

É-lhe atribuída significativa participação na formação dos profissionais dos diversos campos e na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, sendo visto como poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas. (SEVERINO, 2008, p.74).

Entretanto, no entendimento de Bernheim e Chauí (2008), a análise das relações entre sociedade e universidade é uma das principais discussões na agenda de estudos sobre a

educação superior. Destacam ainda, que o mundo acadêmico deve envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as características que a distinguem como academia. Diante dessa prerrogativa, torna-se pertinente conceber que a universidade não se constitui de forma isolada, ao contrário, está inserida em contextos nos quais, muitas vezes, contribuem para o próprio direcionamento, conforme as intencionalidades dos grupos que a compõe. Sendo assim, diante do atual quadro de instituições de ensino superior, poder-se-ia supor que em vez de ser determinada pela estruturada sociedade e do Estado, a universidade seria no final das contas, seu reflexo. No entanto, não é o que acontece (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

Ao pensar a universidade no século XXI, Boaventura Santos (2004) analisa o contexto contemporâneo da universidade pública e indica rumos para uma reforma democrática e emancipatória, de modo a apresentar que o novo contrato universitário parte da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias.

Boaventura Santos aponta para constituição da nova transnacionalização alternativa e solidária, assentada agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. (BOAVENTURA SANTOS, 2004).

Nessa acepção, Torres (2014), destaca que, para pensarmos numa pedagogia para a educação superior, necessitamos da análise do contexto que a envolve e tomado em sua complexidade, apresenta um contexto de mudança, especialmente quando se refere às concepções de ciência e de conhecimento que pautaram a cultura acadêmica por tanto tempo. Assim, emerge a necessária discussão referente aos aspectos que assolam o contexto das políticas da educação superior no Brasil.

Ao nos referimos à sociedade brasileira impõe-se, a priori, reconhecer o domínio hegemônico. Nesse quadrante histórico, do modelo societário capitalista neoliberal, nesta passagem de século e de milênio, sob o impacto de um processo mais amplo que é aquele determinado pelo fenômeno abrangente e avassalador da globalização econômica e cultural, conforme preconizado por Severino (2008).

A educação superior tem perpassado por amplos processos de mudança, mais notadamente, nos últimos vinte anos, numa perspectiva mundial, em que as reformas remeteram à necessidade de expansão do sistema, embora com intensidade variável entre os países. Sobre essa questão, Mancebo acrescenta:

Se, por um lado, a expansão engendradora nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (2015, p. 33).

Ratificamos a concepção de Mancebo no que se refere a questão da quantidade em detrimento da qualidade, nos respaldando em Severino (2009), uma vez, que a expansão do ensino superior, do ponto de vista institucional, reforça sua opção preferencial pelo modelo da faculdade isolada. Caracterizam-se entendimentos teóricos e direcionamentos práticos divergentes por parte dos responsáveis pela gestão macro e micro do ensino superior no país. Notoriamente, este perfil parece revelar um profundo comprometimento da consistência da universidade brasileira, de que a finalidade maior e central dessa instituição está cada vez mais abalada, desconsiderada, perdendo relevância, minada que está por vários movimentos e muitas contradições (SEVERINO, 2009).

Esses entendimentos teóricos e direcionamentos práticos reforçam que a expansão da educação superior ocorreu no mesmo diapasão e para o atendimento das mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valorização do capital, a reestruturação produtiva, que teve seu início sistematizado, no Brasil, a partir da década de 1980 (MANCEBO, 2015). E, ainda, foi “atravessada” pela reforma gerencialista do Estado, posta em movimento em 1995, pelo então ministro Bresser Pereira (e em curso até os dias atuais), pois ela “produziu a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições” (OLIVEIRA, 2001, p. 10, apud MANCEBO, 2015).

É possível perceber profundas mudanças nas relações na cultura e no cotidiano das IES, no trabalho do professor, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como um inegável quadro de expansão da educação superior no país. Todavia, trata-se de uma expansão bastante complexa e difusa, com problemas e muitos dilemas a serem ainda resolvidos, conforme realça Mancebo (2015; 2017).

Para maior entendimento, explicitamos no quadro 01, reflexões teóricas referentes aos principais movimentos e tendências da expansão da educação superior no Brasil, com ênfases nos expedientes referentes à perspectiva filosófico-educacional e político-econômica que engendraram tais processos:

QUADRO 01: Principais tendências da expansão da educação superior no Brasil

I - A expansão da iniciativa privada- Se tomarmos a análise da educação superior brasileira historicamente, verifica-se que a privatização do sistema não é um fenômeno novo, nem exclusivo aos últimos governos e que, mesmo considerando a permanente tensão entre interesses públicos e privados no âmbito do próprio Estado e das demais esferas da atividade humana, mesmo que se relevem as inúmeras lutas travadas em prol do polo público, pode-se identificar uma crescente privatização do sistema de educação superior no país, pelo menos desde a Lei nº 5540 de 1968 ou Lei da Reforma Universitária de 68, elaborada e posta em vigor durante a ditadura militar. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008).

II – A diversificação do sistema - No Brasil, a partir dos anos de 1990, a tendência à diversificação do sistema de educação superior não parou de se aprofundar, embalada no discurso ideológico de que o modelo único de universidade fracassou por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua “natural” distância do mercado. Assim, o capítulo “Da Educação Superior”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nos artigos 43 a 57, já aponta para a diferenciação e flexibilização da oferta nesse nível de ensino. Um ano depois, pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, foi definida, para o sistema nacional de ensino, a organização acadêmica das instituições de ensino superior. Nesses documentos legais, outras diferenciações ocorreram, com a criação de novos tipos de IES, como a universidade especializada e os centros universitários. (MANCEBO, 2015).

II.1 - REUNI e os contratos de gestão - O REUNI foi apresentado às universidades federais através do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como um contrato de gestão entre o Ministério da Educação (MEC) e as referidas universidades, condicionando boa parte do financiamento dessas IES à execução de metas de expansão de vagas discentes e de reestruturação político-pedagógica. Mais detalhadamente, o Programa visa a objetivos como: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; criar um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Para cada universidade federal que aderiu a esse “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC, o governo prometeu um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal. (MANCEBO, 2015).

II.2 - Ensino a distância - O ensino a distância também vem sendo chamado a participar da expansão do ensino superior e as estatísticas oficiais o confirmam. Nos primeiros anos do recorte histórico aqui considerado, o número de matrículas no ensino a distância era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente. Os primeiros dados sobre essa modalidade só passam a fazer parte das estatísticas oficiais do INEP, em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. O ensino a distância não parou de crescer desde então, chegando-se em 2013 a um total 1.153.572 matrículas. Dados apresentados pelo Censo justificam ainda a afirmação de que tanto as instituições de ensino superior privadas, como governos investiram de forma intensa na ampliação de cursos nessa estratégia de ensino,

de modo que ela representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 15,8 %, em 2013. Cabe destacar, ainda, que nesse processo de expansão do ensino superior, pela estratégia à distância, as instituições públicas e privadas se inserem de forma diferenciada ao longo dos anos.

II.3 - Educação profissional e tecnológica - Profundas mudanças também vêm ocorrendo na educação profissional brasileira, especialmente a partir do segundo mandato do governo de Lula da Silva. A expansão é inegável e as matrículas de graduação presencial já representavam, em 2013, 11% do total das matrículas na rede federal. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 foi a responsável por essa Reforma da Educação Profissional, na educação superior, pois redesenhou a rede federal de educação profissional e tecnológica então existente no Brasil, cabendo destaque à materialização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)³. Deve-se destacar que os 38 IFs não são propriamente novas instituições. Eles surgem da “adesão” de antigos CEFETs; Escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às Universidades Federais e aí reside um primeiro problema: essas instituições, em sua grande maioria,] não estavam preparadas para sua transformação em instituições de educação superior. (OTRANTO, 2011, p. 12).

III – Mercantilização do conhecimento - A terceira grande tendência na expansão ocorrida após 1995 refere-se à mercantilização do conhecimento. A produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas são imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza. As universidades ocupam, portanto, um papel destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação (MANCEBO, 2010).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das considerações apresentadas por Mancebo (2015; 2017).

Diante da explicitação das principais tendências da expansão da educação superior no Brasil, importa-nos refletir acerca dos reais interesses político-econômicos, dos que detêm o poder em detrimento dos aspectos educacionais e filosóficos que alicerçam a educação, principalmente, em nível superior. Severino (2009) esclarece, que a ampliação do acesso não tem significado necessariamente no alargamento de oportunidades, considerando que a maioria das matrículas se dá em alguns poucos cursos, como Administração, Direito e Pedagogia. Esse cenário tem como consequências a hipertrofia da oferta de vagas, sem maior impacto na inserção social, “revelando uma despreocupação nacional crônica com um projeto nacional de desenvolvimento e com uma imagem de futuro para o país.” (RISTOFF, 2008, p. 43, apud SEVERINO, 2009).

A partir desta análise, ressaltamos que, no cenário atual a compreensão do papel da educação superior, faz com que sua avaliação se apresente sob perspectivas distintas: avaliação como controle versus avaliação como produção de sentido/ emancipatória, como bem público

com papel no processo de formação humano ou como agência prestadora de serviço e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO, 2008).

E diante de inúmeras tensões, conflitos e dilemas, temos que considerar que ainda são muitos e numerosos os desafios político-sociais que envolvem a realidade da educação superior no país. Entretanto, Severino (2009) alude que, por maiores que sejam esses desafios em sua dimensão quantitativa, não se pode aguardar sua solução para se cuidar igualmente daqueles desafios de natureza qualitativa, relacionados aos aspectos da vida acadêmica no interior das instituições e nos processos propriamente pedagógicos da formação universitária. Severino ressalta ainda, que:

Após análises e reflexões sobre a situação atual do ensino superior público no Brasil, reporta-se a pressupostos teóricos sobre o sentido de uma universidade que, funcionária do conhecimento, pudesse colocá-lo a serviço da sociedade. Comprometida com o conhecimento, a universidade precisa estar comprometida também, por decorrência, com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino. Lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, a universidade brasileira precisa ser mediação da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2009. p. 257).

Reafirmamos essas análises e reflexões, corroboradas também por Torres (2014), em que ressalta essa preocupação como importante, quando consideramos a Pedagogia Universitária a partir de proposições que surgem mundialmente, de modo que se torna necessário analisar as causas do surgimento desses modelos e padrões e a quem estão servindo. Ou seja, a universidade e o conhecimento nela produzidos estão a serviço de quem?

Trata-se de uma questão complexa, que exige a análise mais ampliada do sentido da universidade, assim como de seus contornos em relação às pressões sofridas pelo mundo do capital. Este direcionamento remete, também, à defesa em prol da consolidação de uma Pedagogia para a educação superior, pensada num movimento crítico, rigoroso e democrático, pois, no contexto acadêmico derivam as concepções de homem, de sociedade, de conhecimento e de cultura que pautam a prática educativa na educação superior desenvolvida por professores, por gestores e, por conseguinte, estruturam a própria cultura acadêmica (TORRES, 2014).

Diante disso, reforçamos nosso interesse em aprofundar tais análises e reflexões de modo a encontrar respostas aos questionamentos propostos neste estudo e seus aspectos determinantes no contexto da Universidade Federal do Piauí, de modo especial, do Campus Ministro Reis Velloso, a fim de investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração. Essa é a pauta da próxima seção.

2.2 Universidade Federal do Piauí: breve contexto histórico⁸

A Universidade Federal do Piauí foi instituída sob a forma de Fundação, por meio da Lei Federal nº 5.528 de 12 de novembro de 1968 publicada no Diário Oficial da União em 14 de novembro de 1968, e originou-se da junção de algumas faculdades isoladas até então existentes no Piauí: Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Medicina do Piauí, Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, Faculdade de Enfermagem e Odontologia do Piauí, todas em Teresina, e Faculdade de Administração do Piauí, em Parnaíba. (PPC/ADM, 2012). Posteriormente, a formação do seu patrimônio foi regulamentada por intermédio do Decreto-lei Federal Nº 656, de 27 de junho de 1969, por sua vez, publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho do mesmo ano. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí Nº 209, em 22 de dezembro de 1969. (PPC/ADM, 2012).

Após a superação das exigências legais para a implantação da UFPI, sua instalação se consolidou em 1º de março de 1971, no Salão de Festas da Sociedade Civil Clube dos Diários, em Teresina - Piauí, em solenidade pública dirigida pelo então Diretor da Faculdade de Direito do Piauí, Professor Robert Wall de Carvalho, investido naquele ato histórico-político de Reitor Pro Tempore e, presidida pelo então Governador do Estado do Piauí, João Clímaco D’Almeida. A partir de então começaram, de fato, as atividades acadêmico-administrativas de uma Instituição de Educação Superior da maior significância para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Estado do Piauí. (PPC/ADM, 2012).

Seu Estatuto, foi aprovado pelo Decreto 66.651, de 01 de junho de 1970, tendo sido apenas “uma expressão de vontades”. O segundo Estatuto foi aprovado pelo Decreto 72.140 de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27/04/73 e sofreu alterações (Portaria MEC nº453, de 30/05/78, publicado no DOU de 02/06/78, Portaria MEC nº 180, de 05/02/93, publicada no DOU nº 26, de 08/02/1993). A reformulação, objetivando a adaptação à LDB Lei n. 9394/1996 foi autorizada pela Res. CONSUN nº 15/99, de 25/03/99 e Parecer nº 665/95, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado pela Portaria MEC nº 1.225, de 30/07/99, publicada no DOU nº 147-E, de 03/08/99. (PPC/ADM, 2012).

O Regimento Geral da UFPI foi adaptado à LDBE/1996 através da Resolução do CONSUN nº 45/99, de 16/12/99 e alterado posteriormente pela Resolução nº 21, de 21/09/2000. O Estatuto da Fundação (FUFPI) foi aprovado pela Portaria MEC 265, de 10 de abril de 1978

⁸ As informações apresentadas sobre o histórico da UFPI provêm de diversas fontes, dentre elas: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Administração do CMRV/UFPI (2012); Site oficial da UFPI e Revistas.

e alterado pela Portaria MEC nº 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU – Diário Oficial da União, de 08 de fevereiro de 1993. (PPC/ADM, 2012).

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Piauí 2010/2014, a UFPI é uma Instituição de Educação Superior, de natureza federal, mantida pelo Ministério da Educação, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina (onde está localizado o Campus central), com quatro outros Campi, instalados nas cidades de: Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano. A UFPI goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, pautando-se na utilização de recursos humanos, financeiros e materiais, enfatizando a universalidade do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade.

De 1971 a 2005 a UFPI trabalhou apenas com ensino presencial, porém em 2006, conforme previa o PDI 2005/2009, houve o credenciamento para ensino a distância e criação do Centro de Educação a Distância (CEAD), após concorrer à Chamada Pública do Edital nº01 de 20 de dezembro de 2005, com o objetivo de oferecer educação gratuita e de qualidade à população piauiense, em seu respectivo domicílio; criar cursos que atendam às necessidades socioeconômicas de cada região e; administrar as atividades técnicas administrativas junto às devidas coordenações responsáveis pelo funcionamento do CEAD. Inicialmente, foi criado o curso Bacharelado em Administração, em caráter experimental e, no segundo semestre de 2006, depois ocorreu a ampliação do número de cursos ministrados na modalidade EAD, tendo sido criadas oito graduações. (PPC/ADM, 2012).

A partir de 2006 a UFPI aderiu ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁹, o qual tem por objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, de forma a consubstanciar Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Lei nº 10.172/2001), quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (PPC/ADM, 2012).

Considerando-se a insuficiência da oferta de vagas, em termos quantitativos, pelo sistema federal de ensino superior, para atender à demanda educacional do Estado, a UFPI realizou estudos e debates internos e externos acerca do REUNI para possibilitar a expansão da oferta, sem prejudicar o patamar de excelência, alcançado pelas universidades federais

⁹ Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

brasileiras ao longo das últimas décadas. (PPC/ADM, 2012).

Em decorrência desse trabalho de expansão e interiorização, no processo seletivo para ingresso de alunos nos cursos de Graduação da UFPI em 2009, foram oferecidas 5.706 (cinco mil setecentas e seis) vagas para 92 (noventa e dois) cursos, em ensino presencial, nas modalidades bacharelado e licenciatura, incluindo-se neste número, em alguns casos, a repetição de uma mesma área em distintos Campi ou mesmo de turno. Em observância à política de inclusão social, a UFPI destinou 20% das vagas para candidatos que cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) integral e exclusivamente em Escolas Públicas. (PPC/ADM, 2012).

Para o ensino a distância foram oferecidas em 2009 um total de 3.050 (três mil e cinquenta) vagas para 08 (oito) cursos, nas modalidades bacharelado e licenciatura, ministrados através do Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD), tanto na sede dos Campi como em outros municípios, perfazendo 31 (trinta e um) Pólos situados em 31 (trinta e um) diferentes cidades do Estado do Piauí. (PPC/ADM, 2012).

Como instituição de ensino superior integrante do sistema federal de Ensino Superior brasileiro, a UFPI é a maior universidade pública do Estado do Piauí e a única de natureza federal, destacando-se não apenas pela abrangência de sua atuação, como pelo crescimento dos índices de produção intelectual, características estas que a projetam em uma posição de referência e de liderança regional. A UFPI obteve o crescimento expressivo o que possibilitou, durante a vigência do PDI 2005/2009, a implantação de mais que o dobro do número de programas de pós-graduação existentes até então. (PPC/ADM, 2012).

A Universidade Federal do Piauí anuncia que tem por missão:

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional (PDI- 2010/2014).

A Universidade Federal do Piauí anuncia também, que tem como objetivo “cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado”. E compete à UFPI, de acordo com o capítulo I do seu estatuto e publicação em seu site oficial:

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento e do meio em que vive;
- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No tocante às metas institucionais, estas são planejadas quinquenalmente e estabelecidas anualmente, de maneira participativa cujo cumprimento é avaliado com a mesma periodicidade. (PDI 2010 -2014, p. 29 e 30).

Doravante o conjunto de objetivos apresentados demonstra que a UFPI tem compromissos com a educação pública, no entanto, a concretização desses objetivos, dada a complexidade que envolve cada uma das ações propostas, depende de fatores relacionados ao financiamento da educação, à cultura institucional, às concepções que orientam as práticas educativas e de gestão. Além disso, exige condições que viabilizem a formação e desenvolvimento profissional de seus servidores, tanto os docentes quanto os técnico-administrativos, além de políticas públicas voltadas a qualidade da educação em nível superior.

2.2.1 Campus Ministro Reis Velloso: reflexos históricos da fundação à expansão

Segundo o Almanaque da Parnaíba (2018), a histórica do Campus Ministro Reis Velloso, refere-se ao início da história da educação superior na referida cidade e começou com o Curso de Administração nos anos de 1969 e 1970, período em que se deu autorização de funcionamento pelos pareceres de número 57 e 900 de 07 de fevereiro e 16 de dezembro dos respectivos anos pelo Conselho Federal de Educação. Sendo assim instalada a Faculdade de Administração em 03 de maio de 1969, tendo como mantenedora a Fundação Educação de Parnaíba. E em 01 de março de 1971 com o nome de Campus Ministro Reis Velloso foi incorporada a Universidade Federal do Piauí, tendo como desafio a criação de outros cursos superiores.

Segundo Brito, no tocante aos desafios aos poucos o Campus foi se estruturando,

Em março de 1977 foram criados pelo Ato da Reitoria nº 050/1977 os Departamentos de Ciências da Administração e Informática, de Ciências Sociais da Educação e Desporto, de Ciências Contábeis e Jurídicas e Ciências Econômicas e Quantitativas. Nesse mesmo ano passou a ofertar cursos de especialização nas áreas de Matemática, Administração de Organizações Educacionais através da Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação. Outras especializações se proliferaram contemplando diversas áreas. (2018, p. 159).

Interessa destacar que o contexto investigado, o Campus Ministro Reis Velloso (CMRV), demonstra significativa mudança estrutural e organizacional ao longo do tempo, saindo da oferta de 4 (quatro) cursos para 12 (doze), resultante do projeto REUNI. Todavia, nesse interim, em 2001, depois de 17 anos, o campus em parceria com a Diocese de Parnaíba ofertou o curso de graduação em Teologia. E cinco anos depois ofereceu permanentemente, em virtude do projeto de expansão mais sete cursos superiores: Biomedicina, Turismo, Fisioterapia, Engenharia de Pesca, Psicologia, Biologia e Matemática. A partir de 2014 o campus passou a oferecer o curso de Medicina que era grande anseio da comunidade, porém em prédio apartado do CMRV, e em 2018 o curso passou a funcionar no próprio campus, nas instalações construídas especificamente para o curso de medicina. Quanto a pós-graduação, foram seis oferecidas nas áreas de Biotecnologia, Ciências Biomédicas, Saúde da Família, Psicologia, Artes e Patrimônio e Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT (BRITO, 2018).

Esse processo de ampliação impactou a estrutura, a organização e o funcionamento do Campus, com a ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes. Esse processo demanda um investimento de esforços para conhecer as necessidades formativas de professores bacharéis, com a finalidade de implementar ações formativas contínuas para os docentes, especialmente, porque estão inseridos em um espaço tempo em construção, com demandas e desafios constantes no que se refere à atuação profissional docente em uma instituição federal de educação superior.

A Lei Nº 13.651 de 11 de abril de 2018, cria a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), por desmembramento da Universidade Federal do Piauí (UFPI), transforma o CMRV em Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr):

Parágrafo único. A UFDPAr, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, terá sede e foro no Município de Parnaíba, Estado do Piauí.

Art. 2º A UFDPAr terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, promover extensão universitária e concretizar sua inserção regional.

Art. 3º A estrutura organizacional e a forma de funcionamento da UFDPAr, observado o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, serão definidas nos termos desta Lei, de seu estatuto e das demais normas pertinentes.

Art. 4º O **campus** de Parnaíba da UFPI passa a integrar a UFDPAr.

Parágrafo único. O disposto no **caput** deste artigo inclui a transferência automática de:

I – cursos de todos os níveis, independentemente de qualquer formalidade;

II – alunos regularmente matriculados, que passam a integrar o corpo discente da UFDPAr, independentemente de qualquer outra exigência;

III – cargos ocupados e vagos do quadro de pessoal da UFPI, disponibilizados para funcionamento do **campus** referido no **caput** deste artigo na data de entrada em vigor desta Lei.

A criação de novas universidades e de novos cursos, ao originar o ingresso de novos alunos, apresenta aos professores um aluno globalizado, com acesso a muitas e diversas informações e ávido por novos conhecimentos, entretanto, não raro, com imensas fragilidades de formação na educação básica. A sociedade contemporânea então apresenta às universidades e a seus professores uma gama de desafios e questionamentos que frequentemente se renovam e se modificam, exigindo um acompanhamento às constantes mudanças socioeconômicas (SILVA, 2017).

2.2.2 O Curso de Administração do CMRV/UFPI: um olhar sobre o contexto de análise

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Administração do CMRV/UFPI (2012), a profissão de administrador foi regulamentada, em 1965, por meio da Lei Federal nº4.769 que estabeleceu, as atividades privativas dos profissionais da Administração. Todavia, em Parnaíba, norte do Piauí, desde meados dos anos 1960, assim como ocorreu em todo o Brasil, os parnaibanos reivindicaram, aos políticos federais, estaduais e municipais a instalação de uma Faculdade para permitir seu acesso à educação superior, pois o único curso técnico profissional existente (à época) era oferecido pela Escola Técnica Comercial União Caixeiral e, neste caso, a educação ofertada não era de nível superior.

Em conformidade com o PPC/ADM (2012), em 1965, foi criada a Fundação Educacional de Parnaíba (FEP), uma organização que conseguiu transformar em realidade seu projeto educacional, e credenciou perante o Ministério da Educação, conforme parecer do Conselho Federal de Educação, como instituição mantenedora da Faculdade de Administração do Piauí (FAPI), com sede em Parnaíba, lócus do primeiro Curso de Administração de Empresas do estado do Piauí. O parecer de nº 57/CFE, datado de 07 de fevereiro de 1969,

permitiu que o curso em tela fosse implantado, com suas atividades principais e acessórias sendo desenvolvidas a partir do dia 03 de março de 1969.

A Faculdade de Administração do Piauí (FAPI) com seu Curso de Administração de Empresa foi incorporada à nascente Universidade Federal do Piauí por meio da Lei Federal nº 5.528, em seu artigo terceiro, que assim estabeleceu a Faculdade de Administração do Piauí (FAPI) como parte da estrutura da Universidade Federal do Piauí, a partir do dia 1 de março de 1971. (PPC/ADM, 2012).

O Curso de Administração de Empresas obteve seu reconhecimento legal por força do Decreto Federal n 77.417, do dia 12 de abril de 1976. Utilizando, desde sua aula inaugural, salas de aula do Ginásio São Luiz Gonzaga (Av. Capitão Claro - propriedade da Diocese de Parnaíba) para atender ao seu curso superior. A Faculdade citada teve sua Diretoria e Secretaria localizadas, inicialmente, à Rua Duque de Caxias (no período FAPI - 1969/1971) e em seguida, à Avenida Presidente Vargas (no período UFPI - 1971/1978). (PPC/ADM, 2012).

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Administração do CMRV/UFPI (2012, p.19) enfatiza alguns fatos históricos, a saber:

No ano de 1978, com o fim das obras de construção realizadas no quarteirão da Avenida São Sebastião que fora adquirido (em 1971) pela Universidade Federal do Piauí para sediar o Campus Universitário Ministro Reis Velloso, prédios ali construídos puderam finalmente abrigar Diretoria, Secretaria e salas de aula, espaços físicos tão necessários ao Curso de Administração de Empresas. Vale destacar que o fato acima descrito ocorreu um ano antes do encerramento do prazo de 10(dez) anos para o uso - sem qualquer ônus financeiro - das salas de aula do Ginásio São Luiz Gonzaga. Outro dado histórico que merece registro diz respeito ao período 1969/1992, pois, durante esses vinte e três anos o Curso de Administração de Empresas do campus universitário de Parnaíba esteve formalmente vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), localizado no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, embora sua Coordenadoria fosse subordinada para tratar das questões administrativas, à Diretoria local e não à Diretoria do CCHL. Em setembro 1992, o Campus de Parnaíba foi equiparado a um Centro Universitário, mas sua departamentalização não se efetivou, isto é, conquistou no campo administrativo e financeiro, mas sua estrutura continuou inadequada para solucionar questões puramente acadêmicas.

Ainda segundo o PPC/ADM (2012) com a departamentalização sendo realizada no ano de 1997, o curso que havia sido reformado e denominado (a partir de 1995) "Curso de Administração", compôs o Departamento da Ciência da Administração e Informática (DCAI), ao tempo em que sua Coordenadoria passou a atuar em consonância acadêmica e administrativa com o referido departamento. Ganhou também o curso, a partir de 1997, o apoio de dois novos órgãos consultivos/deliberativos: uma Assembleia Departamental e um Colegiado de Curso.

O primeiro corpo docente foi composto, em 1969, por 16(dezesseis) professores fundadores e nenhum deles com formação superior em Administração. O Departamento da Ciência da Administração e Informática (DCAI) e a Coordenadoria do Curso e Administração (CCA) reportam-se à Diretoria do Centro/Campus, às Pró-reitoras e à Reitoria conforme o caso. Com seu (PPC, 2012).

A Missão do Curso de Bacharelado em Administração descrita no PPC/ADM (2012, p. 20) declara:

Propiciar a sociedade a formação de profissionais na área de administração com visão, percepção e atitudes crítica da realidade econômica-política-socioambiental, com competências conceituais, técnicas e humanas, capazes de articular o conhecimento de forma sistemática com a ação profissional empreendedora, fundamentado na responsabilidade social, justiça e ética, através de uma educação integral de qualidade, ensejando a formação do cidadão preparado a viver plenamente sua cidadania.

Tal abordagem leva a reflexão sobre a importância do papel das Instituições de Ensino Superior como espaço integrador e formador. Este cenário aponta que as universidades precisam assumir o protagonismo frente a sociedade de informação e economia baseada no conhecimento para que possa se transformar internamente por meio das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão entre trabalhadores do conhecimento e o modo como estes o utilizarão. (BOAVENTURA SANTOS, 2004).

Aliados à missão do Curso de Administração estão os seguintes objetivos explicitados no Projeto Político-Pedagógico:

Objetivo Geral: Formar administradores capazes de liderar, elaborar, gerir e/ou empreender, através da análise e observação crítica, utilizando-se dos aspectos científico-metodológicos para a produção de bens e serviços, de novas ferramentas de gestão que possibilitem a inserção inovadora nas formas de trabalho, flexíveis e dinamicamente relacionadas com as organizações, pessoas e o meio ambiente, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, da eficácia dos processos e para a perpetuação das organizações, através do desenvolvimento sustentável, promovendo benefícios locais, regionais e globais.

Objetivos Específicos: a) Conhecer e aplicar conceitos que levem a uma formação humanística adequada à realidade brasileira e global; b) Identificar e discriminar as melhores práticas gerenciais nos diversos âmbitos da atuação do administrador; c) Analisar e correlacionar as variáveis que compõem o macroambiente e microambiente das organizações, tanto os aspectos ligados diretamente aos negócios da empresa, quanto aos referentes à inserção socioambiental da organização; d) Aplicar conhecimentos na definição das melhores estratégias, táticas e ações operacionais nas principais áreas funcionais e operacionais ligadas ao campo da administração (PPC/ADM, 2012, p. 23).

E, ainda, o projeto apresenta uma complementação a esses objetivos, assim descritos:

a) Capacitar profissionais aptos para a inserção em seu meio profissional e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; b) Estimular a pesquisa científica e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na ciência da administração; c) Incentivar o desejo permanente de aperfeiçoamento científico e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual que sistematize o conhecimento de (PPC/ADM, 2012, p. 23 e 24).

Os objetivos indicam que o Curso de Administração foi planejado e é orientado por concepções mais inovadoras, que convergem para a ruptura de modelos formativos conservadores. Essa percepção nos impulsionou a conhecer e analisar as necessidades formativas dos docentes bacharéis que atuam neste curso, com o propósito de compreender os aspectos instauradores da realidade que se apresenta, e ainda contribuir para a construção de uma política institucional que oportunize a formação profissional docente por meio do desenvolvimento humano e profissional, em âmbito institucional.

Portanto, esse estudo assume como objeto as necessidades formativas de professores bacharéis, no tocante ao contexto de formação e desenvolvimento profissional docente, considerando a prática pedagógica a partir das prerrogativas relacionadas às necessidades formativas dos professores. Partimos do pressuposto que, ao oportunizar as condições, no sentido de que esse professor analise suas necessidades e compreenda que a docência é uma profissão que demanda formação contínua, é possível que ele amplie a consciência de sua condição pessoal, profissional e organizacional, com as quais se defronta no processo de ser e estar na profissão docente. Nesse sentido, partimos da perspectiva de que os processos formativos somente poderão contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores se forem construídos com os docentes e não para os docentes, tendo como ponto de partida a compreensão das concretas necessidades que a prática pedagógica produz (MELO, 2018).

À luz do precedente, torna-se relevante esclarecer a natureza histórico-social apresentada do contexto de análise desse estudo, pois somente compreendendo o movimento do rio que corre, podemos despertar a curiosidade e buscar respostas aos problemas que se apresentam, neste caso, o contexto da universidade. Nas palavras de Freire (2013, p.82) “a curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também.” Nesse sentido, assumimos o desafio da reflexão crítica sobre a(s) pergunta(s) e as possíveis respostas a partir da perspectiva dialógica sobre a temática da pesquisa, e partimos da premissa que é preciso intimidade com o

movimento do pensamento, embasado no rigor metodológico e dialético.

Assim, apresentamos em seguida o pensamento de autores que discutem sobre Docência Universitária, para que no exercício da curiosidade possamos nos ancorar em discursos epistemológicos e refletirmos sob o enfoque holístico das concepções a serem apresentadas.

III DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: INTERLOCUÇÕES CONCEITUAIS

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão [...]

(NÓVOA, 2017, p. 1121).

Essa seção constitui-se de uma discussão sobre docência universitária balizada em seus conceitos fundantes. A partir da compreensão de que tornar-se professor é um processo complexo e dinâmico, conforme indica Nóvoa na epígrafe, partimos do pressuposto que é na interface entre as disposições pessoais e as condições institucionais, que a docência poderá ser profissionalizada. Nosso objetivo é aprofundar a discussão teórica dos seguintes conceitos: Docência universitária; Formação docente; Necessidades formativas de professores universitários; Saberes docentes; Identidade profissional; Profissionalização docente; Desenvolvimento profissional. Tais conceitos, ao serem compreendidos, poderão contribuir para o entendimento da Docência universitária como importante elo que permite à universidade cumprir sua função social.

3.1 Docência Universitária

Considerando a função social da universidade na contemporaneidade, elegemos o entendimento de que a docência universitária consiste numa atividade complexa, nos ancorando nos estudos de Cunha (2010), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2002) e Lucarelli (2004). Nesse sentido, ela envolve saberes múltiplos e diversos relacionados ao contexto de atuação profissional dos/as professores/as e suas distintas dimensões.

Em outra via, essa docência é atravessada por interações pedagógicas, haja vista que “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118). Desse modo, tem-se nos seres humanos e suas subjetividades o centro das ações docentes, o que implica dizer que as relações sociais estabelecidas podem ser qualificadas a partir das interações vivenciadas entre professores/as e alunos/as, em respeito às diversidades e individualidades de cada um/a.

No bojo das vivências experimentadas em seu trabalho, o/a professor/a depara-se com

a complexidade do seu trabalho, seja para a tomada de decisões, seja para a mobilização de saberes, com vistas no atendimento das demandas peculiares de cada grupo de alunos/as, turma e/ou curso. Nesse viés, à luz dos estudos de Lucarelli (2004), a função docente é alinhavada pela necessária conexão de conhecimentos e subjetividades, portanto, implica o envolvimento de conhecimentos inerentes à profissão professor.

Na docência universitária, registra-se, ainda, o desenvolvimento de outras atividades para além do ensino, como a pesquisa e a extensão, considerando o papel social tanto da universidade quanto da profissão professor exercida em seu contexto. No ensino superior, a complexidade da docência pode ser compreendida a partir da percepção de que o cenário de atuação é essencialmente lugar e tempo de investigação, logo, de ensino com pesquisa, uma relação de complementaridade que ainda enfrenta desafios para sua confirmação. (PAOLI, 1988).

Diante dessas pontuações, salientamos que a discussão em torno da docência universitária tem sido intensificada nos últimos anos, sobretudo, diante das mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que impactam o cenário do ensino superior. São as transformações que mobilizam processos de autocrítica e reflexões sobre o exercício da docência no contexto das universidades. Nesse contexto, os estudos de Corrêa e Ribeiro (2013) indicam o final do século XX como marco de uma intensificação, quando teve início um processo de autocrítica, principalmente, por parte de diferentes membros, integrantes das universidades sobre essa prática.

Análises sobre docência universitária envolvem observações sobre orientações legais, desse modo, nessa tessitura, discorreremos sobre a docência universitária em alinhamento com nossa questão balizadora, bem como o delineamento dos objetivos eleitos em torno dela. Conforme anunciamos anteriormente, a Lei nº 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, - LDB, em seu artigo 66 indica que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado” (BRASIL, 1996). Cabe destacar que o termo “preparação” em substituição ao vocábulo “formação” já explicita a concepção escamoteada de atuação profissional do professor universitário. Sendo assim, a preparação é compreendida como uma dimensão mais superficial, composta por conhecimentos que podem ou não responder às demandas profissionais de atuação na docência universitária. O termo formação indica necessidade de maior sistematização, portanto, remete à ideia de profundidade quanto ao necessário domínio científico do campo específico, assim como do campo da educação.

Na acepção de Melo e Santos (2010), a inserção na docência demanda a construção de

atitudes, iniciativas, conceitos e tomadas de decisões, seja em quaisquer níveis de atuação, no tocante ao ensino superior, o cenário tem seus desafios peculiares, sua dinâmica de funcionamento e seus propósitos sociais, ideológicos e políticos. Nesse universo, os atores se encontram em busca da produção do conhecimento. “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 9).

No bojo das interações entre os sujeitos da docência, professores/as e alunos/as, a docência universitária, essencialmente complexa, é consolidada por um conjunto de saberes (GAUTHIER, 2006), adquiridos/construídos pelo docente em seus processos formativos e no próprio exercício da profissão. São decorrentes de conhecimentos alcançados na e para sua atuação profissional, aprimorando-a e ao mesmo tempo sendo aprimorados por ela. As aprendizagens adquiridas na profissão docente alicerçam os fazeres, possibilitam decidir, agir e intervir, conforme as demandas do trabalho e do contexto envolvido. No enfrentamento dos desafios cotidianos, o/a docente recorre aos saberes nutridos, na sua área de atuação e nas ações pedagógicas específicas de seu trabalho, especialmente tomando como termômetro as demandas contextuais emergentes.

Com as transformações ocorridas na educação superior nos últimos anos, altera-se a concepção de docência universitária, quer pela influência do mercado, exigindo permanente capacitação de recursos humanos, quer pela flexibilização da aprendizagem e intensificação da competitividade (MOROSINI, 2000). Nesse espaço de debate, Campos (2011, p. 9) anuncia a concepção sobre docência universitária balizada na premissa de que “[...] ensinar se aprende ensinando”, ao tempo em que critica essa redução sobre tão complexa atividade humana, que essencialmente está vinculada a um processo formativo dinâmico, histórico e contínuo”. Nesse viés, Morosini (2000) observa que as orientações legais não determinam que os cursos de mestrado, doutorado ou especialização sejam espaços formativos, mas preparatórios e essa fragilidade põe em questão a importância da formação docente para o ensino superior.

Discutindo a profissão docente e o seu exercício, Benedito et al (1995) relaciona elementos contextuais, espaço e tempo, próprios das vivências observadas, experimentados por pessoas, sujeitos históricos e sociais, logo, capazes de interagir entre si e com tais elementos, o que valida a ideia de que “[...] a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora.”

Na contemporaneidade, os espaços de formação e atuação de professores universitários, atravessam mudanças velozes, ao tempo em que os processos formativos nem sempre conseguem atender às questões impostas pelo contexto macrossocial. Decorre das

mudanças enfrentadas pela educação superior, sobretudo, nos últimos anos, dadas as transformações sociais oriundas dos intensos processos de produção e inovação tecnológicos, exigências do mundo do trabalho e do capital, o surgimento de novas concepções sobre a docência universitária, alcançando-se a perspectiva de que os processos formativos precisam adequar-se aos novos cenários, possibilitando assim que esses/as profissionais consigam atender às exigências sociais, flexibilizando aprendizagens e/ou considerando os processos de competitividade do mundo moderno (MOROSINI, 2000).

Nesse viés, fica evidente que a profissão docente é histórica e social, uma vez que é desenvolvida num contexto social, logo, numa sociedade, por pessoas que se envolvem com os fenômenos sociais, interagindo e decidindo em função do alcance dos melhores resultados para seu trabalho. Assim, o processo formativo precisa ser conduzido em função do enfrentamento dos desafios encontrados, portanto, é essencial considerar a importância da docência universitária e, conseqüentemente, a observação sobre a formação dos/as professores universitários (BENEDITO et al, 1995).

Ao referir-se sobre a docência universitária, Zabalza (2004, p. 145) indica que a qualidade do ensino universitário e da própria Universidade, considerando as dimensões científica e pedagógica, tem uma relação muito específica com a formação dos/as professores/as universitários/as, em suas letras, é importante pensar a “[...] docência universitária como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica”. Essas proposições podem ser juntadas à discussão sobre formação continuada no desenvolvimento pessoal e profissional do/a professor/a universitário/a.

Observando o cenário institucional e profissional, o referido autor destaca nuances da formação do professor universitário, considerando esse processo como “[...] instrumento para abordar situações, às vezes complexas, às vezes, dicotômicas [...]” (ZABALZA, 2004, p.117). Ao experienciar seus dilemas formativos, o/a professor/a universitário precisar tecer reflexões sobre os sentidos e importância da formação, notando o direcionamento para o desenvolvimento pessoal ou para a resolução das necessidades da instituição, para cumprir sua obrigatoriedade e a voluntariedade, além da motivação gerada na expectativa dos seus impactos na carreira docente, (ZABALZA, 2004).

De todo modo, é fundamental que o/a profissional professor/a assuma a condução de sua própria formação, envolvendo-se no debate sobre a própria formação, diante das condições oferecidas pelas instituições, seus modelos, objetivos, perspectivas e alcances. Para Almeida e Pimenta (2009, p. 22):

[...] as novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo.

E, ainda complementam as referidas autoras:

[...] trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. [...] trata-se, portanto da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

A formação e a docência são atravessadas por uma complexidade de interações, essencialmente importantes, de conhecimentos diversos. Nesse movimento, não há como eleger o domínio dos conhecimentos teóricos como único substrato nutritivo da docência. Aos conhecimentos teóricos serão associados conhecimentos sobre o contexto do trabalho docente, o cenário e seus atores, as demandas sociais, as determinações legais, os desafios do ser, saber e fazer docentes. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 217), temos 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.

Melo e Santos (2010) apontam que a formação para a docência universitária é ampla, de tal modo que demanda investimentos específicos, tanto de políticas quanto de programas formativos, associados às análises das necessidades dos/as próprios/as professores/as diante dos desafios encontrados desde a inserção na carreira docente. As percepções que esses/as profissionais revelam sobre a própria profissão auxiliam na compreensão de conceitos derivados e igualmente relevantes. Logo,

[...] a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação [...] é evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (JOSSO, 2004, p. 38).

A formação de professores é um processo social, histórico, político, filosófico e

cultural, logo, multidimensional. Nos estudos de autores como Tardif (2002); Gauthier, (2006); Pimenta, (2000) encontramos apontamentos sobre a multidimensionalidade da docência, com expressiva indicação de que além do conteúdo específico referente às áreas de ensino, cada professor/a há de conquistar diversos outros domínios e saberes.

É no exercício da docência universitária que as necessidades formativas, cerne deste estudo, brotam e se constituem como dimensão a ser considerada como norteadora dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente. Além disso, a preocupação com a aprendizagem da profissão deve estar alicerçada na organização de projetos formativos que, ao partirem dos próprios docentes e das questões e dificuldades que emergem de suas práticas pedagógicas, possam colaborar para a formação profissional (MELO, 2018).

Em face das demandas formativas dos docentes, Melo (2018), ressalta a importância de criar projetos orientados por ações colaborativas e por práticas dialógicas, que se constituam como espaço crítico-reflexivo da profissão docente. E, ainda, que a construção dos conhecimentos profissionais da docência seja oportunizada, por meio de debates teoricamente fundamentos no campo da educação, em que a unidade teoria-prática possa se constituir em possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora.

3.2 Necessidades Formativas de Professores Universitários

A categoria “necessidades formativas” tem se constituído, no campo de formação de professores do magistério superior, como essencial. Ao aprofundar a compreensão a respeito das necessidades formativas de professores é possível contribuir para a consolidação de políticas de formação que reverberem na qualidade do trabalho pedagógico realizado nesse nível de ensino. Políticas de formação, que, de fato, assegurem processos formativos permanentes, que tenha sua gênese no envolvimento dos docentes, a partir de seus interesses e necessidades formativas, como balizadores da formação em contexto.

Para Rodrigues (1991, p. 476), a necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”. Sendo assim, qualquer projeto de formação deve estar intrinsecamente vinculado às demandas em contexto, onde se produz a docência. É, portanto, nesse contexto da docência universitária, que os docentes experienciam e produzem, constantemente, as necessidades formativas. Ao serem consideradas como guia dos projetos de formação, poderão se constituir em investimento na formação pedagógica permanente, que seja articuladora das práticas e experiências às teorias educacionais, mediadas por metodologias que

considerem tais necessidades, bem como o trabalho coletivo e a valorização da carreira.

Rodrigues e Esteves (1993, p.13), indicam que o termo “necessidade” remete, necessariamente, a um juízo de valor, pois: “[...] necessidade implica sempre, mais ou menos, diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”. É no decorrer de sua atuação profissional e diante dos inúmeros enfrentamentos que a prática pedagógica oferece, que o docente universitário começa a perceber suas necessidades formativas. De maneira geral, uma necessidade formativa pode ser, de acordo com Zabalza (1998, p. 62): “Instituída pela discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”, portanto, torna-se necessário considerar e articular essas dimensões, para que a formação, de fato seja significativa, pois os processos formativos demandam adesão e consentimento dos professores, caso contrário, não promovem mudanças.

Cabe às instituições de Ensino Superior a criação e institucionalização de políticas de desenvolvimento profissional de seus professores que tenham as necessidades formativas como ponto de partida para a formação. Essa preocupação precisa permear a formação docente desde a inicialização da carreira profissional e permanecer em “[...] um contínuo processo de desenvolvimento profissional dos docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125), com especial dedicação ao atendimento das demandas de sua atuação, compondo “[...] as primeiras experiências de trabalho como fundantes dos saberes que constroem” (CUNHA, 2005, p. 89).

O início da carreira docente carrega consigo marcas fundamentais para análises das necessidades formativas. Do ponto de vista de Cunha (2009, p. 17) as marcas do início da carreira geralmente são “[...] desiguais, complexas e instáveis [...]”, portanto, é imprescindível o conhecimento e a interpretação sensível das particularidades, pois será a partir delas que projetos formativos podem ser elaborados e contribuir para o desenvolvimento profissional docente. É notória a necessidade de adaptação por parte desses/as profissionais, assim como aponta Garcia (2006) para quem, o amoldamento diante do panorama sociocultural, pode ser potencializado quando há aproximação entre as experiências vividas no âmbito pessoal com os desafios postos pela carreira docente.

A docência universitária assume-se em complexidades. São nuances múltiplas que se completam, mantem relações e interações primordiais ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Tancredi (2009) indica que essa complexidade exige dos/as profissionais mais empenho e envolvimento com seus processos formativos, ao mesmo tempo em que precisa enfrentar as situações de desvalorização social da carreira e da profissão.

As necessidades formativas, conforme indicam Benedito, Imbernón e Félez (2001, p.

3) possuem caráter polissêmico. Assim:

Necessidade é tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo.

Os referidos autores indicam que as necessidades, tanto de professores iniciantes, quanto professores mais experientes podem apresentar carências e desejo em participar de ações formativas. O termo “capacitação” utilizado pelos autores remete a ideia de treinamento, portanto, está relacionado a concepções conservadoras de formação. Sobre esse aspecto, Melo enfatiza que,

As concepções de formação de professores, a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem “treinados” para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano acadêmico (MELO, 2009, p. 32).

Diante do exposto, destacamos a importância do contexto, cenário da atuação docente, como essencial para construir compreensões sobre as fragilidades da formação docente, que se traduzem em necessidades formativas. Nas palavras de Marcelo Garcia, (2006) no contexto de seu trabalho, os professores/as constroem a própria profissionalidade, ensinando e aprendendo a ensinar. Esse movimento torna-se uma necessidade formativa, sobretudo porque os cenários e os sujeitos sociais envolvidos neles e com eles são dinamicamente modificados. Contudo, é sabido que os/as docentes ensinam como foram ensinados/as, reproduzindo e perpetuando práticas de ensino mais ou menos eficientes, em uma transmissão mais ou menos eficaz de saberes. (CORTESÃO apud CUNHA, 2005).

Em outra via, essa discussão envolve os postulados de Lima (2013, p. 16): “Há que se problematizar a diferença entre a percepção (subjetiva, portanto) das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as necessidades postas pela universidade e pelo mundo atual e futuro [...]”. Aqui, encontramos uma sintonia com as afirmações de Benedito, Imbernón e Félez (2001) sobre a importância de ampliação das perspectivas de definição das necessidades formativas dos/as docentes, tendo em vista que as necessidades expressas e sentidas se limitam, apenas à dimensão do ensino que os/as docentes conhecem.

O estudo de Yamashiro (2014), a partir das concepções de Gatti et al (2011), em obra que apresenta diagnóstico e a análise de necessidades formativas docentes e suas especificidades técnicas e históricas, apresenta questionamentos quanto à dicotomia do professor de forma objetiva e subjetiva. Segundo o referido autor, o professor ocupa, ao mesmo tempo, a posição daquilo que é investigado, o objeto a ser estudado, e a posição de meta, objetivo do estudo, isto é, um dos sujeitos da educação que se quer subjetivar. No entendimento de Yamashiro (2014), implica dizer que, junto aos discursos e instituições, os professores são também sujeitos da educação marcados e constituídos por textos sobrepostos, ou seja, os discursos vão compondo uma padronização do perfil dessa profissão, cuja posição é de importância estratégica no jogo do exercício dos poderes, que agem sobre o sujeito professor e também irradiam dele.

Portanto, o caminho a seguir deve direcionar a construção de propostas de inclusão profissional e de formação continuada que possam tomar as necessidades pessoais, individuais associadas às demandas da universidade e dos/as novos/as alunos/as que a frequentam. Vale enfatizar, ainda, que no âmbito da academia, a discussão sobre a formação de professores não alcança certo prestígio e diante da importância dada às atividades de pesquisa e de pós-graduação, a dedicação ao ensino não recebe o mérito devido (GATTI; NUNES, 2008, p. 152). As investigações sobre a necessidade formativa foram primeiramente desenvolvidas no âmbito das práticas de formação de adultos, cujas pesquisas e procedimentos serviram de modelo para a investigação das necessidades formativas docentes, no campo da formação continuada de professores (YAMASHIRO, 2008, p. 40).

Na constatação de Yamashiro (2014), a análise de necessidades de professores, sempre esteve associada a uma técnica de pesquisa que reúne diversos procedimentos pelos quais seria possível informar sobre a formação dos professores e, desse modo, orientar estratégias e ações para a formação, incluindo-se aí a formação continuada.

Todavia, a necessidade de formação de professores, relaciona-se também com a construção e utilização de paradigmas suficientemente contrastantes, ainda que admitidos como quadros discutíveis e provisórios, ajudam a situar melhor o conceito de formação contínua e algumas opções que têm sido tomadas historicamente nesse domínio. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Segundo as autoras, uma formação de professores quer na formação inicial, quer na formação contínua, devia satisfazer as necessidades dos professores partindo da análise da situação do seu trabalho em seus diferentes interesses sociais presentes, considerando a formação ser um processo de mudança de comportamento e de atitudes, que visa o emprego

das aquisições feitas, haja visto que parece desejável que um plano de formação equacione as aspirações, os desejos, as preocupações dos indivíduos em situação. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nesse contexto, emerge uma nova forma de atuação do Estado, pois como avaliador, ele intervém para manter sob sua vigilância todos os aspectos relativos da educação superior como acesso, currículos, autorização de cursos, credenciamento de IES, entre outros. E como fenômenos sociais que são não conseguem acompanhar em tempo real as mudanças sociais (SOUSA, 2018).

E diante do exposto, consideramos que as necessidades formativas demandam apreciações criteriosas que possam orientar a elaboração de projetos formativos, principalmente, no nível superior, dadas as fragilidades de formação dos professores, conforme ressaltamos anteriormente. Assim, ressalta Sousa (2018) é pertinente que o docente universitário tenha saberes especializados necessários ao exercício da docência, que precisam ser apreendidos, construídos, aprendidos e pautados numa ética profissional e, no compromisso político com a sociedade e com os estudantes.

Uma relação entre as necessidades ideais e reais dos indivíduos deve ser levada em consideração no contexto dos planos e das ações pedagógicas desenvolvidas nas formações educacionais. Sugere, pois, que nas práticas desenvolvidas os formandos devem ser ouvidos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Melo indica que os processos formativos, ao partirem das necessidades de formação docente diagnosticadas em contexto, possam ter como objetivos:

[...] compreender a condição histórico-social das instituições educacionais no contexto atual; analisar diferentes concepções de educação e teorias de aprendizagem; compreender a importância dos procedimentos didático-pedagógicos para a organização dos processos de ensino-aprendizagem; buscar propostas metodológicas que apontem para a coerência entre teoria e prática na atuação docente; incentivar a construção de uma postura científica e didático-metodológica no cotidiano do trabalho em sala de aula; refletir sobre a docência (MELO, 2009, p. 35).

As necessidades formativas são consideradas como estratégia fundamental para a elaboração de projetos e programas de formação docente, tendo em vista o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária que valorize a docência e os processos de ensino-aprendizagem. É preciso ousadia para que os docentes possam se desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem considerada (MELO, 2007).

Nesse sentido análise de necessidades de formação são ações internas e conscientes do indivíduo, portanto, subjetiva, que tem origem no (re) conhecimento das dificuldades e/ou desafios encontrados no exercício profissional. Ambas as necessidades, contudo, precisam ser externadas para tornarem-se fontes de orientação para um planejamento interventivo da IES, e esta, tornar-se uma instituição de aprendizagem (SOUSA, 2018). No que se concerne aos processos formativos, esclarece a autora:

Ao serem diretamente vinculados às necessidades formativas, poderão contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, as necessidades formativas emergem do cotidiano no qual os professores exercem suas atividades e, por esse motivo, devem ser tratadas como força motriz dos processos formativos, uma vez que ao compreender a necessidade de melhorar sua prática profissional, o professor se conscientizará da relevância de se apropriar de novas ferramentas didático científico-pedagógicas, que configuram a base de conhecimento da profissão docente (2018, p.170-171).

A formação constitui, portanto, uma dimensão de subsídio para a construção de uma prática docente consciente. Nesse alinhavo, discorreremos, a seguir sobre formação docente de professores/as universitários/as.

3.3. Formação Docente

A ideia comum de formação envolve dimensões específicas da prática pedagógica, considerando-a como processo dinâmico e intencional. Diz-se do movimento de dar forma à constituição profissional do/a professor/a, potencializando-o para ensinar e aprender em continuidade, em desenvolvimento profissional. Essa discussão é tratada por Veiga (2009) como expressão de um processo inacabado, ou seja, o/a profissional professor/a estará sempre em formação. Nesse entendimento, Estevão (2001, p. 185) discorre que a formação docente tem origem em uma prática social específica, portanto, insere-se nos pressupostos de uma autêntica instituição, logo tem função política em si mesma, (re) produz modelos sociais e legitima práticas diversas.

[...] a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Para Gauthier (1999, p. 24) durante a formação docente, o/a professor/a experimenta suas pegadas, sente seu caminho de modo pessoal, subjetivo. “[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”. Assim, a formação é definida como uma construção social, alimentada por concepções teóricas, produzidas no diálogo com contextos sociopolíticos.

Marcelo Garcia (1999) destaca que existem três elementos importantes que caracterizam a formação e contribuem para a compreensão dos seus sentidos e significados: a) formação como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, em concordância com as novas exigências requeridas na prática educativa; b) como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se relaciona a experiências subjetivas e intersubjetivas, demarcadas pelas experiências e pela maturação interna por parte do sujeito; c) formação como instituição, caracterizada pela preocupação no ambiente de trabalho com o desenvolvimento profissional dos professores.

A condução dos processos formativos é essencialmente humana, é uma elaboração vivenciada por sujeitos sociais que tomam consciência das próprias necessidades de aprendizagens. Para Arroyo (2004), é essencial adjetivar a formação como uma prática humana que excede quaisquer interpretações e delimitações espaciais e temporais. Diz que: “A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” (ARROYO, 2004, p. 226).

A formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente, permeiam a complexidade dos contextos em que os professores estão inseridos. Portanto, há que se atentar para a questão do ser professor, despertando para a necessidade de se discutir a formação de professores associada à prática educacional, com um olhar também aos novos papéis e a nova profissionalidade, assim como, a necessidade dos professores desenvolverem sua formação continuada associada aos diversos contextos (FORMOSINHO, 2009).

Nesse ponto, uma das abordagens sobre pedagogia universitária, considera a importância da compreensão do seu conceito para subsidiar as análises propostas nessa investigação. Assim, a pedagogia universitária, conforme os postulados de Isaia (2007:2008), pode ser entendida como um campo de aprendizagem da docência, impulsionadas e mobilizadas pelos propósitos de ser, saber e fazer, próprios ao magistério superior, estreitamente relacionados à realidade vivenciada pela ação docente e suas amplitudes. Aprender a docência, nessa perspectiva, exige a inserção num processo de formação contínuo e alinhado com as

demandas profissionais e institucionais.

É importante que a formação docente aconteça em processo contínuo, sistematizado e em intrínseca articulação com as demandas postas pelos contextos da prática pedagógica. Isaia (2006, p. 351) postula que a formação de professores se faz em um “continuum”, da educação familiar, na apropriação cultural do/a professor/a em toda sua trajetória escolar, na nutrição do seu ciclo profissional, como “[...] processo formativo docente[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas” (ISAIA, 2006, p. 351).

A docência universitária se constitui, também, a partir da formação vivenciada pelos/as professores/as durante toda a vida escolar, nas experiências com outros/os agentes, nos estudos, na academia, no exercício da profissão. Contudo, a pedagogia universitária, articulando modos de ensinar e aprender, permeia a troca de experiências, a construção do conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa (ISAIA, 2006). É na partilha e na colaboração que a profissão docente vai, ao longo da vida e da trajetória profissional, se consolidando.

Na literatura localizamos estudos que apontam a existência de distintos modelos de formação docente. Cada perspectiva, atrela-se à maneira como a formação é concebida, aos seus propósitos de perfil profissional a ser formado em determinada sociedade, seja em atendimento às demandas ou à interpretação de sua existência. O essencial é que esses processos possam subsidiar as condições de interpretação do mundo social, bem como despertar o desejo pela sua transformação. Nesse sentido, Mendes e Gonçalves (2007, p. 59) registram que “[...] ultimamente, a formação e atuação do professor tem sido objeto de preocupação constante, exigindo reflexões e análises em muitas teses e dissertações”.

A formação docente, ao ser sistematizada a partir das concretas necessidades formativas apresentadas pelos professores, poderá contribuir para a construção de uma cultura institucional pautada na reflexão, no diálogo entre pares, no incentivo ao professor de pesquisar a própria prática, tendo em vista a busca de soluções para os problemas e dilemas da docência e de uma formação emancipatória, conforme evidencia Melo (2018). Sobre esse aspecto, Contreras (2002, p. 115) afirma que “[...] cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas”. O autor assume os pressupostos da capacidade de emancipação da pesquisa do professor que investiga sua prática. Porém, na tentativa de realizar determinadas ideias educativas na prática, sem explorar as características institucionais, e, ao reduzir esse processo à exploração dos problemas

pedagógicos, acaba limitando sensivelmente esse sentido de emancipação (CONTRERAS, 2002).

Os estudos de autores pós-críticos como Giroux (1997), referenciam que é essencialmente importante a restituição da condição intelectual dos/as professores/as, possibilitando seu contínuo engajamento nas discussões inerentes ao contexto de trabalho. Sendo assim, os professores poderão propor transformações necessárias, assumindo-se como profissionais críticos, capazes de contribuir com a elaboração de um currículo vivo e articulado com a realidade do contexto educacional.

Nessa perspectiva, Bolzan e Isaia (2010, p. 14) anunciam que a pedagogia universitária, alicerçada na “[...] reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas e o conhecimento pedagógico compartilhado que se consubstanciam no ato de aprender a ser professor”, possibilita aprendizagens específicas para o trabalho docente do/a professores/a do ensino superior, considerando as limitações dos seus processos formativos.

Dada a necessidade de uma postura reflexiva, o/a professor/a carece de um processo de formação que lhe permita ampliação de sua visão de ser, de viver, de fazer, de conviver com o mundo. O engajamento social e político torna-se exercício de sua prática docente, logo, reconhecer a natureza social e política dos problemas escolares significa conceber a universidade como uma instituição que, apesar de veicular os valores de uma cultura dominante, pode ser transformada, pois se trata de um espaço em que forças contraditórias estão em permanente disputa.

Nóvoa (1992) indica que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva provisionando os meios de um pensamento independente e auto formativo, numa perspectiva de participação. Estar em formação sugere um investimento pessoal, trabalho livre e criativo, implementação de projetos próprios, tendo em vista à construção de uma identidade profissional. O/a profissional professor/a é agente da própria formação e protagonista desse processo.

Sendo autor/a do seu processo de formação, o/a professor pode alicerçar-se nas experiências colaborativas, com seus/as discentes em sala de aula. Por meio de suas diversas vivências profissionais no contexto da universidade, potencializa suas relações sociais, produz sua professoralidade, formando-se professor. Nessa perspectiva, ao ser e estar na profissão docente, reconhecendo a diversidade de saberes postos pela experiência, estará consciente de sua função social diante da necessidade de pensar na e sobre sua prática, ser crítico e reflexivo, aprendendo na convivência, formando-se no e pelo ensino, construindo seu desenvolvimento profissional.

A formação está relacionada ao engajamento do professor vinculado às condições institucionais concretas para que os docentes possam se envolver. Diante desse entendimento, não se pode correr o risco de responsabilizar ou culpabilizar o professor pela falta de formação se não há condições, se não são oferecidas oportunidades formativas que respondam às suas necessidades cotidianas, postas pelo trabalho docente. Contudo, a pedagogia universitária, enquanto espaço disciplinar em construção, pode subsidiar o enfrentamento dessa realidade, considerando que a ela compete promover a reflexão na e sobre a ação docente, ecoando nos caminhos formativos possíveis (LUCARELLI, 2007; BOLZAN, 2008; MELO, 2018). Essa pedagogia sustenta-se “[...] em torno da preocupação com o significado do que se ensina, com os modos de ensinar e de aprender em salas de aula do ensino superior” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 9). Sua viabilização, sobremaneira, depende do empenho e compromisso institucional para a promoção e implementação de políticas de formação direcionadas para o aperfeiçoamento da prática docente, logo do ensino na universidade contemporânea (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

É preciso considerar que o contexto de atuação profissional dos professores é diverso, complexo, contraditório e, assim sendo, exige dos professores um arcabouço de conhecimentos que lhes instrumentalize na prática cotidiana da sala de aula universitária. Nesse sentido, entendemos que a questão de conceituar a formação vai além dos aspectos inerentes ao de ser professor. Há que possibilitar a construção de uma dimensão que considera o individual, mas também o que está no seu entorno (KATO, 2015).

É importante frisar que o/a professor/a universitário/a ao tecer reflexões sobre seu trabalho, pode, sensivelmente, observar necessidades de adaptar-se conforme a transformações da sociedade moderna e, conseqüentemente, do mundo do trabalho, desenvolvendo competências docentes sustentáveis (VEIGA, 2011). Ser sustentavelmente competente, implica flexibilidade para aprender, pensar, agir, assim, o/a profissional adapta-se às demandas do seu ofício assumindo postura reflexiva na (re)formulação de projetos político-pedagógicos, pondo-se inquieto e preocupado com sua carreira profissional, atento às orientações normativas, assim como às preocupações dos próprios docentes em relação à carreira e exigências normativas (CAMPOS; SILVA; CICILLINI, 2015). Nesse exercício de pensar, agir, pensar, que novos conhecimentos são nutridos e novas habilidades são adquiridas, favorecendo atitudes reflexivas, logo, alcançando maior sustentabilidade profissional.

A formação do/a professor/a crítico/a e reflexivo/a, do/a profissional engajado e comprometido, tem sido colocada como uma questão crucial para o campo educacional, portanto, destacamos que as ações formativas sejam orientadas por projetos que tenham como

princípios a autonomia e a reflexão crítica, como alicerce da formação. Contudo, é vital que seja uma formação em sintonia com as demandas dos/as próprios/as docentes, tendo em vista que o/a professor/a tem um papel fundamental como provocador e condutor das atividades para a constituição da visão crítica, necessária às perspectivas de mudanças, logo é imprescindível conhecer suas necessidades formativas.

3.3 Saberes Docentes

A profissão docente implica a mobilização de saberes diversos, objetos de discussão por parte de grande número de autores nacionais e internacionais, que se debruçam em investigações sobre formação e docência, dentre os quais destacamos: Pimenta (2005), Mizukami e Reali (2002), Amaral (2002), Tardif (2002), Guarnieri, (2005), Soares (2010), Costa (2011), dentre outros.

Tais caminhos investigativos revelam que o exercício da profissão docente exige uma mobilização dos saberes inerentes aos conteúdos que ensina, os saberes da disciplina. Para Tardif (2002) “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Acrescentamos à ideia do referido autor, que o professor é um profissional, possuidor de conhecimentos que orientam sua função principal que é ensinar, ou seja, criar condições para que os estudantes aprendam. No entanto, “[...] para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho” (GUARNIERI, 2005, p.6).

Dada a complexidade do trabalho docente, reafirmamos a importância da construção de conhecimentos profissionais que proporcionem ao docente desenvolver-se profissionalmente. Logo, é imprescindível que [...] esse profissional seja detentor de um corpus de conhecimentos prévios sobre ensinar/aprender, para o enfrentamento de situações cotidianas, bem como para responder às demandas de seu empreendimento profissional em situações cada vez mais complexas [...] (COSTA, 2011, p.28).

Nessa trilha, Pimenta (2005, p. 8) recomenda que: “O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Esse tripé alicerça a capacidade investigativa sobre a própria prática docente, ou seja, a reflexão que gera a transformação dos seus “saberes-fazer docentes”.

Os saberes das áreas específicas do conhecimento fundam os substratos teóricos, científicos, técnicos, tecnológicos e culturais que referenciam a prática docente. Diante desse aparato, o/a docente constrói condições para assegurar que os alunos se apropriem também

desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano.

Ainda conforme Pimenta (2005), os saberes pedagógicos são norteadores da ação docente, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem cada professor/a lança mão de seu repertório pedagógico em busca dos seus propósitos. Os saberes pedagógicos, fruto de construção científica, social, histórica e cultural, se consolidam em vivências coletivas, na sala de aula, na escola, nas comunidades educativas.

Os saberes docentes constituem-se numa dinâmica de interrelação com outros aspectos inerentes a própria existência do professor como sujeito social, político e histórico, que englobam suas percepções de mundo, sua personalidade, assim como, os aspectos referentes ao contexto educacional e suas respectivas interfaces. Nessa compreensão os saberes não se dão de forma isolada, ou a partir de uma vertente, entretanto, se integram de forma articulada sob a perspectiva do fazer docente e suas complexidades.

Os saberes docentes são apresentados na literatura a partir de diferentes tipologias. No entanto, encontramos nos estudos de Pimenta; Anastasiou (2010) e Cunha (2004), uma configuração que concebe os saberes docentes como: saberes da experiência; saberes da área do conhecimento específico; saberes pedagógicos e saberes didáticos, articulados ao contexto e à prática social mais ampla. A priori “[...] os professores devem saber e serem capazes de fazer”. (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 120). O saber docente engloba tanto o saber, numa acepção ampla, quanto o saber fazer, porque “[...] espera-se que o professor seja capaz de fazer com que o aluno aprenda” (AMARAL, 2002, p. 139). Dessa maneira, a autora destaca que o professor necessita saber e saber ensinar.

Compreendemos que o saber profissional dos/as professores/as é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência. Tardif e Gauthier (1996, p.11) estudam as multifaces desse saber e indicam que, “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Desse modo, os professores acionam um vasto “repertório de conhecimentos” próprios ao ensino, e que o conhecimento desse “repertório” é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. Poderá, também, contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre a profissão docente, que tem o ensino como sua função precípua, as quais “[...] prejudicam o processo de profissionalização do ensino,

impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al, 2006, p.25).

Conforme indica Gauthier et al (2006) os saberes construídos e mobilizados pelos professores constituem-se em uma espécie de fonte na qual o professor se abastece. Compreendemos que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Nesse sentido, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Gauthier et al (2006) estabelecem que os saberes da experiência se configuram em pressupostos e argumentos não verificados por meio de método científico, ou seja, não são sistematizados. De outro modo, Tardif et al (1991) lembram que esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. Pimenta (1999), por sua vez, considera que eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Na acepção de Kato (2015) o docente do Ensino Superior, com raras exceções, aprende a ensinar ensinando, num movimento constante de “ensaio e erro” e sua prática vai sendo construída e consolidada a partir de crenças pautadas em saberes da experiência que os docentes tiveram na condição de estudantes, tanto na escola de educação básica, quanto superior.

Assim, o professor do ensino superior está diante de um paradoxo, pois de um lado está a universidade, sujeita a um projeto social para o Ensino Superior, voltado para a formação de profissionais para atender às exigências do capital. De outro lado, a atividade docente requer do profissional que desenvolva o conhecimento científico objetivando a formação ética e cidadã dos estudantes, o que exige a aquisição de um conjunto de saberes e habilidades que vão além do domínio de um conhecimento historicamente acumulado (KATO, 2015).

Os saberes da experiência ocupam a centralidade no aprendizado da profissão docente, uma vez que se constituem a partir da interação de todos os outros saberes, em um movimento de ressignificação, que os submete às certezas originadas da prática e da vivência no contexto concreto da docência. O saber da experiência também é um “saber plural”. O que caracteriza o saber da experiência ou “saber prático” é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado.

Tardif et al (1991, p.227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é

através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Desta forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles podem fornecer pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico e como as suas necessidades formativas emergem nessa dinâmica. Cabe ressaltar, ainda, que é por meio dos saberes da docência que os professores se identificam com a profissão. Nesse sentido, o próximo tópico discute a importância da construção da identidade profissional como processo em constante movimento.

3.4 Identidade Profissional Docente

A identidade profissional docente resulta das interações entre as histórias de vida, a formação, os conhecimentos mobilizados na formação e na experiência docente, permeada por conflitos do cotidiano profissional, na relação com os pares. Trata-se de uma construção social. E, conforme destaca Aguiar (2004), essa construção envolve, sobretudo, as instituições.

No entendimento de Kato (2015) a identidade docente vincula-se diretamente às diferentes concepções que os professores possuem a respeito de educação, ensinar-aprender, relação professor-aluno, escola, enfim, concepções que orientam o fazer pedagógico do professor em seu cotidiano de trabalho. Esse processo de constituição identitária, imbricado ao papel do docente como indivíduo capaz de se posicionar frente ao processo de ensino aprendizagem, ocorre mediante concepções, valores éticos, interesses e normas de conduta que orientam as suas atividades individuais e coletivas.

De acordo com Monteiro (2004) a identidade profissional é uma construção social, na qual os/as professores/as têm um papel central, apesar que o contexto local em que o/a professor/a exerce a docência, com suas implicações políticas, sociais e culturais, e o local da formação inicial também são pertinentes à edificação e à variação identitária, propiciando o desenvolvimento de novas culturas profissionais.

Nesse entendimento, vale ressaltar que a formação de professores/as universitários/as, parece se apresentar como um dos aspectos básicos da qualidade da universidade, desde que seja considerado o sentido de qualificação científica e pedagógica (ZABALZA, 2004). Essa assertiva sinaliza que apesar das diferentes formações da maioria dos/as professores/as de graduação, todos têm em comum a função docente, mesmo que não se identifiquem diretamente com a profissão.

Em outra direção, percebemos que a formação do/a professor/a para o exercício da

docência universitária ainda não assume considerável importância, tendo em vista que “[...] os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum” (CUNHA, 2010, p. 292). No contexto em que a docência é engendrada torna-se, cada vez mais frequente a dificuldade de professores que, desprovidos de formação sistematizada para a docência, não se identificam com a profissão. A respeito desse aspecto Melo, ao apresentar reflexões sobre processos formativos de professores universitários, destaca que:

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. (MELO, 2009, p. 34).

E, complementa que há indícios de que as dificuldades, relativas a identidade profissional docente, estejam relacionadas ao desprestígio que tem o ensino no interior da dinâmica de funcionamento das universidades em relação à pesquisa, notadamente considerada como atividade de maior notoriedade:

Parece haver uma dificuldade para se identificarem com a docência, o que é reforçado pelas políticas instituídas em grande parte das instituições educacionais: o exercício da docência torna-se uma sobrecarga para os professores, que são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos (MELO, 2009, p. 34).

Na cultura institucional presente em várias universidades o ensino, embora se constitua como um dos tripés que sustenta a universidade, não é dotado do valor necessário. Na esteira dessas questões, a dimensão pedagógica também não é comumente questionada, debatida e interrogada no interior dos cursos de graduação, tampouco de pós-graduação. Parece haver um silêncio sobre a dimensão do ensino que deságua na naturalização dos processos formativos.

Entretanto, no processo de consolidação da identidade profissional há de se elevar a formação do/a professor/a e a profissionalização da docência, assumindo que há desafios a serem resolvidos. Nesse debate, o reconhecimento social da profissão, a ausência e políticas formativas são exemplos contundentes. Essa lacuna fragiliza o desenvolvimento profissional e expõe os/as docentes aos interesses externos à profissão, que nem sempre coadunam com as

funções formativas em âmbito institucional.

Ao analisar a identidade profissional, é nítido ver refletidas nela as questões pessoais e culturais às quais o docente está submetido. Por isso, é fundamental nessa relação dele com o mundo, com tantos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos, desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática com o objetivo de construir uma prática mais coerente e mais comprometida (KATO, 2015).

Ramos (2013, p. 61) salienta que “[...] a identidade profissional dos professores pode ser refletida perante a pergunta: quem esses sujeitos da prática educativa são no momento?” Com efeito, a constituição da identidade profissional de professores/as que atuam na Educação Superior envolve variadas interconexões, que alcançam desde as intuições, as visões de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação do/a docente, até a sua formação, sua trajetória profissional, as especificidades da sua área de atuação, suas relações com as instituições, suas práticas. Além disso, pauta-se também nas interferências das relações interpessoais, seja com seus pares, seja com seus/as discentes. Para Marcelo Garcia e Vaillant (2009) a identidade se relaciona a um processo evolutivo de interpretações e reinterpretções de experiências.

Segundo Melo et al (2013) ao refletir a respeito da identidade docente, sobretudo, torna-se necessário considerar que:

O professor é antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico (MELO et al, 2013, 47).

O estudo da identidade profissional dos/as docentes universitários/as requer o envolvimento dos eixos essenciais da sua atuação, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, além dos ofícios de gestão, muitas vezes negados ou esquecidos. São aspectos igualmente importantes, essencialmente interdependentes e indissociáveis. Logo, o/a professor/a do ensino superior carece de uma formação que lhe propicie a compreensão de sua identidade profissional em constante transformação, como possibilidade de compreender-se em movimento contínuo de aprendizado da profissão.

Para Humberman (2000), no tocante ao estudo de desenvolvimento de professores, o ingrediente principal é a voz do professor, pois tem-se dado ênfase à prática docente, porém, necessita-se escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Isso significa que as estratégias a serem pensadas e construídas facilitem, maximizem e, em sentido real surpreenda de fato o professor. Ou seja, compreender como o professor constitui sua identidade

de ser professor para então agir sobre ela.

A identidade profissional docente é construída gradativamente por cada professor ou cada “aprendiz” de professor e é com esse aprendizado que temos que nos preocupar. Pois, ao tentarmos entender essa construção de identidade do professor devemos perceber a indissolúvel junção entre professor como pessoa e o professor como profissional, no entanto, isso não significa pensar que seu modo de ser relaciona-se diretamente ao exercício da profissão. (MELO, et al, 2013).

Bazzo (2008) descreve e apresenta algumas contradições em relação à abordagem sobre a identidade do/a professor/a apontando que os/as aspirantes a professor/a têm seus títulos valorizados muito mais em função de sua produção científica do que em qualquer outra evidência de que poderão vir a ser “bons professores”. Essa concepção é reafirmada, principalmente, nos processos seletivos para professores em que os editais priorizam muito mais a produção científica, do ponto de vista quantitativo, do que a qualidade das experiências formativas e profissionais dos candidatos. A aula didática, embora seja uma das etapas comuns dos concursos públicos, do modo como é conduzida, tendo como centralidade a transmissão de conteúdos oriundos de pesquisas, não oferece a menor possibilidade de se constituir em uma avaliação da dimensão pedagógica. Sendo assim, recorrentemente nesses concursos públicos para docentes, são aprovados exímios pesquisadores que trazem inúmeras fragilidades formativas no que se refere aos conhecimentos profissionais da docência.

No texto da LDB nº 9394/96, (BRASIL, 1996), conforme destacamos anteriormente, há uma certa legitimação dessas considerações apontadas, sendo que a qualificação do/a profissional em níveis de pós-graduação *stricto sensu* é o requisito essencial para o exercício da docência. Considerando que esse percurso formativo prioriza a formação para a pesquisa, sendo as questões atinentes ao ensino não contempladas devidamente. Dito isso, pontuamos que os saberes específicos da docência são diferentes dos da pesquisa, razão pela qual não se defende a posição de conceder prioridade à competência científica em detrimento da competência pedagógica (CORDEIRO; MELO, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Além disso, tem-se que o elo entre ensino e pesquisa consiste mais em um desejo da academia do que, de fato, uma realidade (CAMPOS; SILVA; CICILLINI, 2015).

Nesse sentido, o processo de constituição da identidade profissional do/a professor /a é intrincado, constituindo-se em processos díspares tempos/espacos/trajetórias, é individual e coletivo e não é um produto, mas uma construção de permanente reinvenção de relações pessoais, profissionais, experienciais e culturais compartilhadas. Vale enfatizar, que cada professor/a é agente ativo e criativo nesse processo, adjetivado por Dubar (2005) como de dupla

transação biográfica e relacional, ou seja, identidade para si e para os outros.

Sendo assim, essa constituição identitária está atrelada ao discurso que o professor enseja sobre sua própria história, e na compreensão de Ageno (1989, apud CUNHA, 1998) “é a verdade do docente, aquilo no que crê e no que necessita crer para sustentar sua prática cotidiana”. Todavia, as experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação da prática pedagógica do professor, quer na categoria reprodução, quer na da contradição ou transformação. E o discurso que os professores fazem sobre sua própria história, certamente, não representa a verdade objetiva dos fatos (CUNHA, 1998, p. 53).

Na concepção de Tardif (2002, p. 39) caracteriza o professor ideal como “indivíduo que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de ter certos conhecimentos referentes às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático fundamentado em sua experiência cotidiana com os alunos”. O professor precisa ainda compreender que no âmbito educacional, o aluno deve ser visto não como sujeitos passivos da atividade docente, mas atores. Para Tardif isso constitui de fato no ato de ensinar, despertando interações capazes de estimular o conhecimento, a reflexão e a socialização.

Diante dessas considerações sobre a formação docente, os saberes e a identidade profissional, cabe destacar os processos de desenvolvimento profissional docente e de profissionalização como essenciais para consolidar a docência como profissão que tem por natureza, conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 55), “[...] constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Essa pauta segue na próxima abordagem.

3.5 Desenvolvimento Profissional Docente e Profissionalização

A profissão docente caracteriza-se, principalmente, por um trabalho conjunto, por dar-se em meio às múltiplas interações cotidianas entre os professores, alunos, colaboradores e demais pessoas que convivem no ambiente educacional. E ainda, pelas atividades realizadas fora do contexto da instituição de ensino, mas que trazem contribuições à prática pedagógica.

O conceito de desenvolvimento profissional docente propõe premissas que remetem à integração dos aspectos que interagem e contribuem para o crescimento profissional na perspectiva colaborativa e interacionista. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 144) reafirma que:

O desenvolvimento profissional compreende um conjunto de processos e

estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

A partir dessa concepção, devem ser instituídos, no âmbito da universidade, espaços propícios à discussão, reflexão e socialização dos determinantes do contexto educacional, que a partir de ações intencionadas no processo formativo, se efetivem como propulsoras de articulações crítico-reflexivas. Assim, é necessário destacar, segundo Marcelo Garcia (1999), a importância do trabalho coletivo nas universidades, no sentido de articular, fomentar e promover a formação contínua dos professores, em caráter permanente.

A concepção de formação do professor, por meio da reflexão dos processos educativos, abre amplo debate sobre a necessidade de construção de políticas institucionais que possibilitem a criação de espaços de estudos, debates e reflexões sobre o processo de formação contínua dos docentes. Segundo Rosemberg (2002, p. 58): “Pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos”.

Evidenciamos que é na construção mútua entre os pares que se suscitam as demandas por temáticas inerentes a cada contexto, considerando as suas respectivas peculiaridades. Uma análise mais aprofundada e sistemática das necessidades formativas, conforme destacamos anteriormente, deve considerar que elas emergem em contextos histórico-sociais concretos, e expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). A partir das considerações das referidas autoras, vislumbramos possibilidades de instituímos caminhos que permitam desenhar processos formativos significativos, que, de fato, contribuam para a construção de práticas pedagógicas críticas na universidade e promotoras de mudanças e transformações sociais almejadas, portanto, emancipatórias.

Nessa conjectura, o intuito dessa pesquisa é, ao evidenciar as necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no curso de Administração da UFPI/CMRV, fornecer pistas, indícios e reflexões que possam, concretamente, contribuir para fortalecimento de processos formativos contínuos, de base crítico-colaborativa dos professores universitários. No entanto, entre o que se idealiza e o que de fato se efetiva no âmbito das instituições educacionais, reflete diretamente nas proposições temáticas a serem pensadas, discutidas e concretizadas nas ações formativas.

A descentralização das ações formativas é um caminho necessário a ser trilhado, pois

os próprios professores podem e devem mapear suas necessidades e refletir sobre elas. Assim, “Mecanismos de mobilização devem ser dinamizados para sensibilização dos sujeitos quanto às suas necessidades formativas, uma vez que: “o desejo é a mola da mobilização” (CHARLOT, 2000, p. 82). Portanto, não há formação sem o consentimento dos professores, conforme indicam Melo et. al. (2013). Sendo assim, a compreensão das necessidades formativas constitui-se em indicadores importantes para a constituição e consolidação de uma Pedagogia Universitária, conforme evidenciam os estudos que problematizam a necessidade de valorização da formação, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores. (ISAIA, 2003; ISAIA; BOLZAN, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU; CUNHA, 2010; ALMEIDA, 2012).

Há que considerar significativamente, as demandas emergentes e iminentes dos professores, em seus peculiares contextos e a partir das necessidades suscitadas, o trabalho formativo deverá, também, priorizar conteúdos do campo da Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e, ainda, pelo domínio de questões do ensino como avaliação, currículo, dentre outros (VASCONCELOS, 2000). Esses campos de conhecimento podem contribuir para ampliar a compreensão da docência como profissão complexa e desafiadora, na medida em que exige a compreensão de que ensinar vai muito além da mera transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis.

O processo de desenvolvimento profissional docente é permeado por expectativas com relação às condições concretas para que os professores se envolvam e participem das atividades formativas. A partir da compreensão ampliada a respeito das necessidades formativas, a contribuição será para que o professor venha a assumir um novo papel como intelectual pesquisador, crítico cidadão e planejador de situações de aprendizagens; mediador e incentivador dos alunos (MASETTO, 2009).

Diante disso, ressaltamos que é preciso pensar sobre a atuação e desenvolvimento profissional docente a partir das condições concretas de sua materialidade. Demo nos diz que o que define o professor

[...] é a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. [...] quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore (DEMO, 2004, p. 72-73).

Considerando essas habilidades, o professor pode contribuir na constituição de sujeitos

com história própria, fomentando a reconstrução do conhecimento autonomamente. Não é mais possível associar à docência à vocação, ao amor, à abnegação, à doação e à missão, vinculando “o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações” (SCHÖN, 2000, p. 226). Pelo contrário, essa perspectiva promove o processo de desprofissionalização da docência, pois desconsidera sua construção histórica e seu valor como profissão que demanda longo investimento na formação. Pertinente ao papel social do professor vislumbra-se sua atuação para além da performance de ensinar conteúdos, para uma ação pautada na transcendência da esfera e da visão restrita a sala de aula, no prisma tecnicista. Para ser professor, considerando seu papel social, não basta gostar de ensinar e dominar conhecimentos específicos de determinada área e algumas habilidades técnicas. É preciso algo mais, é preciso, como diz Shulman (1986), um conjunto de conhecimentos articulados e colocados em ação. Shulman coloca o trabalho docente em bases cognitivas, vislumbrando e materializando a docência como atividade e profissão.

Nesse sentido, a docência contempla o exercício constante da não aceitação de verdades prontas e acabadas, numa contínua busca por respostas a soluções aos problemas eminentes do próprio viver em sociedade e dos condicionantes sociais, políticos e econômicos dentre outros que os determinam, mas que também são determinados. A compreensão da atividade docente pautada na racionalidade crítica remete ao entendimento de uma cultura compartilhada. E nesta perspectiva, Sacristán (1999), confere à prática uma dimensão coletiva, cultural e, à ação, uma dimensão mais individual. Porém, Melo (2007), concebe que as práticas formativas envolvem tanto aspectos “coletivos”, conforme Sacristán, quanto aspectos individuais (ação).

Essa concepção emerge da ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como “intelectuais transformadores”, o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política, numa ruptura da percepção sob a ótica da racionalidade técnica, calcada em ideologias instrumentais, que reduzem os professores a técnicos, para a existência de um professor reflexivo que examina frequentemente os resultados de suas ações, quer do ponto de vista pessoal, acadêmico ou sócio-político (GIROUX, 1997, p. 161).

Giroux (1997) enfatiza assim, que o professor como “intelectual” precisa exercer em sua profissão um olhar para educação ativo e crítico, estabelecendo relações com o mundo exterior, de tal forma que o aluno seja induzido a viver socialmente de forma livre, responsável, ativa e crítica. Para tal, o professor precisa romper e transpor barreiras, culturas, pensamentos, assumindo uma posição ativa e reflexiva frente à sociedade dominante.

Portanto, o professor, na posição de intelectual transformador, conforme ressalta Giroux

(1997) tem “[...] o desafio e a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Assim, ao professor incide a tarefa de inserir e relacionar no âmbito educacional na esfera política, apresentando o sistema, estimulando os alunos a um pensamento reflexivo e posicionamento crítico frente à sociedade dominante. E ao tornar o político mais pedagógico, o professor contribui com seu diálogo crítico e reflexivo na luta contra a sociedade dominante, em favor de um mundo mais justo e humano.

A universidade constitui-se em um espaço de complexas interações e na perspectiva de Masetto (2008, p. 14), o Ensino Superior deve: propiciar “situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores”. E conseqüentemente, Isaia (2006) considera que os desafios atuais vivenciados pela universidade pertencem a diferentes dimensões, as quais envolvem tanto os professores como os espaços educativos de ensino superior.

Os processos formativos/constitutivos da docência caracterizam-se por movimentos permeados pelo processo de aprender a ser professor. Isaia e Bolzan (2008) indicam que, nas pesquisas por elas realizadas, são destacados um conjunto de categorias que caracterizam os movimentos construtivos da docência, os quais são, a aprendizagem da docência, a atividade de estudo docente e o trabalho pedagógico.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática. Com este objetivo, Marcelo Garcia pressupõe: [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problema escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p.137).

Na ótica de Marcelo García (1999, p. 144), desenvolvimento profissional de professores é entendido como: “O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Segundo Nóvoa (1992), existem três processos que funcionam como bases na construção da identidade do professor: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. O desenvolvimento pessoal refere-se à produção da própria vida; o profissional, ao desenvolvimento da própria profissão, e o institucional aos investimentos da instituição para alcançar os objetivos educacionais. Ainda na concepção do autor supracitado, o desenvolvimento profissional de professores pode ser entendido de duas maneiras: a formação contínua organizada

em torno da perspectiva mais individual, o que produz isolamento e reforça a imagem do professor como transmissor de um saber exterior da profissão; e a formação contínua, na qual as práticas formativas tomam como referência a coletividade, contribuindo para a emancipação profissional, reflexão e protagonismo do seu próprio desenvolvimento profissional.

Numa perspectiva ampla, é importante ressaltar que a atividade do docente universitário não se resume no comprometimento da informação, interpretação ou produção do conhecimento na sala de aula. Compõe um perfil do professor que desenvolve uma atividade complexa e comprometida com a sociedade, no sentido de também produzir a ciência e conquistar saberes relacionados ao ensinar e aprender (KATO, 2015).

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, em âmbito nacional e internacional, ações de efetiva formação docente no solo institucional têm sido empreendidas, o que evidencia a importância da questão. As referidas autoras entendem as ações de formação como profissionalização continuada, tendência que incorpora os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos, com vistas à construção da identidade profissional. Salientam que experiências no Brasil têm acontecido nesse sentido, as quais ocorrem através do compromisso das instituições e do coletivo dos professores, levando em conta as necessidades da instituição e de seus professores.

Na perspectiva de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) o conceito de desenvolvimento profissional abrange tanto a formação inicial e permanente, como, também, atitudes pessoais e grupais, uma melhora no clima de trabalho e um aumento da satisfação no labor profissional. O desenvolvimento profissional abrange a capacidade do professor de manter a curiosidade epistemológica, de identificar uma gama de elementos significativos tanto no processo de ensino e de aprendizagem como no contexto mais amplo que envolvem as melhorias das condições de trabalho, de valorizar e procurar o diálogo com os colegas para analisar as diversas situações vivenciadas tanto por si, como pelos seus colegas (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006).

Essa perspectiva implica em conhecimento compartilhado, na percepção de que a interação entre os pares envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, prevalecem as trocas e o aprofundamento sobre os temas trabalhado na dinâmica da coletividade de forma a constituir autonomia, possibilitando a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais e de âmbito pessoal (BOLZAN, 2006).

Nessa perspectiva, Baptista e Rosa (2008) corroboram com a ideia de que a educação

deve ter um enfoque construtivista, numa aprendizagem colaborativa entre aluno-professor, cabendo ao docente uma atualização constante, para que suas propostas possam despertar e influenciar o cotidiano dos alunos. E Freire (1998, p.47), diz que “a educação transforma a sociedade, sendo maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”. Diante desses posicionamentos teóricos, fica evidente a necessidade de aprofundar reflexões sobre os processos formativos de professores, especialmente, professores bacharéis, principalmente, porque em grande medida, a cultura formativa vivenciada por esses docentes, foi centrada em processos transmissivos de conteúdo. Portanto, distanciadas da perspectiva interacionista, que demanda diálogo, trocas de experiência, contextualização e aprendizagem colaborativa.

O conceito de desenvolvimento profissional assumido nessa investigação ancora-se nos estudos de Marcelo Garcia (2009), tratando-se de um processo “[...] no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7). É uma sedimentação elaborada e consciente, contudo, dependente da experiência. Diz-se que é “[...] um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Imbernón ao apresentar considerações teóricas sobre desenvolvimento profissional docente indica que se trata de “[...] uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado” (IMBERNÓN, 1998, p. 45). É notório que o desenvolvimento profissional se alinha à formação, sendo esta sua face integrante. Leitinho (2012) indica que a formação pedagógica docente, entendida como parte integrante do desenvolvimento profissional, se define como um processo permanente de construção coletiva que renova a cultura profissional. A palavra desenvolvimento implica uma melhora e ininterrupta que leva o/a professor/a embrenhar-se nos seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional (MARCELO GARCIA, 1999). Como decorrência, os/as professores/as durante a sua vida participam num processo de crescimento pessoal, social e profissional, alcançado com base em conhecimentos diversos.

Sobre desenvolvimento profissional, Marcelo García (1999) define-o como a evolução e aprimoramento da prática dos /as professores/as, que conglomeram não só o/a próprio/a professor/a, como também os/as demais coparticipantes desse processo. Conforme suas ideias, pode-se enfrentar “[...] o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139)

O desenvolvimento profissional implica a compreensão crítica sobre a formação de professores /as que valorize o seu carácter contextual e organizacional, e seja orientada para a mudança, conforme preconizado por Marcelo Garcia (1999). Assim, é cada vez mais importante que a formação não seja exterior ao indivíduo (GALVÃO, 1993), permitindo uma dinâmica entre o desenvolvimento social e profissional (ALARCÃO, 1993; MARCELO GARCÍA, 1999). Sendo assim,

[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Diante do proposto pelo autor referido, complementamos que a formação é, precipuamente, concebida como processo de construção de conhecimentos significativos à prática docente, orientados pelas demandas que a própria prática impõe. Nas palavras de Day (2001), se a formação não tiver em consideração as fases de desenvolvimento de professores, as suas necessidades pessoais, os seus propósitos morais, dificilmente contribuirá para a aprendizagem do professor. Logo, é primordial considerar essas nuances em atendimento às próprias necessidades de aprendizagens.

Nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento profissional requer envolvimento dos/as professores/as em programas de formação, porque a formação é potencial auxiliar na implementação de propostas preconizadas nas reformas ou reorganizações curriculares (DAY, 2001; FREIRE, 2013; MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, o desenvolvimento profissional se integra à vida do professor/a, pois

[...] vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas. (HEIDEMAN, 1990, p. 4).

Mergulhados no processo de desenvolvimento profissional, os/as professores/as envolvem-se com as mudanças provocadas, atuam sobre suas práticas, avaliam, experimentam, refazem, perseguem novas experiências, mudam atitudes e comportamentos. Ao refletir sobre suas experiências pessoais e profissionais, poderá construir aprendizagens que são subsídios para a (re) elaboração de suas ações. Sobre esse aspecto, temos que:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (DAY, 1999, p. 4).

Em seu desenvolvimento profissional, cada docente elege as experiências de aprendizagens que lhe marcaram e as solicita em benefício de sua atuação. Essa mobilização é seletiva, intencional, subjetiva, individual e coletiva ao mesmo tempo. É um jogo de experimentação, que lança mão de aspectos essenciais ao crescimento, à construção de novos conhecimentos, à ressignificação de sua cultura, consoante ao amadurecimento profissional.

Em síntese, os conceitos desenvolvidos nesta seção, quais sejam: necessidades formativas, formação, saberes docentes, identidade profissional, desenvolvimento profissional docente e profissionalização, constituem-se na expressão da docência universitária, entendida em sua complexidade. O desenvolvimento profissional docente representa-se a partir da intrínseca articulação entre “a formação, os saberes e a identidade profissional rumo à perspectiva da profissionalização docente, em seus aspectos internos (profissionalidade) e externos (profissionalismo)” (LACERDA, 2016, p. 79). Esse entendimento indica que as necessidades formativas, objeto de nosso estudo, não podem ser consideradas de forma estanque, sobretudo, porque estão em movimento, são multifacetadas e produzidas a partir do contexto mais amplo em que se insere a profissão docente.

IV PERCURSO METODOLÓGICO

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.

(Antonio Machado)

O caminhar, com o intuito de analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária, foi se desenhando a partir das percepções construídas em interface com o referencial teórico, com o contexto de pesquisa, com os professores participantes, considerando a importância de apreender o movimento de nosso objeto de estudo inserido na totalidade. Explicitamos os seguintes aspectos: o processo investigativo do objeto, os alicerces epistemológicos que embasaram o delineamento da pesquisa e o contexto investigado.

O percurso metodológico tem início com o delineamento da pesquisa.

4.1 Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa, do ponto de vista da abordagem, tem caráter qualitativo. Qualitativo, por considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade dos participantes que não pode ser traduzido em números. A abordagem qualitativa segundo Minayo (2011, p.21) “se ocupa nas ciências sociais com nível da realidade, ou seja, trabalha com universo dos significados motivos das aspirações das crenças dos valores e atitude, corroborando com essa concepção”. Por sua vez, Chizzotti (2006 p. 79) indica que:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, no qual, o objeto é parte integrante da pesquisa com suas histórias de vida, ações que possamos refletir e descobrir significados das ações que permeiam a sociedade.

Dessa forma, em consonância com os propósitos do estudo, partimos do pressuposto que o desenvolvimento profissional dos professores se efetiva por meio de uma perspectiva reflexiva com seus pares e caracteriza-se pela evolução e continuidade, com finalidade de ampliar o repertório de conhecimentos teórico-práticos dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

A proposta específica de nossa tese é contribuir para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor bacharel da Universidade Federal

do Piauí, mais especificamente, do Campus Ministro Reis Velloso, por meio dos resultados da análise das necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária.

Partimos da concepção de Sampieri, Collado e Lucio (1994) que nosso estudo se configura como exploratório, pois o objetivo é examinar um determinado tema que tenha sido pouco ou nada estudado anteriormente, permitindo que se obtenha um maior grau de familiaridade com os fenômenos envolvidos no estudo. Assim, esta perspectiva encontra respaldo nas especificidades dos objetivos de pesquisa ao tocante do contexto investigado, caracterizado pela necessidade de estudos voltados às temáticas que contribuam para uma efetiva compreensão da realidade educativa, referente à docência dos professores bacharéis.

Conforme o conceito de desenvolvimento profissional tecido por Marcelo Garcia (1999), consideramos que pesquisar o que sabem ou o que pensam os professores sobre suas necessidades formativas, encontra nos estudos exploratórios as premissas que alicerçam e potencializam esta proposta investigativa. Pois, ao considerar fundamental, em primeira instância identificar e analisar as demandas inerentes ao processo formativo dos professores bacharéis, teremos, por meio da produção científica, o alicerce para a proposição de ações formativas que atendam as expectativas dos docentes, frente a construção de cenário propício a reflexão e mudanças necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores universitários da UFPI/CMRV.

Os primeiros passos marcam a fase exploratória da pesquisa, tendo em vista ao iniciar a trilha investigativa, a fase exploratória auxilia na formulação de hipóteses significativas para as ações subseqüente, favorecendo toda a seqüência da investigação, bem como posteriores pesquisas (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2009).

A proposição do Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí como contexto institucional investigado, suscita compreensão constante dos aspectos que o determinam, tomando suas respectivas peculiaridades como espaço promotor da construção de conhecimento, contexto no qual estão em interface com as dimensões econômica, política e ideológica da sociedade (BARBIER, 1985, p. 156).

Nesse cenário, o professor universitário desenvolve, dentre muitos papéis, o de ensinar conhecimentos científicos, técnicos, culturais, políticos, formar opinião, a partir da compreensão da dinâmica determinante da realidade. Melo (2012) explicita a ideia de que o professor necessita compreender o contexto da sua atuação profissional e a multiplicidade de elementos que o condicionam, enquanto condição para poder proporcionar uma intervenção na realidade que se apresenta. “[...] é preciso criar espaços na instituição para que esse processo

formativo ocorra de modo permanente. [...], os professores universitários têm a oportunidade de construir uma formação continuada significativa” (MELO, 2012, p. 104).

É no exercício da ação docente que o professor desenvolve a capacidade de identificar os fatores que interferem de um modo ou de outro em sua prática. Como sujeitos histórico-sociais os professores podem atuar sobre essa realidade promovendo transformações.

Diante disso, a universidade (UFPI/CMRV) configura-se como cenário de realização da pesquisa e ainda, a orientação a partir do modelo de formação de professores centrado na reflexão descrito por Marcelo García (1999), que remete aos postulados de Wilson e Shulman (1987). Os referidos autores apontam, dentro da categorização do estudo, o conhecimento pedagógico geral, evidenciando os princípios e estratégias de gestão e organização da classe. Portanto, o conhecimento pedagógico torna-se o fundamento inicial para compreender a concepção dos professores universitários referente à prática pedagógica, a partir da participação em ações formativas e de desenvolvimento profissional no âmbito da universidade.

4.2 Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa alicerça-se na concepção de formação como premissa básica para atuação do professor, em defesa de práticas formativas pautadas no conhecimento das necessidades formativas para o desenvolvimento profissional docente, pois, considera que ao ampliar as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o professor tem oportunidade de rever suas opções teórico-metodológicas, questionando-as, uma vez que as teorias são sempre explicações provisórias da realidade. Nesse movimento, o professor pode ampliar seus saberes da docência e desenvolver sua identidade profissional, o que, certamente, reverberará na melhoria de sua prática pedagógica.

É sabido que a formação de uma considerável parcela dos professores universitários bacharéis não contempla as demandas da ação ou da prática pedagógica, ou seja, a formação inicial não atende as questões relacionadas ao exercício da profissão, e desse modo, passa a ganhar espaço a discussão entre estudiosos e pesquisadores sobre formação e desenvolvimento profissional de professores universitários.

A pesquisa realizou-se no Curso de Administração da UFPI, Campus Ministro Reis Velloso. O curso possui o total de doze docentes, sendo dez docentes em efetivo exercício, e dois afastados para qualificação, todos com situação funcional de Dedicção Exclusiva, portanto, o quadro de participantes do estudo consta desse universo de dez professores, sendo possível alcançar os objetivos da pesquisa e responder à problemática anunciada.

Aos professores do Curso de Administração da UFPI/CMRV foi enviado o convite para participarem do encontro para apresentação do projeto de pesquisa da tese de doutoramento: Docência Universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração CMRV/UFPI. O encontro realizou-se dia 12 de dezembro de 2017 as 16:30 na sala de coordenação do Curso de Administração e foi explanado os objetivos da pesquisa, a metodologia, o cronograma e a perspectiva reflexiva e de envolvimento do grupo docente na investigação.

O critério de escolha do referido curso vincula-se à sua existência na Instituição, pois é o mais antigo e já se encontrava consolidado na ocasião de implantação do REUNI. Há que levar em consideração que, no histórico do referido campus não há registros quanto à realização de ações formativas e de desenvolvimento profissional no âmbito da universidade.

A participação na pesquisa foi de caráter voluntário, sendo que os participantes foram devidamente esclarecidos quanto às questões éticas do estudo, especialmente, no que se refere aos cuidados necessários para que não haja a identificação, uma vez que foram criados nomes fictícios para citar os depoimentos dos participantes durante a construção dos dados e no decorrer da análise. Nesse sentido, houve o compromisso com o critério da invisibilidade de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os professores participantes da pesquisa ao configurar-se como fonte principal de construção do corpus desta investigação se beneficiam pessoal e profissionalmente, uma vez que são colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, especificamente, no que se refere às necessidades formativas e desenvolvimento profissional.

4.3 Procedimentos de Análise

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, no primeiro momento a análise refere-se aos dados obtidos por meio do questionário, que se caracteriza, segundo Sousa (2018, p. 115) “uma técnica que serve para coletar informações e, se for usado de forma correta, é um poderoso instrumento na obtenção de dados, sendo de fácil manejo na padronização dos dados.” Os professores foram formalmente convidados a responderem ao questionário e esclarecidos que a identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa, pois, nas etapas seguintes foi assegurado que os participantes não seria identificados, todavia, no encontro de apresentação da pesquisa os professores foram codificados por pseudônimos escolhidos pela maioria dos participantes do estudo.

Participaram dessa investigação, por adesão voluntária, dez professores, cujo critérios de participação foram ter assumido a docência profissionalmente no curso de Administração, cenário da investigação. Seguindo o procedimento de nomeá-los homenageando escritores brasileiros que se destacaram na literatura brasileira, fizemos a seguinte identificação, a partir das denominações escolhidas pelos próprios participantes do estudo, conforme Quadro 02, considerando a necessária preservação de suas respectivas identidades, mantidas sob sigilo ético.

QUADRO 02: Pseudônimos escolhidos pelos professores participantes da pesquisa

Dilma Ponte	Escritora Parnaibana, Mestra em Educação pela UFPI (Linha de Pesquisa, Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas) (2009); Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2003); Especialista em Desenvolvimento Gerencial pela Universidade Federal do Piauí (2001); Especialista em Metodologia para o Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Piauí (2000); Bacharela em Administração de Empresas (1976) pela Universidade Federal do Piauí; Licenciada em disciplinas pedagógicas do 2º Grau - Esquema I pela Universidade Federal do Piauí (1979). Ocupante da Cadeira 28 da Academia Parnaibana de Letras; ocupante da Cadeira 37 da Academia de Ciências do Piauí; ocupante da Cadeira 24 do Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Parnaíba. Tem quatro livros publicados. Articulista dos portais: Recanto das letras, Delta, Palpita, Revista Panorama e do Jornal Norte do Piauí.
José de Alencar	Foi um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Foi um dos maiores representantes da corrente literária indianista. Destacou-se na carreira literária com a publicação do romance "O Guarani", em forma de folhetim, no Diário do Rio de Janeiro, onde alcançou enorme sucesso. Seu romance "O Guarani" serviu de inspiração ao músico Carlos Gomes que compôs a ópera O Guarani. Foi escolhido por Machado de Assis para patrono da Cadeira nº23 da Academia Brasileira de Letras.
Cecília Meireles	Foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Com 18 anos estreia na literatura com o livro "Espectros". Participou do grupo literário da Revista Festa, grupo católico, conservador e anti-modernista. Dessa vinculação herdou a tendência espiritualista que percorre seus trabalhos com frequência.
Fernando	Foi um dos mais importantes poetas da língua portuguesa e figura central do Modernismo português. Poeta lírico e nacionalista cultivou uma poesia

Pessoa	voltada aos temas tradicionais de Portugal e ao seu lirismo saudosista, que expressa reflexões sobre seu “eu profundo”, suas inquietações, sua solidão e seu tédio.
Rubem Alves	Mineiro de Boa Esperança foi um dos mais versáteis escritores da literatura brasileira: produziu crônicas, livros infantis, livros de religião, de ciência, de educação, de teologia. Rubem Alves também era educador, tinha doutorado obtido nos Estados Unidos, psicanalista e professor universitário. Faleceu em 2014.
Machado de Assis	Joaquim Maria Machado de Assis, nascido no Rio de Janeiro em 1839, e responsável por fundar a Academia Brasileira de Letras. Suas principais obras foram as realistas ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas’, ‘Quincas Borba’ e ‘Dom Casmurro’. Morreu em 1908, aos 69 anos.
Clarice Lispector	Jornalista e escritora, foi uma das principais autoras da literatura brasileira – apesar de ter nascido em Chechelnyk, na Ucrânia, em 1920. Clarice veio para o Brasil com os pais aos 2 anos de idade e sempre insistiu em reforçar a sua brasilidade. Seus principais livros foram ‘A Hora da Estrela’, ‘A Paixão Segundo G.H.’ e ‘Laços de Família’. Ela morreu no Rio de Janeiro, em dezembro de 1977, um dia antes de completar 57 anos.
Carlos Drummond	Mineiro de Itabira, Carlos Drummond de Andrade foi um dos principais poetas da literatura brasileira. Sua principal obra é ‘A Rosa do Povo’, publicada em 1945, que reúne 55 poesias que retratam o cenário angustiante da época no Brasil e no mundo. Nascido em 1902, morreu em agosto de 1987, aos 85 anos, no Rio de Janeiro.
Guimarães Rosa	Diplomata... e um dos principais escritores de todos os tempos da literatura brasileira. A leitura de João Guimarães Rosa não é fácil, mas é cativante. O autor, bastante erudito, inovou na linguagem que utilizou em suas obras, condensou e inventou palavras, e escreveu livros importantíssimos como ‘Sagarana’, ‘Grande Sertão: Veredas’ e ‘Primeiras Estórias’. Nasceu em Cordisburgo, em Minas Gerais, em 1908, e morreu no Rio de Janeiro, em 1967, aos 59 anos.
Ariano Suassuna	Suas principais obras foram ‘O Auto da Compadecida’ e ‘A Pedra do Reino’. Nascido na Paraíba em 1927, o escritor e dramaturgo morreu em julho de 2014, aos 87 anos, no Recife. Ariano Suassuna foi eleito em 1989 para ocupar a cadeira 32 da Academia Brasileira de Letras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme indicações dos professores participantes.

De acordo com Sousa (2018), o questionário consiste em transportar os objetivos da investigação em perguntas claras que estimulem respostas mais próximas do real possível, sendo assim, o questionário foi do tipo semiaberto¹⁰, no qual as perguntas referem-se a busca pela compreensão acerca dos eixos: aspectos sobre a identificação com sete perguntas, formação acadêmica com cinco perguntas e formação profissional com treze perguntas, portanto, formuladas com o intuito de contribuir para traçarmos o perfil identitário dos professores.

O questionário foi enviado via eletrônica aos professores em 12 de dezembro de 2018, através de correio eletrônico, logo após participação no encontro de apresentação do projeto de pesquisa e seus respectivos elementos constituintes, entre eles, os instrumentos de construção dos dados. A devolutiva de todos os questionários demandou cerca de uma semana, o que demonstrou compromisso e comprometimento do grupo com o estudo.

O ato de investigar se constrói a partir do movimento em busca da reflexão sob o olhar crítico e epistemológico de uma realidade, desse modo, aprofundar a compreensão sobre as necessidades de professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária, implica conhecer cada percurso histórico. Portanto, reconhecemos a relevância de que refletir sobre a própria prática docente implica teorizar sobre temas que incidem diretamente sobre a constituição do exercício profissional.

Nesse processo, posterior a aplicação do primeiro questionário, solicitamos aos docentes que respondessem outro instrumento, no qual denominamos de questionário ampliado, com o propósito de conhecer a trajetória docente no Ensino Superior. Nessa perspectiva, Sousa (2018, p.110) nos ensina sobre considerar “as marcas da trajetória histórica e do tempo-espaço no qual a pesquisa está inserida para aprofundar teoricamente estudos acerca de uma temática”, segundo a autora, visa contribuir para aprofundar reflexões e elaborar compreensões sobre as necessidades formativas de professores universitários. (SOUSA, 2018).

O questionário ampliado constitui-se de sete perguntas que oportunizam conhecer a respeito da constituição do exercício profissional docente a partir da rememoração de aspectos e aceções sobre a compreensão dos determinantes que residem nos respectivos processos de construção da docência, principalmente, no Ensino superior. As indagações permeiam dimensões que buscam identificar os motivos da escolha pela carreira docente no ensino superior; os valores e princípios que norteiam a prática pedagógica; as influências significativas nos modos de ensinar e avaliar, escolha de metodologias e teorias de aprendizagem; as

¹⁰ Apêndice C.

contribuições para a formação do discente no século XXI; a percepção da tríade de sustento da universidade: ensino, pesquisa e extensão; e considerações sobre necessidades formativas e suas contribuições para a atuação docente na universidade.

Cabe ressaltar que o referido questionário foi respondido no intervalo entre a realização dos dois grupos focais, de forma mais precisa, o roteiro investigativo da trajetória docente foi disponibilizado aos professores, via eletrônica, através de e-mail dia 02 de maio de 2018, após realização do primeiro encontro do grupo focal. Nessa oportunidade, os docentes foram convidados a responderem o roteiro proposto, assim como, o prazo para a devolutiva que foi uma média de dez dias, prazo este cumprido pelo grupo de professores. A importância dos dados oriundos do questionário ampliado confirma-se, a partir da necessidade de considerar a historicidade do sujeito e, portanto, “compreender que é o movimento da realidade concreta que se encontram possibilidades de construir compreensões sobre o objeto de estudo”. (MELO, 2018, p. 63).

Na proposição de construirmos em conjunto as reflexões sobre a temática necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração, realizamos dois encontros com grupos focais, pois, consideramos importante o respeito ao princípio da condução e da discussão, de modo a possibilitar momento de questionamentos, posicionamentos e plena participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, a composição do grupo focal contempla alguma característica homogênea, entendida como algo comum aos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões divergentes. (GATTI, 2005).

Foi enviado convite aos professores para participarem do encontro do grupo focal que ocorreu na Universidade Federal do Piauí/CMRV, na sala do Departamento de Administração dia 28 de fevereiro de 2018, às 14:30h. Diante das premissas para a realização da referida técnica, organizamos o ambiente no qual dispomos as cadeiras em círculo, disponibilizamos dois aparelhos celulares para gravar as participações e preparamos equipamentos para projeção de slides, com tópicos acerca da temática a ser instigada e dialogada pelo grupo.

Fizemos o papel de moderador, acolhemos os professores e reforçamos os objetivos do estudo e as principais concepções que o norteiam, apresentando pontos acerca da Universidade: espaço de formação profissional, política e humana; além da apresentação dos pontos de questionamentos para aprofundamento da discussão sobre compreensões sobre Docência Universitária, procurando instigar compreensões, também, sobre formação docente; necessidades formativas de professores universitários; saberes docentes; identidade profissional; profissionalização docente e desenvolvimento profissional.

Assim, na acepção de Gatti, a realização do grupo focal constitui-se relevante técnica “para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

Dando continuidade ao processo de construção dos dados, realizamos o segundo encontro do grupo focal, com convite enviado previamente aos professores, para que pudessem se organizar e disponibilizarem-se para participação na discussão do grupo. A realização do encontro foi dia 14 de novembro de 2018, as 8:30h, na Universidade Federal do Piauí, CMRV, na sala de coordenação do Curso de Administração. Foram tomadas providências para garantir gravação, ambiente acolhedor, funcionamento dos equipamentos a serem utilizados, dentre outras.

Fizemos acolhida ao grupo e apresentamos as concepções de necessidades formativas e, ainda, os primeiros achados da pesquisa que apontam para o interesse do grupo em aprofundar o diálogo sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Nesse sentido, o segundo grupo focal foi organizado, considerando, principalmente, o tema avaliação da aprendizagem, por ter sido esse um dos principais dilemas apresentados pelos docentes, na ocasião do primeiro grupo focal. Foram apresentados alguns conceitos sobre avaliação e, principalmente questionamento sobre ser professor no Ensino Superior. Todos foram convidados a rememorem sobre sua forma de avaliação e refletirem sobre sua prática educativa.

Os professores se manifestaram de várias formas e com diversidade de pensamentos e concepções, contudo, ao tomarmos o trabalho com grupos focais, segundo Gatti (2005, p. 11), “permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes”.

Dessa forma, a construção dos dados a partir da realização dos grupos focais, transcorreu com êxito, através da participação, socialização e reflexões acerca de temas significativos, propostos para discussão, o que se realizou em média de duas horas a duas horas e meia cada encontro. Evidenciamos que o grupo focal permite o aprofundamento dos temas propostos para discussão e ainda, suscita novos temas a serem aprofundados, em momentos ou estudos posteriores, pois, essa perspectiva viabiliza considera o interesse no que as pessoas pensam e expressam, e no porquê pensam dessa ou daquela forma, o que legitima a importância de constituição da reflexão em grupo.

Os dados obtidos foram interpretados à luz das concepções de Bardin, por meio da análise de conteúdo. As orientações teórico-metodológicas da referida autora (2009, p. 42)

indicam que a análise de conteúdo pode ser definida como sendo um conjunto de técnicas parciais, mas complementares que consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo. Consideramos que essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração ao emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens. De acordo com Bardin (2009), parte-se da organização de análise de conteúdo organizada em torno de três polos metodológicos: “a pré-análise (visão anterior aos dados); a exploração de material (exame dos dados); o tratamento dos resultados (análise dos resultados); a inferência e a interpretação (como forma de melhor observar o objeto pesquisado)”. Esse processo permite que as informações obtidas sejam categorizadas e analisadas. A organização da análise, exige um trabalho minucioso de preparo dos dados coletados, viabilizando a utilidade deles para a sequência da pesquisa. Assim, na pré-análise, primeira aproximação com os documentos, o analista desenvolve o que Bardin (2009) denomina de “leitura flutuante”, elegendo hipóteses e informações que podem ser comprovadas ou refutadas na sequência da análise. Esses elementos são delineados em conformidade com o aporte teórico que fundamenta a pesquisa. O pesquisador deve sistematizar as ideias iniciais e todo material coletado é organizado, tendo em vista o volume de dados coletados a partir das técnicas selecionadas, conhecendo, assim, o material, criando familiaridade com ele, potencializando uma consecutiva descrição e análise.

O próximo passo é, a partir da leitura flutuante, definir o corpus da análise de conteúdo, classificando os dados em atendimento aos princípios de análise definidos por Bardin (2009), ou seja, exaustividade, cuidando para que nada seja perdido. Logo, todos os elementos referentes ao objeto devem ser analisados, considerando a representatividade e complexidade do objeto, pois, a densidade do conjunto de elementos é diretamente proporcional à sua complexidade. Assim, a amostra deve representar o universo; homogeneidade, agrupando informações complementares, e pertinência, relacionando as informações aos objetivos da análise. Dito de outro modo, os dados são referentes ao mesmo tema e obtidos pelas mesmas técnicas; a pertinência, princípio que corresponde à adequação e correspondência dos documentos em relação ao objeto estudado.

Ao explorar as fontes dos dados, ou seja, os instrumentos e procedimentos de coleta, o pesquisador desenvolve suas análises, no sentido de transpor o que aparentemente está posto, indo além, percebendo entrelinhas (BARDIN, 2009). Nesse sentido, uma análise de conteúdo cuidadosa, segue seu itinerário pela exploração do material organizado, atentando que nessa fase “[...] ocorre à descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos”

(MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735). A partir dessa fase, as informações já podem ser classificadas, ou seja, categorizadas. Por sua vez, Bardin (2009) indica que classificar os elementos em categorias demanda investigar o que eles têm em comum, o que lhes confere unidade de sentido, constituindo o conjunto de dados organizados. Essa esquematização potencializa a reunião de um considerável volume de dados que serão correlacionados para que possam ser compreendidos, interpretados.

Com esse entendimento, diante dos instrumentos da pesquisa (questionário e grupo focal) apuramos uma quantidade expressiva de informações a serem analisadas. Sobre essa condição, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002, p. 170) aconselham que o pesquisador organize criteriosamente seus dados de modo que possa exaurir as possibilidades de interpretação e compreensão do material empírico. Assim, dizem que: “[...] o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações até a análise final”.

Diante do material empírico construído e das categorias de análise pré-concebidas, à luz do referencial teórico, construímos subcategorias em consonância com os objetivos da investigação. Sendo assim, as reflexões foram aprofundadas a partir das categorias pré-estabelecidas, considerando os conceitos enunciados, pois, segundo Minayo (2011), a categorização nos dá condições de apreender as determinações e particularidades que se manifestam na realidade empírica.

Nesse sentido, Moraes (2003) destaca que a categorização se refere ao aspecto central de uma análise qualitativa, estando diretamente relacionada à questão de pesquisa e aos respectivos objetivos da verificação. Portanto, as categorias definidas a priori devem atender aos critérios estabelecidos antes de proceder à classificação propriamente dita do conteúdo. Nesse caso, elegemos como categorias de análises os conceitos que foram tomados para elucidação das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração.

Nos estudos de Olabuenaga e Ispizúa (1989), temos que o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução dos dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes. A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. Sobre as categorias, Moraes (1999, p. 19) destaca que “[...] o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como

processo de redução dos dados”. Quando construídas a partir do próprio material, os critérios de classificação ocorrem ao longo do processo de análise, sendo eles: validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade (MORAES, 1999).

Uma característica inicial e básica de todo e qualquer conjunto de categorias deve ser a sua validade. A validade poderia ser definida como a adequação entre os objetivos e os fins sem distorção dos fatos. Refere a qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar com “fatos indiscutíveis”. Para Tuckman (2000, p. 8) há dois tipos de validade: validade interna e validade externa. Segundo ele, um estudo tem validade interna quando o “seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar” e tem validade externa “se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares” (p.8). A validade externa está diretamente ligada à confiança nos resultados da investigação, a fim de ser possível generalizá-los. “A validade externa tem pouco valor sem um razoável grau de validade interna, dando confiança às nossas conclusões, antes de tentarmos generalizá-las” (p. 9). Dizer que uma categorização deve ser válida significa dizer que deve ser adequada ou pertinente. Esta adequação se refere aos objetivos da análise, à natureza do material que está sendo analisado e às questões que se pretende responder através da pesquisa.

A validade ou pertinência exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis em termos do trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica. Além disto, todos os aspectos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa devem estar representados nas categorias. Entre os dois extremos, para criar categorias e criar categorias úteis e significativas, é preciso atingir um equilíbrio em que o número de categorias seja mantido no mínimo necessário. O pesquisador deve ser parcimonioso neste sentido.

Um segundo critério a ser atendido na categorização é o da exaustividade ou inclusividade. Dizer que um conjunto de categorias deve ser exaustivo significa dizer que deve possibilitar a categorização de todo o conteúdo significativo definido de acordo com os objetivos da análise (MORAES, 1999). Assim, cada conjunto de categorias deve ser exaustivo no sentido de possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise, de modo que as informações sejam exploradas exaustivamente, com a captura das mensagens significativas em relação aos pressupostos delineados para a investigação. Desse modo, atendendo esse critério, não deve ficar nenhum dado significativo que não possa ser classificado.

Além de serem válidas e suficientemente abrangentes de modo a possibilitarem a inclusão de todos os dados significativos, as categorias também precisam ser homogêneas. Os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por

indivíduos semelhantes. Sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação, conforme indica Bardin (2009). Se houver mais de um nível de análise, o critério de homogeneidade deve estar presente em todos os níveis. Além disto é importante que esta homogeneidade não seja garantida apenas em conteúdo, mas igualmente em nível de abstração. As categorias, ainda, devem ainda atender ao critério de exclusividade ou exclusão mútua.

Garantida a exaustividade e a homogeneidade de suas categorias, o pesquisador precisa assegurar, ainda, que cada elemento possa ser classificado em apenas uma categoria. É o critério de exclusividade ou exclusão mútua. Sendo assim, “[...] um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria, ou seja, cada elemento ou unidade de conteúdo não pode fazer parte de mais de uma divisão” (MORAES, 1999, p. 7). Para que um conjunto de categorias atenda ao critério da exclusividade é importante que seja construído um conjunto de regras de classificação bem precisas e claras.

O critério de objetividade ou consistência está muito estreitamente relacionado ao critério de exclusividade. Quando um conjunto de categorias é objetivo, as regras de classificação são explicitadas com suficiente clareza de modo que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise. Isto significa que não deveria ficar nenhuma dúvida quanto às categorias em que cada unidade de conteúdo deveria ser integrada. “Exclusão, nesse caso, os dados brutos devem ser reunidos, conforme seu significado comum, imperativamente em uma única categoria, evitando-se criar categorias imprecisas, em que o mesmo dado possa ser integrado a mais de uma categoria” (RIZZINI, 1999, p. 83).

Objetividade, conforme Oliveira (2008) implica que a análise deve poder ser verificada e reproduzida por outro pesquisador. Para tanto, as unidades decompostas da mensagem, as categorias que servem para classificá-la, devem ser definidas com tal clareza e precisão que outros estudiosos, a partir dos critérios indicados, possam fazer a mesma decomposição, operar a mesma classificação. Quando um conjunto de categorias atende ao critério da objetividade, a classificação não será afetada pela subjetividade dos codificadores, ou seja, o processo foi desenvolvido com a precisão e o rigor científico exigido. Nestas condições diferentes pesquisadores deverão chegar a resultados semelhantes quando categorizando as mesmas unidades de conteúdo, a partir das mesmas regras de classificação. Entretanto, Moraes alerta que:

A questão da objetividade tem sido cada vez mais questionada nas pesquisas qualitativas. Neste tipo de investigação o pesquisador muitas vezes acredita em realidades múltiplas e cada um poderá captar dimensões diferentes a partir

de um mesmo texto ou mensagem. Isto, entretanto, refletir-se-á possivelmente mais na constituição de conjuntos diferentes de categorias do que na classificação do conteúdo, uma vez estabelecido o conjunto de categorias. Portanto, mesmo em pesquisas essencialmente qualitativas, o critério da objetividade ou consistência das categorias e da classificação parece continuar significativo e importante de ser considerado (MORAES, 1999, p. 8).

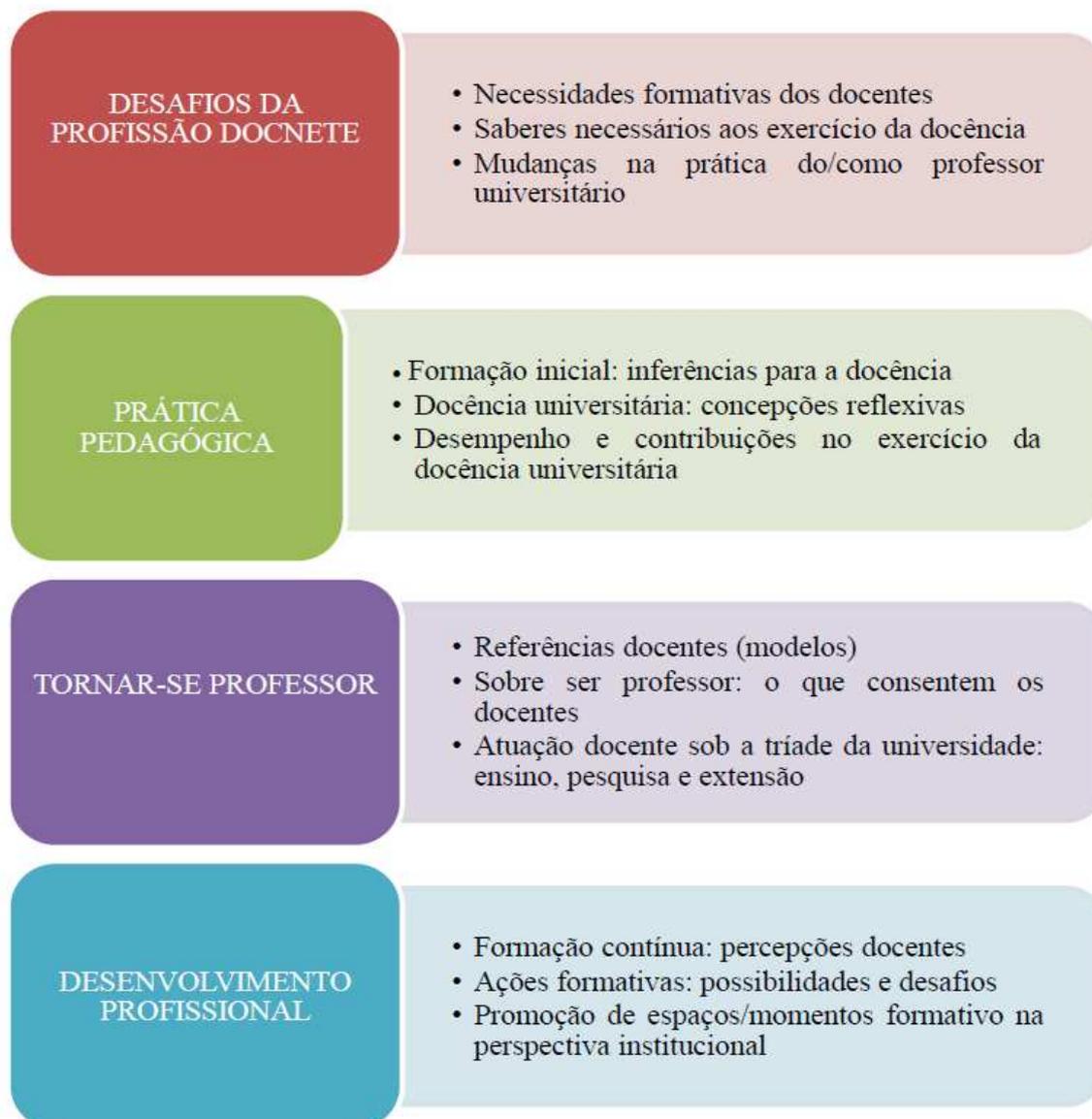
Ressaltamos que a construção da validade e das outras características das categorias de uma análise de conteúdo, especialmente numa análise qualitativa, ocorre ao longo de todo o processo. Categorias definidas a priori já devem atender aos critérios de classificação de antemão, isto é, antes de proceder à classificação propriamente dita do conteúdo. Categorias construídas a partir do próprio material exigem que o atendimento aos critérios de classificação ocorra ao longo do processo da análise. Os argumentos de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade precisam ser construídos ao longo da análise.

Nessa perspectiva, destacamos que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear, sendo necessário extrairmos dos dados coletados seus significados (MORAES, 1999). O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, que representam um esforço de síntese, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, após sucessivas análises e tentativas de compreensão. Esse processo deve considerar o objeto de estudo em movimento e em constantes inter-relações com o contexto em que está inserido, cabendo ao pesquisador compreendê-lo em sua totalidade, de modo a apreender suas contradições e mediações com a realidade.

Nesse percurso, e, diante do objetivo central de analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração, nos orientamos pelos seguintes questionamentos: Quais as necessidades formativas de professores bacharéis no exercício da docência universitária no Curso de Administração da UFPI/CMRV? Quais compreensões de docência universitária são assumidas pelos professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI/CMRV? Qual relação entre necessidades formativas de professores bacharéis, os saberes docentes elaborados e a construção da identidade profissional? Quais as possíveis ações formativas no âmbito da universidade contribuiriam para o desenvolvimento profissional dos professores?

As respostas a esses questionamentos estão diretamente vinculadas às categorias de análises e suas respectivas subcategorias, Figura 01. Essa categorização foi definida mediante a complexidade inerente à atividade de análise dos dados na pesquisa qualitativa, relacionada à responsabilidade de produzir conhecimento frente às informações obtidas, interpretando-considerando a questão central da pesquisa e os nossos propósitos investigativos.

Figura 02: Conjunto de categorias e respectivas subcategorias de análises



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Tecemos as análises sobre esse conjunto de categorias e suas subcategorias na Seção 5 dessa tese, quando dialogamos com os dados da investigação.

V DIÁLOGO COM OS DADOS

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde ...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma
como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1995, p. 71)

É no movimento intencional de transformação da realidade, em parceria com os demais sujeitos dos contextos nos quais se inserem, que se efetiva na unidade teoria-prática, ou seja, na práxis, a possibilidade de concretude de verdadeira transformação da natureza e da sociedade. Nessa perspectiva, essa seção tem como objetivo apresentar a análise do material empírico, a partir dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2009). Desse modo, sua consolidação objetiva evidenciar os dados organizados, a partir das categorias e suas respectivas subcategorias de análises, sendo:

Categoria I - Desafios da Profissão Docente e suas subcategorias: Necessidades formativas dos docentes, Saberes necessários ao exercício da docência, Mudanças na prática do/como professor universitário;

Categoria II - Prática Pedagógica e suas subcategorias: Formação inicial: inferências para a docência, Docência universitária: concepções reflexivas, Desempenho e contribuições no exercício da docência universitária;

Categoria III - Tornar-se Professor/a e suas subcategorias: Referências docentes (modelos), sobre ser professor: o que consentem os docentes, Atuação docente sob a tríade da universidade: ensino, pesquisa e extensão;

Categoria IV - Desenvolvimento Profissional com suas subcategorias: Formação contínua: percepções docentes Ações formativas: possibilidades e desafios, Promoção de espaços/momentos formativo na perspectiva institucional.

No entanto para melhor conhecimento sobre os participantes da pesquisa, desenhamos o perfil identitário dos docentes participantes do estudo, apresentado no quadro 03. As informações revelam quem são os colaboradores, quais as experiências na docência e o vínculo com a educação superior. Esses são traços fundamentais para a compreensão dos questionamentos propostos em estudo.

Com isso, importa ressaltar que a inserção profissional no magistério superior apresenta diferentes desafios nos quais parecem apontar para o significado do processo de formar professores, o que exige um esforço pessoal e coletivo na superação dos obstáculos e

problemas enfrentados pelos docentes ao assumirem a profissão (MELO, 2009). Nessa perspectiva, procuramos conhecer os docentes que atuam no Curso de Administração do CMRV, e a priori, identificar a faixa etária, gênero, formação acadêmica e experiência profissional, desenhando um perfil identitário tomado para análise pertinente aos propósitos do estudo. Para efeitos de compreensão do quadro 03, com o perfil identitário dos partícipes do estudo, estes foram codificados sob os nomes dos escritores brasileiros, desde Dilma Ponte à Ariano Suassuna.

QUADRO 03: Perfil identitário dos partícipes do estudo

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	DOCENTE ANTES DO CONCURSO
Dilma Ponte	Bacharelado em Administração Mestrado em Administração Doutorado em Educação	36 a 40 anos	M	Sim – 04 anos
José de Alencar	Bacharelado em Administração Mestrado em Gestão	Acima de 60 anos	M	Sim – 06 anos
Cecília Meireles	Bacharelado em Administração Mestrado em Gestão	41 a 45 anos	F	Sim – 06 anos
Fernando Pessoa	Bacharelado em Administração Mestrado em Gestão	41 a 45 anos	M	Sim – 10 anos
Rubem Alves	Bacharelado em Administração Mestrado em Educação	Acima de 60 anos	F	Sim – 08 anos
Machado de Assis	Bacharelado em Administração Mestrado em Administração Doutorado em Políticas Públicas	51 a 55 anos	F	Sim – 07 anos
Clarice Lispector	Bacharelado em Administração	41 a 45 anos	F	Sim – 05 anos

	Mestrado em Administração Doutorado em Administração			
Carlos Drumond	Bacharelado em Administração Mestrado em Gestão	Acima de 60 anos	M	Sim – 10 anos
Guimarães Rosa	Bacharelado em Administração Mestre em Administração	41 a 45 anos	F	Sim – 07 anos
Ariano Suassuna	Bacharelado em Administração Mestrado em Administração	36 a 40 anos	F	Sim – 04 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Questionário de identificação.

Os interlocutores da pesquisa que atuam no Curso de Administração do CMRV/UFPI, apresentam em seu perfil identitário, faixa etária distintas, sendo no grupo há maioria com idade entre 41 a 45 anos. Observa-se também que 3 (três) dos docentes encontram-se na faixa etária acima de 60 anos, seguidos por 2 (dois) dos professores entre 36 a 40 anos e 1 (um) professor apresenta idade de 51 a 55 anos. Essa representação implica refletir sobre as relações entre idade e respectiva trajetória docente, pois concerne ao sentido do trabalho. Antunes (2009) relata que os indivíduos só conseguem dar sentido à vida fora do trabalho, a partir do momento que se tem uma vida dotada de sentido dentro do trabalho.

Assim, o perfil identitário dos docentes demonstra que a variação entre as faixas etárias pode contribuir para maior entrosamento dos pares, destaca-se que esta participação, atualmente, vem sendo possibilitada pela mudança acerca de variáveis em relação ao trabalho, tais como a criatividade e o crescimento intelectual, que hoje não estão mais atrelados diretamente à deterioração em virtude da idade, mas sim como características individuais dos seres humanos (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2009).

Quanto ao sexo os docentes se apresentam em sua maioria do sexo feminino, sendo 60% e 40% do sexo masculino. Todavia, esse quadro remete a reflexão que o ingresso das mulheres no Ensino Superior deu-se por meio de um processo longo e desafiador, marcado pelo preconceito contra as mulheres, especialmente, em relação às áreas de atuação profissional. No caso do Curso de Administração, a cultura profissional, ancorada na construção social de uma sociedade machista, corroborou com a legitimação de ser o “mundo dos negócios” espaço

majoritariamente do masculino. Somente nas últimas duas décadas e, considerando o processo de expansão e interiorização dos cursos de Administração no país (SOUZA-SILVA, 2005), é que assistimos o aumento do número de estudantes do sexo feminino e, por conseguinte, de docentes mulheres. Ressaltamos que, no percurso histórico do Curso de Administração do CMRV/UFPI, vive-se um diferencial no tocante a prevalência de professoras atuando profissionalmente na docência.

No que se refere ao regime de trabalho, todos os docentes do Curso de Administração do CMRV da UFPI, lotados no Departamento de Administração e Informática trabalham sob regime de 40 horas com Dedicção Exclusiva. Essa realidade funcional valida um diferencial quanto à disponibilidade dos professores e perspectiva de empenho no fazer docente na instituição. Essa condição de regime de trabalho de dedicação exclusiva oportuniza ao professor se envolver em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, é por meio do trabalho que os homens se constroem como seres diferentes da natureza, atribuindo sentido à sua existência, conforme pressuposto da teoria Marxista. É o cenário em que eles não apenas produzem os bens necessários à sua sobrevivência, mas também produzem, ao mesmo tempo, as novas necessidades e possibilidades, assim como as novas habilidades e conhecimentos dos indivíduos, que possibilitarão à história caminhar em direção à construção de sociedades cada vez mais complexas (GIAQUETO; SOARES, 2010).

No tocante à experiência docente antes do concurso para professor efetivo do Curso de Administração do CMRV/UFPI, constatamos que todos os professores já haviam exercido o magistério, ou seja, já haviam vivenciado a docência no ensino superior anteriormente ao concurso para ingresso na UFPI. Nesse sentido, o fato de os professores terem tido experiências na docência antes de ingressarem profissionalmente na universidade, não significa que não possam apresentar diferentes necessidades formativas. Sendo assim, é necessária a constante reflexão e análise das necessidades formativas, para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação. Para Rodrigues, esse processo configura-se como estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva. (RODRIGUES, 2006)

Diante das experiências docentes os professores indicam experiência no Ensino Superior, no Ensino Médio e em cursos profissionalizantes de curta e média duração dentre outros. O tempo de experiência varia de mais de dois anos a mais de seis anos. Vale enfatizar que há professores que somam experiências em mais de uma modalidade e/ou nível de ensino. Nesse cenário, dentre os dez participantes, quatro docentes indicaram ter experiência no exercício do magistério no Ensino Médio. Sobre a docência na categoria outros, temos que dois

profissionais vivenciaram essa experiência. E, oito docentes relataram ter experiência na docência do Ensino Superior. No entanto, essas experiências foram construídas em instituições privadas, ou seja, em uma realidade laboral totalmente diferente da ambiência universitária. Especialmente, em relação às condições de trabalho, à natureza das atividades docentes, centradas em ministrar aulas, o que difere da universidade em que o professor tem como compromissos o envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O tempo de experiência docente anterior ao ingresso na carreira do magistério público no âmbito da universidade indica que os colaboradores mantiveram aproximação com elementos pedagógicos, essenciais para o desenvolvimento profissional. Embora os contextos carreguem em si particularidades que são importantes para as tomadas de decisões na construção da profissão docente, a experimentação das relações pedagógicas também faz-se relevante. Desse modo, essas experiências, de alguma forma, trouxeram subsídios formativos que vão se somando no desenvolvimento profissional.

Objetivando conhecer as peculiaridades da formação dos participantes do estudo, verificamos que, quanto ao Ensino Fundamental, a maior parte dos professores, um subgrupo de 9 (nove) participantes, cursou o Ensino Fundamental em regime regular, sendo que somente 1 (um) professor realizou a formação em regime supletivo.

Essa realidade evidencia que no grupo de participantes predomina a trajetória escolar na modalidade regular, logo, é possível relacionar essas trajetórias escolares às condições de acesso e permanência na escola, uma vez que a conclusão do Ensino Fundamental no regime regular traduz uma continuidade na escolarização, pelo menos nessa etapa da Educação Básica. Por sua vez, um professor anuncia que cursou o Ensino Fundamental na modalidade supletivo, o que nos permite inferir que sua trajetória escolar nessa etapa não foi linearmente construída, uma vez que teve interrupções.

Quanto ao Ensino Médio, no universo de 10 (dez) docentes, apenas 1(um) professor concluiu essa etapa em curso profissionalizante. É importante frisar que não há professores nesse grupo que fizeram o ensino médio na modalidade supletivo.

As questões referentes à trajetória escolar e formativa dos colaboradores do estudo, revelaram sobre a formação em nível superior que todos cursaram bacharelado em administração, sendo oito em instituição pública e dois em instituição privada, sendo que os dez participantes ingressaram em cursos de regime integral, apesar dos distintos contextos formativos.

O corpo docente do Curso de Administração do CMRV/UFPI é composto por professores com formação em nível de mestrado, sendo que parte dos professores têm mestrado

em Administração, e parte tem o título de mestre em Gestão, porém, ambos cursos corroboram para a formação do administrador em nível de pós-graduação. O quadro docente conta com dois doutores, bacharéis em administração, sendo um com doutorado em Educação e o outro com doutorado em Políticas Públicas. Todavia, ressaltamos que três professores estão com doutorado em andamento na área de educação e administração.

Esse resultado indica que os docentes têm buscado um processo contínuo de formação, conforme assumida por Veiga (1998, p. 84) como “um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional”. Esta constatação contribui para compreensão de que a formação profissional docente deve ser entendida sob o ponto de vista de sua especificidade e importância para a melhoria da qualidade do ensino (RAMOS, 2013).

Diante da necessidade de aprofundar compreensões e interpretações sobre os dados¹¹ da pesquisa, identificamos as seguintes categorias de análises: **Desafios da Profissão Docente, Prática Pedagógica, Tornar-se Professor/a e Desenvolvimento Profissional**. Tais categorias, na acepção de Bardin (2009), contribuem para organizar a apresentação da análise. Entretanto, cabe destacar o entendimento de que a docência universitária compõe-se do amálgama de todas essas dimensões, de forma articulada e não fragmentada. E, ainda, que a produção de conhecimento sobre as necessidades formativas dos professores pesquisados somente é possível a partir da análise rigorosa de suas concepções de docência, de formação, do modo como se identificam com a profissão docente e das percepções que possuem a respeito do desenvolvimento profissional docente.

5.1 Categoria I – Desafios da Profissão Docente

Partimos da proposição que os professores ao assumirem profissionalmente a docência no Ensino Superior, diante da constante mutação dos aspectos políticos, humanos e sociais, adentram em um contexto que enseja conseqüentemente, transformações em sua atuação profissional. Frente ao exposto, entendemos que o conhecimento, os professores e a própria universidade devem ser analisados como realidades históricas, socialmente construídas, numa visão da sua totalidade, na sua globalidade (SILVA, 1993). Conquanto, assumimos que, se por um lado, estes pressupostos evidenciam a necessidade de se (re)definir a organização do trabalho pedagógico, por outro lado, exigem também que alguns elementos, tais como os

¹¹ Os dados analisados foram obtidos por meio de questionários e dos grupos focais, conforme explicitamos na seção 4.

saberes e a identidade profissional docente sejam repensados na formação dos profissionais da educação, de modo especial, dos docentes universitários.

Buscamos conhecer, sobre o que pensam o grupo de professores/as em estudo, acerca da atuação docente no Ensino Superior, para o qual propusemos questionamentos sobre os desafios da profissão docente no contexto da universidade, os/as professores/as enfatizaram aspectos que dizem respeito ao exercício da docência no que se refere a formação profissional dos alunos, que se efetiva no âmbito da universidade e suas nuances, principalmente, no dilema atribuído a relevância dos aspectos de mercado, políticos e sociais:

“A questão... a gente aqui na universidade...no Curso de administração...A grande maioria ... **tem a ideia de preparar para o mercado de trabalho sem levar em consideração outras questões, as questões políticas, as questões econômicas e principalmente sociais**, raramente, tirando algumas disciplinas que são responsabilidade social, alguma coisa assim, **mas a gente não tem essa preocupação** na grande maioria das vezes **em formar um profissional que tenha essa multiplicidade de saberes** e aí eu acabo um bom profissional, um excelente profissional um excelente administrador, mas que tem dificuldade de se relacionar com esses outros aspectos.” (Fernando Pessoa).

“A formação é o conhecimento do aluno, você tem que preparar o aluno para vida, com o conhecimento necessário para vida profissional, mas quando eu falo em formação vai, além disso, **eu tenho que preparar para o que o mercado de trabalho quer, o mercado de trabalho quer uma pessoa que esteja adaptada a mudanças... é uma pessoa que seja ético, pontual, responsável, uma pessoa que sabe lidar diretamente com pessoas, uma pessoa que seja proativa**, então tudo isso que faz parte da formação.” (Machado de Assis).

“Esse profissional que o mercado quer, vai transpassar digamos assim, por esse contexto político, econômico e social. Tem um que ser crítico, saber falar de si, se reconhecer na sociedade. Na verdade, **eu penso que o mercado não quer um profissional que tenha apenas conhecimento, ele precisa de profissionais que tenham outras competências, pois só conhecimento não é o suficiente, o mercado quer competências**. Você ter um equilíbrio emocional, ser ético e ter boas relações, isso é muito importante para o mercado de trabalho hoje, quando a gente tem essa noção pedagógica.” (Dilma Ponte).

Corroboramos com Dias Sobrinho (2015) na explicitação sobre a responsabilidade primeira da universidade em construir no cotidiano a qualidade dos processos sem perda de seus fins essenciais. Ou seja, cumprir suas atividades de formação e de trato com o conhecimento com o maior grau possível de qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social. Na fala dos professores é perceptível a preocupação com a formação de seus alunos para além das competências técnicas, e isso representa legítima criticidade no processo ensinar-aprender, (re) significando a construção do conhecimento, segundo Chauí (1998) numa

perspectiva crítico-reflexiva.

E, nesse sentido, os professores ao destacarem preocupação com a formação do aluno com vistas a criticidade e participação na sociedade a partir de um prisma consciente através da atuação profissional responsável, possibilita compreender a constituição de um espaço de construção de novas formas de pensar e agir. Sobre esse aspecto, Freire (2013) contribui ao destacar a necessária superação dos paradigmas dominantes, ou seja, oportuniza a construção de cenários que primem pela concretude da universidade, como contexto de formação profissional, a partir de sua configuração como espaço de compreensão analítica e crítica de sua própria constituição, de forma constante e atemporal.

As reflexões apresentadas pelos/as professores/as, sobre os aspectos inerentes a formação profissional de seus alunos, demonstram inquietações, alinhadas às críticas que Mancebo (2010) denomina de mercantilização do conhecimento. Nessa configuração as universidades não podem restringir a formação discente ao processo de produção de conhecimento-mercadoria. Assim, a postura reflexiva assumida pelos/as docentes vai ao encontro dos objetivos estabelecidos no PPC do Curso de Administração. Segundo o documento, destacamos que o curso tem como finalidades: capacitar profissionais aptos para a inserção em seu meio profissional e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; b) Estimular a pesquisa científica e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na ciência da administração; c) Incentivar o desejo permanente de aperfeiçoamento científico e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual que sistematize o conhecimento. (PPC/ADM, 2012, p. 23-24).

Esses aspectos referem-se ao que Boaventura Santos (1987) evidencia, pois, o conhecimento avança à medida em que o seu objeto se amplia. Desse modo, os/as professores ao direcionarem suas preocupações em ampliar a construção do conhecimento, numa percepção de tolerância e pluralidade metodológica para além da formação técnica, indicam compromisso com a formação de seus alunos de forma ampla e holística.

Diante disso, os/as professores/as ressaltam os desafios que enfrentam frente ao contexto da universidade, no sentido de que é necessária a apropriação epistemológica do ser e fazer da universidade. Ou seja, para intervir de forma a melhorar e contribuir, conforme aponta Dias Sobrinho (2015), ao se referir à formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes. Segundo Melo (2018) essa postura refere-se aos compromissos essenciais para o desenvolvimento da vida humana. Nesse sentido, os/as professores/as expressam:

“Nós falamos aqui em responsabilidade, em pontualidade, em ética, como é que eu vou passar isso aos meus alunos, se eu não dou exemplo? **A primeira coisa tem que ser o exemplo do professor**, como é que eu digo de pontualidade, reclamo com aluno que falta prova, se eu falto aula, se eu chego atrasado sem dá satisfação ao aluno?” (Carlos Drumond).

“Apesar de ter feito curso de especialização em educação superior, tem uma disciplina que eu trabalho mais, digamos assim, prática que é a da área financeira, então eu realmente peso muito na prática. Mas dentro ainda dessa disciplina, **eu trabalho por exemplo, ética na área financeira, sistema de formação e ética e a tecnologia da informação.**” (José de Alencar).

Essa reflexão nos leva pensar no que Boaventura Santos (1987) chama de paradigma emergente, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimento rumo a uma análise paradigmática das estruturas epistemológicas e socioculturais. A partir dessa ótica é possível vislumbrar a compreensão da prática pedagógica que se desenvolve na universidade, demonstrando as contradições inerentes, principalmente em momentos de transição paradigmática.

Nos depoimentos dos professores é evidenciado o confronto entre aquilo que se promulga e o que se efetiva na atuação docente, e ainda, referem-se ao dilema em conceber a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos, o que ratifica expressiva sensibilidade quanto a necessidade de questionamentos sobre sua práxis. Tais percepções são evidenciadas por Dias Sobrinho (2015), no sentido da universidade atual pouco se preocupar com a formação para a liberdade, pois, deixou de inserir nos processos de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais no meio acadêmico, as incertezas, os debates, a pluralidade, os questionamentos e a reflexão.

Os relatos apresentados estão em consonância com o que indica Kato (2015) sobre os paradoxos da profissão docente. De um lado está a universidade, sujeita a um projeto social para o ensino superior, voltado para a formação de profissionais para atender às exigências do capital e, por outro lado, a atividade docente requer do profissional que desenvolva o conhecimento científico objetivando a formação ética e cidadã dos estudantes, o que exige a construção de um conjunto de saberes e habilidades, para além do domínio de um conhecimento historicamente acumulado.

5.1.1 Necessidades Formativas dos docentes

O interesse dos/as professores/as em relatar, discutir e refletir sobre os aspectos que configuram-se desafios da profissão docente no contexto da universidade instiga novas posturas

frente ao cenário que se configura no Ensino Superior. Diante disso, objetivando contribuir para diminuição das fragilidades existentes na formação dos professores universitários, avocamos que uma necessidade formativa pode ser, de acordo com Zabalza (1998, p. 62) “[...] instituída pela discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. Portanto, reafirmamos o entendimento de que os processos formativos demandam adesão e consentimento dos professores, caso contrário, não promovem mudanças.

Com a finalidade de discutir sobre as principais necessidades formativas dos docentes bacharéis, apresentamos indagação concernente a quais as principais dificuldades enfrentadas na docência universitária. A partir das respostas apresentadas compreendemos a ênfase nos aspectos ressaltados pelos docentes relacionados, principalmente, à dimensão pedagógica. Ao elegerem a necessidade de entendimento sobre didática, metodologias de ensino e aprendizagem, demonstram atribuir importância à esses conhecimentos essenciais à prática pedagógica. Destacamos nas contribuições dos/as professores as seguintes percepções:

“Entender sobre **didática, metodologias de ensino, conhecimentos pedagógicos.**” (Ariano Suassuna).

“Uma maior **interação entre as propostas** apresentadas no curso.” (Machado de Assis).

“Aprender **como avaliar** corretamente. Aprender **novas metodologias.** Aprender **didática.**” (Fernando Pessoa).

“Entender melhor a sistemática de **avaliação do aprendizado** que considero não ser justa. Uma dinâmica ou dinâmicas de repasse do conteúdo que prenda mais a atenção dos alunos.” (Carlos Drumond).

“Necessidades conceituais acerca da **docência; profissionalidade docente; multi e interdisciplinaridade; metodologias e didática.**” (Dilma Pontes).

“Talvez tenha necessidade de **discutir tudo isso** que foi dito aqui **com outros professores constantemente.** A experiência de cada um poderia somar um pouco mais com a formação e experiência que já temos.” (Rubem Alves).

“Acredito que o PNL – **Programação Neuro Linguística ferramenta** importante para lidar com os sentimentos e somos a todo instante bombardeados de sentimentos desagradáveis. Além de **cursos semestrais** que foque a área de **formação.**” (Cecília Meireles).

“Conhecimento **didático e pedagógico; capacitação docente; métodos de avaliação.**” (Guimarães Rosa).

“Necessidade de **cursos** de curta duração para **atualizar os conhecimentos.**”
(**José de Alencar**).

“Contato com a vida **prática** das organizações. **Vivência** com o mercado.”
(**Clarice Lispector**).

Os docentes apontam também para interação com as propostas do curso, para princípios de organização curricular de multi e interdisciplinaridade, para a preparação neuropsicológica para melhor lidar com problemas emocionais e de outras dimensões. Há ênfase quanto à atualização dos conhecimentos da área de atuação e melhor vivência profissional com vistas a integrar teoria e prática na atuação docente. Nessa ótica, nos ancoramos nas considerações de Brandão (1981) em que é demasiado intrincada a ação de pensar educação apenas como educação, pois emerge do educador a ânsia de compreender e explicá-la em suas multifaces. Portanto, cabe questionar qual o sentido da didática para o grupo de professores/as? Quando afirmam que desejam “aprender didática”, “entender didática” sob qual perspectiva estão se referindo? É possível que, no imaginário dos docentes, a didática seja concebida em uma perspectiva ainda conservadora e instrumental, como um conjunto de regras que viabilizem ao professor “transmitir conteúdos”.

Assim, pensar o campo da pedagogia universitária implica analisarmos os postulados de Isaía (2007; 2008), como um campo de aprendizagem da docência, impulsionadas e mobilizadas pelos propósitos de ser, saber e fazer, próprios ao magistério superior, estreitamente relacionados à realidade vivenciada pela ação docente e suas amplitudes.

Frente às necessidades apontadas inicialmente pelos docentes, comungamos com Benedito, Imbernón e Félez (2001, p. 3) ao indicarem que as necessidades formativas possuem caráter polissêmico, demandando exercício constante de reflexões dialéticas. Afirmam, ainda, que necessidade é tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter formação para poder realizá-lo.

A partir da explicitação dos docentes quanto as suas necessidades formativas, configura-se emergente a urgência de políticas institucionais que viabilizem seu atendimento, pois, são legítimas e resultam de intensa reflexão e discussão. Portanto, torna-se imprescindível que a universidade promova o debate, para a institucionalização de políticas de desenvolvimento profissional de seus professores, tendo em vista oportunizar melhoria na qualidade social da educação e, por conseguinte, a melhoria no contexto do ensino superior numa perspectiva participativa, colaborativa e multidimensional.

Para tanto, seguimos na direção de Cunha (2009), quando afirma que as marcas do início da carreira geralmente são desiguais, complexas e instáveis, tornando imprescindível o conhecimento e a interpretação sensível das particularidades. Contudo, essas particularidades se somam numa perspectiva coletiva, que diante da complexidade do ensino superior, tornam-se essenciais seu conhecimento e entendimento para que se efetive necessária intervenção na realidade, principalmente quando há aproximação entre as experiências vividas no âmbito pessoal com os desafios postos pela carreira docente (MARCELO GARCIA, 2006).

Almeida e Pimenta (2009) evidenciam a responsabilidade das instituições de educação superior em viabilizar as necessárias condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador dos processos formativos. Para as referidas autoras, a formação deve ocorrer por meio da reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino- aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho, portanto, tem-se na universidade espaço oportuno para efetivação dessas ações formativas.

5.1.2 Saberes necessários ao exercício da docência

Os saberes da docência estão intrinsecamente relacionados à identidade docente, assim como ao desenvolvimento profissional, portanto, envolve, necessariamente, a compreensão sobre ser professor no Ensino Superior. Assim, propusemos uma pergunta sobre as aprendizagens construídas na caminhada da docência universitária, com a finalidade de apreendermos quais conhecimentos os/as docentes pesquisados/as consideram mais relevantes para o exercício profissional da docência, assim como os espaços de sua produção.

Os registros feitos pelos/as docentes indicam o forte componente da aprendizagem da docência na “prática”, no dia a dia da profissão, a partir das experiências profissionais fora da docência, por meio de movimentos de ensaio e erro. Essas compreensões são apontadas nas contribuições a seguir:

“Tenho aprendido na rotina das minhas atividades como docente, analisando as minhas ações profissionais de forma crítica. Considero de grande relevância os conhecimentos adquiridos na atuação como administradora no mercado de trabalho em empresas, antes de atuar como docente. É de grande relevância, ainda, o compartilhamento das experiências enquanto docente com os colegas que também atuam na área acadêmica, inclusive profissionais que atuam na área de educação. O doutorado em educação também está me permitindo uma visão mais ampla, diversificada e crítica sobre a educação.” (Ariano Suassuna).

“Tenho aprendido com alguns colegas, com estudo e com o próprio exercício da profissão. Considero que os mais importantes são os conhecimentos por mim adquiridos no exercício de várias funções nas empresas em que trabalhei, os conceitos da Administração como ciência. Esses conhecimentos foram adquiridos em várias funções dentro da empresa e também através de livros.” (Carlos Drumond).

Os posicionamentos dos/as professores sobre os saberes necessários ao exercício da docência, nos ajudam a compreender a partir dos pressupostos de Guarnieri (2005), que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho. Todavia, essa articulação implica, a priori, pensar sob quais fundamentos se alicerça sua docência para que se possa transformá-la. Segundo os depoimentos dos professores há interação entre os aspectos referentes a aprendizagem na rotina das atividades docentes, na atuação no mercado de trabalho em empresas, e através do compartilhamento das experiências enquanto docente com os colegas. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) citam Benedito (1995) e destacam que o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros. Diante dessas questões, são apresentadas ainda, as seguintes percepções dos/as professores:

“Aprendo a ser e melhorar enquanto professor com o cotidiano da prática docente. Acredito possuir conhecimentos acerca das metodologias e didática para atuação no ensino superior, os quais eu considero relevantes e necessários na atuação professoral. Esses conhecimentos foram adquiridos com a prática e com aprendizados e leituras particulares sobre essa temática.” (Dilma Ponte).

“Aprendi ser professora desde que fiz o curso de formação pedagógica onde estudei as disciplinas Didática, Metodologia de Ensino e tive aulas práticas. Os conhecimentos que possuo e acho importante na docência universitária, além dos descritos na alínea “a” foram adquiridos na minha experiência profissional quando tive a oportunidade de trabalhar com alunos desde o ensino fundamental até a pós-graduação.” (Rubem Alves).

“Os conhecimentos foram adquiridos e construídos em um processo na graduação, no período em que fui professora substituta, no mestrado e doutorado.” (Clarice Lispector).

“Sou formada em curso técnico em pedagogia pela Escola Normal Francisco Correia.” (Machado de Assis).

“Aprendo com as vivências, mas também com cursos e atividades extra faculdade que busco por iniciativa própria.” (Cecília Meireles).

“Fui funcionário do BNB S/A por vinte e nove anos e lá fiz vários cursos, principalmente, nas áreas financeiras, inclusive em Bolsa de Valores, que

contribuíram muito com a sala de aula. Além disso, **ocupi várias funções de gestão**, também no BNB, que contribuíram significativamente, como **experiência**, para a sala de aula”. (José de Alencar).

“**Na prática do dia a dia**. A didática e metodologia adequada.” (Fernando Pessoa).

“**A experiência não pode ser ensinada, tem que ser vivida**. Lembro quando iniciei a atividade docente (1999) e faço uma retrospectiva...quantas mudanças! A cada semestre letivo, aprendemos algo mais, seja em conteúdo, avaliações, trabalhos, pesquisas, comportamentos e atitudes. **A experiência profissional numa empresa privada** durante 18 anos foi muito enriquecedora para o **conhecimento prático** como administradora e docente. Vivenciar o hiato entre a teoria e a realidade administrativa, no cenário empresarial e no mundo dos negócios, amplia o nosso conhecimento. Essa experiência é a contribuição real que levo aos alunos. Ao mesmo tempo, a maturidade nos leva a **conhecer outros saberes**: o respeito, a convivência, a tolerância e a gratidão. Isso também faz parte do papel de um educador/professor”. (Guimarães Rosa).

Em função de sua complexidade, ressaltamos que a experiência docente é importante, pois são esses saberes que dão certa segurança ao professor para organizar o trabalho pedagógico. No entanto, não são o bastante, pois a docência universitária exige um conjunto de saberes sistematizados, que ultrapassam a previsibilidade, logo, requer aprofundamento teórico sobre os conhecimentos profissionais da educação, da pedagogia, da didática.

Nas declarações dos/da professores/as podemos confirmar a concepção de que o saber da experiência também é um “saber plural”, que se origina da prática cotidiana da profissão e sendo por ela validado. Assim, corroboramos com a aceção de que o saber do docente alicerça-se nos saberes das áreas específicas, nos saberes pedagógicos e ainda, nos saberes da experiência, consolidando a capacidade investigativa sobre a própria prática docente, com vistas a transformá-la. (PIMENTA, 2005).

5.1.3 Mudanças na prática como professor universitário

Diante do alcance das proposições anteriores, demos continuidade aos questionamentos inerentes a atuação da docência universitária, inferindo sobre os caminhos que cada profissional pode buscar com vistas na melhoria de sua atuação. A questão posta versou sobre a melhoria da prática como professor:

“Preciso compreender mais sobre **o que envolve a educação em seus diversos aspectos, o ser docente** e ter melhores condições de trabalho.” (Ariano Suassuna).

“Preciso **melhorar minha socialização** de conteúdo e práticas acadêmicas.” (Machado de Assis).

“Preciso **aprender didática e metodologias de ensino.**” (Fernando Pessoa).

“Procuro **repassar os conhecimentos adquiridos** no trabalho dentro de diversas empresas bem como de **teorias e conceitos adquiridos** no Curso de Administração, procurando colocar esses ensinamentos dentro do contexto atual das organizações e do mercado em um mundo globalizado.” (Carlos Drumond).

“Necessito constantemente **analisar minha carreira docente**, observando e refletindo minha **formação continuada**, minha **prática docente** e minha formação contínua de modo particular e **coletivo** a fim de edificar com qualidade minha **professoralidade.**” (Dilma Ponte).

“Procuro **conhecer meus alunos**, ter uma **boa relação** com cada um, **incentiva-los** para o hábito da boa leitura e mostrar a importância de estudar sempre, renovando constantemente o **conhecimento.**” (Rubem Alves).

“Preciso melhorar as **práticas de sala de aula**, podendo ser mais **inovadora.**” (Cecília Meireles).

“Devo aprender continuamente.... **Aprofundar o conhecimento** acerca da **atuação docente** e de todos os aspectos relacionados ao **processo ensino-aprendizagem**. Permitir que os alunos tenham a oportunidade de **construir conhecimentos**, estimulando-os a **pensar criticamente.**” (Guimarães Rosa).

“Inicialmente fiz um **curso de especialização em Educação Superior** e posteriormente **adquiri conhecimentos práticos**, que permitiram melhorar a minha atuação na sala de aula, além de ter ministrado aulas em vários cursos de especialização, em diversas áreas e conseqüentemente participados de vários grupos de pesquisa.” (José de Alencar).

“Preciso buscar o **autoconhecimento** enquanto professor, ter mais **intimidade com a disciplina, domínio do conteúdo.**” (Clarice Lispector).

Podemos compreender, a partir do que os professores expõem sobre a necessidade de aprimorar sua prática docente na educação superior, aspectos relacionados à inovação, a criar condições para que os estudantes tenham maior protagonismo nas aulas e para que desenvolvam o pensamento crítico, o que indica que têm consciência de que a relação pedagógica deve ser constantemente questionada, avaliada e reinventada. Diante das respostas ao questionamento, identificamos que os docentes apresentam a necessidade de melhorar aspectos relacionados à socialização de conhecimento, a obterem contribuições da didática e das metodologias de ensino e aprendizagem, além de evidenciarem preocupação com a formação contínua. Essa constatação é importante, pois, indica a predisposição desse grupo de docentes para o

envolvimento em ações formativas.

Diante do exposto, concordamos com a visão de Costa (2011, p.28), que” [...] esse profissional seja detentor de um corpus de conhecimentos prévios sobre ensinar/aprender, para o enfrentamento de situações cotidianas, bem como para responder às demandas de seu empreendimento profissional em situações cada vez mais complexas [...]”. Pois, o trabalho docente é extrema complexidade e o professor necessita alimentar-se em mananciais de conhecimentos que proporcionem seu crescimento e desenvolvimento profissional,

Todavia, a consciência de sua condição como profissional docente no ensino superior, diante da contemporaneidade, marcada por mudanças constantes e velozes, ao tempo em que os processos formativos dos docentes envolvidos nem sempre conseguem atender às demandas impostas pelo contexto macrossocial, torna-se vital problematizar e construir debates sobre a própria formação e sobre as demandas da prática pedagógica. Assim, os contextos de formação de profissionais trazem como decorrência a necessidade de se construir uma profunda renovação no espaço da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, “o que implica em novos desafios aos docentes em seu trabalho formativo” (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 22).

Diante da análise referente às percepções dos professores quanto a melhoria da prática docente, corroborados por Zabalza (2004), enfatizamos que o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-los com clareza e convicção aos seus alunos. Entretanto outros aspectos devem ser considerados.

5.2 Categoria II – Prática Pedagógica

Partimos da premissa que ensinar é desencadear processos de interações, a fim de “atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118). Na intenção de saber sobre as compreensões de docência universitária assumidas pelos docentes, do Curso de Administração, partimos das seguintes indagações: Por que ensino do jeito que ensino? E avalio do jeito que avalio? De que forma escolho métodos, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem? Sob quais embasamentos pedagógicos construo minha prática docente? Ao serem instigados por esses questionamentos, os docentes tiveram a oportunidade de aprofundar reflexões, sintetizadas a seguir:

“Ensino do jeito que ensino porque **penso que estou no caminho correto.**

Todo final de semestre faço um feedback e isso é muito bom para me avaliar e corrigir os erros. No entanto o jeito que ensino hoje pode ser diferente amanhã, **desde que eu veja a necessidade de mudar; [...] A minha prática docente é fundamentada em ensino-aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, competências** e para tanto estou sempre criando condições para o aluno buscar, **ser ativo.**” (Machado de Assis).

“**As experiências e compartilhamento/troca das mesmas que me norteiam nas formas de ensino, avaliação, métodos, técnicas e estratégias de ensino.** Na prática em sala de aula vou “**testando**” maneiras de ensino. Compartilho e troco ideias e informações sobre práticas de ensino com os colegas. Hoje, com um pouco de estudo sobre as questões que norteiam a prática pedagógica, percebo que **não há embasamento pedagógico na minha prática docente.**” (Ariano Suassuna).

“Aprendendo com os professores **na graduação e colegas ao longo da carreira.**” (Clarice Lispector).

“**Pela experiência vivida em sala de aula,** primeiro no ensino médio e depois no ensino superior. (Rubem Alves).

“Tudo depende do fluxo de conhecimento que ocorre no **processo de ensino-aprendizagem,** ou seja, tanto do nível de conhecimento adquirido numa determinada disciplina, por minha parte enquanto professora, quanto do nível de conhecimento percebido em cada turma, pelo grau de esclarecimento e entendimento dos alunos. **A experiência numa determinada área ou disciplina** é o que na verdade vai determinar os métodos e as técnicas utilizadas para o ensino ou aprendizagem, uma vez que não temos uma formação pedagógica, em específico. Não que seja considerado o ideal, mas é o que se pratica, de modo geral. Isso, de certa forma, direciona o planejamento das atividades de ensino e avaliação. **Busco conhecer a prática pedagógica de outros docentes e o que a literatura, de certa forma, preconiza com intuito de aprimorar o meu desempenho,** mas reconheço que, em razão da complexidade pedagógica, ainda tenho muito o que aprender.” (Guimarães Rosa).

“Durante a minha permanência no Banco **fiz vários cursos** e um deles foi: Como Ensinar Matemática Financeira através do método Piaget, na Universidade Federal do Ceará, oportunidade que me tornei professor, nessa disciplina, do próprio Banco do Nordeste.” (José de Alencar).

“**Como professor possuo as especificações e particularidades docentes que acabam por individualizar e caracterizar minha prática docente.** A minha atuação docente é resultado da prática e não da formação docente. A preparação do professor é algo incipiente no âmbito da IES, pra não dizer inexistente. A **formação contínua** do professor é fruto de sua **atuação solitária.**” (Dilma Ponte).

“Ensino desta forma, talvez de uma **maneira inconsciente** ou baseado na maneira como gostaria de ter sido ensinado”. (Fernando Pessoa).

“Porque, **mesmo não existindo uma “fórmula mágica”** para ensinar, **considero o meu jeito de ensinar o mais eficaz.**” (Carlos Drumond).

Os depoimentos indicam aspectos peculiares da docência universitária, principalmente no que está relacionado ao modo intuitivo com que os docentes comumente organizam e desenvolvem o trabalho docente. Destacamos que a prática pedagógica é pautada em aspectos singulares da história de cada professor, além da experiência docente. Nesse sentido,

Ligado ao movimento mais geral de reificação da prática pedagógica, sentimos a necessidade de explorar também os caminhos de uma subestimação do próprio pedagógico no trabalho do professor do ensino superior. [...] Se o trabalho pedagógico é tomado via o empirismo e a imitação de modelos, ou então “intuitivamente”, há uma desconsideração para com o aspecto científico deste trabalho (SCHEIBE, 1987, p. 148).

A autora contribui com o entendimento de que a docência universitária se constitui de forma distanciada da dimensão científica dos conhecimentos a ela atinentes. Sendo assim, os docentes demonstram em seus depoimentos, que a prática pedagógica se alicerça nas diferentes experiências que tiveram, seja na condição de estudantes, seja com seus pares. Essas vivências vão se amalgamando e se configuram no que Gauthier et. al. (2006) denominam de reservatório de saberes, com o qual o professor ancora suas decisões pedagógicas, quando busca respostas específicas para os dilemas da prática pedagógica. Em vários depoimentos é possível identificar que, em função da não sistematização de conhecimentos profissionais da docência, oriundos da área da pedagogia e da didática, os docentes recorrem às experiências anteriores. No depoimento de Guimarães Rosa - “A experiência numa determinada área ou disciplina é o que na verdade vai determinar os métodos e as técnicas utilizadas para o ensino ou aprendizagem, uma vez que não temos uma formação pedagógica, em específico” fica evidenciado a relevância dos saberes da experiência, pois, são esses saberes que dão segurança ao professor, uma vez que são validados pela própria experiência, conforme nos lembra Tardif (2002).

Ao serem instigados a refletirem sobre suas práticas avaliativas, os docentes também se referem às experiências anteriores ao magistério superior, no entanto, demonstram traços de uma pedagogia alinhada a pressupostos teórico-metodológicos críticos, em uma perspectiva de abordagem qualitativa de avaliação da aprendizagem a saber:

Avalio muito mais de forma qualitativa levando em consideração esforço, interesse e comprometimento com a disciplina e pessoas; Escolho meus métodos sempre depois que conheço o perfil da turma; Então **meus embasamentos são focado em métodos ativos.**” (Cecília Meireles).

Avalio do jeito que avalio porque discuto com meus pares acerca de como o aluno deve ser avaliado. Verifico que em outras instituições de ensino superior o processo de avaliação e reflito se de fato a minha forma de trabalhar

está correta. Nada é definitivo todo semestre faço alguma mudança na forma de avaliação; Método, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem são escolhidas de acordo com o conteúdo, adequando as novas tecnologias, as mudanças e exigências do mercado; (**Machado de Assis**).

Quanto a avaliação, até por considerar que os alunos são diferentes, habilidades diferentes, temos que considerar, talvez seja interessante a gente se **utilizar de formas diferentes de avaliação**, tem aluno que se sai melhor no seminário, tem outros que tem pavor, mas que se saem divinamente bem na prova de perguntas e respostas.” (**Ariano Suassuna**).

Avalio sempre pensando nas contribuições que cada avaliação pode deixar para o aluno enquanto profissional proativo. Escolho com base em um **conjunto de valores de aprendizado que cada disciplina deve apresentar**, tipo: **pesquisa, leitura de texto e estudo de caso.**” (**Rubem Alves**).

No que se refere às práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem, identificamos nos depoimentos dos/das professores/as uma cultura avaliativa pautada na reflexão sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e seus determinantes, embora, os docentes tenham destacado a ausência de embasamento teórico-metodológico nesse campo. Assim, é possível destacar as limitações da avaliação, enfatizadas por Fernandes (2016), como: domínio do conhecimento; limitações de natureza teórica e conceitual; limitações de natureza técnica e tecnológica; e ainda, limitações de natureza da própria avaliação. Fernandes reforça esta reflexão no exemplo dado: “aquele item é um indicador seguro se o aluno sabe ou não?”

Cabe evidenciar que vários docentes indicam uma aproximação com metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Entretanto, há docentes que se espelham na prática de outros colegas, principalmente por terem a consciência de que suas práticas avaliativas se realizam a partir do que vivenciaram. E, ainda, foi possível verificar que a docência universitária ocorre, em grande medida, de forma solitária, embora, nos depoimentos identificamos a importância que os docentes atribuem ao diálogo e à troca de experiências entre os pares, na busca de melhor interação.

É importante ressaltar que a docência universitária se constitui, também, a partir da formação vivenciada pelos/as professores/as durante toda a vida escolar, nas experiências com outros/os agentes, nos estudos, na academia, no exercício da profissão. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de uma pedagogia universitária, que se ocupe também de modos de ensinar e aprender, considerando a troca de experiências, a construção do conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa (ISAIA, 2006). É na partilha e na colaboração que a profissão docente vai, ao longo da vida e da trajetória profissional, se consolidando.

Diante do exposto, Torres (2014), destaca que, para pensarmos numa pedagogia para a educação superior, necessitamos da análise do contexto que a envolve, tomado em sua complexidade. A referida autora indica que se trata de um contexto de mudança, especialmente quando se refere às concepções de ciência e de conhecimento que pautaram a cultura acadêmica por tanto tempo.

Essas análises e reflexões, corroboradas também por Torres (2014), indicam a relevância de uma Pedagogia Universitária que tenha como escopo o fortalecimento da universidade como espaço de desenvolvimento humano: de estudantes, de professores, de profissionais técnicos administrativos. Ou seja, diante dessa premissa, cabe questionar a serviço de quem está a universidade e o conhecimento nela produzido? As questões destacadas referem-se ao entendimento de que o trabalho docente se constitui e se movimenta assumindo contornos em consonância com as posições político-ideológicas de cada professor/a (MELO, 2018).

5.2.1 Formação Inicial: inferências para a docência

Numa visão simplista a formação envolve um preparo específico para atuação profissional em determinada área. No caso da formação docente, refere-se ao movimento de dar forma à constituição profissional do/a professor/a, potencializando-o para ensinar e aprender permanentemente, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, nos atentamos aos elementos identificados na interação junto aos professores investigados, no tocante aos pontos em que se enfatizam determinantes da formação docente. Fundamentadas no entendimento de Veiga (2009) e Freire (2013), sobre a formação como expressão de um processo inacabado, ou seja, o/a profissional professor/a estará sempre em formação, destacamos que a formação docente constitui-se em um processo complexo, que deve ser sistematizado, elaborado em consonância com as concretas necessidades postas pela prática pedagógica em contexto.

Diante da análise das percepções sobre a formação docente, consideramos pertinente analisar se o curso de graduação proporcionou boa formação teórico-prática para o exercício da docência. Os achados da pesquisa indicam que os docentes, em sua maioria, avaliam que o curso de graduação não proporcionou boa formação com vistas à atuação docente. Entretanto, 40% avaliam que o curso de graduação proporcionou boa formação teórico-prática para a docência. Esse dado indica algumas contradições, pois, se afirmaram em seus depoimentos que a docência é exercida a partir de modelos, de experiências que tiveram como estudantes, uma vez que não tiveram a oportunidade de sistematizar conhecimentos científicos sobre a docência,

não há porque considerar que o curso de graduação tenha contribuído com boa formação teórico-metodológica. Principalmente, porque se trata de um curso de bacharelado, portanto, não contém em seu currículo, conhecimentos específicos da área da educação e da docência, visto que a formação está voltada para atuação do profissional de Administração, como gestor. Sendo assim, não tem compromissos com a sistematização de conhecimentos da área didático-pedagógica.

De acordo com os docentes que indicaram a relevância dada a uma boa formação teórico- prática para a docência obtida no curso de graduação, alguns aspectos da formação no Curso de Administração foram ressaltados, por exemplo, a integração entre teoria e prática. Todavia, na perspectiva do conhecimento técnico e específico da área das ciências sociais aplicadas e para o exercício profissional.

Os/as professores/as apresentam aspectos da formação em que o curso de graduação foi mais forte:

“**Tivemos prática** como estágio, além de visitas técnicas e visitas práticas rápidas tal como uma manhã em um setor da empresa conhecendo e praticando.” (Cecília Meireles)

“O curso de graduação **foi o alicerce** para a inserção e atuação no mercado de trabalho. A **experiência** profissional teve maior contribuição na minha formação docente.” (Guimarães Rosa).

“Possibilitou **uma visão sistêmica.**” (José de Alencar).

“Sob o aspecto de cursos principalmente no Nordeste, acredito que o curso tinha como principal ponto forte **bons professores.**” (Clarice Lispector).

“Um gama de conhecimentos atualizados, com **conceitos teóricos** e fundamentação **prática inovadora.** Um quadro de professores comprometidos com o ensino-aprendizado do curso.” (Machado de Assis).

“O curso de bacharelado em Administração em sua maioria centra-se numa formação específica do aluno para a **atuação como administrador** em empresas. Acabam, pois, os cursos de Administração não considerando na formação do discente a **possibilidade deste atuar no magistério superior.**” (Dilma Ponte).

“O curso priorizava a **formação** do graduando para atuar como Administrador.” (Ariano Suassuna).

Diante dos relatos, fica evidenciada a ênfase dada aos docentes sobre essa formação voltada para a dimensão técnica. Outro depoimento reafirma essa dimensão como uma das principais características da formação inicial: “Creio que na graduação, o foco maior foi o

‘saber fazer’, ou seja, a busca por um aprendizado mais profissional como administrador.” (Guimarães Rosa). Essa perspectiva alinha-se à racionalidade técnica, como um saber-fazer oriundo das ciências empírico-analíticas do séc. XIX, ou seja, a ênfase na prática desprovida de reflexão crítica, de aprofundamento teórico.

Outro aspecto destacado pelos docentes se refere à importância de bons professores, como mediadores para a constituição de sujeitos com história própria e não como mera transmissão de conteúdos. Nessa dimensão complexa de formação inicial do professor de nível superior, Demo (2004), esclarece sobre a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional é seguida da habilidade de criar condições para que o aluno possa aprender. Pois, quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento.

Portanto, cabe discutir sobre o papel social do professor e sua atuação para além da performance de ensinar conteúdos, centrada na visão restrita de sala de aula, ancorada na concepção tecnicista. Essa cultura poderá ser desconstruída por meio de transformações na concepção de docência, centrada no conjunto de conhecimentos articulados e colocados em ação, de forma que o trabalho docente se constitua em bases cognitivas, vislumbrando e materializando a docência como atividade e profissão (SHULMAN, 1986).

Em sequência, solicitamos aos docentes que apontassem aspectos da própria formação que merecem destaque em seu curso de graduação e/ou pós-graduação. Solicitamos, ainda, que em caso de resposta negativa pudessem apontar os principais problemas sentidos:

Na pós-graduação cursei uma disciplina de Epistemologia do Ensino superior a qual nos proporcionou uma **melhor visão sobre a docência**. (Ariano Suassuna).

Pelas **habilidades trabalhadas** ao longo do curso e da pós-graduação. (Machado de Assis).

Na graduação o foco formativo direciona-se para a atuação fim específica do administrador. Já na pós-graduação lato sensu, o foco é a **pesquisa e não o ensino**. Assim, o ensino continua, por certo, relegado a um segundo plano formativo o qual raramente acontece. (Dilma Ponte).

As discussões em sala na pós-graduação é um grande ponto positivo, aprender através de experiências reais é muito importante. (Cecília Meireles).

O conhecimento adquirido na graduação foi consolidado durante a experiência profissional, o que contribuiu, posteriormente, para a minha **formação e atuação docente** [...] Já na pós-graduação, o **envolvimento inicial e necessário com a pesquisa**, a apresentação e publicação de trabalhos científicos viabilizaram uma experiência mais enriquecedora para a formação docente. (Guimarães Rosa).

Possibilitou adquirir uma maior e uma **melhor visão sistêmica**. (José de

Alencar).

De modo geral sempre há aspectos a serem melhorados, principalmente na graduação, pois padecia de **carências na área da pesquisa**, acerco. Na pós-graduação vejo que o tempo é o grande vilão, pois nos é imposto uma **cobrança de produtividade** e dedicação a leitura que fica praticamente impossível de conciliar. E enxergo como um fator muitas vezes até mesmo comprometedor da qualidade de como os estudantes de mestrado e doutorado realizam o programa. (**Clarice Lispector**).

A partir dos relatos, reconhecemos que os professores atribuem à graduação, uma formação mais técnica, voltada para a formação profissional e, por outro lado, ressaltam que a formação em nível de pós-graduação, embora com ênfase na formação para a pesquisa, oportunizou contribuições para a formação docente. Ao afirmar que “Acredito que a experiência profissional tenha contribuído muito mais para a minha formação docente do que o próprio curso de graduação”, Guimarães Rosa enfatiza sua percepção quanto a relevância dos saberes da experiência para o exercício da docência. Nesse sentido, para Pimenta (2002, p.20) os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes estabelecem e constroem ao longo de suas vidas nas múltiplas vivências formativas. Para a referida autora, as percepções relativas à docência e sobre as questões que envolvem a profissão, assim como as mudanças que ocorreram ao longo da história a respeito da profissão docente e seus saberes, são construídas por meio das experiências como discentes.

No questionário solicitamos que os professores registrassem momentos da formação que considerassem como contribuição para a profissão docente. Nesse passo, os/as colaboradores/as indicaram essas vivências tanto em nível de graduação, quanto em nível de pós-graduação. As principais atividades que contribuíram para a formação docente elencadas foram:

Em nível de graduação:

Apresentações de seminário à turma;
A elaboração de um seminário para o INSS; E uma visita a bolsa de valores;
Fui presidente por duas vezes do Rotary Club, que possibilitou adquirir uma visão de liderança;
Aulas, Seminários.

Em nível de pós-graduação:

Apresentações de seminário à turma; Apresentações de artigos em eventos científicos; Conhecer o escritório da Google em BH;
Visitar o centro judiciário de Minas Gerais; No mestrado em educação;
A leitura científica ampliou os conhecimentos necessários na área de atuação;
A preparação de materiais e conteúdos para a apresentação de seminários em sala de aula;
A pesquisa para a elaboração e publicação de trabalhos científicos;
Junto com alguns alunos fizemos trabalho de consultoria em duas empresas privadas em Parnaíba(PI);

Aulas, Seminários, Workshop de projeto.

O seminário foi, sem dúvida, a atividade considerada mais relevante para a docência. No entanto, nem sempre essa técnica de ensino é utilizada de forma a contribuir para o protagonismo dos estudantes. Entretanto, Balzan (1989) alerta para o equívoco de se confundir o seminário com aulas expositivas ministradas pelos estudantes, ou seja, em grande parte, essa técnica pode incorrer na substituição do monólogo do professor pelo monólogo dos estudantes. Assim sendo, traria poucas contribuições no que se refere à utilização dessa técnica como finalidade de fazer brotar novas ideias. Além disso, se assim ocorrer, perde-se a essência do seminário como possibilidade de ensinar com pesquisa, conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2010).

A organização das práticas pedagógicas que se constroem no âmbito do ensino superior, reflete aspectos da dimensão pedagógica, política e social. O professor, como medidor do processo ensino-aprendizagem, ao ter formação crítica, parte do princípio que a sociedade humana é movida por forças contraditórias, além de manifestar interesses emergentes de situações históricas (CUNHA, 1998). Portanto, intencionalmente, irá planejar suas aulas tendo em vista as finalidades formativas, considerando, além dos conteúdos necessários, a dimensão ética e estética da formação. No entendimento de Bernheim e Chauí (2008) a análise das relações entre sociedade e universidade é uma das principais discussões na agenda de estudos sobre a educação superior e, portanto, devem se constituir pauta de debates entre os docentes.

Diante desse contexto, nos registros dos professores é possível identificar que há, ao mesmo tempo, certo consenso e divergência quanto aos aspectos relacionados à formação.

Entretanto, não há, necessariamente, que existir um consenso nas concepções, uma vez que, segundo Contreras (2002) cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares, que dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas.

De acordo com a análise apresentada por Imbernón (2010), no tocante a profissão docente, ao assumir uma posição reflexiva diante de sua trajetória profissional, esta não se dá se forma dissociada da sua vivência pessoal e, por conseguinte, da realidade social na qual se insere. Portanto, o processo de formação necessita dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para de se desenvolver profissionais reflexivos e investigadores.

5.2.2 Concepções de Docência universitária

Pensar o campo da docência universitária implica refletir sobre a a indissociabilidade

da constituição do ser e do fazer docente, pois, conforme indica Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Dessa forma, questionamos sobre as concepções dos/as docentes acerca da docência universitária e seu significado. As contribuições revelam:

“Exercer a docência de maneira a **contribuir para a construção de cidadãos éticos, críticos** e aptos ao exercício da sua profissão.” (Ariano Suassuna).

“**Assumir responsabilidade** institucional e acadêmica e ter domínio do conteúdo e das práticas desenvolvidas.” (Machado de Assis).

“**Fazer as coisas que julgo corretas, ser ético.**” (Fernando Pessoa).

“**Procurar fazer o trabalho com a máxima seriedade** procurando estar sempre atualizado com as mudanças ocorridas no seu ramo profissional.” (Carlos Drummond).

“[...] **necessário uma ação conjunta dos docentes e da IES** em prol de uma formação continuada e contínua docente de modo a instituir uma ação professoral profissional com foco na formação da qualidade do trabalho prestado pelos professores da instituição.” (Dilma Ponte).

“**Gostar do que faz, exercer sua profissão com dedicação**, com responsabilidade e ética.” (Rubem Alves).

“**Respeitar o direito de todos** inclusive o meu como profissional.” (Cecília Meireles).

“**Gostar de sua profissão, sentir prazer** pelo seu trabalho. **Cumprir com as responsabilidades** pelas quais foi designado. Ser ético. Não omitir erros ou falhas, mas buscar a solução para cada problema ou dificuldade que encontrar. Saber ouvir críticas e buscar melhorias contínuas.” (Guimarães Rosa).

“Sempre estar em **formação continuada** e trabalhar com diversas habilidades em sala de aula”. (José de Alencar).

Ser professor. **Transmitir o conhecimento**. Ser ponte para o conhecimento.” (Clarice Lispector).

As percepções apresentadas pelos professores, quanto ao significado e responsabilidades inerentes à profissão, indicam que os docentes concebem a docência como oportunidade de contribuir para construção de cidadãos, como espaço do exercício de profissionais comprometidos seriamente com seu trabalho, tendo domínio do conteúdo, procurando atualização profissional em prol de educação de qualidade social. Relacionam a docência a compromissos éticos, pautados por responsabilidade, respeito ao direito do aluno e de si mesmo e dedicação profissional. Ressaltam que o professor precisa desenvolver saberes e

habilidades para ouvir críticas e buscar seu melhoramento contínuo.

As respostas dos docentes convergem com as proposições de Pimenta (2002), ao afirmar que “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Outro aspecto relevante refere-se ao fato de afirmarem o componente afetivo da profissão, assim traduzido pela expressão de Guimarães Rosa: “sentir prazer pela profissão”. Outro aspecto a ser destacado refere-se à afirmação feita por Clarice Lispector, sobre a docência. Ao afirmar que ser professor é “transmitir conhecimento”, explicita a concepção conservadora de docência, em que a centralidade da relação pedagógica é do professor. Alguém que tem o domínio do conteúdo e irá transmitir para quem não sabe. Para Freire (2013, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Somente dois professores destacaram a importância da formação contínua, o que pressupõe a compreensão de que “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2012, p. 18). Para a referida autora, “quem sabe, precisa aprender a ensinar”. Nesse sentido, Josso (2004, p. 38), indica que a formação deve ser assumida do ponto de vista do aprendente, sendo assim, “torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”.

Frente aos registros dos docentes investigados, destacamos, sob a ótica de Almeida e Pimenta (2009), a necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária com vistas à apropriação de condições formativas que possibilitem desenvolvimento de um paradigma orientador da formação. Esse processo requer a reorientação dos aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem quanto aos objetivos, metodologia, estratégias, avaliação, recursos e espaço de trabalho que orientem e possibilitem o desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à necessidade de superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, conforme destaca a docente:

“Essa contextualização tem que existir dentro dessa nova roupagem da universidade, espaço de formação, **o aluno hoje vem carregado demais da necessidade de uma prática**, onde, muitas vezes **acaba esquecendo da teoria que também é importante encontrar o equilíbrio**, formar o indivíduo nesse tripé, político, social e profissional.” (Dilma Ponte).

O entendimento da necessidade quanto a unidade teoria-prática nos espaços de

formação profissional, tanto em nível de graduação, quanto em nível de pós-graduação, corrobora a perspectiva da necessidade de considerar a práxis pedagógica como categoria fundante do trabalho docente. A práxis, aqui entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Para Vázquez (1977, p. 42) “[...] a práxis é uma atividade consciente e intencionalmente transformadora”. E, ainda, “O mundo da práxis é o mundo do enfrentamento, nunca o mundo da ilusão” (IMBERT, 2003). Portanto, essa questão deve ser amplamente considerada e aprofundada na formação docente, uma vez que a docência tem compromissos com a transformação da realidade em que se insere. Para Berbel, a conscientização somente é possível quando aliamos reflexão e ação. A ação simplesmente, desprovida de intencionalidade crítica, nem sempre é transformadora. “Ela pode ser repetitiva, pode mudar a aparência e não transformar nada” (BERBEL, 1999, p. 19).

Reafirmamos, apoiadas em Silva (1993) que o conhecimento concebido como construção histórica, processual, coletiva, suscita que o saber sistematizado resgate sua dimensão histórico-social, ou seja, torne-se uma constante necessidade e demanda esforços no sentido de compreender que o saber está sendo continuamente elaborado e reelaborado, portanto é consequentemente, sistematizado (SILVA, 1993).

Diante do cenário de inúmeras transformações oportuniza compreendermos como os/as professores/as se veem desempenhando suas funções no ensino superior. Essa premissa se funda na concepção de Ianni s/d (apud SILVA, 1993) em que a realidade sempre se encontra em movimento, em transformação, que é uma exigência fundamental da reflexão científica que ela apanhe os nexos internos do fato, do acontecimento, da realidade que está em questão, a fim de apreender sua historicidade, o seu desenvolvimento, a sua transformação.

Desse modo, os/as docentes esclarecem seus respectivos posicionamentos quanto aos questionamentos propostos: Como me vejo desempenhando o papel de professor no ensino superior? Quais minhas contribuições para a formação do aluno no século XXI?

“Eu me vejo desempenhando o papel de professora no ensino superior primeiramente **com muita responsabilidade porque estou preparando um profissional para o mercado de trabalho competitivo**, célere, mutável e exigente, depois feliz, satisfeito em poder contribuir. As minhas contribuições na formação do aluno além de tudo que já falei acima é **repassar minha experiência** e, sobretudo dar **exemplo de responsabilidade, pontualidade, ética, etc.**” (Machado de Assis).

“Hoje, nós professores, temos que conscientizar os alunos que **um professor não pode ser mais apenas um repositório de informações**, mas é preciso conscientizar os alunos que eles precisam **desenvolver habilidades para se integrarem a uma sociedade de trabalho transformada pela tecnologia**”. (José de Alencar).

“Embora queria contribuir mais, vejo que por **ser mais exigente e dar uma aula mais consistente consigo dar pequena contribuição.**” (Clarice Lispector).

“Procuro **manter-me atualizado quanto a conteúdos ministrados** e sempre **refletindo sobre minha atuação professoral**. Vejo o aluno de hoje como um carente de formação, de opinião. **Procuro então ser esse elo e esse apoio** a meu aluno.” (Dilma Ponte).

“Me vejo sempre como **uma mediadora do conhecimento**. Minha principal contribuição e **incentivar o aluno a desenvolver pesquisa científica** para aprofundar o conhecimento profissional”. (Rubem Alves).

“Segundo comentários ouvidos pelos próprios alunos **considero que o meu desempenho é bom. Além dos conceitos que são colocados durante as aulas acrescento a demonstração dos valores e princípios**”. (Carlos Drumond).

A partir da análise dos depoimentos dos/as docentes podemos destacar a relevância atribuída por eles a aspectos como: responsabilidade ao preparar o profissional para o mercado de trabalho competitivo, repasse da experiência, exemplo, coerência entre o discurso e a prática. Esses aspectos podem ser observados na fala de Machado de Assis, assim como, na de José de Alencar, no tocante a preocupação em desenvolver habilidades para se integrarem a uma sociedade de trabalho transformada pela tecnologia. Para Clarice Lispector sua contribuição como professora refere-se a uma aula mais consistente. Nessa mesma direção, Dilma Ponte, enfatiza a atualização quanto a conteúdos ministrados e refere-se ainda, que procura ser um elo de apoio ao aluno. Rubem Alves infere ser mediadora do conhecimento e incentiva o aluno a desenvolver pesquisa científica. Carlos Drumond considera seu desempenho bom, pois além dos conceitos que são colocados durante as aulas, insere a dimensão dos valores e princípios como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Os relatos expostos direcionam a compreensão que os/as docentes assumem a preocupação com a formação para o mercado de trabalho e suas respectivas exigências. Apontam suas contribuições com ênfase em suas experiências e exemplo profissionais, o que nos instiga a pensar que a universidade como espaço de formação profissional, política e humana suscita compreensão da questão epistemológica, pois só assim há possibilidade de reflexão sobre essa configuração da universidade, sobre seus compromissos com o desenvolvimento humano e com a sociedade (CUNHA, 1998).

Nesse direcionamento, Severino (2008), sinaliza que no cenário da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem sua relevância promulgada tanto pela retórica oficial

como pelo senso comum predominante na sociedade. Nessa direção, a análise das relações entre sociedade e universidade é uma das principais discussões na agenda de estudos sobre a educação superior, no sentido em que o mundo acadêmico deve envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as características que a distinguem como academia (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008).

Seguem os posicionamentos dos/as docentes referentes às suas contribuições no contexto da docência universitária:

“A responsabilidade de ensinar não pode prescindir da responsabilidade de aprender. Só se ensina o que se aprende e nessa lógica, nós professores, devemos sempre ampliar os nossos conhecimentos na área de atuação e também em outras do saber. Não podemos ignorar que esse é o grande desafio na atual sociedade do conhecimento, onde o acesso às informações é múltiplo e ocorre de forma complexa. Não sei se estamos acompanhando essa lógica na mesma velocidade, tenho receio em afirmar que sim, embora perceba que é essencialmente necessário. De um modo geral, acredito que a **nossa maior contribuição seja na formação de um profissional ético, responsável e crítico, até mesmo mais do que a própria socialização de conteúdos. Inserir o aluno num contexto econômico, político e social requer muito mais esforços e comprometimento do professor, do que, simplesmente, trabalhar o conhecimento de uma determinada disciplina.** E, diante, de tamanha complexidade em que vivemos atualmente, me coloco em reflexão, se estamos, de fato, conseguindo obter tal êxito.” (Guimarães Rosa).

“**Me vejo podendo contribuir com meus alunos ensinando as teorias mas levando além dos espaços acadêmicos a ciência da administração alinhada com ética, respeito e gratidão.** Acredito que a maior contribuição que dou é **promover um processo reflexivo** acerca do que a disciplina traz associando com a **prática da profissão dentro dos espaços sociais. Formar um ser humano ativamente econômico e social é uma tarefa difícil.**” (Cecília Meireles).

“Me vejo como uma professora **em busca de novas aprendizagens e informações que possam contribuir para um ensino de qualidade,** buscando melhorias em minhas práticas docentes. **O século XXI requer profissionais generalistas, com conhecimentos, habilidades e competências diversas, mas que sejam éticos, responsáveis e conscientes em seu compromisso com a sociedade e o meio ambiente,** assim busco inserir na formação dos meus alunos aspectos que envolvam estas questões.” (Ariano Suassuna).

Encontramos nas falas de Guimarães Rosa, Cecília Meireles, ênfases que dizem respeito a contribuições na formação de um profissional ético, responsável e crítico; ensinando as teorias contextualizadas, buscando relacionar os espaços acadêmicos com a ciência da administração, fundamentada nos princípios da ética, pautada no respeito e gratidão; Ariano Suassuna ressalta que o século XXI requer profissionais generalistas, com conhecimentos, habilidades e competências diversas, mas que sejam éticos, responsáveis e conscientes em seu

compromisso com a sociedade e o meio ambiente e Fernando Pessoa destaca que vai percebendo que ela vai mudando a partir do momento que você consegue entender esses alunos, a partir do momento que você compreende como cada um deles aprende e aí você vai se adaptando. No entanto, um dos docentes demonstra consciência quanto às fragilidades formativas, embora considerando sua vasta experiência profissional:

“Preciso melhorar meu desempenho como professor do ensino superior. A minha maior contribuição para a formação dos meus alunos é a minha experiência como profissional da administração, adquirida ao longo de 15 anos de atuação como administrador. Existe uma enorme diferença em ser professor da universidade e ser professor dos outros níveis, é gritante a diferença. O fato da gente ter mais autonomia e lá nos outros níveis você não tem tanta liberdade, você tem que se ater muito, o que é decidido pelas coordenações pedagógicas e há uma liberdade no ensino superior que permite você ir às vezes além de uma ementa e a gente consegue atualizar essas ementas... mesmo a ementa que já feita a proposta há dez anos, eu consigo concretiza-la em nosso dia de uma maneira que não é possível no outro.” (Fernando Pessoa).

A partir dos relatos, conforme nos lembra Freire (2013), a docência pressupõe o ato de assumi-la, e segundo o autor, ao atribuir sentido ao que fazemos como professores, podemos ter a consciência do inacabamento. É a partir dessa consciência que nos movemos a aprender, a buscar, a questionar nossas práticas pedagógicas e o efeito que elas produzem. Que estudante queremos formar? Esse é um questionamento fundante da prática docente. Por meio de vivências no exercício profissional da docência é que o/a professor/a depara-se com a complexidade do seu trabalho, seja para a tomada de decisões, seja para a mobilização de saberes, com vistas no atendimento das demandas peculiares de cada grupo de alunos/as, turma e/ou curso. Nesse viés, Lucarelli (2004) indica que a função docente constitui-se pela necessária conexão de conhecimentos e subjetividades, portanto, revela o envolvimento de conhecimentos inerentes ao ofício da profissão professor.

Ainda, conforme depoimento dos/as professores/as, podemos destacar as colocações de Guimarães Rosa no tocante a “tamanho complexidade em que vivemos atualmente, me coloco em reflexão, se estamos, de fato, conseguindo obter tal êxito” ; Ariano Suassuna que destaca: “Me vejo como uma professora em busca de novas aprendizagens e informações que possam contribuir para um ensino de qualidade, buscando melhorias em minhas práticas docentes.”; Cecília Meireles: “Formar um ser humano ativamente econômico e social é uma tarefa difícil.” E Fernando Pessoa: “Preciso melhorar meu desempenho como professor do ensino superior”. De modo geral, os/as docentes revelam a preocupação e compromisso profissional com o desenvolvimento de seus alunos, principalmente, no que se refere ao ensino

de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano e profissional. No entanto, podemos identificar certa angústia no que se refere aos dilemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem.

Os argumentos apresentados nos relatos indicam que as concepções de Docência Universitária estão alinhadas ao enfoque crítico-reflexivo, conforme indica Nóvoa (2017), em que tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal, na qual precisamos de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, de acompanhamento e reflexão sobre a profissão.

5.3 Categoria III – Tornar-se Professor/a

Produzir compreensões sobre as necessidades formativas demanda apreender os sentidos e significados atribuídos ao ser professor, ou seja, os aspectos relacionados à identidade profissional docente, a ser, tornar-se professor/a. Nesse sentido, conforme nos lembra Freire (1995, p. 71) “Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor”, ou seja, nos constituímos, nos tornamos professor/a por meio da formação, das vivências, da troca de experiências, das interações cotidianas.

Ao questionarmos nossos/as colaboradores/as sobre a relação estabelecida entre suas necessidades formativas como professores bacharéis, os saberes docentes elaborados e a construção da identidade profissional, temos as seguintes contribuições:

Tornei-me professor muito antes de saber que o seria. Iniciou na infância, quando me tornei aluno e continua até hoje. Ser professor é uma jornada que tem apenas início. A oportunidade e o querer ser professor. Senti uma identificação com a profissão. **(Dilma Ponte).**

Desde cedo gostava de brincar de professora e fui internalizando isso como profissão apesar de paralelamente sempre exercer outra atividade. Na verdade, para chegar ao ensino superior foi uma ascensão porque **fui galgando lentamente as etapas. Alfabetizei crianças e adultos, fui professora do ensino fundamental, da graduação e da pós-graduação.** **(Machado de Assis).**

A minha mãe foi, inicialmente, professora da rede estadual de ensino e tal fato teve grande influência na minha carreira profissional como docente. Desde criança, eu pedia para acompanhá-la durante o seu trabalho nas escolas, no turno da noite. Por muitas horas eu ficava observando-a a ministrar aulas e sentia muito orgulho de seu desempenho, bem como do status que tal profissão, na época, proporcionava aos profissionais da educação. Eram respeitados, vistos como “pessoas de grande mérito profissional”. Decidi, portanto, dar aulas para algumas crianças carentes que moravam próximo à minha casa, quando tive, então, a minha primeira

experiência como professora, embora não fosse capacitada para isso. Uma experiência valorosa pelo fato de poder contribuir com o pouco que sabia aos que ainda não sabiam nada. **Acredito que desde criança já havia despertado o interesse de ser professora. Era algo que fazia por prazer, sem nenhuma obrigação...** Com o passar dos anos me graduei como Administradora e logo em seguida, fiz uma especialização na área. Após o curso de especialização, concorri ao processo seletivo da UFPI para professor substituto do Curso de Administração, foi quando, então, ingressei na carreira docente do ensino superior. Dois anos após, ministrava aulas também numa faculdade particular, na qual trabalhei durante 09 anos. Durante esse tempo, voltei a ser professora substituta na UFPI e finalmente, fui aprovada como professora efetiva nessa mesma instituição. Posso dizer que, o desejo de ser professora do ensino superior, sempre esteve presente dentre os meus objetivos profissionais, tendo sido motivado tanto pela influência materna quanto pela vontade de lecionar. **(Guimarães Rosa).**

Sempre admirei as pessoas que tinham capacidade de ensinar algo aos outros, esta admiração foi o pontapé inicial da minha vida docente. Minha primeira experiência aconteceu aos 11 anos quando comecei a auxiliar a filha da minha vizinha nas tarefas escolares. Anos depois já início da idade adulta comecei a auxiliar uma professora da Escola Bíblica de minha Igreja. **A primeira experiência mais significativa foi ministrar aulas no Ensino Médio.** Acredito que os determinantes para assumi a carreira docente foi, sem dúvida, admiração pela docência e sua capacidade de influenciar e mudar a vida das pessoas. **(Fernando Pessoa).**

Entendemos que a construção da identidade profissional docente se dá em virtude das interações intrinsicamente relacionadas entre a sua concepção acerca de educação, de visão de mundo que se constrói ao longo de sua existência, assim, podemos inferir esta percepção nas falas de nossos/as colaboradores/as ao referirem aspectos inerentes ao “ensinar” observados desde a tenra infância, como nos fala Dilma Ponte: “Tornei-me professor muito antes de saber que o seria: “Iniciou na infância, quando me tornei aluno e continua até hoje. Ser professor é uma jornada que tem apenas início.” Machado de Assis também nos revela anseios precoces: “Desde cedo gostava de brincar de professora e fui internalizando isso como profissão apesar de paralelamente sempre exercer outra atividade.” Nas palavras de Guimarães Rosa: “Acredito que desde criança já havia despertado o interesse de ser professora. Era algo que fazia por prazer, sem nenhuma obrigação...” e ainda, Fernando Pessoa acrescenta: “Minha primeira experiência aconteceu aos 11 anos quando comecei a auxiliar a filha da minha vizinha nas tarefas escolares.” Ou seja, os depoimentos indicam que já havia entre os docentes uma predisposição para essa escolha profissional que, em muitos casos, ocorreu por influência da família.

Melo et al (2013) ressaltam que diversos fatores como a história de vida, os conhecimentos mobilizados na formação e na experiência docente, permeada por conflitos do

cotidiano profissional, na relação com os pares, no significado da docência bem como a prática pedagógica, influenciam a constituição identitária, configurando-a como uma construção social. Identificamos, também, que os/as professores/as valorizam a profissão docente, embora reconheçam os desafios e o esforço necessário para o aprendizado da docência no ensino superior, o que ocorre de forma gradativa e processual. Nas contribuições de Machado de Assis temos: “Na verdade, para chegar ao ensino superior foi uma ascensão porque fui galgando lentamente as etapas. Alfabetizei crianças e adultos, fui professora do ensino fundamental, da graduação e da pós-graduação”. Dilma Ponte revela: “. Ser professor é uma jornada que tem apenas início. A oportunidade e o querer ser professor. Senti uma identificação com a profissão.” Guimarães Rosa ratifica sua jornada: “Posso dizer que, o desejo de ser professora do ensino superior, sempre esteve presente dentre os meus objetivos profissionais, tendo sido motivado tanto pela influência materna quanto pela vontade de lecionar.” Fernando Pessoa, por sua vez, revela: “Acredito que os determinantes para assumi a carreira docente foi, sem dúvida, admiração pela docência e sua capacidade de influenciar e mudar a vida das pessoas.”

Estas colocações são corroboradas por Melo et al (2013), pois, ao refletirem a respeito da identidade docente, enfatizam que o professor é antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor como sujeito histórico.

Ainda, com o propósito em conhecer como ocorre o desenvolvimento da identidade profissional dos/as docentes nossos/as colaboradores, tivemos as seguintes contribuições:

Me tornei professora através de um programa de voluntariado em Barreiras – BA. Quando ainda estudante de administração me voluntariei para ministrar cursos para comunidades carentes e logo percebi que seria essa carreira que eu seguira. Mas não direcionei minha formação inicialmente para ser professora, primeiro e fui para o mercado de trabalho tenho nele minha prioridade de atuação e a licenciatura sendo o mais na carreira. **Me identifiquei com o ensino superior quando percebi que eu tinha a oportunidade de ser teórica, mas também prática.** Logo as atividades práticas, poder continuar contribuído socialmente com as pessoas e ainda exercer minha carreira foi tudo que eu sempre quis. (Cecília Meireles).

Tornei-me professora após cursar o mestrado, em paralelo exercia a função de instrutora de treinamento a jovens aprendizes e estagiários, de certa forma uma relação com o ensino. O mestrado, a identificação com o ambiente e os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem. (Ariano Suassuna).

Na época que me tornei professor do Colégio Estadual Lima Rebelo, em Parnaíba, lá tinha um curso técnico em administração. Eu já era estudante de

administração e jornalista. **Fui convidado para lecionar no Colégio Estadual pelo Diretor da época.** Nessa época também já era concursado pelo Banco do Nordeste. Quando terminei meu Curso de Administração fui convidado para ser administrador do Projeto Sertanejo na cidade de São Raimundo Nonato, no Sul do Estado. Do Projeto Sertanejo fui para o Banco do Nordeste e em 1990 retornei à Parnaíba e em 1992 fiz concurso para o Campus Ministro Reis Velloso e 1994 assumi com TP 20 horas. Em março de 2012 pedi demissão do Banco do Nordeste e em Novembro de 2015 passei a dedicação Exclusiva. Passei 29 anos no Banco do Nordeste e durante todos esses anos exerci a profissão de professor em todas as cidades que morei durante o período. **(José de Alencar).**

Tornei professora depois do curso (técnico) de pedagogia e do Curso de Administração. As determinantes são: gostar de ensinar e trabalhar com jovens; a formação de administração: “aprender a aprender”, as habilidades: técnica, conceitual e humanas adquiridas no Curso de Administração e a experiência em uma empresa durante 8 anos. **(Rubem Alves).**

Os acontecimentos me conduziram à docência. Concurso para professor substituto. Dois anos depois fiz mestrado 2007-2009. Em 2010 fui aprovada em concurso para professor da UFPI. Em 2014 ingressei no doutorado. **(Clarice Lispector).**

Tornei-me professor por uma circunstância. Estava desempregado e meu irmão me inscreveu em uma reunião onde seriam escolhidos os professores para o Ensino Supletivo a ser instalado em Parnaíba, fui à reunião e fui escolhido para lecionar Matemática. Eu trabalhava em uma empresa e não estava satisfeito, como já estava no Supletivo e surgiu um concurso na UFPI, inscrevi-me, fiz o concurso e não passei. Tempos depois surgiu um novo concurso inscrevi-me e passei. **(Carlos Drumond).**

Identificamos nos relatos supracitados que, diferentemente de outras profissões, a docência surge como oportunidade de trabalho em que, mesmo não havendo formação específica, é assumida, passando a se constituir em uma carreira profissional. Ou seja, são administradores/as de empresa que se deparam com a chance de lecionar e acabam se envolvendo e permanecendo nesse campo, conforme indica Cecília Meireles: “Quando ainda estudante de administração me voluntariei para ministrar cursos para comunidades carentes e logo percebi que seria essa carreira que eu seguira.” Ariano Suassuna acrescenta: “Tornei-me professora após cursar o mestrado.” José de Alencar relata que foi: “convidado para lecionar no Colégio Estadual pelo Diretor da época.” Clarice Lispector refere-se a sua experiência como professor/a substituto/a. Carlos Drumond enfatiza: “Tornei-me professor por uma circunstância. Estava desempregado e meu irmão me inscreveu em uma reunião onde seriam escolhidos os professores para o Ensino Supletivo que iria se instalar em Parnaíba, fui à reunião e fui escolhido para lecionar Matemática.” e Rubem Alves: “Tornei professora depois do curso (técnico) de pedagogia e do Curso de Administração.”

Melo (2009), ao pesquisar os desafios da docência universitária, indica que os docentes se identificam muito mais com o curso de formação inicial, do que propriamente com a docência. Segundo a referida autora, comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores afirmam serem “bacharéis” que lecionam no curso de medicina, biologia, história, etc. e não professores desses cursos. E, em relação a pesquisa, complementa que há indícios de desprestígio do ensino no interior da dinâmica de funcionamento das universidades em relação à pesquisa, notadamente considerada como atividade de maior notoriedade.

A partir da pesquisa desenvolvida com professores bacharéis, Kato (2015) indica que a identidade docente está vinculada diretamente às diferentes concepções que os professores possuem a respeito de educação, ensinar-aprender, relação professor-aluno, escola, enfim, concepções que orientam o fazer pedagógico do professor em seu cotidiano de trabalho. Nesse processo de constituição identitária, está imbricado o papel do docente como indivíduo capaz de se posicionar frente ao processo de ensino-aprendizagem mediante concepções, valores éticos, interesses e normas de conduta que orientam as suas atividades individuais e coletivas.

Portanto, a identidade profissional docente está em constante processo de construção ao longo da vida os/professores, quando atribuem valores, percepções, sensações e expectativas próprias de sua configuração como sujeito social. De acordo com Melo et al (2013), a identidade é construída gradativamente por cada professor ou cada “aprendiz” de professor. Sendo assim, a construção da identidade do professor compreende a intrínseca articulação entre as dimensões pessoal e profissional. Portanto, a essência da identidade profissional, considerada em uma abordagem sociológica da educação, compreende o envolvimento de como a pessoa-profissional se identifica com a profissão, ou seja, como ocorre a adesão profissional, o investimento na carreira, as aspirações e o compromisso com a profissão docente. Para Nóvoa (2000, p. 16), a “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Sobre a identidade profissional, Cunha (1998), indica que aos poucos tem-se procurado produzir conhecimento sobre o professor, em uma perspectiva que ultrapasse a prescrição de suas desejáveis qualidades. Portanto, conceber o docente como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado conscientemente em um projeto político-educacional, torna-se relevante quando se pretende alterar a lógica universitária.

Segundo Formosinho (2009) as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais, comunitário e seus atores, em que os professores passam a ser vistos como sujeitos da formação e, não somente objetos ou receptores. Assim, são os agentes da formação e da profissionalização docente.

5.3.1 As referências Docentes

Diferentemente de outras profissões, a docência é exercida a partir de referências construídas no decorrer de um longo período em que o professor fica imerso em seu campo de trabalho, na condição de estudante. Se considerarmos o período temporal correspondente à educação básica e superior, são em torno de 20 mil horas vivenciadas no espaço escolar e acadêmico. De acordo com Formosinho (2009), sobre a formação de professores, é relevante atentar para os contextos da vida pessoal desses docentes como alicerce para a construção do perfil profissional do professor. Assim, deve-se considerar as “crenças, pensamento, atitudes do professor” como parte fundamental de seu processo de profissionalização, uma vez que fazem parte de suas interações com o mundo e, portanto, compõe suas identidades profissionais. Procuramos saber junto aos/as colaboradores/as quais professores/as foram referências em sua trajetória de vida e profissional e suas influências e/ou contribuições para a docência, obtivemos os seguintes relatos:

“Os melhores professores que tive foram os mais duros. Quando a gente é conivente demais com os alunos a gente os ensina a ficarem na zona de conforto, porque eles ensinaram quebrar paradigma, professores bons não. Eu tive um professor... ele era um capeta, ele dizia “já sabem a tabela periódica?”, ele queria de traz pra frente, ninguém nunca morreu, essas neuras que a gente tem são porque a gente não quer sair da zona de conforto...” **(Rubem Alves).**

“Ser duro não significa não ter o incentivo... esse trauma eu sofri na pele... tinha uma professora rigorosa durona que me dava medo, que eu ficava com dor de barriga, era psicológico, não abandonei a escola porque minha família não deixava, disseram você vai ficar, tem que estudar, falaram com a diretora...tive um professor de Matemática rigoroso mas com um jeito carinhosos, que dizia com muito jeito, perguntava se eu tinha entendido e explicava com paciência, já eu tive outro professor de direito que dizia assim: a idade prova que é burra... , então esse professor, não me traumatizou porque eu estava amadurecida, o professor é pra exigir, tem que ser rígido e dirigir, é pra dar o conteúdo, ele tem que entender porque o aluno é daquele jeito, tem que compreender o que está por trás daquilo ali, não é passar a mão na cabeça, eu sou vítima dessa professora bem aí, passei por isso. **(Machado de Assis).**

Ninguém me desestimulou... mas teve quem me estimulou muito e foi no dia que me deram liberdade... pra mim o modelo de professor é a professora XXX aqui da pedagogia, a maneira como ela avalia, assim, não é rigorosa, tanto é que eu tirei 10 em tudo, aquilo me estimulava de uma maneira a buscar. A avaliação dela era leve, ela avaliava que fazia que você buscasse que não era pela nota era pela aprendizagem, fiquei estimulado, na pós graduação eu escrevi sobre avaliação no ensino superior, e eu levo esse modelo de avaliação pela minha vida, outros professores não me desestimularam, mas também não fizeram diferença no sentido de me estimular para eu ir um pouco mais além, **outros não me incentivaram como ela. (Fernando Pessoa).**

Ninguém me desestimulou, e por incrível que parece meu professor que me estimulou foi o XXXX que tinha o perfil do benedito, assim, na rigidez dele ele era atencioso, ele perguntava porque a gente tinha escolhido o curso, me senti desafiada, não é fácil falar sobre agente, uma situação desafiadora que me ajudou a quebrar barreiras, a enfrentar esses desafios, serviu para quebrar vários tabus barreiras, embora ele fosse muito rígido e exigente. tive um professor que era assim, ele aplicava uma prova com 3 perguntas e dizia que uma os alunos respondem, uma ele responde e outra só Deus responde...então: ele é um bom professor? Não sei. (**Guimarães Rosa**).

Lembrei de um professor da faculdade, em dois extremos, um professor tradicional, a forma de passar conteúdo, acho positivo isso, essa forma de passar os conteúdos, acho interessante ter uma diversificação, cada um aprende um jeito, por um lado esse professor era ótimo, mas a avaliação dele era horrível, ele ensinava bem, mas a forma de avaliação dele era constrangedora, embora a avaliação faça parte do processo de ensino, ele passava o seminário, quando terminava ele formava um paredão, ficava apontando da forma mais esdrúxula, apontava de um por um, falava das roupas, e com isso, tiveram colegas que ficaram realmente traumatizados. (**Ariano Suassuna**).

Pensando como você é como professor e como você é com o aluno – como se você ver o professor e como você ver o aluno, muitas vezes você não consegue estimular o aluno nem a pau e muitas vezes o aluno não consegue estimular o professor. Por exemplo eu e a professora xxx tivemos aluno que não veio nenhum um dia e no final aparece perguntando o que posso fazer por ele...eu me lembro que conversando sobre esse aluno, e ele disse que já ligou três vezes e ele não veio fazer a prova, precisamos refletir sobre isso, eu sou mole, fraco nesse sentido, gosto de entender e ajeitar os alunos e as vezes até exagero em facilitar a vida dos alunos, estou reconhecendo hoje que isso também não é muito bom. (**José de Alencar**).

Os relatos dos/as professores indicam indícios reveladores de concepções conservadoras de docência universitária, em que a relação pedagógica é marcada pelo distanciamento e consentimento de certo autoritarismo. Para Rubem Alves, os melhores professores foram os mais duros, contra argumentado por Machado de Assis que diz: “Ser duro não significa não ter o incentivo”, Fernando Pessoa ressalta que: “Ninguém me desestimulou... mas teve quem me estimulou muito” e tal incentivo também foi ratificado por Guimarães Rosa: “Ninguém me desestimulou”, assim como as reflexões de Jose de Alencar quanto ao modo de pensar em quando se é aluno ou professor: “Pensando como você é como professor e como você é com o aluno”, além da percepção de Ariano Suassuna quanto aos extremos de um professor, no tocante a sua metodologia, inclusive criando situações constrangedoras para os alunos.

Diante dos depoimentos, consideramos a partir de Mellouki e Gauthier (2004) que o professor desempenha mandato oficial de modo a configurar-se como agente de transmissão de cultura. Nesse sentido, o professor desempenha função social, dentro do contexto educacional,

portanto, cabe ressaltar que seu saber e sua função provocam conflitos constantes, ocupando assim, função estratégica nas relações sociais.

Nessa ótica, as contribuições dos/as professores/as apontam, principalmente, para o contexto de sala de aula como espaço de concretude de suas vivências com relação às suas referências docentes. Nesse sentido, Sousa e Longarezi (2015) ressaltam que as salas de aula foram por muito tempo consideradas lugares de transmissão dos conhecimentos e experiências dos professores aos alunos. De outro modo, as salas de aula, em virtude das relações sociais que se efetivam em seu âmbito, caracterizam-se como espaço propício para construção do conhecimento, de valores, de atitudes e de comportamentos de forma reflexiva sobre os modos de ser e agir de discentes e docentes. Sendo assim, torna-se relevante refletir sobre os aspectos histórico-sociais da profissão docente e, ainda, sobre as concepções de docência construídas ao longo do percurso profissional, para compreender de que forma o professor intervém na sociedade e sob quais determinantes.

As contribuições dos/as professoras apontam para a necessária reflexão sobre o trabalho docente, por meio da construção de suas referências, ou seja, de influências que historicamente constituem a docência universitária. O professor está imerso na natureza complexa e antagônica do trabalho docente, tendo em vista a dualidade que permeia o seu fazer docente de qual caminho seguir, suscitando questionamentos de escolha e justificativas para tais. Portanto, a formação permanente, como espaço profícuo de constituição identitária, poderá contribuir para que os docentes fortaleçam uma cultura de interpretação crítica sobre sua profissão.

Ainda sobre a construção da identidade docente dos professores envolvidos no estudo, solicitamos rememorassem a trajetória escolar/formativa e indicassem os professores que marcaram suas vidas, seja de forma positiva, seja de forma negativa. Assim responderam:

“Positivamente: Professores que desenvolviam atividades que simulavam situações da vivência prática da profissão de Administrador (jogos, competições empresariais), relatos de experiências deles no mercado de trabalho, professores assíduos e comprometidos.

Negativamente: Professor que avaliava os alunos de forma rígida e autoritária. Após apresentarmos os seminários éramos avaliados com críticas não construtivas.” (Ariano Suassuna).

“Positivamente: Paciência em ensinar; Explicações claras

Negativamente: Não deixar ninguém participar da aula. Não havia discussão dos conteúdos.” (Fernando Pessoa).

“Positivamente: Professor A. S. pela pontualidade assiduidade, postura e seriedade com que desempenhava o seu papel de professor.

Negativamente: Professor R. B., por ser o oposto do professor citado.” (Carlos Drumond).

“Positivamente: - Professores que me incentivaram durante a graduação para a docência, por acreditarem que eu tinha o perfil para a carreira; - A dedicação e o empenho de alguns professores com o trabalho que realizavam; - O sentimento de realização que alguns professores me passavam; - Parentes professores que para mim foram uma inspiração; - A autonomia para aprender que alguns professores me possibilitaram; - A rigidez e seriedade de alguns professores em sua ação professoral.

Negativamente: - a falta de compromisso de alguns professores com aquilo que realizam; - a pouca cumplicidade e sentimento de equipe entre os professores; - o egocentrismo, arrogância e prepotência de alguns docentes; - a falta de profissionalismo e de preparo de alguns professores.” (Dilma Ponte).

“Positivamente: Muitos professores foram marcantes na minha vida servindo de exemplo até hoje ao se portarem de forma responsável, pontual, organizada e planejando bem suas atividades.

Negativamente: Outros não demonstraram comprometimento e comportamentos éticos, além de ficaram distantes dos alunos.” (Rubem Alves).

“Positivamente: Na pós o professor G. S. com sua positividade e incentivo.

Negativamente: Uma professora de Direito na graduação onde a mesma disse que eu não seria capaz de fazer o seminário.” (Cecília Meireles).

“Positivamente: O professor da graduação que me ajudou a minimizar a timidez de falar em público.” (Guimarães Rosa).

Nas declarações dos docentes sobressai a importância de seus respectivos professores, e como estes os influenciaram positiva e/ou negativamente. Constatamos que foram elencados aspectos da dimensão pedagógica, com relação ao planejamento, metodologias de ensino e de avaliação. No entanto, também foram explícitos aspectos da dimensão referente à postura profissional, no sentido do exemplo a ser seguido, do legado construindo em favor da profissão docente. Todavia, foram identificadas exposições de aspectos contrários ao que se espera da postura de um professor, ao caracterizá-lo, dentre outros itens, como egoísta, sem compromisso e com falta de profissionalismo. Outro aspecto destacado como marca negativa refere-se à avaliação da aprendizagem em uma perspectiva punitiva, ao contrário do que preconiza uma educação libertadora, que requer práticas pedagógicas avaliativas pautadas na abordagem formativa. Embora sugeríssemos que ao responder a questão, não fossem identificados nomes, alguns o fizeram, e mantivemos em forma de siglas, em respeito ao respondente que declarou estas influências, embora de forma negativa.

Nesse sentido, reforçamos nosso entendimento em Monteiro (2004), o qual reconhece a identidade profissional como uma construção social, na qual os/as professores/as têm um papel

essencial. Além disso, o/a professor/a exerce a docência, com suas implicações políticas, sociais e culturais, que influenciam a constituição identitária, propiciando o desenvolvimento de novas culturas profissionais.

Continuamos nossas indagações solicitando que os professores bacharéis registrassem impressões sobre ser professor. Esse questionamento carrega em si a oportunidade de revelar subjetivamente a compreensão que cada um dos envolvidos tem sobre a própria identidade docente. Em resposta à questão aberta, obtivemos as afirmações:

Ariano Suassuna: É ser atuante na mediação e apoio para o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos como cidadãos, seres críticos e aptos ao exercício de uma profissão

Machado de Assis: Ser comprometido com o que faz.

Fernando Pessoa: Mostrar o mundo do conhecimento aos seus alunos.

Carlos Drumond: Atualmente uma profissão de risco mal remunerada e sem reconhecimento pelo empregador, pelas famílias e pelo aluno, além de ser pouco considerada até por muitos profissionais (com raras exceções) que estão no mercado vivendo da profissão. Estou me referindo aos que consideram a profissão de professor como um “bico”.

Dilma Pontes: Ser responsável consigo e com seus alunos de modo a contribuir com a formação humana e social do meio em que vive.

Rubem Alves: Ser professor é compartilhar conhecimentos, ensinar, educar, preparar para a vida profissional e também aprender com os alunos além de ter um perfil ético, equilíbrio emocional e comprometimento.

Cecília Meireles: Poder contribuir com o processo de aprendizado dos acadêmicos.

Guimarães Rosa: Estimular aos alunos a capacidade de pensar, interpretar e criticar sobre os saberes existentes. Compartilhar conhecimentos, experiências e conduzi-los para a busca de uma ética profissional e humana. Provocar a necessidade da leitura, de aprofundar-se ao que ainda pode ser desconhecido. Tem que inspirar confiança, segurança, respeito...

José de Alencar: Uma profissão que exige conhecimento, compromisso e comprometimento.

Clarice Lispector: Facilitador.

As asserções explicitadas pelos docentes realçam suas concepções sobre o que é “ser professor”. As palavras recorrentes foram: mediador, facilitador, comprometido, responsável, aprendiz, dentre outros aspectos. E ainda, revelam que é o agente que ensina, educa, incentiva, com vistas a atender posturas éticas frente a sua atuação docente. Esses posicionamentos indicam que a docência é compreendida do ponto de vista ético, imbuída da responsabilidade e

do compromisso com a formação humana, voltada para a cidadania, a ética e o bem comum. Diante dos aspectos abordados, entendemos que cada professor/a é agente ativo e criativo nesse processo, constituindo-se a partir da identidade de mediador entre o conhecimento e os estudantes. Para Dubar (2005) a identidade profissional se caracteriza como dupla transação biográfica e relacional, pois, o processo de constituição da identidade profissional do/a professor /a é intrincado e se constitui em díspares tempos/espacos/trajetórias. Nesse sentido, a identidade constrói-se por meio do componente individual e coletivo, como um processo inacabado, em constante movimento e não como um produto. Trata-se, portanto, de uma construção de permanente reinvenção de relações pessoais, profissionais, institucionais, experienciais e culturais compartilhadas.

De acordo com Giroux (1997), o professor é um “intelectual”, portanto precisa fazer leituras críticas sobre a educação, sobre a profissão docente, sobre sua prática pedagógica, no sentido de estabelecer relações com o mundo exterior. Para tal, o professor precisa romper e transpor barreiras, culturas, pensamentos, assumindo uma posição ativa e reflexiva frente à sociedade dominante, para que possa produzir transformações nos processos formativos de seus estudantes, em uma perspectiva emancipatória. Portanto, o professor, na posição de intelectual transformador, conforme ressalta Giroux (1997) tem “o desafio e a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Assim, ao professor incide a tarefa de inserir e relacionar no âmbito educacional na esfera política, apresentando o sistema, estimulando os alunos a um pensamento reflexivo e posicionamento crítico frente à sociedade dominante. E ao tonar o político mais pedagógico, o professor contribui com seu diálogo crítico e reflexivo na luta contra a sociedade dominante, em favor de um mundo mais justo, mais igualitário e, portanto, mais humanizado.

A reflexão sobre a identidade profissional docente implica considerar a trajetória docente, o envolvimento com a profissão e os saberes da docência, pois são eles que identificam o professor à sua profissão. Segundo Tardif (2002, p. 256), “a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. Diante disso, propusemos alguns questionamentos para direcionar a reflexão sobre a docência, a saber: Como me constitui professor do jeito que sou? Quais valores e princípios alicerçam minha prática pedagógica? Por que? A seguir alguns fragmentos dos relatos:

Por meio de muito estudo, prática de administração em empresas por

meio de funções diretas remuneradas e ou consultorias; **Meus valores são pautados no respeito, ética, solidariedade, família e gratidão;** São esses princípios que determinam minhas ações e conseqüentemente minhas conseqüências. **Acredito que não se pode fazer uma boa carreira sem ter me primeiro bons princípios.** (Cecília Meireles).

Ainda estou me constituindo professora porque todo dia aprendo alguma coisa. Mas, o curso Pedagógico, a Licenciatura em disciplina especializadas do 2º Grau e o Mestrado em Educação foram importantes na minha formação como professora entre outros fatores. **Também muitos professores marcaram a minha vida.** Principalmente o valor **responsabilidade.** Porque somos responsáveis em grande parte pelos profissionais, pelos políticos que passaram em nossas mãos. (Machado de Assis).

A partir **das minhas experiências de vida na relação com ambientes de treinamento e escolares, pessoas da área de educação as quais convivi na minha vida escolar e universitária,** busca por formação continuada e na relação com os colegas de trabalho. **Valores e princípios que possam contribuir para a formação de um aluno crítico, reflexivo e que possa atender aos anseios da sociedade globalizada,** pois a formação a que nos propomos em oferecer deve ir além dos conteúdos a serem ensinados. (Ariano Suassuna).

Ao ingressar na UFPI fiz um **curso de especialização em Educação Superior e logo em seguida fiz mestrado em Gestão Universitária;** cursos que me deram uma boa base metodológica. Com relação aos valores e princípios que alicerçam minha prática pedagógica, levo em consideração dois: **respeito e compreensão do aluno.** (José de Alencar). **Minha forma de ser e de atuar na docência se relaciona com os aprendizados da prática, do cotidiano docentes.** Procuro prezar pelo compromisso assumido na docência, **ser responsável naquilo que me compete,** independente de minha estabilidade por ser servidor público. (Dilma Ponte).

Pelos valores e conhecimentos desenvolvido ao longo da vida acadêmica e profissional. Esses valores são: **respeito ao processo de aprendizado,** referencial teórico ao modelo proativo e foco na pesquisa. (Rubem Alves).

Hoje já não me enxergo como a professora que fui no passado. No início, havia uma preocupação tamanha em trabalhar conteúdos, especificamente. Hoje, **busco uma prática pedagógica compartilhada.** Os alunos não querem ser mais meros espectadores do conhecimento, mas sim protagonistas. Nesse quesito, cabe ressaltar que o papel do professor é estimular o conhecimento e não apenas transmiti-lo (Guimarães Rosa).

Principal valor que orienta minha prática docente é o respeito ao discente, é o entendimento que ele é o elemento principal deste processo, **é na vida dele que o conhecimento deve ter significado,** por que sem o aluno o professor não ter sentido em sua existência. (Fernando Pessoa).

Utilizando a **experiência adquirida no Supletivo e tendo como exemplo alguns professores do curso ginásial e do curso superior,** além de um curso de Esquema 1. **Pontualidade, assiduidade, honestidade, urbanidade e sensatez.** Porque entendo que esses valores alicerçam a carreira de qualquer servidor público. (Carlos Drumond).

Os/as docentes participantes da pesquisa ressaltaram a importância do estudo, da prática ou experiência, das relações de trabalho e da vida acadêmica que galgaram. Quanto aos valores tem-se na fala de Cecília Meireles: respeito, ética, solidariedade, família e gratidão; Machado de Assis atribui a responsabilidade seu maior valor; Ariano Suassuna refere-se a valores e princípios que possam contribuir para a formação de um aluno crítico, reflexivo e que possa atender aos anseios da sociedade globalizada; José de Alencar enfatiza respeito e compreensão do aluno; Dilma Ponte remete a ser responsável naquilo que lhe compete; Rubem Alves destaca respeito ao processo de aprendizado; Guimarães Rosa busca uma prática pedagógica compartilhada; Fernando Pessoa diz que o principal valor que orienta minha prática docente é o respeito ao discente; Carlos Drummond elenca valores como a pontualidade, assiduidade, honestidade, sensatez e justifica que esses valores alicerçam a carreira de qualquer servidor público. Esses aspectos são coerentes com as concepções de docência apresentadas anteriormente, pois, para o grupo de docentes trata-se de uma profissão que tem como prerrogativa a responsabilidade social e científica pelo desenvolvimento humano articulado à formação profissional.

Nos depoimentos dos/as professores/as localizamos inferências sobre a relevância do estudo, o respeito ao aluno, a importância dos conteúdos, ou seja, é notória a preocupação com a construção de pensamentos críticos e reflexivos no contexto educacional. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 39) caracteriza o professor ideal como “indivíduo que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de ter certos conhecimentos referentes às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático fundamentado em sua experiência cotidiana com os alunos”. O professor precisa ainda compreender que no âmbito educacional, o aluno deve ser visto não como sujeitos passivos da atividade docente, mas atores. Para Tardif isso constitui de fato no ato de ensinar, despertando interações capazes de estimular o conhecimento, a reflexão e a socialização. Ou seja, a identidade profissional docente é construída a partir de várias referências relacionadas ao ser professor/a, dos quais se destacam: as concepções de docência, educação, ensino-aprendizagem, os saberes, as relações interpessoais, os valores, dentre outros aspectos que vão se amalgamando e dando sentido à profissão docente. Conforme Pimenta (2002) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Ou seja, o professor se (re)constrói constantemente, dada sua abertura à novos conhecimentos, a novas experiências, constituintes de sua práxis pedagógica. Para Marcelo Garcia e Vaillant (2009) a identidade se relaciona a um processo evolutivo de

interpretações e reinterpretções de experiências.

Ao analisar aspectos referentes à construção da identidade profissional dos/as docentes participantes, é nítido ver refletidas nelas as questões pessoais e culturais às quais o/a docente está submetido. Por isso, é fundamental nessa relação do/a docente com o mundo, com tantos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos, desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática com o objetivo de construir uma prática mais coerente e mais comprometida com o desenvolvimento humano dos estudantes. (KATO, 2015).

No intuito de aprofundar compreensões sobre a constituição da identidade profissional docente, questionamos quais pontos fortes ou principais habilidades os/as docentes consideram ter. As respostas foram apresentadas em ordem de importância, conforme registradas pelos docentes:

buscar relações da vivência prática com a teoria
conhecimento dos conteúdos das disciplinas
estratégias de avaliação diversificadas
atualizar-se sobre as áreas de ensino (das disciplinas ministradas) para cada semestre
bom relacionamento-interação com os alunos. (**Ariano Suassuna**).

Comunicativa
respeito as diferenças do mundo acadêmico
inovadora
envolvimento com a pesquisa e extensão. (**Machado de Assis**).

Professor pesquisador. (**Fernando Pessoa**).
Contextualização dos conceitos ministrados no início das disciplinas.
comparação do ambiente das empresas no passado, no presente e perspectivas para o futuro.
fazer entender a importância dos conceitos e teorias no ambiente empresarial. (**Carlos Drumond**).

capacidade de adaptação aos contextos da sala de aula;
facilidade de interação e empatia com os alunos;
segurança quanto ao conteúdo ministrado;
abertura para novas tecnologias e metodologias de ensino em sala de aula;
abertura para interações e compartilhamento com outros docentes. (**Dilma Ponte**).

Gosto do que faço;
estudar e transmitir conhecimentos é para mim muito prazeroso;
sinto-me responsável pelos jovens que estão na minha responsabilidade como professora;
tenho facilidade de ter boas relações com os alunos e incentivá-los para encarar a faculdade com responsabilidade;
estou sempre aberta para escutar, renovar conhecimentos e partilhar. (**Rubem Alves**).

Conhecimento dos conteúdos
Boa relação interpessoal

Respeito
Didática
Ensino dinâmico. (**Cecília Meireles**).

o conhecimento prático empresarial necessário na minha área de atuação.
a busca de um aprendizado contínuo
tenho prazer pelo que faço, sinto-me realizada profissionalmente.
(**Guimarães Rosa**).

Além de conhecimentos teóricos, um bom conhecimento prático na área financeira.

uma boa vivência na área de gestão.
A forma de me relacionar com os discentes, pois também trabalhei na área de atendimento
Visão sistêmica amplificada. (**José de Alencar**).

Compromisso com os alunos e o curso.
Estudiosa, sempre em busca dos temas em discussão. (**Clarice Lispector**).

As respostas indicam que a identidade profissional dos/as docentes está vinculada a valores calcados na ética profissional, no compromisso social da universidade com o desenvolvimento humano, o que demanda assegurar processos formativos com densidade teórico-prática, no sentido de contribuir para alcançar os objetivos formativos do curso. Assim, podemos compreender que cada docente, embora esteja inserido num contexto coletivo, constrói sua identidade, a priori, a partir da autorreflexão, tomando consciência de seus limites e potencialidades.

De acordo com a compreensão de Ramos (2013, p. 61), “[...] a identidade profissional dos professores pode ser refletida perante a pergunta: quem esses sujeitos da prática educativa são no momento?” Portanto, ao analisarmos a importância dada pelos docentes às suas respectivas interpretações quanto às suas habilidades e/ou pontos fortes como professores/as, observamos referências como conhecimento do conteúdo, contextualização do conteúdo, relação teoria-prática, inovação, envolvimento com pesquisa e extensão, bom relacionamento com os alunos, gosto pela profissão. Essa observação corrobora o entendimento de que a constituição da identidade profissional envolve variadas interconexões, desde as mais genéricas como visão de mundo, até sua trajetória profissional, de formação, as especificidades da sua área de atuação, dentre outros elementos, além, obviamente, das interferências das relações interpessoais, sejam com seus pares, seja com seus/as discentes.

E ainda, nos permite compreender na ótica de Cunha (1998) que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor. Entretanto, na compreensão de Agno (1989, apud CUNHA, 1998) a prática

cotidiana do docente é sustentada por aquilo ele que crê e no que necessita crer.

Nessa perspectiva, a análise das necessidades formativas deve pautar-se, sobretudo, na compreensão da identidade profissional docente. Quem são, o que sabem e como se posicionam no contexto da profissão são questões estruturantes e estão diretamente vinculadas as relações entre a profissão docente e o ambiente social.

5.3.2 Atuação Docente e a Tríade da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

O estudo das necessidades formativas pressupõe conhecer sobre o envolvimento profissional dos/as docentes universitários/as em suas atividades, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Ao serem indagados sobre suas práticas profissionais destacaram:

“Acredito na importância dessa tríade e particularmente **exerço-a de forma contínua, todavia sinto falta de incentivo por parte da IES para a prática da extensão e pesquisa. **Integro por meio de ações rotineiras como debates além de projetos de extensão e publicação de artigos.**” (Cecília Meireles).**

“Tenho procurando atender esses três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Ainda não estou de fato satisfeita com minha atuação, mas venho me esforçando para fazer isso cada vez melhor. Meus alunos fazem trabalho fora das paredes da universidade e vem realizando pesquisas dentro da área que ensino.” (Machado de Assis).

“Inserindo no ensino, através das disciplinas ministradas e por meio de atividades e de projetos de extensão aos alunos. Incluindo como parte das disciplinas atividades relacionadas a pesquisa e envolvendo os alunos em projetos de extensão.” (Ariano Suassuna).

“Reconheço a minha falha nesse requisito. Fui professor da Faculdade Maurício de Nassau, aqui em Parnaíba, e lá desenvolvi várias pesquisas. No entanto, ainda não tive estímulo para fazer o mesmo no CMRV. **Atuo somente na área de ensino e contribuo na área de gestão.**” (José de Alencar).

“Ainda não a faço plenamente. A pesquisa tem se inserido muito pouco no meu contexto até porque não tinha o doutorado.” (Clarice Lispector).

“A rotina do trabalho docente não valoriza e facilita essa tríade. Acredito que para o professor esse é um desafio e discussão carente nos contextos da universidade. Tem aquele professor que quer ser pesquisador e aquele que quer ser apenas professor. Como atender a essas demandas? A universidade não se importa com essa questão, assim como não se importa com a formação do professor.” (Dilma Ponte).

“Por meio de trabalhos acadêmicos desenvolvidos no decorrer da disciplina em cada período.” (Rubem Alves).

“Tenho trabalhado muito pouco ou quase nada, a pesquisa e a extensão, mas tenho a plena convicção de que são essenciais para uma prática mais inovadora da atividade docente no que diz respeito à produção e compartilhamento do

conhecimento com os alunos e com toda a comunidade acadêmica. Uma complementa a outra e por esta razão, isto deve estar inserido em nosso cotidiano.” (Guimarães Rosa).

“**Ainda não integro de maneira adequada**, comecei de uma maneira tímida, ainda não consigo visualizar aos resultados.” (Fernando Pessoa).

“Por questão de falta de afinidade com a atividade, **não faço questão nem participo de pesquisa e poderia trabalhar com extensão, mas o que gosto e que me realiza é o ensino.**” (Carlos Drummond).

Os relatos indicam os desafios enfrentados pelos docentes no cumprimento de todas as frentes de trabalho no contexto da educação superior. Reconhecemos que se trata de uma realidade um pouco diferente das demais universidades, em que os/as docentes indicam que a pesquisa não é tão valorizada, provavelmente, pela ausência de um programa de pós-graduação stricto sensu, onde as atividades relacionadas à função de pesquisadores são fomentadas. Além disso, cabe considerar que o corpo docente do curso pesquisado ainda está em formação, conforme destacamos anteriormente. Essa condição justifica o maior envolvimento com o ensino e com ações de extensão, pois, para coordenação e, principalmente, financiamento de projetos de pesquisa, há exigência da titulação em cursos de doutorado. No entanto, conforme destaca Cicillini (2010), a tríade ensino/pesquisa e extensão trouxe novas configurações e, conseqüentemente, implicações diretas no fazer docente dos professores universitários, de modo que se apresentam de um lado “pesquisadores” e de outro “professores”.

Esse entendimento é confirmado pelos relatos de Cecília Meireles, ao destacar que integra a tríade por meio de ações rotineiras como debates, além de projetos de extensão e publicação de artigos; Machado de Assis também enfatiza que tem procurando atender esses três pilares, mas ainda não está de fato satisfeita com sua atuação; Ariano Suassuna embora tenha destacado que efetiva a tríade: “Inserindo no ensino, através das disciplinas ministradas e por meio de atividades e de projetos de extensão aos alunos.”, não esclarece sobre as atividades de pesquisa; Rubem Alves, da mesma forma, não indica como são desenvolvidas as atividades de pesquisa, do ponto de vista da produção de conhecimento: “Por meio de trabalhos acadêmicos desenvolvidos no decorrer da disciplina em cada período.”; Dilma Ponte reflete que: “a rotina do trabalho docente não valoriza e facilita essa tríade.” E acrescenta: “Acredito que para o professor esse é um desafio”.

Esses posicionamentos indicam que, para além das questões antagônicas das dimensões entre pesquisa e ensino, torna-se essencial que os processos formativos de professores contribuam para que a docência esteja ancorada, ao mesmo tempo, nas dimensões

do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas dimensões são essenciais para desenvolver a profissão docente, em uma perspectiva de professor-pesquisador, especialmente, porque ao distanciar o ensino da pesquisa, corre-se o risco de trabalhar conteúdos frágeis do ponto de vista teórico, portanto, inócuos à formação dos estudantes. Diante disso, Boaventura Santos (2004) destaca a universidade caracterizada hoje um campo social muito fraturado, onde se digladiam setores e interesses contraditórios. O referido autor ressalta, ainda, que a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais.

Nas palavras de Guimarães Rosa: “Em nossa área de atuação ainda é tímida a realização de pesquisas bem como a de extensão. Somos movidos pelo ensino, que de certa forma, é a especificidade do trabalho docente, embora seja necessário articular tal indissociabilidade.”;

Fernando Pessoa contribui: “Ainda não integro de maneira adequada, comecei de uma maneira tímida, ainda não consigo visualizar aos resultados.” Clarice Lispector destaca que ainda não a faz plenamente; José de Alencar ressalta que atua somente na área de ensino e que contribui na área de gestão; e Carlos Drummond ressalta: “não faço questão nem participo de pesquisa e poderia trabalhar com extensão, mas o que gosto e que me realiza é o ensino.”

Em consonância com Severino (2009), sobre o ensino superior público no Brasil, entendemos que os maiores desafios estão relacionados, principalmente, a seus compromissos com a produção e popularização da ciência, da cultura e das artes, no sentido de colocá-los a serviço da sociedade. Segundo o autor, a universidade é comprometida com o conhecimento, mas deve atentar-se também, por decorrência, com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino. Portanto, a universidade precisa se constituir no lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, na perspectiva de mediação da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2009).

Sobre esses compromissos, referentes ao tripé ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade, destacamos que uma das finalidades da instituição, lócus da pesquisa, é “cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado”. E ainda está explícito que compete à UFPI, de acordo com o capítulo I do seu estatuto:

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

formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento e do meio em que vive;
promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição¹².

Diante das demandas profissionais para a docência universitária, dada sua complexidade, evidenciamos que uma das principais necessidades formativas de docentes, está relacionada à concretização do ensino com pesquisa, em uma perspectiva de complementaridade que, segundo Paoli (1988), ainda enfrenta desafios para sua confirmação. Ao desenvolver o ensino, articulado à pesquisa e extensão, o/a professor/a favorece as suas próprias condições de crescimento intelectual ao tempo em que pode envolver seus/as alunos, qualificando os processos formativos na universidade. No entanto, essas atividades, especialmente de pesquisa e extensão, demandam, para além de volição, o apoio institucional, o investimento financeiro, aliados às condições de trabalho favoráveis: disponibilidade de carga horária, espaço físico, materiais, laboratórios, enfim, toda estrutura física e financeira que viabilize a consecução de projetos de pesquisa e extensão universitária.

5.4 Categoria IV- Desenvolvimento Profissional

Consideramos o desenvolvimento profissional assumido nessa investigação a partir das contribuições de Marcelo Garcia (2009), como um processo “[...] no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”. A partir dessa explicitação, buscamos identificar informações referentes à participação dos professores em ações de formação promovidas pela UFPI. Diante das respostas ao questionamento sobre quais as possíveis ações formativas, no

¹² Informação disponível em www.ufpi.br

âmbito da universidade, contribuiriam para o desenvolvimento profissional dos professores, verificamos que 80% dos professores não realizou nenhum curso no contexto da universidade, enquanto que o percentual dos que apontam ter participado de algum curso de formação contínua foi de 20%. Referente a essa resposta afirmativa, foram elencadas duas instâncias: Curso de formação docente e Especialização em Educação Superior e Mestrado em Gestão Universitária. Esse dado indica a existência de fragilidades entre a universidade e a formação contínua dos docentes, o qual demonstra uma contradição entre a recorrente defesa quanto à relevância da formação continuada docente em nível institucional e o que de fato acontece, ou seja, raras oportunidades formativas para os docentes. Entendemos que a formação permanente do professor é condição fundamental para uma atuação profissional que atenda as demandas sociais vigentes. Nesse sentido, os processos formativos durante a formação inicial e contínua possibilitam ao professor compreender, analisar e organizar o seu trabalho (MARCELO; PRYJMA, 2013).

Nesse sentido, a formação profissional deve estar ligada às instituições de ensino, ao configurarem-se espaços institucionais que também incorrem de desafios constantes de inúmeras naturezas, conforme Cunha enfatiza:

[...] se os desafios para os docentes e seus alunos são muitos e de diferentes naturezas, o mesmo acontece com as instituições. É preciso sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente, cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento (CUNHA, 2008, p. 475).

Assim, torna-se pertinente e necessário a efetivação de ações de formação contínua no âmbito da universidade, que oportunizem aos professores construir sua trajetória profissional docente, tecendo reflexões sobre as demandas que emergem no contexto da sua atuação profissional. Por meio de processo interdependente de socialização, com vistas a considerar aspectos históricos, políticos reflexivos, também do ponto econômico e sócio cultural dos sujeitos envolvidos no contexto. Nesse sentido, torna-se basilar repensar o sujeito, o objeto e as relações que se estabelecem, suas necessidades formativas, no sentido de apreender o movimento do real, a realidade histórica, seja no nível do indivíduo, ou da sociedade global, considerando que a realidade se encontra sempre em movimento, em transformação (IANNI s/d. apud SILVA 1993).

5.4.1 Formação contínua: as percepções dos docentes

O desenvolvimento profissional é considerado como construção elaborada e

consciente, ou seja, como processo que se vai construindo à medida que os docentes conquistam experiência, sabedoria e consciência profissional (MARCELO GARCIA, 2009). Diante desse entendimento, questionamos se os/as docentes consideram importante a formação continuada e em seguida indagamos sobre a temática, propondo que apresentassem quais suas considerações. Segundo Lima (2013), essas reflexões implicam em problematizar a diferença entre a percepção subjetiva por parte dos docentes e as que são postas pela universidade e pelo mundo atual e futuro. As respostas dadas pelos/as docentes são:

“Sim. Na formação continuada temos a oportunidade de aprimorar o nosso fazer docente na medida em que adquirimos conhecimentos que a formação inicial não nos proporcionou.” (Ariano Suassuna).

“Sim. Aprender a aprender é muito importante para o professor.” (Machado de Assis).

“Sim. A forma como nossos alunos aprendem está mudando, então é preciso aprender estas formas e aplicamos em sala de aula.” (Fernando Pessoa).

“Sim. Considero que só a formação continuada fará com que a “mesmice” no ensino desapareça.” (Carlos Drummond).

“Sim. É com a formação continuada que o professor aperfeiçoa sua atuação professoral. Mas há de se considerar a necessidade de a IES envolver seu quadro docente no planejamento dessas ações formativas, percebendo-os como atores nesse processo, considerando também o dinamismo dos contextos nos quais os professores atuam.” (Dilma Ponte).

“Sim. Estamos no mundo de constantes mudanças. Precisamos renovar conhecimentos, adquirir novas habilidades, ampliar conceitos.” (Rubem Alves).

“Sim. Somos professores, disseminadores de conhecimentos, formadores de opinião assim sendo somos profissionais que sempre necessitamos de formação e informação mais que continuada.” (Cecília Meireles).

“Sim. Para propiciar o conhecimento sobre os pontos destacados sobre outros saberes.” (Guimarães Rosa).

“Sim. Todos os dias surgem coisas novas que precisamos nos atualizar.” (José de Alencar).

“Sim. A importância se dá a partir do momento em que o conhecimento revisitado ou sob nova proposta a ser estudada, traz uma carga de novos saberes e um elenco de recursos que irão renovar o olhar, ou aprimorar a pesquisa e o conhecimento do professor pesquisador proporcionando-lhe condições de também compartilhar tal conhecimento com os seus alunos e orientandos.” (Clarice Lispector).

É unânime o posicionamento afirmativo quanto a importância da formação continuada pelos docentes, o que implica analisar que existe um nível consensual sobre o tema. Essa

reflexão dos docentes, acerca da relevância dos processos formativos, permite intenso debate sobre a emergente necessidade de constituição de políticas institucionais voltadas para esta demanda dos professores do ensino superior.

Assim, apontamos que a realidade apresentada nos registros dos docentes reafirma o direcionamento de Rosemberg (2002, p. 58) sobre formação contínua que: “Pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos”.

No tocante às considerações acerca da formação contínua, os docentes salientaram que ela contribui para o aprimoramento do fazer docente, a construção de novas formas de atuação, inclusive, com a superação de paradigmas conservadores. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) destaca que a formação deve ser considerada como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. Entretanto, diante do exposto, a formação, caso não se constitua como processo crítico-reflexivo, na perspectiva emancipatória, poderá ser entendida como mera transmissão de saberes, de saber-fazer desprovido de consciência crítica, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. Portanto, se configurada nessa perspectiva distanciada das concretas necessidades formativas dos/as docentes, não será capaz de produzir transformações nas práticas pedagógicas, tampouco, poderá se configurar em processos formativos emancipatórios, conforme indicado por Freire (2013).

Nos registros dos professores fica evidente a necessidade de mudança de postura frente aos novos desafios que se apresentam no contexto universitário contemporâneo e, conseqüente transformação de sua própria prática, de modo a englobar ensino, extensão e pesquisa no âmbito do espaço da universidade. Diante disso, reafirmamos, à luz do que preconizaram os/as docentes, que a formação acontece em processo contínuo, permanente e todas as experiências sociais são formadoras, principalmente, quando partem dos contextos em que a docência se concretiza, quando há trabalho coletivo pautado na colaboração entre os pares, na partilha das experiências.

5.4.2 Ações Formativas: Possibilidades e Desafios

Segundo Melo (2018), no tocante a formação para a docência universitária, torna-se essencial pensá-la de forma ampla, considerando que há necessidade de investimentos

específicos, tanto de políticas quanto de programas formativos. Tais políticas institucionais, segundo a referida autora, ao abrigarem programas e projetos de formação permanente, poderão produzir transformações nas concepções dos docentes, principalmente, quando estão associadas às análises das necessidades formativas dos/as próprios/as professores/as. Com o intuito de compreendermos de forma mais ampla as necessidades formativas, convidamos os/as professores/as para refletir a partir das seguintes indagações: Diante da construção e/ou reconstrução de minha trajetória docente é possível considerar a necessidade formativa de professores? Por que? As reflexões foram traduzidas nas seguintes respostas:

“Sim, a formação em professor deve ser algo obrigatório para todos os docentes. É um processo importante na construção de profissionais mais capacitados para o mercado.” (Cecília Meireles).

“Sim. O professor que tem formação profissional de educador tem a maior probabilidade de fazer ensino/aprendizagem com mais eficiência e eficácia. Porque ele vai usar a didática, vai compreender as fraquezas e pontos fortes de seus alunos, vai saber motivar, desenvolver atitudes e habilidades, etc.” (Machado de Assis).

“Com certeza. Pois, como não nos formamos professores e sim nos tornamos professores, realizamos as atividades docentes sem conhecimento e/ou domínio de técnicas e métodos os quais certamente nos conduziram a uma ação docente que cumpre com o seu objetivo principal, que é a aprendizagem dos alunos.” (Ariano Suassuna).

“Claro. Já tentei por três vezes fazer um doutorado, mas ainda não deu certo. O ambiente exógeno muda com muita velocidade e as instituições têm que se adaptarem também na mesma velocidade, e os profissionais também têm que acompanharem as mudanças das organizações e instituições.” (José de Alencar).

“Sim. Principalmente em função da pesquisa.” (Clarice Lispector).

“Sim, claro. A formação continuada ela é inexistente na IES. Não há uma preocupação, planejamento, discussão ou ações voltadas a essa questão. Formação docente para a IES significa titulação stricto sensu e nada mais! As necessidades formativas docentes nesse caso não contam, não existem ou não são consideradas. O professor do ensino superior é um indivíduo solitário que vai se constituindo no seu cotidiano, com os erros e acertos de sua atuação professoral, quando este as percebe.” (Dilma Ponte).

“Vejo que essa pergunta remete o professor a aprender a aprender sempre.” (Rubem Alves).

“Sim, claro. Defendo, particularmente, a necessidade de uma capacitação constante do docente no que se refere às práticas pedagógicas. A formação do professor é essencial para o processo ensino-aprendizagem. Não dominamos os métodos, as técnicas de ensino e de avaliação preconizados pelos ditames da pedagogia. Na verdade, fazemos o que consideramos ser o

mais correto ou até mesmo, o mais fácil. E nessa questão, reconheço que careço ampliar o meu horizonte. **Sinto falta de uma política institucional mais rigorosa quanto à isso.** Não somos supervisionados, monitorados e nem mesmo orientados nesse aspecto. **Somos avaliados pelos alunos semestralmente, mas nem eles mesmos conhecem os critérios pelos quais estão avaliando.** Não podemos negar que tal instrumento serve como um sinalizador para uma auto avaliação, mas não é capaz de referendar a nossa prática pedagógica. **Temos o poder de ensinar e de avaliar da forma que queremos e isso representa uma dúbia comodidade, tanto na forma de aprender como na forma de ensinar ou avaliar.”** (Guimarães Rosa).

“Sim, porque não tenho formação docente, não domino a prática docente como os teóricos indicam.” (Fernando Pessoa).

“Considero necessária e urgente porque precisamos estar sempre em dia com as novas técnicas e com as tendências do ensino superior.” (Carlos Drumond).

É unânime a resposta positiva diante da construção e/ou reconstrução de sua trajetória docente considerar a necessidade formativa de professores, esta percepção para Melo (2018), diz respeito ao cenário em que a inserção na docência demanda a construção de atitudes, iniciativas, conceitos e tomadas de decisões, seja em quaisquer níveis de atuação, no tocante ao ensino superior, o cenário tem seus desafios peculiares, sua dinâmica de funcionamento e seus propósitos sociais, ideológicos e políticos.

No depoimento de Cecília Meireles destacamos que a formação continuada é: “um processo importante na construção de profissionais mais capacitados para o mercado.” de José de Alencar no que concerne: “os profissionais também têm que acompanhar as mudanças das organizações e instituições.” E Clarice Lispector ao relatar: “principalmente em função da pesquisa”. Diante dessas considerações, verificamos que há, por parte dos/as docentes, a preocupação com a produção científica, ou seja, com a pesquisa, de forma específica. Entretanto, identificamos nos depoimentos a centralidade na formação profissional mais voltada para o mercado. Sobre essa questão, cabe ressaltar que o sentido formativo da universidade, quando considerada com uma instituição social, que tem compromissos com o desenvolvimento humano, deve pautar suas ações formativas para além de interesses mercadológicos. Embora a universidade brasileira tenha se constituído à luz do modelo universitário franco-napoleônico, ou seja, voltada para a formação profissional, cabe a defesa por processos formativos que considerem as dimensões éticas e estéticas.

Todavia, os posicionamentos de Machado de Assis ao referir que: o professor que tem formação profissional de educador tem a maior probabilidade de fazer ensino/aprendizagem com mais eficiência e eficácia; De Ariano Suassuna na assertiva: “certamente nos conduziram

a uma ação docente que cumpre com o seu objetivo principal, que é a aprendizagem dos alunos.” De Rubem Alves na colocação: “remete o professor a aprender a aprender sempre.” As palavras de Guimarães Rosa: Defendo, particularmente, a necessidade de uma capacitação constante do docente no que se refere às práticas pedagógicas. Não dominamos os métodos, as técnicas de ensino e de avaliação preconizados pelos ditames da pedagogia. Sinto falta de uma política institucional mais rigorosa quanto à isso. Temos o poder de ensinar e de avaliar da forma que queremos e isso representa uma dúbia comodidade, tanto na forma de aprender como na forma de ensinar ou avaliar.” De Fernando Pessoa quando enfatiza: “não domino a prática docente como os teóricos indicam.” E de Carlos Drumond: “porque precisamos estar sempre em dia com as novas técnicas e com as tendências do ensino superior.”; ratificam que o grupo de professores/as em sua maioria prima pela melhoria do processo ensino e aprendizagem e de seu próprio processo de aprendizagem da docência em si, pois reconhece as especificidades da docência no ensino superior.

Diante dessas reflexões, é possível afirmar, segundo Melo (20018), que as necessidades formativas se constituem no exercício da docência universitária, como dimensão a ser considerada como direção aos processos de formação e desenvolvimento profissional docente.

Além disso, a preocupação com a aprendizagem da profissão deve estar alicerçada na organização de projetos formativos que, ao partirem dos próprios docentes, de suas questões, necessidades e dificuldades que emergem de suas práticas pedagógicas, possam colaborar para a formação profissional de forma constante, sólida e reflexiva.

As reflexões dos/as professores/as nos remetem a perspectiva de Formosinho (2009) em que a formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente, permeiam a complexidade dos contextos em que os professores estão inseridos, de modo a atentar para a questão do ser professor, despertando para a necessidade de se discutir a formação de professores associada à prática educacional, com um olhar também aos novos papéis e a nova profissionalidade, assim como, a necessidade dos professores desenvolverem sua formação continuada associada aos diversos contextos.

No relato de Dilma Ponte, ao se referir à inexistência da formação continuada na IES, acrescenta: “As necessidades formativas docentes nesse caso não contam, não existem ou não são consideradas. O professor do ensino superior é um indivíduo solitário que vai se constituindo no seu cotidiano, com os erros e acertos de sua atuação professoral, quando este as percebe”. O docente indica ter consciência de que a docência é construída de forma individual, em que cada professor vai descobrindo seus próprios caminhos, muitas vezes, de

forma dolorosa. Sobre essa questão, Imbernón (2010) afirma que a formação continuada requer um clima de colaboração entre os docentes, ou seja, uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores. Para o referido autor é preciso fazer rupturas com o cotidiano marcado pelo individualismo, pois, a formação docente somente poderá ser fortalecida se houver trabalho coletivo, envolvimento e consentimento do grupo de professores quanto à importância de construir percursos formativos significativos e, portanto, emancipatórios. Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de se buscar novas perspectivas e soluções possíveis para essa realidade, num trabalho conjunto voltado a uma formação de qualidade e, conseqüentemente, de um ensino e aprendizado satisfatórios (IMBERNÓN, 2010). Ao pensar nesse movimento de reconhecimento das necessidades formativas, evidenciamos que o desenvolvimento profissional dos professores, segundo Formosinho (2009), ao se constituir na perspectiva da ação docente com os contextos vivenciados pelos professores, terá a formação profissional como caráter permanente. Assim, questionamos: Quais ações formativas contribuíram e/ou contribuiriam para minha atuação docente em nível superior?

Nas respostas dos/as professores/as podemos destacar a ênfase dada as ações formativas que contribuíram para atuação docente em nível superior na fala de Cecília Meireles, Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector, Rubem Alves, Fernando Pessoa e Carlos Drummond, com destaque para as vivenciadas em palestras, seminários, formação inicial referentes aos cursos de nível técnico pedagógico, graduação e pós-graduação, formação atrelada ao exercício profissional, assim como, a própria experiência é expressa como contribuição para atuação docente no nível superior e a relação entre os pares e alunos numa perspectiva interativa.

No entanto, cabe destacar que, segundo Pimenta e Almeida (2014, p. 19) “ações pontuais do tipo simpósios, seminários, palestras ou oficinas, presentes na cultura institucional, e que, embora sejam iniciativas para melhorar a qualidade da docência, são, em geral, ações fragmentadas e descontínuas e com foco nos docentes e seu ensino de modo individual.” Portanto, não produzem significativas transformações nas práticas pedagógicas, pois, não se constituem em espaços profícuos de reflexão sobre a docência, os saberes docentes, a identidade profissional, os processos de ensinar-aprender-pesquisar na universidade.

A partir dos relatos corroboramos com Marcelo Garcia (1999) no sentido em que desenvolvimento profissional compreende um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática e contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência. A

formação continuada, nesse sentido, terá como prerrogativa contribuir para o aprofundamento teórico-conceitual que contribua para reflexões críticas sobre a docência e, conseqüentemente, para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento profissional docente é permeado por expectativas com relação às condições concretas para que os professores se envolvam e participem das atividades formativas. A partir da compreensão ampliada a respeito das necessidades formativas, a contribuição será para que o professor venha a assumir um novo papel como intelectual pesquisador, crítico cidadão e planejador de situações de aprendizagens; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens (MASETTO, 2009).

5.4.2 Promoção de espaço/momento formativo na perspectiva institucional

Com a intenção de identificar como os professores compreendem a universidade como espaço de ações formativas, indagamos sobre suas perspectivas de que a UFPI lhe ajude a se formar melhor como professor(a). Diante da referida indagação, os/as professores/as responderam positiva e negativamente quanto a este anseio e ainda, em caso afirmativo, indicaram como esperam que a universidade ajude no processo de formação para melhoria de sua atuação como professor, e em caso negativo, justificaram o posicionamento:

“Sim. Poderia oferecer cursos principalmente aos que se tornaram professores e não tiveram a formação para professores, como é o caso dos bacharéis.”
(**Ariano Suassuna**).

“Não.” (**Machado de Assis**).

“Não. Não conheço nenhum programa de formação continuada para docentes.” (**Fernando Pessoa**).

“Não. Considero que só a formação continuada fará com que a “mesmice” no ensino desapareça.” (**Carlos Drumond**).

“Sim, claro! Mas tenho consciência do quão é incipiente essa pretensão no âmbito da UFPI. Não vejo como prioritária na IES planos e ações destinadas à formação continuada de seu quadro docente.” (**Dilma Ponte**).

“Sim. O Professor precisa de mais tempo disponível para melhorar suas práticas e conhecimentos. Se estiver sempre na sala de aula como poderá refletir sobre o seu papel, sua atuação e aperfeiçoar-se enquanto professor?”
(**Rubem Alves**).

“Sim. Proporcionando as oportunidades para essa formação e ou incentivando para esse processo.” (**Cecília Meireles**).

“Sim. Capacitações, qualificações na área de atuação, avaliações profissionais

periódicas.” (**Guimarães Rosa**).

“Sim. Oferecendo oportunidades para que possa fazer alguns cursos de curta duração.” (**José de Alencar**).

“Sim. Eu já usufruí dos benefícios do programa de qualificação, embora tenha passado por alguns desafios administrativos, mas devo dizer que foi uma boa experiência.” (**Clarice Lispector**).

Observamos que apenas três docentes responderam negativamente a questão. Diante do exposto, verificamos que a grande maioria dos professores participantes da pesquisa têm expectativas quanto às contribuições da universidade para seu processo formativo. As respostas afirmativas convergem e estão coerentes com as respostas apresentadas sobre as necessidades formativas.

Nesse sentido, a importância do contexto universitário, cenário da atuação docente, como campo promotor do desenvolvimento profissional docente possui relevância, na medida em que é no contexto de seu trabalho, que os professores/as constroem a própria profissionalidade, ensinando e aprendendo a ensinar, conforme indica Marcelo Garcia (2006). Porém, Benedito, Imbernón e Félez (2001) ressaltam a importância de ampliação das perspectivas de definição das necessidades formativas dos/as docentes, tendo em vista que as necessidades expressas e sentidas não podem ficar restritas apenas à dimensão do ensino. Entretanto, as necessidades formativas devem ser expandidas para a compreensão da totalidade da universidade, de suas funções formativas e das políticas que incidem sobre ela, pois, todos esses aspectos reverberam nas práticas pedagógicas, portanto, são de imprescindível compreensão por parte dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento, portanto, não se expressa na palavra, mas se realiza na palavra. A palavra é, pois, instrumento de realização do pensamento e não sua expressão. Daí decorre que, quando mais a linguagem interior se organiza, mais o pensamento se desenvolve e mais claramente a linguagem comunicativa se expressa.

(VYGOTSKI, 1997).

É a partir da linguagem, estruturante do pensamento, que buscamos comunicar nossas percepções, indagações e interpretações referentes ao objeto de estudo. A pesquisa teve como principal objetivo investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, de forma especial, no Campus Ministro Reis Velloso. Diante da complexidade da temática, partimos de amplo estudo sobre os desafios da profissão docente, da prática pedagógica, da identidade profissional docente, assim como os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente, como fontes importantes para a compreensão das necessidades formativas dos professores.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, teve como ponto de partida o mapeamento de produções acadêmicas sobre necessidades formativas de professores bacharéis. Para o embasamento teórico tivemos como referência a produção científica da área, no que se refere especificamente à formação profissional, política e humana, na qual a universidade se constitui. E, ainda, analisamos aspectos inerentes ao contexto sócio histórico da Universidade Federal do Piauí, sobre o Campus Ministro Reis Velloso e, mais detalhadamente sobre o Curso de Administração, lócus da pesquisa.

Os conceitos balizadores da pesquisa foram: docência universitária, as necessidades formativas de professores universitários, a formação docente, os saberes docentes, a identidade docente e o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da profissionalização. As categorias de análise foram assim constituídas: desafios da profissão docente, prática pedagógica, tornar-se professor e desenvolvimento profissional docente.

Por meio dos dados construídos a partir dos questionários respondidos e da participação dos docentes no grupo focal, foi possível traçar o perfil identitário dos participantes do estudo. A análise revelou que todos os participantes da pesquisa são bacharéis em administração, com prevalência de faixa etária entre 41 a 45 anos, sendo que a maioria dos docentes são do gênero feminino, com tempo de experiência docente anterior ao ingresso na

carreira do magistério público no âmbito da universidade. Quanto à titulação, a maioria possui mestrado, dois docentes possuem doutorado e três estão com doutorado em andamento.

A análise indica que os/as professores/as, embora tenham cursado mestrado e/ou doutorado, não tiveram em sua formação pós-graduada a sistematização de conhecimentos científicos referentes à docência. Nesse sentido, evidenciamos que a prática pedagógica requer constante reflexão crítica, principalmente, por seus desafios e dilemas cotidianos, o que indica a importância da formação permanente, considerando as condições pessoais, profissionais e, sobretudo, institucionais.

Destacamos que, no decorrer da participação no grupo focal, os/as docentes, ao serem instigados/as a refletirem sobre sua trajetória formativa na graduação e pós-graduação, sobre o significado da docência em suas vidas e sobre os dilemas da profissão, tiveram a oportunidade de ressignificar suas práticas pedagógicas. A análise contribuiu para aprofundarmos a compreensão da docência como profissão em construção, ou seja, “ser professor” está diretamente vinculado ao “tornar-se professor” cotidianamente, a partir dos desafios próprios da profissão docente.

O estudo viabilizou compreender que a docência universitária é uma profissão realizada, de certa forma, intuitiva, por meio de modelos construídos ao longo das vivências formativas dos/as docentes. A própria legislação educacional brasileira é omissa quanto à exigência de formação sistematizada no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos para docentes universitários. Identificamos, assim, que existem ambiguidades e problemas quanto às interações entre docência e formação, principalmente, porque a profissão docente exige o domínio de conhecimentos profissionais específicos, nem sempre contemplados nos processos formativos. Todavia, docência e formação podem ser consideradas pares dialéticos e se constituem como processo social, histórico, político, filosófico e cultural.

O estudo evidencia que o contexto no qual emergem as necessidades formativas dos professores universitários, assim como a importância da formação permanente, ainda é pautado pela lógica da capacitação, da transmissão de técnicas, métodos, de forma linear, padronizada. Entretanto, para o século XXI, existem muitos desafios que vão além de mera reprodução de conhecimento. Portanto, torna-se imperiosa a apropriação de novas formas, novos modos de pensar a universidade, sua função social e seus compromissos formativos. Um de seus maiores desafios refere-se à necessária ruptura com modelos formativos de reprodução de conhecimento, que atendem apenas a uma pequena parcela dominante.

Nesse sentido, a formação docente, ao ser vinculada ao desenvolvimento profissional como processo permanente, poderá contribuir para a construção de uma cultura crítico-reflexiva

institucional, em prol de uma ampliação da visão de mundo, de ser, de fazer, de sentir, de conviver dos/as docentes. As ações inerentes à formação, construídas a partir das concretas necessidades formativas, têm relação direta com as intenções e os significados que lhes são atribuídos pelos/as docentes. Assim, o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva do professor, de seu trabalho, de si e do seu fazer, contribui para a formação profissional em sintonia com as perspectivas de transformações. Esse entendimento reafirma a importância de processos formativos que promovam, de fato, a profissionalização docente, podendo refletir no desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, do grupo.

Ao buscarmos compreender as necessidades formativas dos professores, foi necessário conhecermos as percepções relativas a identidade profissional e o sentido que tem a docência em suas vidas. Entender como os/as professoras atribuem relevância a determinada necessidade formativa e sua relação com o modo no qual se constituiu docente, viabilizou ampliar o entendimento de que as necessidades formativas são dinâmicas, estão em movimento e ocorrem totalmente vinculadas ao contexto institucional, social e político em que se concretiza a profissão docente. Principalmente, porque a docência é uma profissão que se realiza em contexto e que tem como finalidades a formação humana. Diante da complexidade da docência, cabe reafirmar que o professor é uma pessoa, um sujeito histórico, que tem preocupações, alegrias e que escolheu ser professor motivado por algo (MELO et al, 2013).

As necessidades formativas estão relacionadas aos desafios da profissão docente, ao modo como os docentes se reinventam e como ressignificam seus saberes e atitudes profissionais. A análise indica que os/as docentes demonstram preocupação com a formação dos estudantes, principalmente, quanto ao desenvolvimento de processos formativos que priorizem a criticidade, a ética, o compromisso com a participação cidadã na sociedade. O compromisso demonstrado pelos docentes indica direção contrária à perspectiva de educação pautada em ideários neoliberais, em que não há primazia da formação para a liberdade, para a autonomia intelectual, principalmente, porque no meio acadêmico, as incertezas, os debates, a pluralidade, os questionamentos e a reflexão não são prioridade (DIAS SOBRINHO, 2015).

Com relação aos dilemas enfrentados pelos/as docentes, destacamos a importância de reconfiguração de docência universitária, com vistas à apropriação de condições formativas que possibilitem desenvolvimento de um paradigma orientador da formação. Portanto, a pesquisa indica que a universidade, ao se constituir em espaço formativo de docentes, discentes, técnicos administrativos, poderá contribuir para consolidar uma pedagogia universitária que favoreça a indispensável interlocução entre ensino, pesquisa e extensão e, por conseguinte, de desenvolvimento humano.

As necessidades formativas, conforme identificamos e sistematizamos, referem-se, principalmente, aos aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem quanto aos objetivos, metodologia, estratégias, avaliação, recursos e espaço de trabalho. Outro aspecto relevante ressaltado pelos/as professores/as está no confronto entre o discurso e a prática pedagógica. Destacamos que um dos desafios enfrentados é a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis, no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de identificar quais possíveis ações formativas no âmbito da universidade poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis, podemos considerar a construção de conhecimento de cunho pedagógico, metodologias de ensino, processo de avaliação da aprendizagem. Portanto, a interpretação realizada, a partir das categorias de análise, indica que as necessidades formativas dos docentes pesquisados estão intrinsecamente relacionadas à dimensão didático-pedagógica.

A pesquisa evidencia que os/as docentes compreendem a relevância dos processos formativos permanentes e, ainda, salientaram que a formação contribui para o aprimoramento do fazer docente, para a construção de novas formas de atuação, inclusive, com a superação de paradigmas conservadores. Nos depoimentos é notória a necessidade de mudança de postura frente aos novos desafios que se apresentam no contexto universitário e, conseqüente transformação de sua própria prática, de modo a englobar ensino, extensão e pesquisa no âmbito do espaço da universidade.

No entanto, a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, somente terá sentido e produzirá transformações nas práticas pedagógicas dos/as docentes se forem sistematizadas a partir das necessidades formativas. Ou seja, práticas formativas orientadas por processos que considerem a pesquisa da própria prática, alinhada a pressupostos metodológicos crítico-colaborativos, em que seja oportunizado ao grupo de docentes refletir teoricamente sobre quem são, o que fazem e como constroem a docência em contexto. Destacamos, ainda, que a análise indica o consentimento dos/as docentes quanto ao desejo de participarem de ações formativas propiciadas pela universidade.

Evidenciamos que a pesquisa contribuiu para aprofundar a compreensão referente às necessidades formativas de docentes bacharéis que atuam no Curso de Administração do Campus Ministro Reis Velloso. Embora seja um estudo localizado, podemos ampliar a reflexão no sentido de defendermos a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, no contexto da Universidade Federal do Piauí.

Diante do exposto, salientamos que a concretização de processos formativos significativos somente será possível se forem construídos na perspectiva crítico-colaborativa,

pautadas em princípios como o diálogo, a reflexão crítica e a pesquisa da própria prática. E, principalmente, que assegurem as condições concretas que viabilizem o envolvimento dos/as professores/as, a partir da legítima inserção em espaços coletivos da universidade. Nessa configuração, poderão ocorrer as imprescindíveis transformações na docência e, por conseguinte, nos processos formativos de estudantes, em uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. da C. C. de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2004.
- ALARCÃO, I. **Formar-se para formar** – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, n° 15, 1993.
- ALMEIDA, M. I. d. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo**. In: _____. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- AMARAL, A. L. **Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000**. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica. v.1, n.01, p.41-56, ago-dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação. PUC/ RS, v. 33, p. 6-18, 2010.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Bomtempo, 2009.
- ARROYO, M.. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BALZAN, N. C. **Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional**. In: Garcia, W. (Org.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1989. p.265-83.
- BAPTISTA, A. F.; ROSA, Carolina Valério. **A importância de uma abordagem construtivista nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/aimportanciadeumaabordagem.htm>>. Acesso: agosto/2016.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BAZZO, V. L. **Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas?** In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 7., 2008, Itajaí.

Anais... Itajaí, SC: UNIVALE, 2008.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B.; Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado: **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Espanha, v. 5, n. 2, p. 75-102, 2001. Disponível em. Acesso 13 jul. 2017.

BERBEL, N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina (PR): Ed. UEL; 1999.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BOLZAN. D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN. D. P. V. e ISAIA. S. 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.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.

BRITO, M. D. P. de. Campus Ministro Reis Velloso/Universidade Federal do Delta do Parnaíba. In: **Almanaque da Parnaíba**. 71 ed. Parnaíba: SIEART, 2018.

CAMPOS, V. T. B.. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. **34º Encontro ANPED**, 2011. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=docencia-noensino-superior-brasileiro> representacoes-de-pos-graduandos-de-instituicoes-federais-deensino-superior >. Acesso em: 28 out. 2018.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior**: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. Tese (Doutorado). 2010. 292 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMPOS, V. T. B.; SILVA, F. A.; CICILLINI, G. A. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia. MG. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 17, p. 442-462, 2015. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635725>

CANDEIRA FILHO, A. R.; PIMENTEL, A. G; PONTE, M. D. de. (Orgs.) – **Almanaque da**

Parnaíba. 71 ed. Parnaíba: SIEART, 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 161 p. 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CICILLINI, G. A.; SILVA, E. P. Q. A formação de professores em acontecimentos: a produção de saberes escolares nas ciências naturais no nível médio. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (Org.). **Ensino médio:** estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012, p.287-305.

CICILLINI, G. A. Professores Universitários e sua Formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas:** olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. de O. (Org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário.** Recife: Editora da UFPE, 2008.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>.

COSTA, C. M. L. **A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes.** Teresina: 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

CUNHA M. I. **Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

CUNHA, M. I.; MOOG PINTO, M.. Qualidade e educação superiores no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 90, n226, p. 571-591, set/dez.2009.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária,** São Paulo, 2008. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2018.

CUNHA, M. I da . **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de

professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42

CUNHA, M. I. da. **O Professor universitário: na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Developing teachers: The challenges of life long learning**. London: Falmer Press, 1999.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO**. 10. ed. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social**. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior: avanços e riscos**. **EccoS Revista Científica**, vol. 10, núm. Esp, julho, 2008, pp. 67-93. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 11 jul. 2017.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVÃO, C. **Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação**. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FERNANDES, D.. **Curso: Perspectivas contemporâneas em avaliação para as, e das aprendizagens**. Uberlândia: UFU, 2016. (Comunicação oral).

FORMOSINHO, J. (Org.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal. Porto. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2013. 143p.

FREIRE, P. **Revista de Educação**. APEOESP, n. 09 - Junho/1998, p. 01.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GALVÃO, C. **Professor: o início da prática profissional**. Dissertação de Doutorado.

Departamento de educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: 1993. Universidade de Lisboa, 1993.

GARCIA, M. **Políticas de inserción a la docencia**: Del eslabon perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá, 2006. 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

GATTI, B. A. Refletindo com o XII ENDIPE: Partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: Anais: **XII Endipe**, Curitiba, vol 5, 2004.

GATTI; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 77, dez, 1999.

GIAQUETO, A.; SOARES, N. **O trabalho e o trabalhador idoso**. Seminário de Saúde do Trabalhador e Seminário “O Trabalho em Debate: Saúde Mental Relacionada ao Trabalho”. Franca, SP, Brasil, 7 e 5, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUARNIERI, R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 1990. pp. 3-9.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **A formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **La formación y El desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERT, F. **Para uma práxis Pedagógica**. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade.** In: Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3043/2971>. Acesso em 10 mar. 2018.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores. In C. **Traversini, E. Eggert & I. Bonin**, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas (pp. 618-635). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

ISAIA, S. M. A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior. Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006.

ISAIA, S. Professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da Filosofia.** Rio de Janeiro: imago, 2006.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005. JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

KATO, M. N. de C.. **Docência universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade.** Uberlândia: 2015.110fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2015.

LACERDA, V. L. **Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente.** Uberlândia. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia: 2016.

LEITINHO, M. C. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. p. 133-146.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, **Anais...**Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2779_texto.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

LOPES, A. C. R. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj, 2008.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

LUCARELLI, E (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la**

práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmica crítica In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

_____. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.23, n. 2, p. 73 - 91, 2010.

_____. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, vol.38 no.139. Campinas Apr./June 2017.

MARCELO G., C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. In: Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Colombia, Bogotá, 2006. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>. Acesso em: 20 set, 2018.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. G. Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Documento elaborado para o Taller Internacional “**Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano**”. Colombia, Bogotá, 2006. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabonperdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MARCELO, C. PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MASETTO M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** –Edição Especial - Vol. 1, n. 2, Julho/2009.

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.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018. DOI: 10.24824/978854442481.0

MELO, G. F. Pedagogia Universitária: de ações fragmentadas à construção do desenvolvimento profissional de professores. In: **Anais**. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba/PR. p. 17706-17719, 2017.

MELO, G.F; NUNES, D.P.N.A.; NASCIMENTO. J.S.; SANTOS, P.P. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA.I.P. A (Orgs). **Profissão docente na educação superior**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (Org.) Didática e docência universitária. In:_____. **Docência na universidade**: em foco os formadores de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. 186p.

MELO TEIXEIRA, G. F. 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.

MELO, G. F. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

MELO, G. F. SANTOS, P. P. dos. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010

MELO, M. M. de O. Política de formação dos profissionais da educação e a construção de uma nova cultura pedagógica na universidade. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 12., 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2004. CDROM.

MENDES, J. De F. e GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre a formação do professor de Matemática: In Aragão. M. R, GONÇALVES Tadeu. O. e GONÇALVES. V. O. T, (Org). **Formação e inovação curricular no ensino de ciências e matemáticas**: pesquisa, saberes e processos. Belém: CEJUP ED, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTÃO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.. Análise de conteúdo como técnica de análise de

dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 30 jan. 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002, p. 119 – 137.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. v. 21. 74. p. 121-142. Abr 2001.

MONTEIRO, I. A. **Formação inicial, identidade profissional e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Braga. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, PT, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru: v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MORALES, C. AMBRÓSIO, M. B. MAGALHÃES, O. L. C. S. de. PEDRASSOLI, R. **Uma história da educação matemática no Brasil através dos livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental**. JABOTICABAL – SP, 2003. Disponível em: <http://200.189.113.123/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Morales.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

MOREIRA, D. de J. G.. **Necessidades Formativas no Campo Pedagógico: a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais da UEFS**. Feira de Santana, 2014. 123fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2000.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, INEP, 2000, p. 21-34.

MURILLO, P. et al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. In: **Revista Fuentes**, v. 6, p. 1-22. Universidade de Sevilla, 2005.

NÓVOA, A.. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: _____. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-17.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-576. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

OLIVEIRA, R.C.S; SCORTEGAGNA, P.A. **Políticas Públicas, Educação e Cidadania na Terceira Idade**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, 2009.

OTRANTO, C. R. A política de educação profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34; 2011, Natal. **Anais...** Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11315%20int.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PACHANE, G. G. **A importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 22, p. 27-53, 1988.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), pp. 7-31.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTE, M. D. de. Campus Ministro Reis Velloso/Universidade Federal do Delta do Parnaíba In: Candeira Filho, Alcenor Rodrigues; Pimentel, Antonio Gallas; Ponte, Maria Dilma de. (Orgs.) – **Almanaque da Parnaíba**. 71 ed. Parnaíba: SIEART, 2018. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. UFPI/CMRV/ 2012. Disponível em: <http://ufpi.br/images/Parnaiba/Docs/PPCs/ADM-PPC.pdf>

RAMOS, R. A. R. S. **Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia**. Feira de Santana, 2013. 201 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2013.

RIZZINI, I. **Pesquisando**: Guia de Metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU. Universitária, 1999.

RODRIGUES, M. A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades formativas na formação de professores**. Portugal: Porto editora, 1993.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e necessidades de formação**. Lisboa: 2006.

RODRIGUES, M. A. **Necessidades de Formação**: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

ROSA, J. G.. **Grande sertão**: veredas. Nova Fronteira, São Paulo, 1984. 624 p.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro Wak, 2002.

RUSSEL, B. **História do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wirtgenstein. Tradução, Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill, 1994.

SANTOS, B. de S. O paradigma emergente. In: _____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987, p. 36-58.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, D. Silva dos. MELO, G. F. Formação docente: desafios para a Pedagogia Universitária. Dossiê: Formação inicial e continuada de profissionais da educação: vieses políticos necessários. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 7 n. 3 (2018).

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto C. Costa, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A.J. **Expansão do Ensino Superior**: contextos, desafios, possibilidades. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro**: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR.

SCHEIBE, L. **Pedagogia Universitária e Transformação Social**. São Paulo, 1987. 187 fl. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1987.

SHULMAN, L., S. **Those who understand** know ledgegrowth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), Washington DC, AERA, 1986.

SILVA, Juremir Machado. **O pensamento do fim do século**. Porto Alegre: L&PM, 1993.

SILVA, K. A. F. e. **Constituição da Professoralidade no Ensino Superior**: percursos de professores bacharéis e em administração. Teresina, 2017. 213 fls. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

SOARES, A. M. F. **Ação docente em ciências naturais**: discutindo a mobilização de saberes experienciais. Teresina: 2010. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUSA, C.E.S; LONGAREZI, A.M. Práticas pedagógicas utilizadas por formadores de professores na formação de licenciados. In: NETO, A.Q. **Formação docente**: História, políticas e práxis educacional. V. 1, Uberlândia: Composer, 2015.p.35-52.

SOUSA, D. C. **Docência universitária**: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. São Paulo: 2018. 222 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E.. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. In: **O&S**, v. 12, n. 35, Out./Dez. 2005.p. 113-134.

TANCREDI, R. PUCCINELLI, M. S. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elemento de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Coleção UAB-UFSCar. 62 p.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFC, 1996.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 11 jul. 2017.

TOLEDO, M. C. M.de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e sua relação com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. São Paulo: 2014. 294 fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Caloutegulbenkian, 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf>>. Acesso em:

16 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014** / Universidade Federal do Piauí. – Teresina: EDUFPI, 2010. 232 p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção, **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIGOTSKI L. *Pensée et Langage*. Paris, La dispute/SNEDIT, Trad. Myslenie I Rec, Moscou, 1997.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.

WILSON, S.; SHULMAN, L.S. & RICHERT, A.E. Differentwaysofknowing: representationso fknowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.) **ExploringTeachers' Thinking**. London: Cassell. 1987, p. 104-125.

YAMASHIRO, C. R. C. **A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no BRASIL**. Presidente Prudente, 2014. 261 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP, 2014. Educação.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente - SP**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZABALZA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Lisboa: edições ASA, 1998.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

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

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de Doutorado intitulado “**Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração**” que será desenvolvido sob à responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Darlene Silva dos Santos**. O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração ; Aprender as compreensões de docência universitária dos professores bacharéis; Analisar a relação entre necessidades formativas de professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição da identidade profissional; Identificar quais possíveis ações formativas no âmbito da universidade contribuiriam para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis; Contribuir para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor bacharel da Universidade Federal do Piauí. O Termo de consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Darlene Silva dos Santos**, no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores atuantes no Curso de Graduação em Administração da UFPI – Campus Ministro Reis Velloso para serem participantes do estudo. Na sua participação você responderá questionários e participará de grupos focais, sendo que, após a transcrição será totalmente desgravada. Tanto o questionário, quanto o grupo focal serão realizados em seu local de trabalho, em data e horário combinado previamente. Em nenhum momento você será identificado. Ao citar o depoimento utilizaremos códigos alfanuméricos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. **Darlene Silva dos Santos** (pesquisador 2) (86-33236628) Endereço profissional: Av. São Sebastião, nº 2819 - B. Nossa Senhora de Fátima, Parnaíba-PI. Cep: 64.202-020, ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (pesquisadora 1 -Orientadora da Pesquisa – FACED - 34-3239-4163) ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. "O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde."

Uberlândia, 29 de setembro de 2017.

Assinatura dos Pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa

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

APÊNDICE B - CONVITE

Projeto de Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)

Pesquisadoras:

Darlene Silva dos Santos

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - Orientadora

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a Universidade Federal do Piauí. O projeto tem como objetivos investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração; traçar o perfil profissional docente e analisar a relação entre necessidades formativas de professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição da identidade profissional.

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.

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

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. E-mail: _____

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

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

5. 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

6. Regime de Trabalho:

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

7. Situação Funcional

() Efetivo () Contrato Temporário

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: () regular () supletivo

2. Formação no Ensino Médio:

() profissionalizante () não profissionalizante () Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Grau:

() licenciatura curta () licenciatura plena

() bacharelado () Outro: _____

d) Modalidade

() presencial () EAD – Educação à Distância

4. Formação Pós-graduação:

() especialização () mestrado

() doutorado () Outro. Qual? _____

5. Participou de algum curso de Formação Continuada na UFPI?

() Sim. () Não.

Qual(is)?

III – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

3.1. Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim () Não ()

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

Instituição	Níveis em que atuou	Quantos anos
a) _____	_____	_____
b) _____	_____	_____
c) _____	_____	_____

3.3 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática para a docência?

() Sim () Não

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

3.4 – 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.

3.5 – 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)?

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

a) **Positivamente:**

b) **Negativamente:**

3.7 - Complete as frases abaixo:

a) **Ser professor é ...**

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

c) **Para mim, atuar com Profissionalismo é ...**

3.8. Como você tem aprendido a ser professor/a? Quais conhecimentos você possui e considera mais importantes no exercício da docência universitária? Onde você os aprendeu?

3.9 - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)? Enumere em ordem de importância.

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

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

3.11 – Você considera importante a formação continuada?

Sim Não

Comente sua resposta.

3.12 - Espera que a UFPI lhe ajude a se formar melhor como professor(a)?

Sim Não

Como?

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

Muito Obrigada!

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

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AMPLIADO

Projeto de Pesquisa: “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração”

**Pesquisadoras: Darlene Silva dos Santos
Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - Orientadora**

Para início de conversa:

“Refletir sobre a própria prática docente implica teorizar sobre temas que incidem diretamente sobre a constituição do exercício profissional. Nóvoa(1995), refere-se a necessidade de reflexão sobre três aspectos que sustentam o processo de identidade do professor: a adesão – princípios/valores; a ação – escolha de métodos/técnicas e a autoconsciência – reflexão sobre sua própria ação.”

Assim, construa e/ou reconstrua sua trajetória docente a partir dos seguintes aspectos:

- 1) Como tornei-me professor(a)? Quais determinantes contribuíram para assumir a carreira docente no ensino superior?
- 2) Como me constitui professor do jeito que sou? Quais valores e princípios alicerçam minha prática pedagógica? Por que?
- 3) Por que ensino do jeito que ensino? E avalio do jeito que avalio? De que forma escolho métodos, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem? Sob quais embasamentos pedagógicos finco minha prática docente?
- 4) Como me vejo desempenhando o papel de professor no ensino superior? Quais minhas contribuições para a formação do aluno no século XXI?
- 5) Considerando a tríade de sustento da universidade: ensino, pesquisa e extensão, como a integro em minha atividade profissional docente?
- 6) Diante da construção e/ou reconstrução de minha trajetória docente é possível considerar a necessidade formativa de professores? Por que?
- 7) Quais ações formativas contribuiriam para minha atuação docente em nível superior? Por que?

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

APÊNDICE E -- ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Projeto de Pesquisa: Docência Universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis em Administração

Pesquisadoras:

Darlene Silva dos Santos

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo – Orientadora

Apresentação de aspectos teóricos e pontos de questionamentos para aprofundamento da discussão:

- **Universidade: espaço de formação profissional, política e humana:** a universidade configura-se como instituição social intrinsecamente ligada aos aspectos políticos, sociais e econômicos que permearam e permeiam a constituição de seu processo histórico.

Qual sua concepção sobre Docência universitária?

- O processo de **desenvolvimento profissional** docente é permeado por expectativas com relação às condições concretas para que os professores se envolvam e participem das atividades formativas. A partir da compreensão ampliada a respeito das necessidades formativas, a contribuição será para que o professor venha a assumir um novo papel como intelectual pesquisador, crítico cidadão e planejador de situações de aprendizagens; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens. (MASETTO, 2009).

Como você pensa acerca do Desenvolvimento Profissional?

- O professor pode contribuir na constituição de sujeitos com história própria, fomentando a reconstrução do conhecimento autonomamente. Não é mais possível associar a docência à vocação, ao amor, à abnegação, à doação e à missão, vinculando “o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações” (SCHÖN, 2000, p. 226). Pelo contrário, essa perspectiva promove o processo de desprofissionalização da docência, pois desconsidera sua construção histórica e seu valor como profissão que demanda longo investimento na formação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática. Com este objetivo Marcelo Garcia pressupõe: [...] uma abordagem na **formação de professores** que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problema escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

(MARCELO GARCIA, 1999/2013, p.137).

Qual a importância da Formação docente para você?

Na ótica de Marcelo García (1999, p. 144), **desenvolvimento profissional** de professores é entendido como: “O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Quais compreensões você apresenta sobre:

Necessidades formativas de professores universitários?

Saberes docentes?

Identidade profissional?

Profissionalização docente

ANEXOS

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

AANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83005417.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.570.076

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivos investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no curso de Administração. Tendo em consideração que a profissão docente, considerada como prática educativa demanda a construção de saberes muito específicos para que se desenvolva, no entanto, os estudos que consideram o professor do ensino superior, quanto à identidade e formação, revelaram que existe uma cultura formativa de desprestígio dos saberes pedagógicos, tanto na formação em nível de pós-graduação, como no desenvolvimento profissional no exercício da profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; GATTI, 2004; MOROSINI, 2001). A partir dessas reflexões, emerge a questão principal que norteia a pesquisa: Quais as necessidades formativas de professores bacharéis no exercício da docência universitária? A questão problema demanda ampliar reflexões e produzir interpretações a respeito das concepções dos professores universitários sobre: docência universitária; formação docente; saberes docentes; identidade profissional; profissionalização docente e Desenvolvimento profissional. Sendo assim, a pesquisa tem a prerrogativa de suscitar respostas aos seguintes questionamentos: Quais compreensões de docência universitária são assumidas pelos professores bacharéis? Qual relação entre necessidades

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer 2.070/075

formativas de professores bacharéis, os saberes docentes elaborados e a construção da identidade profissional? Quais as possíveis ações formativas no âmbito da universidade contribuiriam para o desenvolvimento profissional dos professores? O estudo, de abordagem qualitativa, se fará por meio de um diagnóstico a partir dos questionários que serão respondidos pelos professores, depois far-se-á a realização de grupos focais para discussão dos subtemas. Serão participantes da pesquisa professores bacharéis de formação distinta, e que atuam no curso de Administração no contexto do Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí, na cidade de Parnaíba, estado do Piauí, que possuam vínculo efetivo com a referida IES - Instituição de Ensino Superior, independentemente do regime de trabalho. Os resultados se darão a partir da análise dos dados referentes aos questionários e do diário de bordo com as respectivas anotações realizadas de intenso debate e reflexões dos grupos focais embasadas à luz de referenciais teóricos que discutam a temática. Os dados serão interpretados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2009).

De modo direto, acreditamos que a referida pesquisa trará contribuições importantes no que se refere à constituição de uma cultura de formação continuada no âmbito da universidade, de modo que os professores possam ampliar seus conhecimentos referentes a Formação e Desenvolvimento Docente, além disso, irá a construção de uma base de dados para consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente, do Campus Ministro Reis Velloso.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto

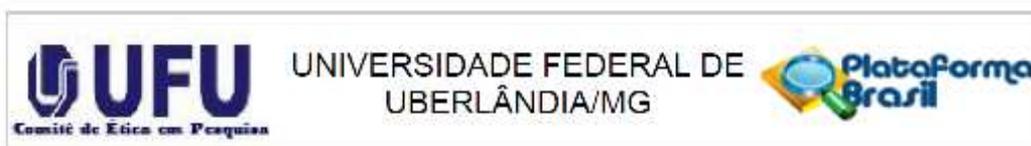
Objetivos: Objetivo primário: "Investigar e analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no curso de Administração. Objetivo secundário: Traçar um perfil de identidade dos participantes do estudo, apreender as compreensões de docência universitária dos professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição de identidade profissional, identificar quais possíveis ações formativas, no âmbito da universidade, poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis, contribuir para a consolidação de políticas institucionais no desenvolvimento profissional do professor bacharel da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente do Campus Ministro Reis Velloso."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o projeto

Riscos e benefícios: Os riscos consistem na "identificação dos participantes da pesquisa" no

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus São Mônica
 Bairro: São Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3236-4131 Fax: (34)3236-4335 E-mail: ccep@pppp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.570.076

entanto, os pesquisadores tomarão os cuidados necessários para que não haja nenhuma hipótese de identificação, uma vez que serão criados nomes fictícios para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise." Quanto aos benefícios, os professores participantes da investigação proposta, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que serão colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à atuação profissional, especificamente, no que se refere às necessidades formativas e desenvolvimento profissional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia: "Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, no primeiro momento a análise irá considerar, cuidadosamente, os dados referentes ao questionário semiaberto respondido pelos professores considerando para as perguntas fechadas tratamento estatístico e para as perguntas abertas far-se-á análise do conteúdo."

Crêterios de participação: "Serão participantes da pesquisa professores bacharéis de formações distintas e que atuem no curso de Administração no contexto do Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí, na cidade de Parnaíba, estado do Piauí, que possuam vínculo efetivo com a referida IES – Instituição de Ensino Superior – independentemente do regime de trabalho."

Apresentação do Protocolo: A folha de rosto está clara na cópia editada.

Orçamento financeiro: Está previsto o orçamento financeiro, sendo o financiamento próprio.

Cronograma de execução: Cronograma adequado.

Currículo do pesquisador: Currículo lattes presente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

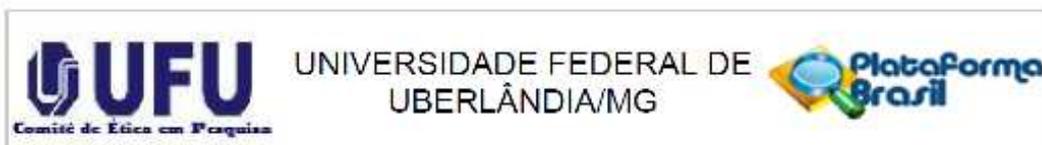
Os termos foram apresentados.

Termo de consentimento livre e esclarecido: É um termo de linguagem clara e acessível aos sujeitos da pesquisa, com direitos e garantias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus São Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-114
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3230 4131 **Fax:** (34)3230 4335 **E-mail:** cep@propq.ufu.br



Continuação do Parecer: 23/000/19

aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

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

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: março/abril de 2019.

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

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da 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 CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.400-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (31)3239-1131 Fax: (31)3239-1335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.570.078

enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1005613.pdf	07/02/2018 16:38:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	07/02/2018 18:37:51	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	termo_compromisso_equipe_ex.pdf	03/02/2018 08:40:09	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/02/2018 06:37:25	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ANALISE_DE_DADOS.pdf	30/09/2017 09:46:47	DARLENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_AOS_DOCENTES.pdf	30/09/2017 09:44:33	DARLENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	links_lattes_DARLENE_GEOVANA.docx	30/09/2017 09:43:29	DARLENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES.pdf	30/09/2017 09:42:07	DARLENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracaodainstituicaoocoparticipante.pdf	30/09/2017 09:41:44	DARLENE SILVA DOS SANTOS	Aceito

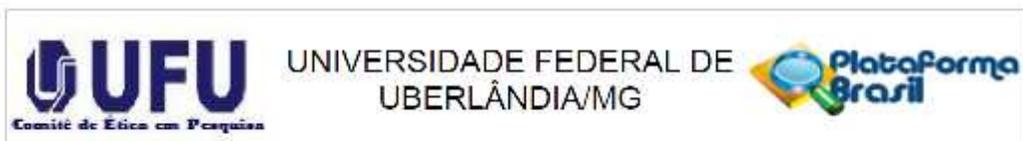
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus: Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239 4131 **Fax:** (34)3239 4035 **E-mail:** cepa@propp.ufu.br



Continuação do Parecer 2.670/16

UBERLÂNDIA, 28 de Março de 2018

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 221 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.400-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (31)3239-1131 **Fax:** (31)3239-1330 **E-mail:** cep@propp.uhu.br