

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSEANE DO SOCORRO DA SILVA REIS FERNANDES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DISCURSOS DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA  
DA UFPA E DO CESUPA**

**Belém - PA**

**2007**

**ROSEANE DO SOCORRO DA SILVA REIS FERNANDES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DISCURSOS DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA  
DA UFPA E DO CESUPA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPA, sob orientação da professora doutora Sônia de Jesus Nunes Bertolo.

**Linha de Pesquisa:** Currículo e Formação de Professores.

**Belém – PA**

**2007**

**ROSEANE DO SOCORRO DA SILVA REIS FERNANDES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DISCURSOS DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA  
DA UFPA E DO CESUPA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPA, sob orientação da professora doutora Sônia de Jesus Nunes Bertolo.

**Linha de Pesquisa:** Currículo e Formação de Professores

Data da Defesa: 29/03/2007

Banca Examinadora:

---

Professora Doutora Sônia de Jesus Nunes Bertolo  
Orientadora  
Universidade Federal do Pará

---

Professora Doutora Cely do Socorro Costa Nunes  
Examinadora  
Universidade do Estado do Pará

---

Professora Doutora Laura Maria Silva Araújo Alves  
Examinadora  
Universidade Federal do Pará

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA**

---

**Fernandes, Roseane do Socorro da Silva Reis.**

A Formação Continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA / Roseane do Socorro da Silva Reis Fernandes; orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia de Jesus Nunes Bertolo. – 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Belém, 2006.

1. Educação Superior – Professores – Formação. 2. Universidade Federal do Pará – Professores – Formação. 3. Centro Universitário do Pará – Professores – Professores – Formação. 4. Professores – Identidade Social. I. Título.

**CDD: 21. ed. 378.007155**

---

Inah, essa escritura, é dedicada a você.  
Amor raro trago em mim por ti.

## AGRADECIMENTOS

A escritura dessa dissertação só me foi possível pela madureza do vivido, por aqueles e aquelas que compartilharam comigo duas paixões: vida e docência. **Agradeço a...**

**Clarice, Faustino, Cecília, Adélia, Thiago, Lygia, Cora, Guimarães, Lya, Gabriel, Inês, Vinícius, Érico, Roseana, Ferreira, Tom, Francisco, Rachel, Hilda, Arlete:** professores-sujeitos que com seus discursos preciosos sobre o seu ofício profissional desafiaram-me na tessitura desse estudo. Suas histórias construíram o sentido dessa dissertação.

**CESUPA e UFPA:** instituições que cordialmente permitiram o desenvolvimento da pesquisa.

**Elza e Cris:** sempre disponíveis para atenderem as minhas solicitações de informações e materiais. Vocês fizeram a diferença!

**Malaquias:** por ter indicado o caminho em busca dos “desejados” sujeitos dessa pesquisa.

**Professores do mestrado:** pelas aulas que ampliaram as possibilidades para novos conhecimentos.

**Colegas do mestrado:** parceria do afeto e da sapiência. Saudosas lembranças da convivência em sala!

**Cely do Socorro Costa Nunes:** por ter acompanhado toda a trajetória desse estudo, pela leitura atenta e a capacidade de aliar respeito pela escritura alheia às críticas pertinentes para aquilo que ainda não havia sido visto. Seu conhecimento atribuiu sentido a esse estudo.

**Laura Maria Silva Araújo Alves:** pela sensibilidade e por indicar os possíveis caminhos para a formatação final desse trabalho.

**Jaque:** pelas inúmeras acolhidas, pelos diálogos repletos de incentivo.

**Hélcio:** pela colaboração nos primeiros passos. Pessoa que vela pela alegria do mundo!

**Professores dos grupos de estudo da FAP:** primeira interlocução com o magistério superior. Aprendi com vocês que é possível aliar afeto e profissionalismo.

**Adenilson:** pela valiosa ajuda na produção dos dados quantitativos. Grande companheiro!

**Anaclan:** companheira dessa trajetória. O que dizer do tempo dedicado para ouvir as indecisões que marcaram o princípio desse trabalho? São anos de amizade, marcados pela cumplicidade de vida pessoal, profissional, literária, musical. Obrigada por me inspirar a dar beleza a esse estudo.

**Sil:** obrigada por me acompanhar em todos os itinerários – profissional, afetivos, literários. Talento profissional que muito me ensinou. Bem supremo é a tua amizade, que tantas vezes me abrigou.

**Fran:** pela alegria que sempre nos contagiou. Amiga do peito.

**Márcia Rocha:** amiga-irmã de tantas histórias. Quanta falta fazes aqui! Não te esqueço.

**Dora, Paula, Ivône:** depois de nos “perdermos”, nos encontraremos com certeza, talvez num tempo da delicadeza. Coração saudoso de vocês! Obrigada por ‘suportarem’ minhas narrativas esfuziantes acerca desse trabalho.

**Rejane:** o amor que nos une é eterno. Obrigada por cuidar nas minhas ausências do meu afeto mais valioso.

**Ivânia:** por aceitar cuidar do meu texto, mantendo sua precisão e identidade.

**Paulo:** amor da madureza, com quem partilho dois bens preciosos — afeto e sapiência.

Em especial, a **Sônia**, que entrou nessa escritura não só para orientá-la, mas para enriquecê-la. Muito obrigada por seres tão presente nesse itinerário e a ter dado o “tom” entre as minhas utopias e o que eu realmente poderia dar conta. Muito aprendi. Como traduzir esses dois anos de diálogo e parceria: *tristeza não tem fim, felicidade sim.*

A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida. O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional [...]. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a “sua” vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a “sua” profissão* (NÓVOA, 1995, p. 26).



## RESUMO

Esta é uma investigação ligada ao campo da formação continuada de professores, acerca dos sentidos que os professores bacharéis e tecnólogos que atuam na educação superior dão à formação continuada, a partir das ações formativas desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Os dados empíricos produzidos pela análise documental e a entrevista foram analisados a partir das bibliografias nacional e internacional consultadas, que têm uma abordagem crítica sobre o trabalho docente ao fazer um exame minucioso da profissão professor. O estudo remete à compreensão da vivência dos professores nesta formação em andamento nas duas instituições, dos efeitos que os seus modelos de formação continuada provocam no desenvolvimento pessoal e profissional deles, com destaque para os sentidos e interesses anunciados por tais profissionais. A busca pela aprendizagem dá indícios quando os docentes valorizam o acesso às ações formativas, precisamente os conteúdos que possam sustentar a sua prática pedagógica. Do estudo depreendo que a formação continuada é uma arena heterogênea, pouco unificada e que responde a finalidades diversas. Não podemos lhe atribuir uma idéia salvacionista, em que os professores aprenderão como fazer tudo diferente e correto com a formação, mas sim como uma intervenção de atitude crítica sobre as suas práticas pedagógicas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional docente, em interação mútua.

**Palavras - chave:** Formação Continuada - Identidade Docente - Prática Pedagógica - Educação Superior

## ABSTRACT

This is a research developed in the field of the teacher's continuous formation and discusses about the meanings that the teachers which work in the superior education give to the continuous formation and it focalizes the opinions of the teachers that participate in the groups of formation in the Federal University of Pará (UFPA) and in the University Centre of the State of Pará (CESUPA). The empiric material produced based on the documental analysis and the interviews were analysed supported on the national and international bibliography which have a critical perspective about the teacher's work when the authors make a detailed exam about the teacher's profession. This study make reference to the comprehension about how the teachers faces the experience of formation in these two institutions, the effects that the models of the continuous teacher's formation have in their personal and professional development, emphasizing the senses and the interests announced by them. We have evidences that the teachers search for learning when they valorize the access to the formative courses, specially to the contents that can help them on their pedagogic practice. After this study, I could see that the continuous formation is a heterogeneous arena, not unified and have many purposes. We cannot give to the this formation a redemption ideia, imagining that with these courses the teachers will learn to make everything different and correctly, but as an intervention with a critical perspective about the pedagogic practices and that helps to re-construct permanently the personal and professional identity of the teachers in mutual interaction.

**Keywords:** Continuous Professor's Formation - Professor's Identity - Pedagogical Practice - Superior Education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> Síntese do Cotejamento dos Documentos da UFPA e do CESUPA acerca dos Fundamentos da Política de Formação Continuada de Professores	43
<b>Quadro 2</b> Sujeitos da Pesquisa — CESUPA	45
<b>Quadro 3</b> Sujeitos da Pesquisa — UFPA	46
<b>Quadro 4</b> Síntese da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	47
<b>Quadro 5</b> Perfil Profissional dos Professores Entrevistados	60
<b>Quadro 6</b> Motivos/razões para o Ingresso no Magistério Superior	63
<b>Quadro 7</b> Opção ou não pelo exercício exclusivo do Magistério Superior como Profissão	69
<b>Quadro 8</b> Problemas enfrentados no exercício do Magistério Superior	72
<b>Quadro 9</b> Fez Curso de Formação para exercer a Docência Superior	86
<b>Quadro 10</b> Conteúdos Focalizados na Formação Continuada	97
<b>Quadro 11</b> Carga Horária da Formação Continuada	101
<b>Quadro 12</b> Mudanças na Vida Profissional após a Formação Continuada	104
<b>Quadro 13</b> Sugestões para o Aperfeiçoamento das Condições de Trabalho/ Formação Continuada oferecida pela UFPA e CESUPA	110

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPACIT</b>	Centro de Capacitação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CESUPA</b>	Centro Universitário do Estado do Pará
<b>CONSUP</b>	Conselho Superior
<b>FAP</b>	Faculdade do Pará
<b>IQCD</b>	Índice de Qualificação do Corpo Docente
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>GED</b>	Gratificação de Estímulo à Docência
<b>GID</b>	Gratificação de Incentivo à Docência
<b>PDI UFPA</b>	Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001/2010
<b>PDI CESUPA</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional 2006/2010
<b>PROPEG</b>	Coordenadoria de Pós-Graduação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO 1 - A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA E DO CESUPA</b>	23
1.1 - O Sentido da Formação Continuada a partir de Terminologias e Concepções	24
1.2 - A Formação Continuada de Professores da Educação Superior da UFPA e do CESUPA	32
1.3 - Um Pouco da História de cada um: <i>o começo foi assim...</i>	45
<b>CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE PROFISSIONAL: SER E ESTAR NA CARREIRA DOCENTE</b>	57
2.1 - O Ingresso na Docência da Educação Superior: <i>a vida te dá caminhos e caminhos...</i>	63
2.2 - O Exercício da Docência na Educação Superior: <i>acho que isso é um desafio meu</i>	71
2.3 - Magistério, Construção Cotidiana: <i>eu me considero professora de coração, não de formação</i>	85
<b>CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SENTIDOS ATRIBUIDOS PELA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	89
3.1 - A Formação Continuada e a Prática do Professor da Educação Superior: <i>90 comecei a ver que eu errava em algumas coisas, mas acertava em outras</i>	90
3.2 - Vida Profissional na Educação Superior: <i>a instituição que se quer e a instituição que se pode ter</i>	104
3.3 - As Condições de Trabalho na Educação Superior: <i>dar um tempo para a gente, dar um ambiente de estudo</i>	109

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	117
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	123
<b>APÊNDICE</b>	133

## INTRODUÇÃO

Em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2002, p.12).

Investigar o problema da formação continuada do professor que atua na educação superior, no Estado do Pará revela que o campo de pesquisa que me proponho a trilhar, dialoga com minhas experiências de vida.

A opção, ao longo desses anos, de atuar na/pela docência — como professora e técnica — se confunde com as reminiscências de minha própria vida, quando já na infância, década de 1970, no convívio familiar, a presença de quatro mulheres professoras (mãe, tias, avó), influenciou minha caminhada pessoal e profissional.

“Abrazei” a carreira que sempre sonhei — ser professora, a melhor que pudesse ser. Os três anos do curso de Magistério como normalista, no Instituto de Educação do Pará, foram os melhores da minha vida escolar (assim acreditava). Ainda que algumas práticas docentes se repetissem tal qual nas minhas séries iniciais, outras foram repletas de encantamento.

A conclusão do curso de Magistério “inaugura” outra etapa em minha vida — o ingresso na docência. O exercício da docência numa instituição privada me proporcionou muitos avanços profissionais, mas também muitas decepções. Foi uma luta contra o desânimo, a acomodação, a maneira formatada de conceber a escola, o ensino, a aprendizagem e as relações pessoais.

Na busca de novos substratos pedagógicos, ingresso no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, no final da década de 1980. As discussões sobre educação, na graduação, falavam de um mundo muito diferente da minha prática profissional. O que ali discutíamos não “cabia” no local em que trabalhava, marcado pelas “amarras” do cumprimento de um conteúdo previamente estabelecido, das lições do livro didático adotado, do calendário de provas.

Enfim, na escola em que trabalhava, eu devia realizar exatamente todas as atividades que o grupo de professores e coordenadores decidiam, não experimentava as necessárias autonomia e liberdade que a ação educativa requer do professor.

Onde cabiam as idéias por mim postuladas em querer formar alunos com capacidade de pensar, encontrar soluções para a vida real? Como poderia ajudar meus alunos a adaptarem seus conhecimentos às transformações do mundo? Como a escola os ajudaria a aprender a aprender em todas as instâncias da vida?

Tais inquietações, tecidas dolorosamente na minha forma de ver a escola, implicavam em novas buscas, cujo ingresso no ensino público se constitui numa de suas principais expressões. Talvez ali encontrasse espaço para atuar com liberdade. Este momento, porém, eu começava a exercer uma nova função, atuaria como Supervisora Escolar, inaugurando uma outra experiência na minha vida profissional.

Não foi fácil (mas será que em algum momento o seria?!). Acreditei que encantaria aos professores, os alunos os funcionários da escola (quanta pretensão!). Foi difícil perceber e aceitar que o tempo do outro, às vezes, não corresponde à celeridade do meu.

Na escola pública, o respeito às diferenças e às identidade dos alunos continuou sendo, apesar das dificuldades o farol que balizou minha conduta. Em 2000, ingressei na Coordenadoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, na função de assessorar as escolas na formação continuada de seus professores. E, assim como a graduação, esta experiência me imergiu em um novo universo de discussões e bibliografias sobre educação.

Simultaneamente às minhas atividades na secretaria, ingressei na educação superior, participei da implantação, na Faculdade do Pará — FAP, do Núcleo de Apoio Psicopedagógico. Atualmente, exerço a função de Coordenadora Geral deste núcleo, que tem como ações focais o apoio à formação acadêmica do aluno e à formação continuada de professores dessa instituição.

Logo que iniciaram os trabalhos, na FAP, difíceis foram alguns desafios: Como compor um espaço formativo que desse visibilidade aos saberes dos professores com uma nova atmosfera de aprendizagem intelectual? Como ter a adesão dos professores em tal investimento? Como se aproximar dos problemas reais vivenciados por eles, condição necessária para dar à formação uma feição mais dialógica, propositiva? Como



situá-los em contexto de aprendizagem, em postura investigativa, para que construíssem hipóteses?

Surgem então, os grupos de estudo, com convocação para reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, na tentativa de encontrar os ‘possíveis’ para realizar os desejos. E lá se vão quatro anos de interlocução com enredos diversos e manifestações diferentes da minha, mas entendi que o diálogo é um fio que se tece a muitas mãos.

Estar na coordenação do Programa de Formação Continuada da Faculdade do Pará tem se constituído num território interveniente, uma vez que ainda amadureço esse percurso profissional e tento atravessar algumas “passagens secretas”: muitos professores aderiram à proposta de formação, contudo, outros abandonaram o caminho. O que os levou a tal atitude? Será que os temas propostos para reflexão escapam às suas necessidades? Como construir um espaço formativo com as feições de todos? É possível que os professores mudem suas práticas pedagógicas pela frequência a esses grupos de estudo?

Frente a essas inquietudes, aventurei-me a cotejar os processos formativos de professores da educação superior, desenvolvidos na Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Sigo dois caminhos de observação: o campo da formação continuada, subsidiada nos indicadores que historicamente anunciam a fragilidade da formação inicial dos professores e minha trajetória profissional voltada para esse espaço de atuação.

Meu objetivo é investigar que sentidos os professores bacharéis e tecnólogos que atuam na educação superior dão à formação continuada. São profissionais que, em princípio, não tiveram nos desenhos curriculares de seus cursos de graduação, disciplinas com conteúdos pedagógicos formais, que os preparassem para o exercício da docência superior.

Considero importante mostrar o que entendo como formação continuada. Para mim, é um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira e da vida pessoal do professor, imbricada com os contextos de sua atuação profissional, marcados pelo autoconhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Está para além do espaço/tempo do curso de formação inicial dos professores.

Ao iniciar o presente estudo, procurei investigações realizadas em dissertações e teses, no banco de dados da CAPES. Como resultado, posso afirmar que bem poucas

produções analisam a atuação do professor na educação superior, menos ainda, quando envolve a formação continuada. Em um momento histórico em que se discute muito a qualidade da educação superior no Brasil, considero bem relevante, o conhecimento científico discutir a formação do professor.

### **Por que elegi este caminho e não outro?**

A UFPA e o CESUPA constituíram-se como *locus* desta investigação, fundamentalmente por duas razões: primeiro, por terem tempo substancial de atuação na educação superior, o que garante lastro de experiência e reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido; e segundo, por desenvolverem ações voltadas para a formação continuada de seus docentes. Essas duas instituições, nas pessoas de seus gestores, foram de extrema acessibilidade às intenções por mim anunciadas, bem como as solicitações feitas atendidas sem nenhuma condicional.

A **Universidade Federal do Pará – UFPA** é margeada pela imensidão de água barrenta que forma o Rio Guamá; instituição pública, federal, criada em 02 de julho 1957, que congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Atualmente possui 2238 professores no seu quadro funcional, oferece 176 cursos de graduação e 37 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 35 mestrados acadêmicos e 01 profissionalizante e 16 doutorados. As ações de formação continuada de professores são coordenadas pelo Centro de Capacitação (CAPACIT), sediado no campus do Guamá (capital), que foi inaugurado em 2000, mas só deu início às suas atividades no ano de 2001. Os cursos oferecidos, ministrados por docentes vinculados ao Centro de Educação da própria universidade, são voltados para a discussão e formulação de projetos pedagógicos e de práticas docentes.

Meu primeiro contato, como pesquisadora, foi diretamente com a Coordenadora Geral do CAPACIT, que de maneira acolhedora após minha explanação sobre a

pesquisa, forneceu documentos e dados dos professores participantes da formação continuada oferecida por esse Setor.

A Coordenação, no entanto, pouco informou sobre a dinâmica dos cursos oferecidos, uma vez que o Setor atua prioritariamente como mediador financeiro. Quem indica as propostas de atividades e o nome dos profissionais para ministrá-las são os Diretores dos Centros ou Coordenadores de Curso. A gestora, no entanto, reconhece que há necessidade de se implementar um programa sistemático de formação continuada dos professores.

A outra instituição em que pesquisei, O **Centro Universitário do Estado do Pará** – CESUPA, localiza-se no centro da cidade, compondo uma imagem urbana, entre pontos comerciais, prédios residenciais; instituição privada. Iniciou suas atividades em 1990, como Centro de Ensino Superior, tornando-se em 13 de junho de 2002 Centro Universitário.

Atualmente seu quadro funcional possui 312 professores, oferece 14 cursos de graduação e 12 cursos de pós-graduação *lato sensu*; as ações de formação continuada são coordenadas por uma equipe de quatro pedagogas, que formam a Assessoria Pedagógica.

O primeiro contato com esta instituição ocorreu por meio do envio de uma carta-solicitação à Direção, na qual expus o objetivo da pesquisa e o porquê de escolher a instituição como *locus*. Uma das diretoras por telefone autorizou-me as entrevistas, indicando como ponto de partida, uma aproximação inicial com a Assessoria Pedagógica. A recepção das duas pedagogas da assessoria foi cordial, esclarecedora em detalhes quanto ao trabalho por elas desenvolvido.

A formação continuada de professores começou a ser desenvolvida pela instituição no ano de 1999, com ações que decorrem de encontros quinzenais, quando os docentes em grupos discutem temáticas sugeridas pela assessoria e/ou solicitadas por eles. São grupos fixos, com frequências eventuais de alguns docentes que só participam quando os temas os interessam.

Consideram também relevante, o investimento na vinda de profissionais de outros estados (principalmente da região Sudeste), ligados à produção acadêmica da educação superior para assessorar os formadores e os professores quanto às práticas de avaliação, planejamento, entre outras pautas.

Como opção metodológica, adotei como técnica de coleta de dados a análise documental e a entrevista para a produção dos dados empíricos. No que concerne à análise documental, Lüdke e André (1998, p. 39) entendem que “é uma técnica valiosa [...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Na UFPA, foi-me fornecido o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001/2010, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, elaborado por uma pedagoga, professora vinculada ao Centro de Educação e o Relatório Final de Curso (2004).

No CESUPA tive acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2006/2010, ao Programa de Formação Continuada de Docentes do CESUPA, elaborado por duas pedagogas, uma ainda com vínculo com a instituição, outra não faz mais parte do quadro funcional e a Memória das Temáticas trabalhadas no programa de formação continuada do CESUPA (termo que a instituição utiliza para nomear o relatório da formação continuada).

Na etapa seguinte — das entrevistas — considerei para a seleção dos sujeitos, os professores bacharéis e tecnólogos, que participam ou participaram da formação continuada promovida em suas instituições. Esses profissionais, em princípio, não tiveram nos desenhos curriculares de seus cursos de graduação, disciplinas com conteúdos pedagógicos formais, que os preparassem para o exercício da docência superior.

Tanto na UFPA quanto no CESUPA, as entrevistas foram individuais, gravadas apenas em um encontro, em áudio, com a duração média de uma hora. Ao todo foram vinte registros, onze professores do CESUPA e nove professores da UFPA. Ressalto que esse quantitativo deve-se ao entendimento que um número superior ao dos entrevistados por mim, torna-se difícil o investimento na análise dos dados em decorrência do tempo que dispunha para produzir a dissertação.

A entrevista ocorreu com questões semi-estruturadas, desenvolvida a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente (LÜDKE e ANDRÉ, 1998), o que me permitiu incluir pontos no transcurso do diálogo, na garantia de que as informações desejadas fluíssem. O roteiro relativo ao objeto de estudo foi assim construído:

**I. Informações contextuais sobre as entrevistas**

- 1.1. Data da entrevista
- 1.2. Lugar da entrevista (local de realização)
- 1.3. Duração da entrevista

**II. Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):**

- 2.1. Nome
- 2.2. Formação (graduação e pós-graduação)
- 2.3. Idade
- 2.4. Profissão do entrevistado:
- 2.5. Trabalha nessa profissão desde:
- 2.6. Tempo de experiência no magistério superior:
- 2.7. Carga horária dedicada ao magistério (semanal):

**III. Questões relativas ao objeto de estudo:**

- 3.1. Quais os motivos (razões) que o levaram ao magistério superior?
- 3.2. Quais os principais problemas enfrentados no exercício do magistério superior?
- 3.3. Caso pudesse, você optaria pelo exercício exclusivo do magistério superior como profissão?
- 3.4. Você fez algum tipo de curso de formação sobre a docência para ingressar no magistério superior?
- 3.5. A formação oferecida pela sua instituição de ensino exerceu algum tipo de influência em sua prática como professor?
- 3.6. Quais os conteúdos focalizados nesses momentos formativos? A carga horária foi suficiente?
- 3.7. Quais mudanças você identifica na sua vida profissional após a realização desses cursos?
- 3.8. O que você tem a sugerir para o aperfeiçoamento da formação continuada oferecida por sua instituição de ensino?

### 3.9. Descreva o seu primeiro dia de aula, o início da carreira<sup>1</sup>.

Na UFPA, a Coordenação do CAPACIT forneceu-me duas listagens com os nomes e contatos de professores que participaram dos cursos oferecidos em agosto de 2005. Início então, a aproximação com os docentes que, naquele momento, estavam em greve. Adoto como estratégia de acesso o uso do meio eletrônico (e-mail). Enviei trinta e seis solicitações de entrevista e recebi de imediato apenas a resposta de dois profissionais. Alguns endereços eletrônicos não mais existiam.

Ao retornar ao Setor, na tentativa de obter novos dados, deparo-me com a informação de que a Coordenação do CAPACIT<sup>2</sup> havia sido substituída. A nova gestora também acolheu minha pesquisa. Só que os registros da formação não iam além daqueles que já possuía. Nesse momento, pensei que não ultrapassaria essa dificuldade, então tive a idéia de ir aos Centros a que são vinculados os cursos de graduação, na expectativa de que um novo dado surgisse.

Nesta nova etapa, entrei em contato com um gestor de cursos de formação continuada, que fora coordenador do Centro Tecnológico. Ele foi uma das fontes mais rica de informações da minha pesquisa.

Assumo, então, um outro procedimento para acessar esses docentes, dirijo-me aos seus locais de trabalho, indicado pelo Coordenador do Centro Tecnológico dessa época. Alguns me concederam a entrevista instantaneamente, outros agendaram em horários que consideraram adequados e oito profissionais não concederam, alegaram em maioria, não terem muito que dizer. Após esses contatos preliminares passei à realização das entrevistas.

No CESUPA, recebi uma listagem com os nomes e contatos de professores que participam/participaram do programa de formação continuada. A estratégia de aproximação com os professores, em comum acordo com as pedagogas, seria com minha entrada nos grupos de estudo, que foi modificada ao me deparar com a freqüência instável dos participantes e o longo tempo que disporia para alcançar a todos. Depois desta tentativa, parti para o contato telefônico. Contatei de imediato com onze profissionais que aceitaram a participação na pesquisa.

---

<sup>1</sup> A pergunta 3.9 só foi incluída ao roteiro após a segunda entrevista, decorrente da citação de um dos entrevistados a esse momento de sua carreira.

<sup>2</sup> Em julho de 2005, toma posse o Reitor da Universidade Federal do Pará, o professor Alex Bolonha Fiúza de Melo, que em seu segundo mandato, nomeia uma nova equipe para os cargos da administração superior.

Apesar das escutas e leituras de que as errâncias poderiam matizar o caminho da minha pesquisa, não foi alento quando me deparei na etapa das entrevistas, com meus tropeços e dificuldades. O momento inaugural foi carimbado de tensão, já que pela primeira vez atuava como pesquisadora.

Ao ouvir minha própria voz na gravação, me dei conta da maneira “engessada” com que conduzia o diálogo, ocorrência diferente a partir das subseqüentes, a eloqüência tornou-se mais fluida ao lidar com os entrevistados.

A prestimosidade dos professores da UFPA e do CESUPA foi instantânea, até arrisco a dizer que a temática despertara um interesse, visível nas interlocuções preliminares à gravação. Poucos foram os professores que “falharam” ao encontro marcado para a realização da entrevista. Todos indicaram como local de encontro seus espaços de trabalho.

Ter certo domínio das preleções que cercavam meu objeto de estudo e os documentos lidos preliminarmente, foi âncora para interlocutar com os sujeitos eleitos e construir os liames com o que foi narrado. Busquei ouvir, sem grandes inferências nas falas dos depoentes, para que eu pudesse percorrer, quem sabe, as entrelinhas dos seus discursos. Os sujeitos relataram com minúcias seus enredos. Alguns foram envolventes, sedutores pela riqueza de reflexões nas quais se manifestavam.

Uma vez completadas a primeira etapa do trabalho, iniciei a transcrição literal das entrevistas, que foram exaustivamente lidas. Os dados produzidos pelos documentos e entrevistas foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, entendida como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p. 20). O critério de opção como unidade de análise foi o temático.

Elaborei um plano de pré-análise<sup>3</sup>, que no dizer de Bardin (1977, p. 95), “corresponde a uma etapa que tem por objetivo [...] sistematizar as idéias iniciais”, com fragmentos de fala, sem prescindir da coerência interna de cada um, para que idéias e expressões fossem asseguradas e vistas panoramicamente por mim. Esses dados foram ainda submetidos a tratamento quantitativo.

---

<sup>3</sup> No apêndice deste trabalho estão registrados os quadros decorrentes da pré-análise das entrevistas realizadas com os professores da UFPA e do CESUPA.

A partir de então, organizei as informações, assumi os critérios de recorrências e de singularidades das falas, que nesse cruzamento originaram as categorias e subcategorias, que constituíram a base para as minhas inferências. Tais categorias foram assim organizadas:

**1. Trajetória Profissional** (Formação Inicial; Itinerários Formativos; Localização da Carreira; Experiência Profissional);

**2. Identidade Docente** (Razões/Motivos que levaram ao Magistério Superior; Problemas/Reflexão sobre a Prática Pedagógica; Formação para o Exercício da Docência Superior);

**3. Formação Continuada e o Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Institucional** (Projeto Institucional; Conteúdos e Necessidades Formativas; Tempo Formativo; Mudanças Pessoais e Institucionais).

Essas categorias e subcategorias foram reintegradas em eixos temáticos mais amplos, que originaram os três capítulos dessa dissertação.

No primeiro capítulo intitulado **A Docência na Educação Superior e a Formação Continuada dos Professores da UFPA e do CESUPA** analiso a partir da literatura científica e dos documentos fornecidos por essas instituições, as principais características, as demandas da profissão, os sentimentos vividos pelos professores como iniciante na educação superior, precisamente o começo da carreira e os pressupostos que sustentam os programas de formação continuada dessas instituições.

No segundo capítulo nomeado **Identidade Profissional: Ser e Estar na Carreira Docente** trato das compreensões teóricas existentes acerca da identidade docente em alinhavo com os relatos das experiências vividas pelos docentes da educação superior no seu ofício profissional: em que condições chegaram ao exercício dessa profissão; as dificuldades que se deparam no cotidiano de suas atividades; em que contextos optaram ou não pelo exercício exclusivo do magistério superior; qual a preparação acadêmica para atuar nesse cenário.

No terceiro capítulo denominado **A Formação Continuada de Professores e os Sentidos Atribuídos pela Docência da Educação Superior**, focalizo as perspectivas atuais sobre a formação continuada, localizando a partir da fala dos entrevistados a influência que a formação continuada oferecida pela UFPA e pelo CESUPA exerce sobre a prática pedagógica desses professores. Discuto também quais os conteúdos



focalizados nesses processos formativos e as mudanças que os professores identificam na sua vida profissional após esse investimento.

A base de fundamentação das análises dos dados são os aportes teóricos de autores (CANDAU, 2004; CUNHA, 2005; RODRIGUES e ESTEVES, 1993; NÓVOA, 1992b; CANÁRIO, 2004) que adotam uma abordagem crítica sobre o trabalho docente ao fazer um exame minucioso da profissão professor. Eles assumem uma visão crítica da formação continuada, na revelação de contradições e valem-se de questionamentos sobre o papel social e político da profissão.

Por fim, realizo reflexões a partir dos sentidos revelados pelos professores do magistério superior sobre a formação continuada, num esforço de esboçar uma matriz referencial para novos caminhos teóricos e práticos que fortaleçam os projetos de formação continuada da UFPA e do CESUPA.

## **CAPÍTULO 1**

### **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UFPA E DO CESUPA**

Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso (ARROYO, 2002, p. 17).

Este capítulo tem como principal preocupação investigar quais os motivos que levam os professores da UFPA e do CESUPA (bacharéis e tecnólogos), a eleger o magistério superior como profissão? Tal questionamento anunciado nas considerações introdutórias deste trabalho tem como propósito apresentar análises sobre a formação continuada de professores que atuam nessas instituições. Esse esforço me remete a explicitar as concepções que norteiam os projetos de formação circunscritos nos espaços/tempos projetados nos diferentes mecanismos instituídos pelas instâncias acadêmicas em estudo.

As reflexões aqui formuladas tiveram por base a análise documental e entrevistas realizadas com os docentes dessas instituições. Antes, porém, de adentrar nas questões referidas neste capítulo, convém elucidar o que neste estudo está sendo considerado como formação continuada de professores. Para tanto, procedo a uma revisão da literatura com o propósito de identificar a origem do termo e as formas mais usuais que a terminologia suscita na área educacional.

## 1.2 - O Sentido da Formação Continuada a partir de Terminologias e Concepções

O início do século XXI revela um processo de acelerada mudança que a sociedade vive hoje em âmbito mundial, principalmente pela internacionalização da economia, que produz impactos na área educacional.

Os avanços civilizatórios emergentes produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas, culturais. Os sujeitos aliam-se a diferenciados campos sociais, vivem em tempos de incertezas, são forçados pelas novas forças sociais a mudar.

O fenômeno globalização<sup>4</sup> imputa mudanças substanciais à sociedade contemporânea, tanto que a definição das políticas públicas para a formação de professores é consoante com as expectativas das nações que buscam franco desenvolvimento, estabilidade dos setores econômicos, da industrialização, da comunicação e da tecnologia; é um projeto de modernização afinado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, que considera a educação pilar desse empreendimento.

A ótica neoliberal<sup>5</sup> defende o investimento na educação como possibilidade de atingir o progresso social, conseqüentemente, cultural da humanidade, modernizando o Estado,

[...] pois se parte do pressuposto de que o nível de educação de um país afeta, poderosamente, a saúde, a economia, o trabalho, a segurança, o saneamento, o meio ambiente, entre outros [...]. Logo, a educação é concebida como instrumento de recuperação econômica do capital, (NUNES, 2000, p. 39).

Cabe à escola preparar os sujeitos em um modelo de ensino que potencialize o pensar crítico e reflexivo; o agir autônomo, decidido, com capacidade de resolver problemas, aportes considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando

---

<sup>4</sup> “Se para alguns, ela (a globalização) continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo ela transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial [...]” (SANTOS, apud FERREIRA, 2003, p. 188).

<sup>5</sup> Defendida pelos setores empresariais, políticos, econômicos, sociais.

o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com sua frágil formação recebida nas agências formadoras.

Atuar nesse cenário é descortinar horizontes, se considerarmos que a maioria dos professores teve nos seus cursos de graduação uma formação pautada pela visão moderna do conhecimento<sup>6</sup>, que tem na especialização, segundo Santos (2004, p. 74),

O dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar [...] segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor [...].

Nosso modo de ver o mundo está sob a tutela desse paradigma<sup>7</sup> de ciência, assim como as salas de aula, marcando nossas relações com o conhecimento e com os alunos. Nesse compasso, cabe às instituições de ensino (re)discutir o seu papel, avaliando a função social do conhecimento que produz e como dialoga com interesses que nem sempre protagonizam desenvolvimento social e humano com feições mais justas e inclusivas.

A educação atual tem ancoragem mais ampla e complexa do que anteriormente, solicita um sujeito preparado em num modelo de ensino que potencialize o pensar crítico e reflexivo; o agir autônomo, decidido, com capacidade de resolver problemas, aportes considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando se depara, entre outros aspectos, com sua frágil formação recebida nas agências formadoras.

Há que se compreender que mesmo dotado de titularidade, a formação inicial que “[...] centra-se na produção do profissional do ensino, que mediante seus objetivos e

---

<sup>6</sup> Derivada da especialização, cada disciplina tem função em si mesma, sendo assim avaliada. A fragmentação conduziu à especialização, a despeito da perda de visão da totalidade, separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns).

<sup>7</sup> O termo paradigma na acepção de Kuhn (2005, p. 220) indica “[...] de um lado toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhada pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes de quebra-cabeças da ciência normal”.

a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente [...]” (NUNES, 2000, p. 6), tem caráter inconcluso.

A essa idéia Anastasiou (2004, p. 477) salienta que

[...] a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora já lecionem, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores. Diante desse quadro, as instituições vêm buscando formas de preparar ou profissionalizar esses profissionais de outras áreas para a docência.

Nesse arranjo social é que a formação de professores vem adquirindo visibilidade na literatura e nas pesquisas nacionais de Candau (2004); Barbosa (2004); Cunha (2005) e internacionais de Rodrigues e Esteves (1993); Nóvoa (1992); Canário (2004); Imbernón (2005); Popkewitz (1992), povoando o centro dos debates; um bom indicador é a concordância dos estudiosos que trabalham com a formação inicial e continuada em dois aspectos: de estarem convencidos que para educar os sujeitos é preciso focalizar as demandas atuais que permeiam o nosso cotidiano e preparação científica, técnica e social.

É uma tendência pensar sob esse prisma, contudo na implantação de processos inovadores no contexto educacional, há outros indicadores em pauta, muitas vezes negligenciados em nossas intenções de mudanças: a filosofia da instituição, a cultura organizacional, ausência de estrutura física, a burocracia exacerbada, escassez temporal para derivar novas práticas, projetos subtraídos de sentido para as pessoas envolvidas, falta de propósito para a execução de certas atividades, rara participação do professores nas instâncias decisórias, centralização do poder, entre outros.

Imbernón (2005, p. 14), por sua vez, ao proceder uma análise sobre as conjecturas contemporâneas, acrescenta outros aportes para a função docente: “[...] promover a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupos, reações com estruturas sociais, com a comunidade [...]”.

É nessa arena social<sup>8</sup> que a formação continuada entendida como pilar de uma via mais ampla de profissionalidade<sup>9</sup> e profissionalização<sup>10</sup> do professor, assume papel essencial para possibilitar aos docentes, nos seus contextos de trabalho, o desenvolvimento de competências essenciais para se adaptarem ao novo perfil de escola e de profissionais, desenhados pelo mundo contemporâneo.

Os desafios são muitos, principalmente aqueles que conclamam da dinâmica educativa um perfil ideativo de profissional superior ao hoje existente, há expectativas solicitadas ao professor diferentes de outras épocas, que conduz a profissão docente para um processo de reinvenção<sup>11</sup>.

Na literatura especializada o traçado quanto aos conceitos que envolvem a formação continuada demarcam um mosaico de expressiva heterogeneidade e complexidade, contudo balizador para este estudo que ora sou desafiada.

Na década de 1970, época em que se desenvolveu o tecnicismo educacional promoveu-se uma prática pedagógica potencialmente controlada e dirigida pelo professor por meio de atividades mecânicas. Nesse contexto foi criada a falsa idéia de que aprender dependia exclusivamente de especialistas e boas técnicas.

Portanto, para ser professor o domínio necessário era o de conteúdos e técnicas, de acordo com alguns procedimentos previamente concebidos. Alguns modelos de formação continuada são elaborados nesse compasso.

A prática pedagógica docente estava sob os preceitos da racionalidade científica e técnica,

[...] modelo de formação em que o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 2000, p. 111).

---

<sup>8</sup> Termo cunhado das concepções de Popkewitz e Pereyra (1992) que entendem ser o campo da formação de professores uma arena social onde atores interagem, revelando níveis distintos de poder, portanto de interesses.

<sup>9</sup> “[...] características e capacidades específicas da profissão [...] implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho” (IMBERNÓN, 2005, p. 24-25).

<sup>10</sup> “[...] estratégia para aumentar a competência social e intelectual do corpo docente, no quadro de um aumento da autonomia, de uma melhoria do estatuto e de uma maior responsabilidade do professor” (POPKEWITZ & PEREYRA, 1992, p. 36).

<sup>11</sup> Para maior aprofundamento consultar Alarcão (2001) e Imbernón (2005).

O termo **reciclagem** é adotado para demarcar um formato de cursos breves, palestras, seminários, com temas considerados relevantes, mas geralmente sem contextualização com a vivência prática do professor.

Sem considerar os saberes dos docentes, o **treinamento**, outra nomeação com a idéia de tornar o profissional apto para atuar num determinado contexto, associa-se a idéia de destreza, exercício repetitivo que conduzem ao condicionamento. Nem um pouco antagônico, o termo **capacitação** parte da premissa de tornar o professor, capaz de cumprir determinadas orientações para o desenvolvimento de habilidades em sala de aula.

A despeito de todos esses aportes, identificamos o que Pena (1999, p. 4) nos adverte:

[...] muitas vezes, privilegia-se a diversificação das modalidades de cursos de formação buscando-se maior eficiência, o que demonstra uma preocupação mais voltada para o ensino dos conteúdos do que para os processos de aquisição/apropriação dos conhecimentos pelos docentes nestes cursos, ou seja, minimiza-se a importância de se considerar o principal sujeito desta formação, que é o/a professor/a.

A essa idéia, Anastasiou (2004, p. 476) responde que

Num treinamento ocupacional se aprende a solucionar situações previsíveis, treináveis, utilizando-se dos modelos operacionais existentes. Daí a inadequação de propor treinamentos ou reciclagem para a formação de professores, profissão que não se coaduna com situações modelares.

É inegável que essas práticas ao associar os trajetos formativos às práticas de reciclagens pedagógicas subtraem à atividade docente, pois o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de amadurecimento do professor, semeado pela valorização da reflexão ao longo da carreira e da vida.

Nesses anos de 1970 aparece também, o movimento de uma educação permanente, tanto que a UNESCO publica “Aprender a Ser”, considerado o manifesto da Educação Permanente, que causa impacto na maneira de muitos entenderem e

conceberem a educação. A tese era que o processo educativo coincidia com o ciclo de vida e a construção da pessoa, melhor sintetizando, a pessoa era o sujeito da formação.

Esse movimento foi ambicioso ao criticar a forma escolarizada que até então marcara negativamente a educação, conforme descreve Canário (2003, p. 204):

A forma escolar reveste-se de cinco características essenciais [...]: a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência [...] a segunda é a de encarar a relação entre a teoria e a prática num mero registro de aplicação e de transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito.

Esse legado foi inspirador para os teóricos da década de 1980, principalmente para aqueles que investem nas histórias de vida<sup>12</sup>, ao deslocar as fronteiras da formação continuada de professores para um novo paradigma de educação, que centraliza seus investimentos no ato de aprender, melhor dizendo — como é que os sujeitos se constituem.

É nessa assertiva de vanguarda que é manifestado o conceito de formação contínua, que também na análise de Nunes (2000, p. 54), tem pressupostos da educação permanente, já que:

Tem um caráter contínuo por estender-se por toda a vida; está em contínuo desenvolvimento; refere-se ao período pós-escolar; suas ações extrapolam os limites formais de ensino; objetiva preencher as lacunas formativas deixadas pelo sistema escolar e contribuir para a reconversão profissional; modalidade de educação considerada fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, trabalho e da sociedade.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 44), respectivamente expressam idéia similar a essa, ao pensar a formação continuada como:

---

<sup>12</sup> Nóvoa (1992b); Hubberman (1992); Goodson (1992); Holly (1992).



Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Candau (2004, p. 150) entende a formação continuada de professores “como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”.

Ampliando esse mote, Rosemberg (2002, p. 37) destaca que:

[...] o processo de formação deve tomar para si a responsabilidade de estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, saberes que lhes permitam reconstruir os sentidos da sua ação profissional [...].

Lima (2005, p. 20-21) chama a atenção que os programas de formação continuada não estão assentados em princípios claros, que possibilite elaborar uma construção teórica sobre estes. Isso fica evidente ao registrar que:

A educação continuada demanda processos contínuos de desenvolvimento referendados por uma crença quanto à complexidade do ato pedagógico, à provisoriedade do conhecimento e à incompletude dos seres humanos.

A essa idéia, Canário (2004, p. 84) nos aponta a formação continuada como

[...] um processo contínuo e multiforme de socialização, que coincide com a trajetória profissional de cada um [...]. A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional [...].

A formação continuada docente ganha propósito, num projeto institucional que entenda e pretenda construir e reconstruir o conhecimento, gerando novas aprendizagens, a identidade docente, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sob a égide de uma sociedade em constante mutação. “É necessário que [...] seja baseada em metas e objetivos claros e específicos que, por sua vez, devem ser coerentes com os objetivos pessoais e institucionais” (ROSEMBERG, 2002, p. 36).

Nessa esteira de entendimento, Day (2001, p. 29) também destaca que:

Da mesma forma que as condições da sala de aula afetam a capacidade dos professores em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos, também a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores.

Essas ilações demarcam o que já é sabido, que a realidade educacional convulsionada pelas mudanças socioculturais conclama pela redefinição dos processos formativos dos professores, uma vez que, para o ingresso nas instituições de educação superior, a condição legal<sup>13</sup> exigida é formação em pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado.

Ante ao esboço desses autores, ficam postos que a formação continuada docente é uma arena social que acena os conflitos e dilemas do mundo contemporâneo, premissa pelas demandas atuais. Porém, alguns aspectos abordados por esses teóricos convergem quanto à realização de tal investimento:

- Pela superação de modelos de formação continuada que priorizem o repasse de informações, como forma de suprir lacunas da formação inicial;
- A formação continuada deve manter a idéia de permanência, amplitude e se insere como elemento de desenvolvimento profissional;
- A formação continuada deve vincular-se a uma perspectiva de atuação que articule formação inicial e a prática profissional dos docentes nas instituições de educação superior;

---

<sup>13</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, art. 66.

- Não podemos atribuir à formação continuada a idéia salvacionista, em que aprenderemos como fazer tudo diferente e correto;

- A formação continuada deve constituir-se como um trabalho de atitude crítico-reflexiva sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Nessa perspectiva é que a renovação da formação continuada busca novos meandros de desenvolvimento, que articule as etapas de preparação do professor, quando este ainda não havia iniciado sua atividade no magistério, ao processo de aprimoramento como profissionais já em exercício.

A discussão em torno do conceito de formação continuada de professores revelada neste estudo indica que o interesse por esse campo tem crescido nos últimos anos no cenário educacional nacional e internacional, onde se presencia desde a década de 1980 um intenso movimento de reformas curriculares. Esse movimento assume configurações mundiais com repercussões no âmbito da formação e das práticas pedagógicas dos professores.

Tal constatação me permite inferir que o debate contemporâneo em torno das tendências e propósitos da formação continuada de professores converge para “a construção de um novo perfil profissional dos professores” (NÓVOA, 1992c. Partindo dessa compreensão é que passamos a investigar os mecanismos instituídos pela UFPA e CESUPA para assegurar o processo de formação continuada dos professores.

## **1.2 - A Formação Continuada de Professores da Educação Superior da UFPA e do CESUPA**

No intuito de investigar como vem sendo desenvolvida a política de formação continuada de professores da educação superior na UFPA e no CESUPA, procedi uma análise documental objetivando analisar as intenções anunciadas em documentos oficiais de ambas as instituições. Nessa direção, busquei identificar qual a concepção de

formação continuada de professores que preside os documentos produzidos, assim como verificar como se operalizam tais propostas.

Os documentos fornecidos pela UFPA e pelo CESUPA possibilitaram a compreensão sobre as diferentes proposições feitas por estas instituições quanto à formação continuada de seus professores. Foi possível identificar também em que dimensões tais propostas revelam uma cultura de aprendizagem profissional no contexto da educação superior.

Na UFPA tive acesso aos seguintes documentos:

- Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001/2010;
- Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Federal do Pará 2003/2004;
- Relatório Final de Curso (2004);

Já em relação ao CESUPA os documentos reunidos foram:

- Plano de Desenvolvimento Institucional 2006/2010 do Centro Universitário do Estado do Pará – PDI;
- Programa de Qualificação Docente e Técnica 2006/2010;
- Programa de Formação Continuada de Docentes do CESUPA (1999);
- A Memória do Programa de Formação Continuada do CESUPA (1998-2004).

Ao selecionar tais documentos tinha como propósito examinar o discurso oficial em sua configuração escrita expressa por meio de projetos, planos e programas de formação continuada desenvolvidas nas esferas acadêmicas de ambas as instituições. O foco predominante da análise está voltado para a compressão dos princípios e concepções de formação continuada de professores revelados nos documentos referidos.

O primeiro documento em análise refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará — PDI (2001/2010). O PDI, aprovado pela Resolução nº 604, do Conselho Universitário — CONSUN da UFPA, datada de 21 de novembro de 2002, é um documento produzido na primeira administração do Reitor Alex Bolonha Fiúza de Mello (2001-2005) e apresenta o Plano de Gestão da UFPA.

Trata-se de um documento de cento e oitenta páginas onde está estabelecido o Plano Estratégico Institucional de médio e longo prazos, que prevê Planos Operacionais mais específicos ao longo de uma década.

Para a realização das metas pretendidas, o documento propõe sete eixos estruturantes: Universidade Multicampi; Integração com a sociedade; Reestruturação do modelo de ensino; Pesquisa e desenvolvimento amazônico; Valorização dos recursos humanos; Ambiente adequado e Modernização da gestão.

Apesar de não se encontrar referências explícitas sobre os responsáveis por sua elaboração, percebe-se uma autoria coletiva na construção do mesmo, uma vez que são referidos os membros da administração superior, os responsáveis pelas diversas unidades acadêmicas da UFPA, os técnicos administrativos do Departamento de Planejamento da Pró-Reitoria de Planejamento, além de um grupo de nove professores da instituição que são citados como colaboradores do documento.

É no PDI que vamos encontrar tanto uma visão de universidade como uma filosofia de gestão articula de modo transversal todas as principais ações institucionais previstas para o período compreendido entre os anos de 2001 a 2010. Para sua efetivação estão previstas vinte metas, cinquenta estratégias e duzentos e vinte e oito linhas de ação. Sob essa concepção a universidade é entendida como:

[...] um organismo de natureza histórica, para estar apto a desempenhar funções sociais relevantes, precisa acompanhar a evolução dos tempos, adequar-se a cada conjuntura e contexto, compatibilizar-se, através dessa inserção ativa, como a construção consciente do devir (UFPA, 2001-2010, p.15).

O documento ocupa-se também em declarar a missão institucional ao enunciar que compete a UFPA:

Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (UFPA, 2001-2010, p. 24).

Apesar do estabelecimento de sete eixos estruturantes é no eixo Valorização dos recursos humanos que estão estabelecidas as metas para formação de professores da instituição, muito embora, não fique definido no documento quem será o órgão responsável pelas políticas de desenvolvimento de recursos humanos na UFPA.

Depreende-se por intermédio de uma foto ilustrativa do CAPACIT no documento, que é este Centro o responsável pelas ações de formação de professores e dos demais técnicos administrativos da instituição.

A valorização dos recursos humanos é concebida no documento como um mecanismo capaz de agregar valor à formação do indivíduo. Nesta direção, o PDI parte do pressuposto que valorizar significa:

[...] aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho de atividades nos diferentes níveis de organização, bem como a manutenção de sua própria empregabilidade. Enfim, valorização de recursos humanos é entender o homem na perspectiva de ver seus anseios atendidos, de ter o seu trabalho reconhecido, de fazê-lo sentir-se parte (UFPA, 2001-2010, p. 104).

O Plano também ressalta que os aparatos tecnológicos, técnicos, materiais e infra-estruturais são insuficientes para o avanço institucional, e que é preciso investimento nos recursos humanos, conforme emite o trecho a seguir:

A experiência mostra que as organizações de mais baixa eficiência são aquelas sem fins lucrativos e/ou instituições públicas que, por não sofrerem pressões por resultados operacionais, são exatamente as que menos investem em seu pessoal. Necessário se faz, portanto, romper esse paradigma (UFPA, 2001-2010, p. 106).

No que concerne, em específico à docência, estão registradas as seguintes metas:

[...] elevar o índice de qualificação do corpo docente – IQCD institucional; [...] criar e implementar programas de educação continuada para professores da UFPA (financiamento CAPES);

fomentar a criação/incremento de programas de formação de professores em nível de Atualização e Especialização, autofinanciados [...] (UFPA, 2001-2010, p. 107-109).

Percebo que essa concepção ultrapassa o limite da melhoria do desempenho do professor, rumo a uma compreensão mais ampla, que engloba também, a melhoria institucional. Afinal, uma instituição que garante o amadurecimento profissional como processo permanente se desenvolve, é um espaço que aprende.

Um outro documento assumido como referência de análise neste estudo é o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Federal do Pará (2003/2004), elaborado por uma professora do Centro de Educação, graduada em Pedagogia. Este programa apresenta como princípio fundante a qualificação docente através da reflexão e dinamização da prática pedagógica, o que compreendo que paralelo à postura de pesquisar sua área temática, entende que o professor deva tornar-se, também, pesquisador de sua prática docente. Eis o discurso materializado nesse documento:

[...] por intermédio de uma programação permanente que possa articular diferentes demandas que decorrem da necessidade de atualização do conhecimento profissional do professor, da necessidade de melhor conhecer o contexto em que este atua, no entendimento acerca das especificidades da instituição, do alunado que a integra e da dimensão coletiva e social na qual ocorre a atuação deste profissional. Nesse contexto, visualiza-se, ainda a necessidade de se perseguir uma melhor compreensão do processo pedagógico em geral que, em consonância com o conhecimento do conteúdo disciplina/área do conhecimento, possa contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (UFPA, 2003-2004, p. 8).

Quanto à modalidade de formação continuada proposta pelo documento é de oferta de cursos de curta duração — modular — por meio de aulas expositivas e trabalhos grupais, como comprovamos a seguir:

[...] os cursos serão viabilizados por uma metodologia pedagógica e de conteúdo baseada em aulas expositivas e dialogadas, dinâmicas de grupo e técnicas vivenciais, em um ambiente estimulante à reflexão e à produção de novas idéias (UFPA, 2003-2004, p. 9).

Parece-me que há uma intencionalidade, por parte da instituição, em assumir os professores e seus problemas como os interlocutores iniciais da formação continuada.

O terceiro documento a que tive acesso na UFPA foi o Relatório Final de Curso referente ao ano de 2004. Nesse relatório são registrados os eventos realizados pelo CAPACIT. Assim, pude constatar que foram ofertados dois cursos, com o mesmo tema: Elaboração de Projetos Pedagógicos, mediado por dois professores do Centro de Educação, com carga horária de 20 horas cada um.

Pelo que pude depreender, após a análise do referido documento, é que havia uma proposta inicial para que esses cursos fossem divididos em momentos distintos, uma etapa com 20 horas, outra com 40 horas. Mas, por falta de freqüência dos professores, o período de 40 horas não aconteceu. Desde então, segundo informação concedida pela Direção do CAPACIT, não houve oferta e realização de novos cursos.

Os dados constantes nos dois últimos documentos referidos me permite afirmar que apesar do esforço em construir um projeto formativo permanente para os docentes da UFPA, o programa se restringe a cursos eventuais, de curta duração, cujo contexto volta-se principalmente para a elaboração de projetos pedagógicos. Não fica claro nesses documentos como esses conteúdos são definidos e em que medida atendem às demandas dos docentes da UFPA.

No CESUPA foram-me disponibilizados os seguintes documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2010 do Centro Universitário do Estado do Pará — PDI, o Programa de Qualificação Docente e Técnica e o Programa de Formação Continuada de Docentes do CESUPA (1999) e a Memória do Programa de Formação Continuada do CESUPA (1998-2005).

O PDI do CESUPA foi credenciado mediante a Portaria nº 1728 de 2002, expedida pelo Conselho Superior — CONSUP, órgão máximo de natureza deliberativa, normativa, jurisdicional, consultiva e recursal do CESUPA, na administração do Reitor João Paulo do Valle Mendes.



O PDI é um documento que contém cento e dezesseis páginas, elaborado pelos membros do CONSUP: reitor, que o preside; vice-reitor; pelos pró-reitores acadêmico e administrativo; docentes representando os Colegiados de Área; docentes representando os Colegiados de Curso; um representante da entidade mantenedora; um representante do Corpo Docente; um representante do Corpo técnico-administrativo, um representante da comunidade externa.

Esse documento expressa as ações institucionais do Centro Universitário, previstas para o quinquênio 2006-2010 e encontra-se estruturado em três partes: a primeira retrata a trajetória da instituição, desde o início de suas atividades até o presente momento e a organização administrativa. A segunda parte apresenta um relato avaliativo das ações relativas ao PDI. A terceira parte expressa as políticas para a evolução do projeto institucional, referente ao período 2006-2010.

O documento ocupa-se também em enunciar a missão institucional do CESUPA, que “[...] é constituir-se em efetivo agente de integração e transformação social, tendo em vista contribuir para a promoção da qualidade de vida dos componentes de sua comunidade acadêmica, bem como da sociedade em que insere” (CESUPA, 2006-2010, p. 8).

Para concretizar sua missão institucional, o Centro assume como sua responsabilidade a qualificação docente, conforme expressa:

[...] o CESUPA tem assumido a sua responsabilidade pela capacitação de professores para o ensino superior, seja quanto à sua competência para a pesquisa, seja quanto ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos próprios e necessários para a docência (CESUPA, 2006-2010, p. 24).

Na viabilização de tal proposta conta com os programas de Capacitação Docente, com incentivo a obtenção de títulos de mestres e doutores; a Formação Continuada de Docentes que promove ações no cotidiano institucional; a Formação por Assessoramento e Acompanhamento com foco permanente sobre o Plano de Trabalho Docente e o Plano de Cargos e Salários que prevê a progressão funcional e remuneração docente.

O que se constata pela análise do aludido documento é que há investimentos na formação docente expressa pelo incentivo a qualificação de mestres e doutores como no processo da formação permanente identificados no programa de formação continuada de professores dessa instituição.

Entendo que essa opção institucional revela um sentido — há um perfilamento do que seja um bom professor, o que deve garantir a credibilidade institucional junto ao contexto social em que atua.

O segundo documento em análise disponibilizado pelo CESUPA trata-se do Programa de Qualificação Docente e Técnica 2006/2010. Esse documento tem como autoria duas pedagogas, uma ainda com vínculo com a instituição, outra não faz mais parte do quadro funcional. O Programa parte da premissa que para se construir uma educação de qualidade faz-se necessário investir na formação docente, o que consolida o Projeto Institucional. Investir na formação docente significa para o CESUPA articular diferentes momentos formativos (formação inicial, formação continuada e prática profissional), conforme ilustra o trecho a seguir:

[...] esse Programa não tem a pretensão de esgotar o trabalho de formação dos docentes da instituição, mas apontar para a necessidade de se fazer uma síntese entre a formação inicial, a formação continuada e a prática profissional vivenciada no cotidiano do ensino superior (CESUPA, 1999, p. 4).

Vislumbro nesse contexto, que a instituição concebe o desenvolvimento profissional docente como um contínuo, de forma que os professores não sejam vistos como profissionais acabados, mas, ao contrário, como sujeitos em evolução. Seu desenvolvimento é constante, acontece processualmente, com abrangência à opção pela profissão, ao tempo da formação inicial aos investimentos da formação continuada, pelos espaços onde atuou e pelos sentidos que atribuem à profissão.

O documento aponta as seguintes modalidades de formação continuada:

1. Formação por eventos: seminários, palestras, debates, colóquios, oficinas e mini-curso; 2. Formação continuada chamada Didática do Ensino Superior que ocorre quinzenalmente, em forma de adesão no espaço de discussão no âmbito das práticas vividas pelos docentes; 3. Formação por assessoramento e acompanhamento: diz respeito ao plano de trabalho docente discutido frente às novas diretrizes e concepções pedagógicas (CESUPA, 2006-2010, p. 26-27).

Essas ações ocorrerão por solicitação do docente, do gestor do curso ou pelos representantes de turma.

A Memória do Programa de Formação Continuada do CESUPA<sup>14</sup> (1998-2005) traduz-se num documento em que percebi mais detidamente todo o investimento da instituição na formação continuada de seus professores. Traz uma síntese dos eventos realizados, períodos, ministrantes, metodologias e as temáticas trabalhadas.

Assim, pude constatar que foram ofertados no período 1998-2005: 10 palestras, 15 oficinas, 4 relatos de experiência, 1 debate e 1 curso de especialização. A mediação dessas ações deu-se em maior parte pela coordenação pedagógica, sendo que eventualmente a responsabilidade era assumida por professores-doutores não vinculados ao CESUPA<sup>15</sup>.

A UFPA e o CESUPA apresentam nesses documentos a formação continuada como um mecanismo que substancia o fazer do professor, frente as novas solicitações feitas para o exercício da profissão, no que reconhecem que a postura de pesquisador não garante a esses todas as condições necessárias para atuar em sala, é necessária uma formação de conhecimentos específicos e pedagógicos. Tais referências podem ser identificadas nos fragmentos a seguir:

---

<sup>14</sup> Termo que a instituição utiliza para nomear os relatórios dos encontros de formação continuada.

<sup>15</sup> Alguns dos mediadores são professores-pesquisadores com vínculo em instituições do Sudeste, com publicações na área acadêmica.

Nesse sentido a preocupação maior na formação continuada dos professores é que estes possam ter uma formação baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, para que possam adquirir bases teóricas sólidas, tenham uma aproximação integrada da didática, articulando domínio dos conteúdos, metodologias e formação pedagógica que sejam coerentes com as orientações pedagógicas que lhe são propostas (CESUPA, 1999, p. 6).

Há algum tempo se tinha o entendimento de que a formação do professor-pesquisador pela pós-graduação era per si suficiente. No contexto atual, é possível distinguir competências que são relativas à docência universitária propriamente dita e outras direcionadas para a formação do professor pesquisador (UFPA, 2003-2004, p. 4).

Nessa direção, possibilitar o relato de práticas entre pares, é de grande valia para os avanços epistemológicos dos professores, além de possibilitar que suas necessidades sejam detectadas. A formação continuada não deve ser um projeto para os professores, mas elaborado pelos professores.

Pesquisas desenvolvidas por Connelly e Clandinin, citados por Day (2001, p. 69), mostraram que os professores manifestam três aspirações que estão enredadas com o seu desenvolvimento profissional: “[...] o desejo de contar histórias sobre a prática, o desejo de desenvolver relações interpessoais ao contar as histórias e o desejo de repensar e de reflectir sobre a prática e os seus contextos passados, presentes e futuros [...]”.

Nessa ótica, muito há que se aprender sobre como o professor aprende, a maneira como processa os novos conhecimentos e como assume novos esquemas de atuar. A experiência é ancoragem para o seu fazer, dar visibilidade a esse conhecimento acumulado ao longo da vida é apreciar “[...] os mecanismos sutis que os professores desenvolvem [...] pela vida de ser professor [...]” (LIMA, 2005, p. 196).

Contudo, a UFPA e o CESUPA, ao nomearem a formação continuada demonstram a falta de clareza sobre o eixo epistemológico que norteia esse campo, tanto que se referem a ela como qualificação, ora como capacitação, noutras como treinamento e aperfeiçoamento. Expressões essas, inseminadas de uma visão meramente estreita da atividade docente, de caráter técnico-instrumental conforme destaquei anteriormente. Eis os recortes que ilustram tal observação:

Nesse sentido, o programa aqui apresentado, em consonância com os princípios e filosofia da PROPEG / Centro de Educação / CAPACIT tem a intenção de contribuir para a melhoria da qualificação docente, na qual esse profissional possa ser estimulado a refletir acerca da natureza das atividades que desenvolve, sejam elas de ordem mais geral ou específicas, bem como o compromisso deste com a idéia de dinamizar a sua prática docente, por meio da proposição de alternativas, que possam aperfeiçoar a sua atuação pedagógica (UFPA, 2003-2004, p. 7) (Grifos meus).

As instituições de ensino superior, politicamente comprometidas com a formação qualitativa de seus estudantes, têm desenvolvido programas de capacitação pedagógica de seus docentes, promovendo atividades contínuas e permanentes que objetivam uma ação mais profissional na docência universitária (CESUPA, 1999, p. 3) (Grifo meu).

Compreendo que a adoção de uma nomenclatura não é um ato aleatório, revela uma dada concepção de formação continuada, o que reflete substancialmente nas ações que serão postas aos professores.

Nos Planos de Desenvolvimento Institucional tanto da UFPA como do CESUPA, há uma política que promove a ascensão na carreira docente, oportunidade de atualização, melhoria de salário e valorização social da profissão, conforme anunciados nos seguintes trechos:

O Plano de Carreira Docente encontra-se implantado no que respeita à progressão vertical para as classes nele previstas. Quanto à promoção nos níveis horizontais, já contempla critérios que considerem o dimensionamento do encargo didático, o exercício de atividades administrativas, a participação em programa de capacitação e o tempo de magistério do CESUPA (CESUPA, 2006-2010, p.27-28).

META:1.Incentivar e promover a capacitação continuada dos servidores técnicos, administrativos e pessoal docente, inclusive em nível de pós-graduação; 2.Criar e implantar programa de capacitação para gestão pública equiparar valorização de atividade de extensão às de pesquisa, na gratificação de estímulo à docência e na gratificação de incentivo à docência; 3.Instituir sistema de prêmios e recompensas visando reter capital intelectual da UFPA (UFPA, 2001/2010, p. 107-108).

Observo que esses investimentos não estão umbilicalmente ligados à formação continuada, o que demonstra a não compreensão pelas instituições de que estes aspectos são constitutivos de uma política de profissionalização docente.

Com a intenção de melhor ilustrar os dados produzidos pela análise documental, organizei o quadro a seguir:

#### QUADRO Nº 1

##### Síntese do Cotejamento dos Documentos da UFPA e do CESUPA acerca dos Fundamentos da Política de Formação Continuada de Professores

<b>Objetivos da formação continuada:</b> têm a intenção de identificar os principais problemas enfrentados no contexto do trabalho docente e favorecer as competências necessárias para a superação destes.
<b>Perfil de docência:</b> há um claro entendimento que ser um professor-pesquisador não garante o domínio de competências relativas à docência da educação superior propriamente dita, embora haja uma compreensão de estreita relação entre essas duas dimensões no trabalho docente.
<b>Sentidos atribuídos à formação continuada de professores:</b> há manifestação de que o cenário atual, onde se desenvolve a atividade docente, exige uma nova postura desse profissional frente ao processo ensino-aprendizagem, tendo a formação continuada o compromisso de contribuir para o desenho de uma nova atuação frente aos ditames sociais.
<b>Modalidades de formação continuada adotadas:</b> são viabilizadas por encontros entre pares, tendo como eixo norteador, temáticas previamente entendidas como necessárias para a prática docente, com valorização para as trocas de experiência.
<b>Conteúdos da formação continuada:</b> Elaboração de Projetos Pedagógicos; Avaliação na Educação Superior; Concepções de Educação e Aprendizagem do Adulto; Avaliação Institucional; O Trabalho Pedagógico no Ensino Superior; Orientação de TCC; Metodologia de Ensino para o Curso de Ensino Superior; A Extensão Universitária e o Ensino Acadêmico; Ensino, Pesquisa e Extensão: algumas reflexões; Construção e Importância do Plano de Trabalho Docente; Instrumentos para uma Avaliação no Processo; Técnicas de Ensino; Didática do Ensino Superior; Relações Interpessoais e Processos Grupais.

Fonte: Programas de Formação Continuada da UFPA e CESUPA.

Posso dizer que os documentos anunciam um valor estratégico para as situações vividas pelos professores no cotidiano do trabalho e a troca destas entre pares, mas

assumem como centralidade nos processos formativos os aspectos didático-pedagógicos. Será que a apropriação da teoria possibilita maior domínio das condições reais de trabalho?

Os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento (o que devo fazer, como devo fazer). Nesse sentido, penso que uma formação continuada deva atentar para que a troca entre pares não fique na mera descrição de atividades, sem evolução para a reflexão sobre a prática.

Como alerta Éraut, citado por Rodrigues e Esteves (1993, p. 50), ao definir a formação continuada em dois paradigmas:

A perspectiva do *déficit* com convicções de que uma dada formação do professor é obsoleta ou ineficiente e a perspectiva do crescimento que [...] assume o trabalho do professor como uma actividade complexa e multifacetada e visa não o reparar de uma inadequação pessoal do professor, mas a procura de uma maior realização do praticante deste ofício. Assume-se, ainda, que não há uma única forma de ser um bom professor. A experiência de ensino é valorizada acima dos conhecimentos exteriores sobre esta actividade [...].

A formação continuada do professor, portanto, não pode se resumir ao aprofundamento do conteúdo que ensina, nem mesmo ao domínio de algumas poucas técnicas didáticas.

Penso que privilegiar pautas que raramente circulam nos espaços formativos pode gerar reflexões entre os professores sobre aspectos que antes não haviam pensado, o que pode mudar posturas habituais no seu trabalho.

A partir dessas referências iniciais, o estudo se encaminha, para detalhar um pouco mais os propósitos formativos desenhados nos programas de formação continuada de professores da UFPA e do CESUPA, tomando por base as entrevistas realizadas com os professores dessas instituições.

### 1.3 – Um Pouco da História de cada um: *o começo foi assim...*

Os professores<sup>16</sup>, sujeitos da pesquisa, são tributários de uma heterogeneidade em termos de formação, sexo, faixa etária, jornada de trabalho e experiência profissional na docência superior, conforme ilustram os quadros 2, 3 e 4:

**QUADRO Nº 2**  
**Sujeitos da Pesquisa — CESUPA**

<b>Professores</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência no magistério</b>	<b>Carga horária (semanal) dedicada ao magistério</b>
Clarice	37 anos	Economista; Mestre	14 anos	24 h
Faustino	32 anos	Bacharel em Estatística; Mestre	5 anos	12 h
Cecília	41 anos	Odontóloga; Mestre	10 anos	26 h
Adélia	40 anos	Bacharel em Letras, em Comunicação Social (Jornalismo) e Direito; Mestre e doutoranda	26 anos	40 h
Thiago	36 anos	Bacharel em Ciência da Computação; Mestre e doutor	13 anos	30 h
Lygia	54 anos	Bióloga; Mestre e doutor	35 anos	40 h
Cora	29 anos	Tecnóloga em Processamento de Dados; Mestre	10 anos	02 h
Guimarães	38 anos	Tecnólogo em Processamento de Dados; Mestre	10 anos	32 h
Lya	35anos	Assistente Social; Especialista	1 ano	20 h
Gabriel	31 anos	Tecnólogo em Processamento de Dados; Mestre	12 anos	31 h
Inês	28 anos	Administradora; Especialista	4 anos	35 h

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

<sup>16</sup> Os nomes dos professores são fictícios; houve um acordo prévio de que suas identidades seriam preservadas.



Os professores do CESUPA do ponto de vista de sua caracterização profissional possuem a seguinte configuração: a formação se concentra nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia. A faixa etária oscila entre trinta e quarenta anos configurando um grupo de profissional relativamente jovem. O tempo de experiência profissional no magistério superior situa-se na maioria (6 professores) em dez anos. A carga horária semanal concentra-se acima de vinte horas.

**QUADRO N° 3**  
**Sujeitos da Pesquisa — UFPA**

<b>Professores</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência no magistério</b>	<b>Carga horária (semanal) dedicada ao magistério</b>
Vinícius	53 anos	Engenheiro Civil; Mestre	28 anos	8 h
Érico	57 anos	Engenheiro Civil; Mestre e doutor	25 anos	40 h
Roseana	39 anos	Engenheira Elétrica; Mestre e doutor	18 anos	40 h
Ferreira	43 anos	Administrador; Mestre	19 anos	8 h
Tom	62 anos	Engenheiro Civil; Mestre e doutor	32 anos	16 h
Francisco	36 anos	Engenheiro Civil; Mestre e doutor	20 anos	40 h
Rachel	42 anos	Engenheira Elétrica; Mestre	14 anos	20 h
Hilda	42 anos	Biblioteconomista; Mestre	12 anos	20 h
Arlete	48 anos	Engenheira Civil; Mestre	16 anos	8 h

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

O quadro acima indica que o grupo de professores entrevistados da UFPA do ponto de vista da formação profissional é bastante diversificado, sendo a ênfase na área de Engenharia. Destaca-se também o tempo de experiência no magistério superior a dez anos e a faixa etária da maioria está acima dos quarenta anos. A dedicação ao magistério desse grupo varia de quarenta horas (3 professores) a 8 horas (3 professores).

**QUADRO N° 4**  
**Síntese da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

	<b>Graduação dos Professores<sup>17</sup></b>	<b>Percentual de Respostas</b>
<b>Formação (graduação)</b>		
Licenciatura Plena	2	10%
Bacharelado	16	80%
Graduado em Tecnologia <sup>18</sup>	3	15%
<b>Formação (pós-graduação)</b>		
<i>Lato sensu</i>	2	10%
<i>Stricto sensu</i>	18	90%
<b>Sexo</b>		
Masculino	9	45%
Feminino	11	55%
<b>Carga horária de trabalho semanal na docência</b>		
Até 10 horas	4	20%
De 11 a 20 horas	7	35%
De 21 a 30 horas	4	20%
De 31 a 40 horas	5	25%
<b>Faixa etária</b>		
Menos de 30 anos	1	10%
Mais de 30 anos	9	45%
Mais de 40 anos	9	45%
<b>Experiência na docência da Educação Superior<sup>19</sup></b>		
Até 6 anos	3	15%
De 7 a 25 anos	12	60%
De 25 a 35 anos	5	25%

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

No grupo de entrevistados há predomínio do sexo feminino — 11 professoras. Cinco professores são formados em Engenharia Civil, dois em Engenharia Elétrica, dois em Administração, um em Biblioteconomia, um em Economia, um em Estatística, um em Odontologia, um em Ciência da Computação, três em Tecnologia em Processamento

<sup>17</sup> Uma das professoras entrevistadas informou possuir mais de uma graduação, daí o quantitativo total de graduados constituir-se em 21.

<sup>18</sup> Curso superior de curta duração que visa formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho. Os graduados podem realizar cursos de pós-graduação *Lato sensu e Stricto sensu*.

<sup>19</sup> Divisão inspirada no ciclo de vida profissional de professores, traçado por Huberman (1992), ao desenvolver uma pesquisa com docentes do ensino secundário, que objetivava verificar a correlação entre as etapas do ciclo de vida profissional de professores com o ciclo de vida do adulto. Segundo o autor, essas etapas não são vividas linearmente, são processos contínuos e descontínuos, no que associa a idéia de trajetória com componentes do desenvolvimento pessoal e pelo contexto institucional e social nos quais os sujeitos estão inseridos. Ressalta o autor, que há expectativas e vivências que se diferenciam ao longo de tal percurso.

de Dados, um em Biologia, um em Serviço Social e apenas um possui três graduações, Letras, Comunicação Social e Direito.

Em função de atuarem na educação superior, que exige pós-graduação, todos os professores possuem tal formação, em maioria de caráter *stricto sensu*.

Apenas sete professores não são mensalistas<sup>20</sup> da instituição na qual atuam. Em maioria, declaram que a carga horária semanal de trabalho não envolve somente a sala de aula, são usadas em tarefas que envolvem a coordenação de pesquisa, trabalhos administrativos e preparação das aulas.

Com variação entre 30 anos e mais de 40 anos, podemos a guisa dessa informação, afirmar ser um grupo maduro em idade cronológica e de significativo tempo de experiência no magistério.

Os discursos produzidos pelos docentes na realização das entrevistas foram recorrentes quanto aos registros dos momentos iniciais da docência vividos por cada um. Esses registros me encaminharam para reflexões em torno do processo de profissionalização, mais especificamente ao momento de ingresso no magistério superior, geralmente acompanhado por sentimentos de dúvidas e incertezas.

A entrada na carreira do magistério dos sujeitos entrevistados foi marcante. Esse momento singular compõe sua história pessoal e determina a continuidade no trabalho, produzindo marcas na identidade profissional.

Quais as dificuldades que os entrevistados encontraram ao lidar com a complexidade da sala de aula? Há/houve necessidade de um apoio pedagógico oferecido pela instituição? Que estratégias utilizaram para enfrentar os dilemas?

A partir do modelo de Huberman (1992), a fase de **entrada na carreira** é envolta de grande entusiasmo, do fato de ser responsável por uma turma, pela execução de um programa, assume-se uma postura de exploração, é a etapa da **descoberta** vivida paralelamente com outra fase, a da **sobrevivência**, que geralmente envolve um “choque com o real”. Esse período em média abrange os cinco primeiros anos da trajetória profissional do professor.

Segundo o autor, o início do ciclo de vida profissional será fácil ou difícil, de acordo com a habilidade do profissional em lidar com a gestão da sala de aula (distanciamento entre as idealizações e a realidade, o estabelecimento de vínculos com a

---

<sup>20</sup> Os mensalistas possuem contrato de trabalho com carga horária semanal de quarenta horas.

turma, como lidar com a aprendizagem dos alunos, condições estruturais nada favoráveis, entre outros), as complexidades e mutações do cenário de trabalho.

Os professores nessa fase do desenvolvimento profissional tentam construir sua prática de acordo com sua visão pessoal de como deveria ser. Para muitos, o sentimento da descoberta é que sustenta o da sobrevivência. Essas etapas são experienciadas simultaneamente.

Atualmente, apenas a professora Lya, do CESUPA, é ingressante na carreira docente superior, com menos de um ano de atividade. Sua experiência evidencia o aspecto da descoberta, do entusiasmo inicial, descrito no modelo de Huberman (op. cit.).

Ah, o meu primeiro dia de aula foi cheio de expectativa. Eu cheguei então numa sala basicamente de jovens [...] um grupo grande, procurei toda uma humildade necessária para estabelecer um vínculo com eles. O meu primeiro dia foi voltado para o estabelecimento de um vínculo, de um compromisso com esse grupo.

Essa conduta faz-me pensar que a docência envolve uma cota substancial de trabalho emocional, uma vez que a sala de aula representa o espaço onde são manifestos subjetividades, utopias, saberes, relações que nem sempre se tecem de maneira tranqüila.

Nessa cadência entre pares é que são produzidos os diversos saberes profissionais, ao construir ou transformar uma dada realidade o professor e alunos também se transformam.

No estabelecimento de vínculos com a turma, na intenção de estreitar o relacionamento, professor e alunos tornam-se então cúmplices, clima necessário para o processo ensino-aprendizagem, tanto que o professor Érico, da UFPA, queixa-se de não ter investido em tal propósito no início da carreira: “Eu estava muito nervoso na primeira aula [...], muito orgulhoso por estar realizando um sonho de ser professor, mas acho que também estava longe da turma, por não ter quebrado a barreira [...]”.

Seu discurso destaca também o entusiasmo de ser responsável por uma turma, fato que comparece nas lembranças da professora Adélia, do CESUPA, ao contar sobre

o início da profissão: “[...] eu tinha 17 anos, estava alucinada para dar aula, nessa fase a gente é criativo, [...] lutador, [...] é quase imortal”.

Outra experiência do início no magistério é contada pela professora Inês, do CESUPA: “É essa a nossa professora? [...] Isso até certo ponto me deixou insegura, foi o momento que mais tremi, depois não, a turma acostudou e a gente conseguiu fazer o trabalho”.

Sua fala chama atenção para um sentimento de sobrevivência, acompanhado de insegurança e imaturidade para agir frente a essa situação complexa e inusitada.

Percebo nas palavras a seguir, que ter domínio do conteúdo da sua disciplina é necessário para atravessar as dificuldades iniciais na carreira, “impor” sua autoridade e “ganhar” o respeito dos alunos.

[...] os primeiros dez minutos fiquei muito nervoso [...] acho que no início é assim [...] nas primeiras semanas, como eu era muito jovem, os alunos manifestavam: [...] será que ele sabe mesmo? Eu tinha que mostrar que [...] sabia o que fazer, tinha a base do meu conteúdo programático [...] (Professor Faustino, CESUPA).

Há manifesto nesse contexto o medo de errar. Lembro-me da pesquisa desenvolvida por Cunha (2004a) sobre o professor que têm êxito na sua comunidade escolar, na qual constatou que a maneira como o professor lida com sua área de conhecimento, precisamente pelo domínio do conteúdo, interferem diretamente na relação com seus alunos.

Contudo, para ser bom professor não basta apenas o domínio desse conhecimento, é necessário aprofundar questões que envolvem a própria epistemologia do conhecimento pedagógico, como registram a seguir os professores:

No início [...] a minha maior preocupação era um grupo de alunos insatisfeitos verem a minha inexperiência, uma vez que o conteúdo tecnológico eu tinha [...] certeza que eu daria conta, mas eu não tinha nome, não tinha idade, não tinha experiência, precisava conquistar os alunos pela qualidade (Professor Gabriel, CESUPA).

O meu primeiro dia de aula, como sou uma pessoa muito tímida, foi triste, não tinha conhecimento nenhum, só tinha o conhecimento técnico, eu suava em sala de aula [...]. Falar em público, então, é a coisa mais difícil do mundo. (Professor Érico, UFPA).

Outro aspecto compõe o momento inicial daquele que não teve uma formação específica para atuar na docência superior — a intuição, que gera situação favorável para o início do trabalho, conforme expõe o professor Ferreira, da UFPA:

Então me deu naquele momento uma luz, resolvi fazer um “quebra gelo” com eles, de dois em dois eles conversavam sobre si, passavam sua experiência e expectativa em relação ao curso e depois disso um apresentava o outro. Foi a técnica do “quebra gelo” que eu fiz, sem nunca ter imaginado que aquilo realmente “quebrava o gelo”, para nós começarmos o curso.

Outro temor dos professores é de estarem sujeitos à avaliação de seus alunos, não ter a aprovação deles cria expectativas nada agradáveis para si, implica ter que se deparar com o julgamento de que não está “preparado” para tal atividade. Eis o que nos apresentam a seguir as professoras: “[...] lembro que eu queria ser mais impactante do que eu era” (Professora Clarice, CESUPA).

[...] não sabia nem me portar diante dos alunos. Será que vão me respeitar? Será que vão ver, tão me julgando. [...] o julgamento, acho que é o que mais amedronta a gente. Será que vão achar que eu não sei? Vão fazer uma pergunta, pode ser que eu não saiba responder, como vou dizer que não sei? Então essa cobrança pessoal, de postura, é difícil (Professora Cecília, CESUPA).

Nessa perspectiva Leite e Morosini (1997, p. 82-83) asseguram que

O professor quer ser “seguro”, e isto para ele significa ter todas as respostas prontas, organizadas sem surpresas e descaminhos. Seu arcabouço intelectual está construído (ou reproduzido?) e aceita como seu papel principal melhor “transmitir” seu conhecimento aos alunos.

A imagem de sucesso é um horizonte a ser alcançado, do reconhecimento de competência profissional. Historicamente o professor foi concebido como o detentor do conhecimento, há um desconforto quando não responde a todas as perguntas de seus alunos.

Dentre os discursos dos professores sobre o início da carreira, um chamou-me a atenção pelo distanciamento de aportes científicos:

[...] acho que todo mundo da primeira vez entra insegura. Eu ainda passei seis meses que eu entrava em sala de aula, sou católica, então rezava muito, pedia muito ao espírito santo para me ajudar, coisas que academicamente não se justificam, mas para mim fazia um bem enorme (Professora Hilda, da UFPA).

Nesse momento inaugural da carreira, penso que os professores ao sentirem-se fragilizados, inseguros, temerosos pelo julgamento dos alunos que estão sob sua responsabilidade, buscam refúgio nas crenças pessoais, na intuição, que rompem muitas vezes, com as fronteiras do acadêmico, como no caso de Hilda. Os problemas enfrentados pelos professores exigem decisões que tantas vezes são inspiradas na vivência pessoal, meio ao “acaso”.

Em que proporção os saberes construídos na experiência, do tempo inicial da docência, servem de referência para os professores durante o resto da sua carreira?

As experiências dos entrevistados ilustram que o trabalho docente é extremamente complexo, coloca o professor sempre em confronto com a dúvida sobre “se algo vai dar certo ou não” e na qual não há indicador objetivo de estar ou não fazendo uma tradução correta das situações.

A partir do norte teórico — o ciclo de vida profissional de professores, das tendências enunciadas por Huberman (1992), em específico, com o início da carreira, postulo que há confluências com as mutações vivenciais dos entrevistados:

- Os professores, sem exceção, encontraram dificuldade no início da carreira;
- Os sentimentos de sobrevivência e de descoberta comparecem nas lembranças dos professores, o chamado, “choque da realidade”;

- Os professores apesar de iniciantes e diante de situações adversas foram capazes de tomar decisões, indicam conhecimentos profissionais adotados para desenvolver o seu ensino, que resvalou por uma busca pessoal;
- Os professores aprendendo a dar aulas por conta própria;
- Há nos discursos dos professores que se ressentiram nos tempos iniciais do déficit de formação pedagógica;
- Não há menção de um apoio institucional nesse início de carreira.

A UFPA e o CESUPA, em seus projetos de formação validam as experiências dos professores como necessárias para as mudanças que se pretende, o que já é relevante, mas dão pouca visibilidade para a discussão da carreira docente e demonstram não conhecer a fase na qual se encontram seus professores no ciclo de vida profissional.

O investimento de uma instituição num programa de formação continuada tem relevância se atende ao percurso profissional, que é singular a cada indivíduo. Essa questão é corroborada por um dos professores entrevistados:

[...] o professor mais novo fica muito angustiado, nunca deu aula, nem sabe como começar. O professor mais antigo, que dá aula há mais tempo, já tem toda a experiência, sabe como direcionar a turma para alguma coisa [...]. São situações diferentes, acho que esse aperfeiçoamento para professor poderia fazer uma distinção entre os que estão ingressando e os mais antigos (Professor Francisco, da UFPA).

Essas palavras consubstanciam o que entendo, que um programa de formação continuada deve partir dos saberes (técnico, estético, político, ético) e nas experiências pessoais de cada profissional (expectativas, vivências, leituras de mundo, conhecimentos, entre outros) para que as suas aprendizagens sejam mais promissoras.

Nesse tocante, Candau (2004, p. 143) adverte:



Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria [...].

Penso que esse tempo inicial de ingresso no magistério superior deveria ser melhor acompanhado pela instituição a que se vincula o docente. Talvez um programa de iniciação, de apoio aos professores, com o objetivo de integrá-los na profissão, ajudá-los nas suas dificuldades, de modo a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo.

As práticas de formação precisam estar inseridas num projeto institucional mais amplo [...]. Pensar sobre esse projeto institucional implica, também, assumir a formação do professor como um processo continuado, em que seus saberes docentes vão se transformando à medida que empreende seu trabalho pedagógico e que se inclina sobre sua própria prática. Nesse sentido, para contextualizá-la historicamente o professor precisa de instrumentos teórico-metodológicos que estejam continuamente em debate, evitando as cristalizações empobrecedoras (SEVERINO e FAZENDA, 2002, p. 200).

São as vivências protagonizadas com o tempo que produzem o amadurecimento pessoal e profissional. Aceitar a prática como referência na construção do conhecimento profissional materializa uma reação à visão que se ancora na racionalidade técnico-científica, ao entender que para exercer a docência o profissional necessita dos fundamentos das áreas científica e psicopedagógica.

Portanto, pensar na formação continuada é “desocultar” uma profissão, expressão usada por Estrela (1997, p. 9), ao entender que a docência é

Uma profissão que apesar da sua laicização crescente, tem persistido em ser entendida como uma missão sacerdotal, alimentando estereótipos idealizantes que constituem autênticos obstáculos epistemológicos a uma análise objectiva e sistemática da profissão.

Assentar nesse território é condição necessária para os avanços epistemológicos desse ofício e criação de uma identidade profissional docente, que com muita dificuldade mostra sua interioridade aos olhares alheios.

É retirar o ato pedagógico desse cunho intimista, também assim entendido por Day (2001, p. 129), quando avalia que “[...] as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção segura [...]”.

Há muito que se investir no estudo da prática e da formação dos professores da educação superior, entender o estatuto político-epistemológico que singulariza o ato de ensinar e aprender, afinal a prática pedagógica é uma atividade para e com humanos, o que a torna diferente de outras atividades.

Daí a formação continuada de professores ser cunhada numa competência profissional para atuar em contextos de incerteza, marcados por múltiplas interações, em vez do simples desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas.

Enfim, contornos de uma prática pedagógica reflexiva, que se afina com o tempo de trabalho, como uma rotina que se inscreve predominantemente pelos momentos organizados de profissionalização, onde pares dialogam, saem de uma conduta prescritiva para outra de iniciativa, frente aos desafios encontrados ou previsíveis nas suas condições reais de atuação.

Só com investimento em conhecer o modo como os professores vivem a docência superior, em espaços reais no seu cotidiano e que sentido dão a esta é que será possível conhecer suas angústias, seus conflitos e principalmente, perceber que avanços a formação continuada proporciona.

Analisar a profissão docente a partir dessas assertivas, penso ser o marco para a construção de uma nova prática pedagógica, coadunada com as novas demandas sociais, contudo não prescindindo do aparato necessário que dê celeridade às mudanças: a maneira como o espaço educativo se organiza, as condições de trabalho e salário para os seus profissionais, os mecanismos de avaliação e auto-avaliação do professor.

Esse é o propósito das escutas que fiz: aproximar-me de subjetividades distintas, ora similares, para que ao narrarem seu ofício, os professores da UFPA e do CESUPA, possam “desocultar” minha/nossa compreensão sobre a identidade docente, temática nuclear para dar à formação continuada condições de promover uma cultura de

aprendizagem profissional, que está para além do repasse de conhecimentos, é a que está abrigada num espaço institucional que se produz numa dimensão técnica, inter-relacional e ética. Eis que os convido para esse itinerário.

## **CAPÍTULO 2**

### **IDENTIDADE PROFISSIONAL: SER E ESTAR NA CARREIRA DOCENTE**

Quando os mestres relatam suas lembranças estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstroem sua identidade (ARROYO, 2002, p. 230).

Neste capítulo ocupo-me em analisar os discursos dos professores que atuam na educação superior, tendo em vista o perfil profissional desses sujeitos, como se deu a opção ou não pelo exercício exclusivo do magistério superior como profissão, os problemas enfrentados no exercício profissional e por fim, qual o tipo de formação feita por estes para exercer a docência da educação superior.

Meu investimento então, é de entender aspectos da conformação da identidade profissional de docentes que atuam na educação superior, assumindo como referência para análise dois componentes principais aqui denominados como o da formação (inicial e continuada) e o do exercício profissional.

O ensino é uma prática social complexa, marcada por conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Portanto, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para lidar com as situações adversas, incertas, freqüentes nos contextos educacionais.

A melhoria da qualidade docente, por certo, passa pela necessidade da construção identitária e profissional dos professores, havendo a necessidade que a docência seja compreendida como um campo de conhecimentos específicos configurados.

Os professores que atuam na educação superior têm recebido expressivas críticas por sua prática ainda estar distante das exigências atuais: a assunção de uma prática pedagógica pela produção do conhecimento, que rompa com a racionalidade técnico-instrumental e com a lógica de “[...] quem sabe fazer sabe ensinar [...]” (CUNHA,

2004d, p. 526). O conhecimento é dotado de historicidade, portanto em eterno movimento.

Com o aparecimento de novos espaços de produção de conhecimento e maiores facilidades de acesso a ele por meio dos recursos da informática, todas as profissões, incluindo a de professor, estão se sentindo pressionadas a rever as suas características e também a formação de seus profissionais.

Os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional que constituem os fundamentos de sua prática pedagógica e competência profissional — a profissionalidade, que significa ação, movimento, processo.

A concepção de profissionalidade é mais adequada do que a de profissão, assim assegura Cunha (2004c, p.7):

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

À semelhança desse preceito, Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade como a “[...] afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]”. É ação, movimento, contextos, criação, é o professor falar do que o inquieta, de suas façanhas, de suas tristuras, dos seus interpéres, é principalmente anunciar o que lhe falta.

A identidade do professor como profissional é produzida dentro dessa dinâmica, do ofício do magistério. Experiência é a marca essencial. Refletir sobre a formação docente é configurar uma identidade profissional, a base dessa formação é o trabalho pedagógico concebido como ação educativa intencional — a profissionalidade.

Habitualmente, tem sido consenso entre teóricos, tarefa nada fácil encontrar uma única definição de identidade. Carrolo (1997) frisa que a sua construção dá-se numa via de mão dupla, num movimento externo ao sujeito (mundo exterior) e outro interno (do sujeito consigo mesmo), ou seja, é no leito dessa interação que a identidade pessoal

emerge, com característica cambiante. É um processo inacabado, multifacetado, político, histórico, social, parental, econômico entre outros.

A identidade é algo que nos estrutura, que nos define, diz quem somos. Não significa, contudo, a repetição indefinida de um modo de ser e estar no mundo.

A identidade profissional, do ponto de vista individual, ancora-se num processo biográfico que se dá ao longo da carreira. Do ponto de vista coletivo dá-se um processo relacional. Essa interface é que constrói a identidade profissional, que é gestada na cultura profissional.

A docência na educação superior se inscreve predominantemente num grande desafio: constituir-se como uma profissão ou uma atividade que em que os profissionais de diversas áreas exercem. Segundo Zabalza (2002, p. 107), “[...] um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis de escolarização) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida [...]”.

Este fato pode estar associado à formação inicial para o exercício da carreira docente, uma vez que professores que atuam na educação superior, geralmente possuem uma formação fundamentada num forte componente científico e técnico e do exercício das funções vinculadas a esse domínio, reforçando a assertiva “[...] basta conhecer o conteúdo [...] para torna-se professor” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Sob essa ótica acredita-se que quem sabe física pode perfeitamente ensinar física, que todo historiador pode torna-se professor de história.

Na tentativa de identificar o perfil profissional dos professores da UFPA e do CESUPA, que participaram da pesquisa, elaborei uma questão constante no roteiro da entrevista relacionada à profissão docente. A idéia é verificar com qual profissão os professores entrevistados se identificam.

Quando solicitei aos professores que respondessem sobre qual a profissão que exercem, obtive os seguintes posicionamentos conforme registra o quadro 5:

**QUADRO Nº 5**  
**Perfil Profissional dos Professores Entrevistados**

<b>Professores</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Profissão Declarada</b>
Clarice	Economia	Economista
Faustino	Estatística	Estatístico
Cecília	Odontologia	Dentista e Professora
Adélia	Letras, Comunicação Social e Direito	Advogada e Professora
Thiago	Ciência da Computação	Tecnólogo e Professor
Lygia	Biologia	Bióloga
Cora	Tecnóloga em Processamento de Dados	Professora
Guimarães	Tecnólogo de Processamento de Dados	Professor
Lya	Serviço Social	Assistente Social e Professora
Gabriel	Tecnólogo de Processamento de Dados	Professor
Inês	Administração	Professor
Vinícius	Engenharia Civil	Professor
Érico	Engenharia Civil	Engenheiro Civil
Roseana	Engenharia Elétrica	Engenheira Elétrica e Professora
Ferreira	Administração	Administrador e Docente
Tom	Engenharia Civil	Engenheiro Civil
Francisco	Engenharia Civil	Professor
Rachel	Engenharia Elétrica	Professora
Hilda	Biblioteconomia	Professora
Arlete	Engenharia Civil	Professora Universitária

Fonte: Dados produzidos durante as entrevistas com os professores.

Com base nas respostas, chamo atenção para algumas observações: dos vinte professores entrevistados apenas nove declaram como profissão exclusiva o magistério, um deles se autodenomina de professor universitário. Ou seja, menos da metade dos informantes se reconhecem exclusivamente como professores.

Entre as respostas, seis professores dizem possuir dupla profissão: advogado e professor, administrador e professor, dentista e professor, entre outros. Os informantes identificaram-se de imediato com a profissão da sua formação inicial, o magistério aparece nos relatos como uma profissão secundarizada.

Entre os professores, cinco não declaram a docência como profissão, eles intitulam-se apenas como estatístico, economista, engenheiro civil e biólogo. Esse grupamento apesar de possuir uma carga horária de trabalho totalmente dedicada à docência, não se vêem como professores, ou melhor, não se reconhecem como profissionais do magistério.

Em síntese, dos vinte depoentes, dezessete atuam profissionalmente como professores da educação superior, porém só nove declaram isso. Posso deduzir que a maioria reconhece a docência como profissão, contudo não entendem que ao exercerem-na unicamente como ofício, deixam de ser o profissional pelo curso de graduação realizado. Será arbitrário para o professor “abrir mão” da profissão que elegeram e investiram na formação continuada para assumirem a carreira docente como única profissão?

Nessa reflexão apóio-me em Dubar (2003), ao mostrar que muitas vezes, os professores têm mais identificação profissional com a sua formação inicial do que com o magistério, no que atribui essa postura ao desprestígio social de ser professor, como é possível perceber nesse trecho: “No caso sou estatístico, mas eu dou aula, então sou professor [...]” (Professor Faustino, CESUPA).

Denoto dessa afirmação a desvalorização do magistério como profissão, à medida que a docência é assumida suplementarmente em relação a uma outra de maior prestígio social.

Em alguns discursos verifiquei a dúvida se a docência superior é ou não uma profissão, como no caso do professor Érico, da UFPA, que trabalha exclusivamente nessa área há vinte e cinco anos, mas sente-se indeciso em defini-la como profissão. Eis seu depoimento: “Como engenheiro é diferente. Hoje eu exerço a profissão, não sei se é profissão, a de professor”.

A partir dessas manifestações dos informantes, entendo que eles exercem o mesmo trabalho — a docência, mas se diferenciam a partir de como se enxergam exercendo-o.



Nóvoa (1997, p. 34) a esse respeito diz que:

[...] a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Isso significa dizer que, a identidade docente são modos de ser e viver a docência, carimbado pelas marcas do próprio trabalho. Grande parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Com o tempo, há para o professor uma configuração do que seja o seu trabalho e uma imagem da sua cultura, de suas idéias, suas funções, seus interesses entre outros. Aos olhos de outras pessoas também — saber que eu ensino bem não é suficiente, preciso que o outro também reconheça isso.

Esse processo identitário é contínuo, se imbrica à identidade pessoal, singular, construída e reconstruída a partir do sentido atribuído ao seu ofício de professor e na reafirmação de práticas pedagógicas consagradas culturalmente e que continuam significativas.

O ser profissional é produzido de inúmeros modos, singulares e diversos, na resistência ou convalidação das tarefas que caracterizam o ser professor. Atitudes, cadências, posturas atreladas à condição de cada profissional, que se embrionam na maneira de atuar, de falar, de pensar, de se organizar em cada profissional, como vão tecendo papéis e relações.

Perscrutar então, o ofício dos professores da UFPA e do CESUPA, o que exatamente o caracteriza e que sentido atribuem a ele, é localizar a identidade desses profissionais, na promoção de indicadores para a construção de uma nova profissionalidade.

## 2.1 - O Ingresso na Docência Superior: *a vida te dá caminhos e caminhos...*

O professor Ferreira, da UFPA, ao iniciar sua justificativa sobre sua opção pela docência, fez uma assertiva: “[...] a vida te dá caminhos e caminhos [...]”, o que congrega aquilo que os pesquisadores (CUNHA, 2004a; NÓVOA, 1992a e 1995); vêm sublinhando acerca dos caminhos que levam os professores a optarem pela carreira docente.

São as opções assumidas pelo professor ao longo da vida profissional — o ingresso na carreira docente, os motivos que os levaram a optar por essa profissão e a forma como se relaciona com o trabalho é que permite o entendimento da maneira positiva ou negativa com que lida com o seu ofício, que contribui para a construção da identidade profissional.

O quadro 6 apresenta os motivos/razões que levaram os professores do CESUPA e da UFPA a ingressarem no magistério superior.

**QUADRO Nº 6**  
**Motivos/Razões para o Ingresso no Magistério Superior**

	Nº de Respostas	Percentual de Respostas
Influência familiar	4	20%
Oportunidade de trabalho	7	35%
Vocação	5	25%
Experiência no trabalho com grupos populares	1	5%
Erro de percurso	1	5%
Pela dinâmica da profissão	1	5%
Não consegue identificar	1	5%

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

As razões apresentadas pelos professores entrevistados quanto à escolha da profissão são diversas. A de maior representatividade é aquela ligada à **oportunidade de trabalho** que foi apontada por 35% dos entrevistados como fator crucial para o ingresso na educação superior, conforme relatam os professores: Para o professor Érico,

da UFPA: “[...] acho que foi necessidade na época. Eu era engenheiro civil, surgiu a oportunidade como professor vinte horas”. Segundo o professor Vinícius da UFPA:

Eu saí para fazer o mestrado sem pensar em ser professor. Acabei me tornado professor. Cheguei do mestrado, eu estava sem trabalho, tinha a oportunidade de trabalho na universidade, comecei como professor substituto.

Nessas passagens, fica evidenciado como para a maioria dos professores entrevistados o ingresso na docência da educação superior se deu em consequência da falta de vagas profissionais em suas “profissões de origem”. Circunstancialmente, só tiveram essa oportunidade de trabalho em tempos de poucas perspectivas profissionais.

Esse fato contribui, em certa medida, para acentuar o desprestígio crescente da profissão professor, pois em função da crise de empregabilidade no mundo do trabalho, o magistério acaba por se tornar, como bem expressa Brandão (2001), “um campo residual de mercado de trabalho”. Nesse sentido, ressalta a autora:

Enormes contingentes de profissionais provisórios (“se não conseguir... vou ser professor”...) entram assim para o magistério, incapacitados de “elaborar sua didática na prática”, porque a rejeitam, nela não se envolvem e dela não gostam (p. 59).

A **atitude vocacionada** (sonho de criança, perfil para ser docente) ao magistério aparece como a segunda razão de maior índice (25% das respostas) revelada nos discursos dos professores.

Quando os professores justificam suas escolhas profissionais, relacionam a um “dom”, ou seja, todo o conjunto de habilidades e conteúdos por eles apropriados é entendido como decorrente de uma aquisição inata — como se já tivessem nascidos para tal profissão ou aprenderam durante a infância. Alguns exemplos, a seguir, confirmam essa realidade:

[...] nem sei se essas razões são reforçáveis, eu penso nos primeiros dias, quando tinha quatro anos, aquela fase que a gente brinca de professor. Toda criança brinca de professor, é uma fase da vida de pura amnese, porque a ação é imitação, é influência (Professora Adélia, CESUPA).

Essa manifestação faz-me pensar que o professor dos anos iniciais da escolaridade produz marcas em seus alunos, que da mera imitação optam pelo magistério futuramente.

As palavras da professora Cora, do CESUPA:

[...] quis ser professora desde criança, como a mamãe não queria que eu fosse professora, porque achava que professor não ganhava bem, fiz o curso de Informática porque era uma coisa que eu gostava muito e quando eu estava fazendo o meu TCC, já voltei [...] para a educação. [...] Comecei a dar aula [...] no ano em que eu estava me formando.

Ainda bem cedo, Cora recebia freqüentemente um discurso negativo da profissão em ambiente familiar, ainda assim, assumiu a carreira do magistério. Reflito então, que há questões nem sempre tão óbvias para tal opção profissional, não tão consciente. Que sentimentos estão por trás dessa escolha?

A vocação também é expressa nos discursos dos professores quando indicam que durante a vida acadêmica alguém observou que tinham perfil para ser professor, sobre essa questão assim se expressou professora Cecília, do CESUPA:

[...] em época de colégio eu tinha muita desinibição para apresentação em público, [...] durante o curso de especialização me destaquei nas apresentações [...] no Mestrado, foi quando tive a certeza que uma pessoa de fora estava vendo que eu tinha esse direcionamento [...].

O “dom” da oratória parece ter credenciado Cecília aos olhos de professores mais experientes para um futuro ingresso na carreira docente.

Em seguida, com 20% das respostas, a **influência familiar** foi fonte de inspiração para os entrevistados que optaram pela carreira docente. Eis a fala desses professores:

[...] venho de uma família em que os meus pais são professores universitários. Quando entrei no meio acadêmico sempre fui incentivado ao estudo, a levar esse conhecimento para terceiros. A gente sempre debate questões de educação, isso desde que eu era pequeno, lá em casa. Fora os meus pais, tenho vários tios que têm a mesma formação, o que acabou me influenciando fortemente (Professor Gabriel, CESUPA).

[...] sempre admirei muito a figura do professor desde muito cedo, talvez um pouco influenciado pela minha mãe, que havia sido professora do interior do Ceará. Admirava muito a minha mãe por ter sido professora, acho que isso pode ter sido uma influência [...] quando eu entrei aqui na faculdade, logo no primeiro ano [...] resolvi — quero ser professor de Engenharia, foi um desejo que começou desde essa época (Professor Francisco, UFPA).

Nesse grupo, os professores referem-se enfaticamente às suas relações familiares como motivadoras do ingresso na educação superior. Interessante como o vivido nessas histórias de vida construiu uma imagem positiva do ofício, tanto que elegeram voluntariamente a docência como profissão.

Incentivo e admiração são sentimentos que nesse contexto, guardam em si uma ambiência motivadora, é como se antes de tornaram-se professores, já tivessem sido “incentivados” para tal tarefa. Ser professor, ao que me parece, seria uma questão de tempo e oportunidade.

Ainda que com menos expressividade numérica, outras razões foram reveladas para assunção no magistério. Todas elas referem-se a um único discurso (5% das respostas). Considero importante explicitá-las, pois indicam aspectos relevantes na análise empreendida.

A professora Lya, do CESUPA refere-se à **experiência no trabalho com grupos populares** como a motivação para desejar ministrar aula, seu discurso assim revela: “[...] esses grupos enquanto educação não formal começaram a me dá a base para a possibilidade de estar no magistério [...]”.

Outro professor disse que foi **erro de percurso**. Não desejava ser professor, assim relata:

Foram os erros de percurso, fiz o curso de Administração para jamais ser professor. Quando fazia o meu segundo grau, meu sonho era trabalhar num escritório, atrás de uma mesa resolvendo situações, sempre me esquivei do magistério e da docência, só que a vida te dá caminhos e caminhos [...]. Eu sempre tive uma certa rejeição pelo magistério, talvez até pela forma como tive o processo de aprendizado [...], para mim, particularmente, não foi uma experiência tão interessante, tão enriquecedora como hoje percebo que é pelas técnicas, pela metodologia, pela didática do professor (Professor Ferreira, UFPA).

A experiência vivida na condição de aluno por Ferreira, não promoveu boas lembranças quanto à profissão docente. A esse respeito, Formosinho (2001, p. 49) defende a tese de que:

A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.

Isso significa que se há uma representação prévia do que é ser professor, existe outra então, do que é ser aluno. Essa aprendizagem deve compor essencialmente a formação prática do professor, que precisa ser considerada nos programas de formação continuada.

Na fala da professora Inês, do CESUPA, há destaque para a **dinâmica da profissão**:

[...] cheguei a trabalhar numa empresa, você chegava para fazer as mesmas atividades, falar com as mesmas pessoas, aquilo me incomodava [...] a sala de aula é outra dinâmica, é diferente, nem sempre a turma é do mesmo jeito, nem sempre é a mesma motivação. Apesar dos conteúdos serem os mesmos eles nunca serão passados da mesma forma [...] é essa dinamicidade das pessoas em sala de aula é o que mais me motivou.

Essa opinião fez-me indagar: será que essa professora tem uma visão pouco clara das críticas de que as instituições de educação superior têm sido alvos quando se trata da qualidade do ensino que promovem, o que imbrica diretamente o professor e a sua prática pedagógica?

Por fim, o argumento da Professora Lygia, do CESUPA, é de que **não consegue identificar** o porquê da opção pela docência:

[...] fiz o curso do IEP, na verdade queria ir estudar naquele colégio [...] estudando no IEP, óbvio que todo mundo se transformava em professora. [...] o interesse na verdade não foi pela profissão, mas pelo colégio [...].

O ingresso no magistério superior é marcado por variadas circunstâncias, como revelam as experiências dos professores entrevistados. Nem sempre, como se pode constatar, há uma clara opção profissional, muito menos o desejo por essa carreira.

No caso específico da professora Lygia, apesar do tempo de trabalho na docência, ela continua a não identificar por que se tornou professora. A docência acontece, muitas vezes, circunstancialmente para muitos professores, que acabam se mantendo na profissão apenas pela ausência de outras oportunidades.

A revelação de que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, não assumem a docência como profissão, muito embora 80% das respostas afirmem que vivem exclusivamente do magistério, conforme comprova o quadro 7, reafirma o desprestígio social e econômico da profissão.

**QUADRO N° 7**  
**Opção ou não pelo exercício exclusivo do Magistério Superior como**  
**Profissão**

	<b>N° de Respostas</b>	<b>Percentual de Respostas</b>
Vive exclusivamente	16	80%
Pretende viver	3	15%
Não	1	5%

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Os professores que comunicam que **vivem exclusivamente** da docência, expõe a seguir suas experiências: “Eu vivo só do magistério, a minha única, principal atividade [...] o magistério é que me dá a minha única fonte segura” (Professor Gabriel, UFPA). “Vivo exclusivamente dela, por isso é que eu sou pobre” (Professora Hilda, UFPA).

A professora Hilda, dentre os que se encontram nessa condição de viver só dessa profissão, foi a única que acresceu a sua resposta o comentário de que a opção por esse ofício é eleger a pobreza como condição social.

A pesquisa desenvolvida por Alves (1997, p. 86) com professores do Distrito de Bragança, em Portugal, revelou que:

[...] os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade para renunciar a altos salários, colocando em primeiro lugar as recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas são frustradas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional [...].

Entendo que o sentimento de Hilda representa uma internalização do desprestígio e desvalorização que cerceia a docência, embora entenda que nem todo professor que atua na educação superior seja pobre, mas aqui há uma referência a sua condição de viver exclusivamente de tal ofício.

Para aqueles que **pretendem viver exclusivamente** da profissão (15% das respostas) pronunciam assim suas idéias:

[...] se a minha instituição me desse condições dignas de trabalho, dignas de salário, pode ter certeza, nenhum docente estaria buscando formas alternativas de melhorar a sua vida, a sua sobrevivência.



Porque o que um docente, um pesquisador para chegar a um lugar em que ele se encontra é exigido muito, os pré-requisitos são muitos. Para você assumir uma sala de aula [...] precisa estar atualizado, ter mestrado e doutorado. [...] ter assinaturas de revistas, participar de eventos, defender trabalhos, isso requer tempo e dinheiro. Você quer sobreviver, quer qualidade de vida. Você quer trabalhar, mas quer reciprocidade em termos de benefícios, de salário (Professor Ferreira, UFPA).

O professor atribui a sua instituição a responsabilidade de não receber remuneração condizente com que lhe é solicitado, principalmente pelas exigências de atualização, o que implica na questão financeira.

“Viveria [...] tenho mais prazer de dar aula, do que de atender no consultório, apesar da remuneração em nível de consultório ser mais atraente do que a atividade docente” (Professora Cecília, CESUPA). A professora nem cogita a possibilidade de mudança na sua vida profissional. Afirma que viveria exclusivamente do magistério superior, mas continuará como sua atividade paralela, já que a remuneração do consultório é mais rentável.

[...] o meu plano de vida é: eu voltei para o Direito [...] o objetivo era fazer uma fortuna pessoal que me possibilitasse sobreviver. Então, hoje, que eu já tenho casa, comida, roupa lavada - tudo que eu necessito para sobreviver. É minha intenção daqui a cinco anos ficar só no magistério (Professora Adélia, CESUPA).

A professora traçou um plano de investimento para o futuro, vem construindo um patrimônio pessoal que garanta o objetivo de atuar, no futuro, exclusivamente na docência superior.

Constato que para Cecília e Adélia, a não opção exclusiva pelo magistério deve-se à baixa remuneração. As profissionais se identificam com o ofício, mas entendem ser impossível viver com o salário proveniente do magistério, tão somente.

Apenas a professora Lya, do CESUPA, opta por **não viver exclusivamente** da docência superior, não pelo aspecto financeiro, mas pelo desejo que ainda nutre pela atividade paralela que exerce, a de Assistente Social, no trabalho com movimentos sociais. Assim me contou: “[...] eu não quero sair do movimento, dessa vida relacionada

à atuação junto aos movimentos populares, mas eu quero conciliar isso até quando eu puder [...]”.

É cada vez mais difícil, mesmo para aqueles que vivem unicamente da docência superior, ter uma visão otimista da carreira docente, os investimentos que isso requer e as condições financeiras reais a que os professores estão postos são verdadeiros desafios para que eles permaneçam no magistério.

Não percebo um discurso no qual o professor imbrigue-se num espaço de luta que reverta essas condições adversas, parece-me essa postura consoante com um “destino” socialmente determinado.

O que foi exposto pelos professores dá estabilidade à tese de que a identidade está imbricada nas relações sociais que estabelecemos. Os entrevistados nomeiam os focos inspiradores de sua opção profissional, de que algo influenciou essa decisão e quando não conseguem explicá-la, descrevem o contexto de chegada em tal cenário, que constitui fonte para compreender os “acazos” da vida.

## **2.2 - O Exercício da Docência na Educação Superior: *acho que isso é um desafio meu***

Quando indagados sobre os problemas enfrentados no exercício do magistério superior, os professores apresentaram um quadro bastante expressivo de situações enfrentadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas. O quadro 8 possibilita a visualização dos principais problemas referidos.

**QUADRO N° 8**  
**Problemas Enfrentados no Exercício do Magistério Superior**

<b>Problemas</b>	<b>N° de Respostas</b>	<b>Percentual de Respostas</b>
<b>Mal-estar docente</b>		10%
Exigência física	1	
Falta de oferta de cursos para qualificação	1	
<b>Profissionalização docente</b>		30%
Ausência de base pedagógica	2	
Questão salarial	1	
Desvalorização da profissão	3	
<b>Condições de trabalho</b>		15%
Falta de verba para a pesquisa	1	
Falta de equipamento	1	
Falta de tempo para produzir o material de trabalho	1	
<b>Gestão da sala de aula</b>		45%
Relacionamento com os alunos	2	
Processo avaliativo dos alunos	1	
Imaturidade/despreparo dos alunos	5	
Não ser uma pessoa comunicativa	1	

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Os relatos referentes aos principais problemas apontam a **gestão da sala de aula** com de maior índice (45% das respostas). Nesse agrupamento grande parte das situações referidas dizem respeito aos saberes necessários ao docente para lidar com questões didático-pedagógicas.

A **imaturidade/despreparo dos alunos** foi indicada como o maior problema com que convivem os entrevistados. Seus discursos dizem:

É, nem todo mundo que vem, vem para aprender, não sabe a importância do aprender [...], a gente fica com alunos dos mais diversos tipos e aptidões, e o que mais me deixa angustiado são alunos que não têm problemas, que teriam chance de aprender, estudar e só querem tranqüilidade, querem que o grau de dificuldade seja diminuído para que eles possam ter o título mais facilmente e se tornem profissionais medíocres ou medianos.

A gente tenta aumentar a qualidade e é visto como o professor que é carrasco, que é chato, é exigente. Isso nem todo mundo está enxergando ali naquele momento, então gera dificuldade no dia-a-dia em sala de aula (Professor Gabriel, UFPA).

Outras opiniões demonstram tais pontos de vista, como as dos professores Érico, da UFPA e Clarice, do CESUPA, respectivamente: “[...] antigamente, os alunos eram mais maduros quando entravam numa universidade. Hoje, são de idades mais novas [...]. Eles nem sabem o que estão fazendo aqui dentro [...]. É difícil você lidar com isso”.

[...] tem esse aspecto aí que é o material, o financeiro; para a remuneração ser melhor você precisa acumular muitas atividades. Eu acho que dá um certo desânimo, a gente entra numa sala de aula, o aluno não corresponde àquela expectativa que a gente avalia que merece.

O ingresso na educação superior por alunos com pouca idade é uma realidade, alguns manifestam imaturidade o que compromete o trabalho pedagógico. É preciso então, pensar em estratégias que mudem essa postura do alunado em sala — e o provedor dessas mudanças é o professor.

Fica evidente que lidam com alunos pouco receptivos e interessados, que refletem desmotivação em relação ao ensino oferecido, distante dos seus interesses, o que implica a revisão do currículo e de como a instituição criará estratégias para apoiar o professor nesse empreendimento.

As pesquisas de Day (2001, p. 9-10) mostram:

Que o ensino [...] envolve um conjunto variado de actividades cuja qualidade depende da capacidade de os professores se adaptarem a determinados alunos, em determinados contextos. Não só os resultados do ensino se alteraram radicalmente, mas também os comportamentos dos professores e dos alunos sofreram alterações. A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as perspectivas dos docentes mudam.

O mesmo autor ainda encerra nessa assertiva que precisa para esse trabalho o compromisso da instituição, na promoção de aprendizagem colaborativa, na garantia de

oportunidades de novos conhecimentos aos professores. Essa iniciativa prevê os seguintes propósitos:

(1) estabelecer um clima positivo de aprendizagem nas escolas, (2) manter um programa inovador que proporcione aos professores a possibilidade de continuarem a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e (3) tornar os professores participantes entusiastas numa comunidade de aprendizagem (op. cit., p. 11).

O **relacionamento com os alunos** revela-se como mais um problema que os professores vivem. Apresento a opinião do professor Faustino, do CESUPA:

[...] eu tenho algum tipo de problema de relacionamento com a turma e que, às vezes eu não consigo resolver, eu vejo que um aluno tem problema e como eu não tenho aquelas matérias didáticas, isso me prejudica [...].

Nessa ótica o docente vê a resolução de problemas em sala de aula pelo domínio de um conhecimento didático-pedagógico que lhe falta. Essa é uma crença que tem matriz no paradigma da racionalidade técnico-científica, que propalou a prática como um espaço de aplicação de teorias e técnicas.

Outras variáveis são citadas com menos frequência (5% das respostas), como: **não ser uma pessoa comunicativa** é um problema, pois não compõe o perfil do professor, que é idealizado pela professora Lygia, do CESUPA:

Para te dizer a verdade, eu como docente me avalio assim — tenho dificuldade, sou uma pessoa meio anti-social, então avalio que o bom docente não tem o meu perfil; acho que eu precisaria socializar mais, ser mais interativa [...], sempre atuei com responsabilidade, da melhor forma possível, mas acho que não é a profissão que combina com o meu perfil, por conta dessa dificuldade de relacionamento.

O que leva um profissional a exercer o magistério por 35 anos quando avalia que não tem perfil para tal atividade? Sobre o argumento de Lygia pondero: durante a entrevista a professora apresentou um discurso desinvestido de auto-estima profissional.

Entendo que a dimensão das relações interpessoais estabelecidas entre o professor e o aluno cria um clima favorável para a aprendizagem, estabelecendo inclusive relações mais democráticas. Tanto que Lygia cita em sua entrevista a forma como sempre foi avaliada pelos alunos durante a sua carreira:

Os alunos achavam que eu era muito rígida, rigorosa com questões de pontualidade, com a aula até o final do horário, raramente a gente terminava mais cedo, eu era sempre assim, estilo sargento. Mas acho que cumpri razoavelmente o meu papel durante esse período que estive em sala de aula.

Frente a esse discurso, durante a entrevista a indaguei sobre uma volta no tempo, há 31 anos quando começou na docência, se ela continuaria na profissão. Eis o que me respondeu: “[...] acho que estou na profissão errada, eu de paixão faria Arquitetura [...] sou apaixonada por Arquitetura [...], se na época, 1971, eu tivesse a cabeça que tenho hoje, faria Arquitetura por paixão [...] não seria professora [...]”.

Para a professora Rachel, da UFPA, o **processo avaliativo dos alunos** constitui sua maior dificuldade, afirma então:

[...] como eu não tenho nenhuma formação, no sentido de que não fiz curso preparatório para ser professora [...], fiz curso para ser engenheira. Então, tenho muita dificuldade com a questão da avaliação dos meus alunos, sempre me preocupo muito em perceber, em ter a consciência tranqüila que os estou avaliando da maneira correta, não ser injusta com relação ao final, em ter que dizer: olha, passou ou não passou. Tiver que colocar lá no boletim reprovado, colocar com consciência tranqüila que aquele aluno não tem condição de ir para frente.

Novamente a não formação didático-pedagógica para atuar na docência superior está entre as necessidades formativas dos professores, nesse contexto em específico,

parece não ser uma tarefa fácil julgar o aluno, visto que tal atitude implica acionar valores que podem comprometer a vida dele.

Parece-me que há indicadores no campo pedagógico como metodologias apropriadas para avaliar, que sob a ótica dessa professora desvela uma idéia salvacionista para o ato de avaliar e que possam auxiliá-la em tal tarefa.

O saber mudou de face: não linear, complexo, plural, “difícil”. Contudo, os professores da educação superior precisam ter claro que, desenvolver seu trabalho numa perspectiva que rompa com a mera transmissão de conhecimento, exige bom senso, mais reflexão, mais estudo e pesquisa. Não dá pra fazer de qualquer jeito.

Nesse contexto, Cunha (2001, p. 87) nos traz a seguinte reflexão:

[...] numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo do seu próprio saber.

Legitimar que a ênfase passa do ensino para a aprendizagem, envolver os estudantes em atividades de cunho investigativo, como prática habitual na sala de aula, no sentido de promover reais aprendizagens, é o solicitado da prática pedagógica da educação superior.

A essa pertinência social do ato de ensinar e aprender, o professor deve refletir sobre seu compromisso — entender o que significa a educação e a educação superior. Por que me tornei professor? Por que sou professor?

Cunha (2004b, p. 57-58) a partir de suas reflexões sobre os saberes dos professores do magistério superior, arrola que:

Há dois componentes principais que permeiam sua prática [...] o componente da docência e o componente da pesquisa. [...] o componente da docência alimenta-se fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida [...] e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem [...]. O componente da pesquisa [...] vêm, principalmente das atividades investigativas que [...] realiza.

O conhecimento a ser produzido pelos professores abandona as perspectivas tradicionais, finca bases na relação ensino-pesquisa e nos conteúdos com situações-problema, ao encontro dos interesses dos alunos.

Novas perspectivas curriculares precisam ser construídas coletivamente, em espaço integrador e diferencial, como instrumento produtor e socializador do conhecimento a ser mediado pelo professor. Além do que,

Sendo o currículo o esteio de qualquer projecto formativo e um campo de permanente problematização do conhecimento, qualquer alteração que se pretenda no domínio da educação terá necessariamente de ser perspectivada em termos curriculares (PEREIRA e MOURA, 2005, p. 43).

Tanto que para garantir a indissociabilidade ensino-pesquisa, é preciso mudar os currículos que norteiam os projetos de nossas instituições de educação superior. Não dá para substanciar essa nova forma de ensinar e aprender de maneira crítica e interdisciplinar, tendo como acepção, o elenco de disciplinas dispostas linearmente, a cumprir num tempo determinado, de um profissional que transmite o que julga ser o importante para um aluno que espera que lhe digam o que aprender.

Estar ciente disso é o professor pensar junto com seus alunos, nas qualidades e saberes que devem dominar e nas dimensões humanas que devem cultivar. É acionar outros campos referenciais em processos investigativos que desvelem outros olhares e maneiras de atuar em sala de aula.

Seguindo a ordem dos problemas apontados pelos professores, a **profissionalização docente** é a segunda no índice de registros, com 30% das respostas.



Nessa categoria aglutinaram-se situações ligadas a ausência de base pedagógica dos professores, a questão salarial, a desvalorização da profissão, falta de verba e equipamentos, assim como falta de tempo para planejar/produzir as atividades de ensino.

A **questão salarial** se inscreve em mais um dos desafios que atravessam a carreira docente superior. A professora Hilda, da UFPA, assim sinaliza: “[...] Eu acho que é sempre a falta de recursos financeiros para ficar comprando livros, para ficar me atualizando. Mesmo para fazer um curso é difícil com o salário que hoje a gente recebe [...]”.

Ao possuir em sala de aula alunos pouco comprometidos, o professor reflete consideravelmente esse mal-estar, acionando aquilo que parece ser uma condição comum, a insatisfação com a remuneração que não supri as suas necessidades reais.

A **ausência de base pedagógica** reflete a opinião dos professores que se recentem de um “*déficit*” de formação pedagógica, eis os que dizem:

Nós temos conhecimento técnico-científico, mas não temos conhecimento de atividades, de ações pedagógicas. Nós encontramos muitas dificuldades no exercício da profissão, em saber como lidar com as pessoas, em como avaliar [...] (Professora Arlete, UFPA).

[...] a gente vai muito pelo achismo, tentativa e erro, vai se adaptando e errando nesse caminho, até conquistar alguma coisa. Basicamente, vejo que esse é o principal problema, ferramentas você tem, métodos você têm, o que falta é esse conhecimento mais básico. Enfim, porque se você for ver, a grande maioria, me arrisco até a dizer que todos os professores daqui da área de Tecnologia, não tem o magistério como base de formação, é aquela coisa de conhecer o técnico e entrar na sala de aula com a idéia de passar esse conteúdo (Professor Guimarães, CESUPA).

Há um valor atribuído à experiência, para o professor, o seu “saber ensinar” originou-se na prática, fonte primeira de sua competência. Porém, noto também que apesar do tempo vivido na profissão entendem que há um conteúdo que lhes daria outro respaldo para o trabalho. O professor age pelas suas convicções pessoais por ter uma base teórica limitada sobre o seu ofício.

Outro problema é a **desvalorização da profissão** citada pela professora Adélia, do CESUPA:

Então era assim, a senhora é professora, coitadinha, isso eu considero um grande problema, porque um ser humano que não tem autoestima, não tem boa espiritualidade, pelo menos vejo assim. Isso já me abalava muito, porque eu era uma professora que estudava, lia, achava que estava construindo muita ciência no campo de vida e as pessoas encaravam como alguém que sofria.

Essa opinião ressoa como denúncia à visão reducionista e preconceituosa de um coletivo social que desprestigia a profissão, que a vê como uma atividade de pouco pressuposto científico, conseqüentemente gozando de pouco prestígio.

Outra manifestação dos professores (15% das respostas) ilustra o descontentamento com as **condições de trabalho** em que desenvolvem suas atividades profissionais, em específico, a **falta de tempo para produzir o material de trabalho** evocada pelo professor Tom, da UFPA. Assim discorre:

[...] no meu caso atualmente, é a falta de tempo para eu preparar melhor os cursos que leciono, para poder fazer avaliações de maneira mais apropriada. Eu precisaria ter um material didático melhor, tenho consciência disso, não tenho um material didático melhor, porque não tenho encontrado tempo para escrever [...]. Eu queria fazer avaliações com mais frequência [...].

Nessa fala há uma clareza de que faz parte do trabalho do professor apresentar uma produção material adequada. Durante a entrevista Tom destacou que a falta de tempo decorre das inúmeras tarefas profissionais secundárias que precisa assumir para ter um complemento financeiro no orçamento mensal. Com isso, seu tempo fica escasso para realizar a avaliação processual dos alunos, que demanda tempo.

A **falta de verba para a pesquisa** foi lembrada pela professora Roseana, da UFPA, como outra dificuldade:

É a falta de verba, de estímulo em termos monetários para as nossas pesquisas, bolsa para aluno, para poder ter um apoio em termos de possibilidade para novas pesquisas. Ter como pagar alunos, para que possam ficar nos laboratórios, com dedicação exclusiva e não ter que arranjar emprego fora para poder se sustentar. Poder ter a reposição de componentes que queimam durante uma determinada experiência [...].

É manifesto no discurso dessa profissional a necessidade de produzir pesquisa, mas sem investimento financeiro torna-se difícil. A pesquisa é fonte de ampliação e reconstrução do arcabouço teórico docente. Poucos recursos significam espaço reduzido de aprendizagem.

Finalmente entre os entrevistados, a **falta de equipamento** traduz outra dificuldade no contexto profissional:

[...] condições infra-estruturais — é muito complicado você querer ministrar uma aula mais diferenciada, mais dinâmica, mais interessante, que não seja o famoso cuspe e giz, agora são cuspe, pincel atômico com o quadro magnético. Eu fico muito angustiado de ficar uma hora e meia a duas horas falando sem parar e os alunos só ouvindo. Para mim é uma mão de via dupla, os recursos que eu posso utilizar em sala de aula para estimular esse universitário, de repente a assimilar melhor esse conteúdo; para mim isso é enriquecedor. [...] minha disciplina trabalha com o imaginário [...] eu tenho muito material, imagens que eu poderia passar para eles (Professor Ferreira, da UFPA).

A carência de material, dependendo da disciplina, compromete a possibilidade de consolidar o que o professor expõe teoricamente. A ausência desses recursos materiais causa certo desestímulo no professor. Isso nos faz concluir que os recursos pedagógicos promovem a parceria entre o que se diz e como esse dito pode ser visto.

Outro problema vivido pelos professores é o que se caracteriza como **mal-estar docente** (10% das respostas), fenômeno que designa a crise de identidade desses profissionais, decorrentes de vários fatores, como é expresso por Canário (2006, p. 21):

Este mal-estar docente manifesta-se em diversas modalidades de desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas (construção de estratégias de “sobrevivência”) e em um sentimento de nostalgia em relação a pretensos “anos dourados” da escola, situada em algum lugar do passado.

De acordo com esses fatores, a professora Inês, do CESUPA, destaca a **falta de oferta de cursos para qualificação** como seu dilema na profissão. Eis o que conta: “[...] em Belém, para a minha profissão é muito complicada a qualificação; não tem mestrado em Belém. [...] muitas vezes eu tenho que comprar livros pela Internet, tenho que fazer viagens”.

Essa falta de continuidade de estudos compromete os avanços epistemológicos de qualquer profissional, o que solicita das instituições a promoção de eventos que garantam esse acesso à pós-graduação. Como o professor pode produzir e avançar no seu conhecimento com extensão a sua prática sem essa oportunidade?

A **exigência física** constitui outra dificuldade que é exposta no trecho a seguir:

[...] atualmente estou com um grave problema de saúde; o magistério, essa nossa profissão é muito cansativa, exige muito fisicamente de nós, acho que é um esforço acima da média do que das outras profissões. O fato de falar muito, ficar muito tempo em pé, ter que corrigir muito trabalho, fisicamente me sinto mal [...] (Professora Clarice, do CESUPA).

O que a professora reflete é que o desgaste físico do professor no magistério superior contribui para a sua enfermidade. Então reflito: essa cota física, exaustiva do cotidiano da profissão associada a grande carga horária assumida como fonte de maior rendimento financeiro resulta em que desempenho do professor em sala de aula e a sua saúde? Como as instituições lidam com essa situação?

É possível identificar por meio desses discursos que na prática os docentes deparam-se muitas vezes com acontecimentos que não sabem como agir adequadamente, como fazer para que as coisas aconteçam. Entendo que devam ser inventivos frente aos cenários adversos com que se deparam.

Pensar sobre essas dificuldades é garantir os espaços de formação continuada que possibilitam aos professores reinventarem seu ofício, dando novos encaminhamentos e sentidos ao seu trabalho. É via de parceria, instituição/docência, fortalecendo esses profissionais para horizontes de mudança.

A esse preceito, Rivero (2004, p. 89) assinala:

[...] a crise cultural e educacional, uma vez reconhecida e assumida pelos profissionais da educação, apresenta um motivo suficientemente grande para fazê-los reavaliar suas práticas profissionais e sociais, no sentido de colocar-se de maneira compromissada, na direção de seu fazer pedagógico, cujas ações docentes passem a ser organizadas de maneira condizente e responsável com uma nova visão de mundo.

A confluência dessas condições tem impulsionado mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da educação superior na construção de um projeto de sociedade, diferente das expectativas distintas àquelas vividas no passado:

- Além do domínio de seu campo de atuação, há que dominar os preceitos da tecnologia;
- Refletir sobre a sua prática pedagógica é garantia de saber agir em tempos de incerteza;
- Aprender a lidar com a diversidade em sala de aula, com o tempo, ritmo e modalidades de aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer relações entre áreas de conhecimento, numa conduta interdisciplinar.

Nesse particular, não podemos confundir inovação pedagógica com inovação tecnológica<sup>21</sup>; a engrenagem que precisa ser inovada é a que promova a qualificação do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>21</sup> Termo cunhado da visão empresarial. Instituições educativas não são empresas, tem organização diferente, são de caráter social (ZAINKO, 2003, p. 190).

Em pesquisa sobre o professor que “deu certo”, Cunha (2004a, p. 30) se depara com registros que indicam que “[...] o professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares [...]”.

Sobre essa questão Nóvoa (1995, p. 70) também se manifesta,

Do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma acção que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma actividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas sociais e ofícios.

Nessa compreensão do autor, Cunha (2004b, p. 57-58) arrola que para os professores da educação superior

Há dois componentes principais que permeiam sua prática [...] o componente da docência e o componente da pesquisa. [...] o componente da docência alimenta-se fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida [...] e [...] da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. [...] O componente da pesquisa [...] vêm, principalmente das atividades investigativas que [...] realiza [...] e a interlocução com a comunidade científica.

O mundo mudou, sob a égide dessas transformações, os arranjos sociais celebram novos interesses e expectativas para os homens, que hoje percorrem itinerários indefinidos. O conhecimento é metamorfoseado pelas continuidades e rupturas decorrentes da realidade cambiante a que estamos postos, reconfigurando a maneira como concebemos a formação profissional.

Os sujeitos vivem em tempos de incertezas, são forçados pelas novas forças sociais a mudar. Acontecimentos, inovações, padrões, posturas, identidades, culturas se modificam em tal velocidade, que mudar nossa maneira de ver o mundo é um projeto inadiável. Em relação a essa questão, Carrolo (1997, p. 23) assim dimensiona:

Num mundo em mutação, face a instituições e a referenciais que perderam a sua significação e deixaram de ser securizantes, a “crise de identidade” instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se a todos os níveis. Mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo, a busca da identidade é antes um comportamento novo, extensivo a novas e velhas profissões, a grupos sociais, a regiões e etnias.

Com base nessas considerações, chamo a atenção para o fato de que anteriormente era solicitado do professor na educação superior o domínio profundo do saber de sua disciplina, construído na sua experiência como profissional (sua atuação no mercado de trabalho) ou teórico-epistemológico (construído no exercício acadêmico, principalmente na condução de pesquisa).

O conhecimento pedagógico não assume relevância nesse contexto, ou seja, o que historicamente respaldava o docente para o exercício do magistério superior, hoje não garante tributos frente aos novos ditames sociais.

Questões que nem sempre estiveram nas pautas das práticas pedagógicas docentes da educação superior ganham destaque: Quem são os meus alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que cenários fazem parte? Tantas coisas nos fazem diferentes, mas na formação acadêmica, os futuros professores aprendem que os alunos são todos iguais.

Encerro nessa assertiva, que os espaços educativos revelam as marcas do contemporâneo, tanto que os professores da educação superior têm recebido expressivas críticas por sua prática ainda estar distante das exigências atuais: construir sínteses integradoras de conhecimento, a trabalhar coletivamente, conviver com o “diferente”, ser sensível à escuta, transitar em ambientes mutantes, a alteridade como postura.

O desencanto com a educação por parte da sociedade refletiu consideravelmente na visão social do educador, provocando uma crise na identidade docente.

A esse respeito Dubar (2003, p.51) nos alerta que

A formação é essencial a construção das identidades docentes porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. Quanto mais um indivíduo se identificar com uma “forma identitária” coerente, mais dificuldade tem em mudar.

Nessa circunstância parece-me que criar novas formas de exercer o ofício docente é um projeto ambicioso para esses profissionais lidarem com as transformações, principalmente pela entrada intempestiva de alunos que antes não freqüentavam as salas de aula da educação superior: pobres, negros, índios, imigrantes, migrantes, favelados.

Dubar (op. cit.) ressalva a partir de suas pesquisas, que os professores constituem um grupo profissional que é aludido por inúmeros riscos de descaracterização, face ao baixo prestígio da sua função, das indefinições das próprias instituições contratantes quanto aos papéis que seus profissionais devem executar e por fim, pela frágil leitura que os docentes têm do que é a sua profissão.

Nesse contexto social, em que está posto o professor é possível que ele remonte outro tempo e outras concepções, que o desafie para realizar novas práticas em sala de aula, que não renega o seu já vivido, mas que o inspira para maneiras de pensar e agir por novos pressupostos, a construir uma nova identidade.

### **2.3 – Magistério Superior, Construção Cotidiana: *eu me considero professora de coração, não de formação***

Os discursos dos professores revelam uma voz comum, que a carreira foi atravessada por sentimentos de insegurança, que posteriormente cederam espaço para uma postura mais amadurecida para lidar com as vicissitudes da gestão da sala de aula.

Como vou ensinar? Essa era a minha preocupação [...]. Como é que eu dava aula antes? Eu pegava os melhores professores, que eu achava que era bom professor, pegava aquelas técnicas, depois fui aplicar quando me tornei professor (Professor Thiago, CESUPA).



Essa fala coaduna com que Formosinho (2001, p. 49) postula que “[...] a primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício de aluno”.

Esses autores nos mostram que os professores antes de exercerem seu trabalho têm uma imagem construída no decorrer de seu processo de escolarização do que é ser aluno e do que é ser professor. A docência é umas das poucas profissões em que o futuro professor, desde a tenra idade se aproxima do universo em que atuará: ensino, avaliação, pesquisa.

O quadro 9 demonstra que a totalidade dos entrevistados (100% das respostas) não realizou nenhuma formação específica para desenvolver a atividade docente superior.

**QUADRO N° 9**  
**Fez curso de Formação para exercer a Docência Superior**

	<b>N° de Respostas</b>	<b>Percentual de Respostas</b>
Não	20	100%

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Indago então: em que medida o docente aproveita o seu passado escolar para construir as práticas pedagógicas no presente, enquanto “ser professor”? Qual o papel do passado na construção da identidade profissional? “Eu fui aprendendo mesmo é na prática” (Professora Lygia, CESUPA). “Não fiz, nunca fiz, sinto essa necessidade” (Professora Lya, CESUPA).

[...] tenho uma forte influência da minha família, procuro sempre estar em contato com eles. Essas experiências não formalizadas, ou que não têm atestado ou currículo, ou algum documento que ateste, é que me deram condições de trabalhar no dia-a-dia, isso me estimula na atividade de docência (Professor Gabriel, CESUPA).

Esses discursos dos professores dão visibilidade para uma matriz que sustenta o “saber ensinar” — a sua experiência. Ela é a marca vital de aprendizagem e

sobrevivência, que se refaz continuamente mediante processos formais e informais de aprendizagem.

Guarnieri (2005, p. 9) assegura que “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor [...]” e produzir a identidade profissional, que exige tempo para se construir e reconstruir, para incorporar mudanças, produzir novos comportamentos. É reflexão do ofício docente com fluxo entre o passado e o presente.

Os professores têm consciência das dificuldades que precisam ser superadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas, o que implica uma atitude de não conformismo. Entender esses percursos é produzir uma matriz de referência que pode expressar as necessidades de formação, na possibilidade de amadurecer profissionalmente.

Para Dubar (2003, p. 49-50) “[...] qualquer formação que não parta do “vivido do trabalho” está voltada ao fracasso. [...] Toda formação que não realize corretamente este vaivém entre ciência e trabalho ficará sem efeito [...]”.

Portanto, a leitura que esses docentes têm sobre a sua prática profissional constrói um modelo de formação profissional, que considero relevante como ponto de partida para os programas de formação continuada. Nóvoa (1992b) ressalva que a teoria fornece pistas de leitura, mas o adulto internaliza aquilo que está ligado ao seu modo habitual de agir, sua profissionalidade.

A profissionalidade é a prática construída no fazer do professor, que é construído individual, particular, prenhe de valores, que se constrói e reconstrói no e pelo coletivo, nos espaços formativos.

Nesse caso refiro-me a formação continuada, que assume um outro *status*, deixa de ser a complementação da formação inicial, para tornar-se em espaço que promove uma política institucional no que os professores ao socializarem suas experiências, modificam suas práticas e modificam a si próprios.

Daí o pensar que a formação continuada é autoformação da pessoa, portanto, é construção identitária. Contudo, a identidade do professor como profissional precisa ser construída dentro do espaço escolar, para depois projetá-la na sociedade.

A propósito, irei tratar desses aspectos no capítulo 3, na tentativa de analisar que sentidos os professores da educação superior dão à formação continuada que ora vem sendo desenvolvida na UFPA e no CESUPA.

### **CAPÍTULO 3**

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Sabemos, ou vamos aprendendo, que o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e sobretudo, as posturas, processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade e de sentir, de raciocinar e de interrogar (ARROYO, 2002, p. 110).

Neste capítulo apresento, através dos discursos dos professores da UFPA e do CESUPA, os sentidos que eles atribuem aos programas de formação continuada das instituições às quais se vinculam. O objetivo central desta etapa dos estudos é compreender como essas instituições vêm consolidando os mecanismos de profissionalização docente, por intermédio de seus programas de formação continuada de professores.

Mais ainda, viso explicitar a influência que a formação oferecida pelas instituições tem na prática dos professores que atuam na educação superior, quais os conteúdos focalizados nesses processos formativos e as mudanças que identificam na sua vida profissional após esses investimentos.

Os dados revelados pelos professores durante as entrevistas representam uma tentativa de ilustrar a minha convicção de que a formação continuada é canal estratégico da gestão de uma instituição — o modo como pensa e organiza o seu trabalho, a mobilização dos seus profissionais para novas posturas, a melhoria da qualidade do ensino que promove, como articula o trabalho coletivo, estratégias para que seus docentes aprendam mais sobre sua profissão.

No campo específico da formação continuada é consenso que esta é uma das relevantes vias para promover o desenvolvimento docente, com enfoque para uma formação que se constitua em espaço de investigação, análise, reflexão, intercâmbio de

experiências, cooperação e, integração teoria e prática. Apesar dessa perspectiva são muitas as conceituações, contradições e pontos de vista a seu respeito.

Ao proceder análise sobre o corpo conceitual de formação de professores formulados no Brasil, é oportuno destacar que é no contexto histórico de como são conceituados a escola, o ensinar e o aprender que se dita a concepção de professor, aspecto elucidativo para entendermos a formação continuada.

É sabido que as atividades formativas denominadas de “clássicas”, segundo a acepção de Candau (2004), como seminários, palestras, jornadas, cursos, oficinas promovidas de modo esporádico pelas Secretarias de Educação e ou instituições universitárias, não atendem a um projeto de formação continuada de professor que se pretenda autoformativo — processo que torna os profissionais protagonistas de sua formação —.

Essas práticas “clássicas” notabilizam a transmissão de conteúdos, que se assemelha à idéia dos docentes como receptores de produções acadêmicas recentes, na perspectiva de que automaticamente suas práticas pedagógicas sejam transformadas.

Este capítulo organiza-se em duas partes. A primeira volta-se para a compreensão das falas dos professores da UFPA e do CESUPA sobre os programas de formação continuada a que são submetidos, procurando analisar como esses profissionais identificam as mudanças processadas em suas práticas pedagógicas a partir da implementação desses programas. A segunda focaliza aspectos ligados às condições de trabalho e formação continuada docente no âmbito da educação superior, com destaque para os principais problemas identificados pelos professores no exercício do magistério.

### **3.1. A Formação Continuada e a Prática do Professor da Educação Superior: *comecei a ver que eu errava em algumas coisas, mas acertava em outras.***

É consenso entre teóricos (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; NÓVOA, 1995; MARIN, 2003) que a formação continuada é um projeto inadiável quando pensamos em avanços no exercício da docência, ela pode criar a interface entre a organização do

trabalho pedagógico a uma perspectiva de estudo, aprofundamento e investigação. Sendo que essa concepção traz consigo duas questões levantadas por Porto (2004, p. 12):

Como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de auto formação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”?.

Pensar acerca desses questionamentos faz-me entender que no processo da formação continuada, que é um espaço institucional, não é relevante que os professores reflitam sobre o que vão fazer, nem sobre o que devem fazer, mas sobre o que fazem, o que corrobora na construção de uma identidade coletiva de ser professor, conforme me referi no capítulo 2 deste estudo.

No processo de construção do diálogo estabelecido com os professores, sujeitos desta investigação, sobre a influência que a formação continuada possibilitada pelas instituições em que trabalham exercem sobre suas práticas pedagógicas, pude constatar que eles foram unânimes em afirmar que há grandes contribuições desses projetos formativos.

No entanto, verifiquei que os professores da UFPA e do CESUPA, ainda que admitam uma influência positiva da formação continuada sobre suas práticas pedagógicas, revelam diferentes posicionamentos sobre essa questão. Neste sentido, pude agrupar seus posicionamentos em três grandes grupos: a) as mudanças na prática docente; b) as lacunas na formação inicial; e c) o perfil do agente formador.

No que diz respeito ao primeiro agrupamento — as mudanças na prática docente, fica evidente que todos os entrevistados (100% das respostas), admitem que a participação nos eventos formativos oferecidos nos seus espaços de trabalho modifica a visão de suas práticas.

[...] nesses encontros, uma das coisas que eu acho que supera até a expectativa, é a troca de experiência com os colegas [...] é um grupo bem pluridisciplinar.

Isso faz com que você veja a tua prática dentro das proporções e das similaridades de cada curso [...]. As dificuldades ou vitórias que tu tens os teus colegas também têm [...] (Professora Adélia, CESUPA).

Tem contribuído porque tem diminuído essa dificuldade, tem encurtado o caminho. Entendeu? Ao invés de você levar muito tempo para descobrir uma coisa empiricamente falando, você tem mais ou menos os caminhos a seguir, os caminhos da pedra que a gente chama. Então algumas dicas, algumas experiências, alguns relatos de coisas já vividas em outras ocasiões, por outros professores, te servem de caminho, de orientação para pelo menos não repetir e isso tem contribuído bastante, com certeza. [...] (Professor Guimarães, CESUPA).

Esses posicionamentos enfatizam que compartilhar experiências e dúvidas entre pares favorece a construção do conhecimento pedagógico, constituindo-se em fator influente na construção do papel de ser docente, é um momento de expressiva contribuição teórica e prática.

A observação da professora Adélia quanto às dificuldades e vitórias não serem exclusividade sua, mas também de outros profissionais, coaduna com um argumento que defendo, é preciso que os professores reconheçam o que os aproxima e os que fazem agir coletivamente.

Isso gera conhecimento pedagógico que promove o desenvolvimento profissional, que melhora o domínio sobre as próprias condições de trabalho, avançando na carreira docente, como nos esclarece a Professora Clarice, do CESUPA: “[...] a troca de experiência durante esses cursos modificou em mim algumas formas de atuação. Tem modificado muito”.

O *tem modificado muito* pode estar relacionado às mudanças na prática dessa professora, afinal os docentes quando aprendem, não o fazem prioritariamente em termos de teorias, mas sim à sua prática em sala de aula. O exemplo da Professora Lygia, do CESUPA, ilustra esse meu ponto de vista:

Eu tenho coleção de provas que eu fazia. Hoje em dia, olho aquele documento, como tive coragem de fazer aquilo? Porque com a visão que tenho hoje, eu faria tudo diferente. Cobraria o mesmo conteúdo, mas de forma diferente.

Talvez seja essa a razão que justifique as interrogações dos professores frente à formação continuada que recebem: tudo o que é dito que funcionalidade tem no seu trabalho? Qual a utilidade para resolver os problemas enfrentados na prática pedagógica?

Rosemberg (2004, p. 36) auxilia nesta questão, salientando para que “[...] a formação continuada seja baseada em metas e objetivos claros e específicos que, por sua vez, devem ser coerentes com os objetivos pessoais e institucionais”. Por isso que não há um modelo de formação, mas o modelo que coaduna aos objetivos da formação continuada e às formas identitárias do coletivo participante.

Há consenso entre pesquisadores do campo da formação continuada (ALARCÃO, 1996; RODRIGUES & ESTEVES, 1993; MARIN, 2004) que é necessário considerar as necessidades formativas dos professores para formular projetos no campo da formação continuada de professores na pretensão de uma educação que prima pela qualidade.

Tanto que a partir da década de 1990 a construção de projetos de formação continuada assume relevo frente às demandas dos professores; novas concepções permeiam a formação continuada docente que neste estudo assim agrupo:

**Concepção 1:** Abarcam os estudos que valorizam a natureza dos conhecimentos e habilidades necessários à prática do professor, há uma ênfase nos métodos e aprendizagens que geram aprendizagens mais eficientes, com resultados satisfatórios para os alunos. Perrenoud (1999) está entre os autores que defendem essa concepção.

Há que se considerar que as competências são relevantes no amadurecimento docente, porém reduzir a formação a essa visão determina uma concepção tecnicista, definem os autores das concepções a seguir.

**Concepção 2:** Traduz a idéia do professor como pessoa e como profissional. Postula que a formação continuada não se consolida apenas pelo aglomerado de cursos, técnicas, conhecimentos, mas na postura crítica ante as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.



Daí os teóricos dessa concepção defender um estatuto do saber da experiência. Aqui se encontram pesquisas de Nóvoa (1992b); Hubberman (1992); Goodson (1992) que problematizam sobre estudos biográficos, histórias de vida, ciclo de vida profissional, desenvolvimento e aprendizagem de adultos, etc.

**Concepção 3:** Enfatiza que no desenvolvimento do professor está a natureza do contexto no qual atua. Por esta razão, é que os processos de formação articulam-se às mudanças na prática pedagógica em sala de aula e no ambiente escolar às mudanças sociais mais gerais.

Aqui estão as produções sobre o professor como profissional que deve questionar, refletir e investigar sua prática pedagógica permanentemente, cultura docente e saberes docentes. Entre os teóricos que defendem essa concepção estão Schön (1995); Alarcão (1996); Zeichner (2001); Tardif (2002).

Essa concepção dá relevo à prática pedagógica, por considerá-la tributária de elementos reais dando uma dimensão inventiva e investigativa por meio da interlocução com a própria ação.

Ao serem colocados em contextos de aprendizagem, os professores têm a possibilidade de construir conhecimento teórico, adotando a análise e reflexão de sua prática pedagógica como substrato do processo.

Todas essas concepções têm em comum o entendimento de que promover e consolidar projetos de formação continuada de professores configuram-se como uma necessidade inadiável na esfera educacional.

Outro aspecto elucidado nos discursos dos professores entrevistados é a crença equivocada de que as ações formativas supram as ‘lacunas’ da formação inicial. O Professor Thiago, do CESUPA, traz à tona essa questão.

[...] porque a maioria dos professores do ensino superior não é formada em professor, não fez nenhum curso [...] se forma, sai advogado, sai bacharel em Direito, vai ser advogado, vai dar aula, mas qual foi o curso que fez? Dá alguma disciplina que ensinasse?

Não. A mesma coisa Ciência da Computação, não tem nenhuma disciplina que te ensine a dar aula, vai ser professor de Ciência da Computação, vai ensinar como? Aqui esse negócio tem, em todo lugar tem, mas aqui sempre tem gente correndo atrás para ajudar a gente a fazer melhor [...].

Parece-me que ao descrever tal situação, o professor evidencia que o profissional que atua na educação superior não é preparado para ser docente, principalmente aquele oriundo de uma formação ligada às profissões liberais como, por exemplo: médicos, engenheiros, advogados, farmacêuticos, tecnólogos, dentre outros. Esse posicionamento chama atenção para o perfil dos professores que atuam no magistério superior.

Behrens (1998, p. 58) ao refletir sobre o magistério na educação superior põe em destaque o como a função docente vem sendo exercida. Para a autora, é muito diversificada a formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino e isso repercute diretamente na aprendizagem dos alunos. Nas palavras da autora:

Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuam em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.

O perfil do agente formador foi demarcado pelos professores entrevistados como um dos fatores decisivos na condução do projeto de formação continuada da UFPA e do CESUPA. Sobre essa questão, identifiquei que o formador nesse processo de desvelamento da carreira é fundamental, principalmente nos espaços de interlocução e na facilitação das aprendizagens na formação.

Os professores geralmente valorizam a qualidade e importância desse profissional. Chamo a atenção apenas para a postura dos formadores — o modo como conduzem, falam, ouvem — tem ampla repercussão no olhar do professor sobre o seu real papel. Confirmo essa compreensão nos discursos a seguir:

A professora Laura ensinou da importância de que a gente conhecesse bem o aluno [...] Antes desse curso, eu entrava na sala, me apresentava e começava a ministrar a disciplina. Hoje não, a primeira coisa que eu faço, é pedir aos alunos que se apresentem, falem da motivação de estarem fazendo a disciplina, porque as disciplinas que eu ministro são optativas, a pessoa vai fazer por que realmente está interessada [...]. Além disso, uma das coisas importantes que percebi no curso, é que ao invés de ministrar uma aula puramente expositiva [...] eu devia induzir o aluno a buscar a solução dos problemas [...]. Tem sido bastante útil, comecei a fazer isso depois do curso (Professor Francisco, UFPA).

[...] antes d'eu frequentar a formação eu fazia a minha avaliação, tinha o meu documento avaliativo [...] então comecei a descobrir que as minhas perguntas nas avaliações estavam abertas demais, eu não fechava. A partir de orientações pedagógicas, comecei a melhorar os meus instrumentos avaliativos. [...] fazia trabalhos individuais, fazia trabalho em grupo e isso a orientação pedagógica dizia para a gente fazer, que dava certo e dava realmente certo (Professor Faustino, CESUPA).

Contudo, percebo que o valor dado ao formador destaca os conhecimentos e técnicas que são repassados por esse, no que mantém uma visão tradicional do formador como instrutor e da formação continuada como espaço onde conhecimentos e técnicas são repassados. O conveniente é dizer o que é preciso fazer.

Um trecho de fala que considero interessante foi o da professora Lya, do CESUPA: “[...] além dessa busca que tem que ser minha, essa contribuição que a instituição dá só vem enriquecer [...]”.

Essa opinião ilustra o que Nóvoa (1992b) considera, que nenhum investimento de natureza formativa produz avanços na prática pedagógica, se não pelo movimento voluntário do professor. Isso implica uma adesão de foro particular.

Promover formação continuada para docentes que atuam na educação superior é um desafio, são profissionais, detentores de uma experiência, geralmente pautada na sua prática cotidiana — são adultos.

Assim, acredito que assumir a parceria com os professores nesse contexto é a conduta mais acertada, além de reconhecê-los como produtores de conhecimento. Em outras palavras, ao planejar os programas de formação continuada, seria necessário que os docentes encontrassem respostas para problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, ou que usassem estratégias de formação que os vinculassem com as diferentes formas de aprendizagem.

Nessa direção, Rodrigues e Esteves (1993, p. 21) ressaltam: “Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam”.

Os professores assumem uma visão da formação continuada voltada para a aquisição de conhecimentos e habilidades, reforçada pelas instituições quando priorizam conteúdos e métodos. Há uma ausência de reflexões acerca de outras variáveis como a reflexão sobre si mesmo e os determinantes de seu trabalho docente.

Para essa interpretação, apoiei-me nas respostas dos professores quando solicitei que elencassem os conteúdos focalizados durante as ações formativas, promovidas nas suas instituições. O quadro 10 possibilita a visualização desses conteúdos:

**Quadro nº 10**  
**Conteúdos Focalizados na Formação Continuada**

	Nº de Respostas	Percentual de Respostas
<b>Domínio Didático-Pedagógico</b>		47,1%
Métodos, técnicas e procedimentos	3	
Plano de aula docente	1	
Elaboração de seminários	1	
Concepção de aprendizagem	2	
Pesquisa na INTERNET	1	
Português instrumental	3	
Avaliação do processo ensino-aprendizagem	6	
<b>Domínio Curricular</b>		36,1%
Montagem de ementa	3	
Formação humanística	2	
Projeto pedagógico do curso	3	
Diretrizes curriculares	1	
Políticas públicas	1	
<b>Domínio Relacional</b>		13,1%
Relações interpessoais	5	
Relação professor/aluno	2	
Dinâmicas de grupo	1	
<b>Não consegue lembrar</b>	1	3,7%

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Os discursos dos professores entrevistados são expressivos ao indicar a frequência dos conteúdos de **domínio didático-pedagógico** (47,1%) na formação continuada oferecida pela UFPA e pelo CESUPA:

[...] dinâmicas em sala de aula, estratégias de motivação do aluno, resgate do aluno. Avaliação, técnicas, dificuldades (Professora Gabriel, CESUPA).

[...] avaliação continuada, como elaborar seminários, como ter uma relação boa com o aluno, como ver se a tua avaliação está sendo boa

ou não, se tiver algum problema em sala de aula, parar e conversar com os alunos (Professor Faustino, CESUPA).

[...] fiz o curso de Português, me ajudou mais na parte enquanto orientadora de TCC, ou mesmo na hora de corrigir uma prova, se ela for dissertativa, se ela for objetiva, ajuda (Professora Hilda, UFPA).

No decorrer dessa leitura depreendo a grande preocupação das instituições com o “fazer prático” dos professores, o que me parece ser comungado por estes. Temas que envolvem diretamente a prática pedagógica têm um forte apelo, talvez pelo fato de que como os professores realizam seu trabalho é um elemento definidor de sua identidade profissional.

Confirmo minha análise na fala do professor Tom, da UFPA, quando ressalta:

Eu diria que um dos melhores cursos que sempre procurei foi [...] impostação de voz, [...] dicção, isso ajuda muito o pessoal da Área Tecnológica. Não que não saibamos transmitir o conhecimento, nós sabemos — aquele conhecimento dois mais dois, mas não temos técnicas [...] que venham atender a esse público da área tecnológica, [...] muito arredo, que gosta de sentar e fazer exercício [...].

Com 36,1% das respostas, os professores indicam que conteúdos de **domínio curricular** estão presentes na formação continuada. É possível identificar nessas passagens:

Teve um módulo [...] onde a gente discutiu o que era o projeto pedagógico de um curso, o que eram as diretrizes curriculares, o que era o currículo. Teve outro que a gente começou a discutir o nosso plano docente, o que vou colocar como conteúdo programático, o que vou abordar, vê se isso está de acordo com as diretrizes do MEC, de acordo com o projeto pedagógico do curso (Professora Inês, CESUPA).

Basicamente [...] o que ficou bem presente na minha lembrança, foram todos os conteúdos voltados para a questão de diretrizes curriculares, elaboração de projeto pedagógico, montagem de ementa, o próprio conteúdo das disciplinas, plano de ensino, foi muito interessante e realmente na prática a gente usa (Professor Ferreira, UFPA).

Mais uma vez comparece uma exaltação da prática por parte das professoras. O que seria contribuição para a prática? Por que a teoria goza de menor prestígio? Para essas indagações apóio-me nas visões manifestas a seguir:

O curso que fiz [...] foi ofertado apenas para os professores do Centro Tecnológico. Todos eram como eu, engenheiros formados. Foi discutida uma metodologia de como preparar plano de aula. [...] alguns colegas ministraram mini-aulas, afim de que pudéssemos discutir em cima. O trabalho foi feito a partir das próprias experiências, dos problemas que encontrávamos e discutido em nível de tentar ver como cada um solucionava a mesma questão (Professora Arlete, UFPA).

Nos encontros que já pude participar aqui, realmente buscavam a experiência do professor e trazer coisas que ampliassem realmente a nossa prática (Professora Cora, CESUPA).

Esse dado é revelador de que circulam na formação continuada conexões entre conhecimento teórico e prático. Não teriam então, os professores dificuldade de transporem abordagens teóricas para caminhos metodológicos úteis para o seu trabalho?

Com menor frequência foram mencionados os conteúdos de **domínio relacional** (16,8% das respostas), no que expõem os trechos a seguir:

Foram módulos extremamente importantes [...]. Nas relações interpessoais a gente aprendeu algumas dinâmicas, a como agir mais em sala de aula, falar através de outros meios (Professora Inês, CESUPA).

Eu me lembro que fiz um curso [...] que a educação passa muito por uma questão de afinidade, [...] porque se você não estabelecer essa afinidade com o teu aluno, o que pode acontecer é, ele cria uma barreira para aprender aquilo que estás explicando. Nesse curso teve exemplo de formas de estabelecer nas primeiras aulas essa relação [...] (Professora Rachel, UFPA).

Ao explicarem uma de suas participações em ação formativa, essas professoras revelam que a reflexão da prática pedagógica tem contribuição da teoria, mesmo que não tenham consciência disso. Nos exemplos de Inês e Rachel há manifestação de aportes teóricos da Psicologia, da Didática. O professor lida, pelo que deduzo, com conhecimento de natureza teórica e prática.

Nessa direção, indago então, será que a ausência de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial pode ter acarretado uma desvinculação entre estes conceitos e sua relação com o trabalho pedagógico? Afinal, uma sólida formação teórica é importante para subsidiar as atividades de ensino e análise da prática.

Parece-me que os professores têm dificuldade de relacionar a teoria com a prática, o que cria um fosso entre aquilo que se ouve na formação, as dificuldades encontradas na sala de aula e as possíveis atitudes que possam reverter tais problemas. Tanto que 01 professor (3,7% das respostas) diz que **não consegue lembrar**:

É difícil falar disso porque quase não lembro das coisas que se passaram [...], mas se tivesse alguma coisa que chamasse a atenção, talvez eu tivesse te respondendo.

Entendo que, ao assumir a dinâmica mais técnica da profissão nos programas de formação continuada, talvez a UFPA e o CESUPA visualizem uma aplicação imediata do “aprendido”, alterando assim as posturas de seus profissionais em sala de aula.

Essa estratégia pode facilitar a aprendizagem dos professores, mas não irá garanti-la totalmente, uma vez que para construir conhecimentos faz-se necessário uma base de conhecimento — entendo que aqui estão tanto os saberes disciplinares como as experiências pessoais, as estratégias para que a aprendizagem continue e a disposição para querer aprender.

Por isso, seria interessante que as instituições revisassem a maneira como a formação continuada oferecida afeta realmente a aprendizagem docente.

Essa visão é reforçada pelas falas das professoras a seguir:

A minha área específica é Economia, mas não trabalho diretamente com o curso de Economia, então quanto ao conteúdo específico da minha área, esses treinamentos, esses cursos não contribuíram (Professora Clarice, CESUPA).

Não encontrei nenhum curso nessa formação que eu queria. A gente quer exatamente que acrescente de fato alguma coisa, o que eu compro são muitos livros (Professora Hilda, UFPA).

Quero através desses discursos, dizer que um bom modelo de formação continuada para um grupo pode não ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes, portanto investigar o que vêm como obstáculo para o seu trabalho deve ser o ponto de partida para novas aprendizagens.

Defendo também, a idéia de que a instituição para além de um local de trabalho, só se constituirá como espaço de formação e inovação se, nas suas metas houver condições concretas para uma cultura de aprendizagem.

Nesse contexto tempo-espaço institucional são variáveis que corroboram para evitar que os professores vivam isolados, sem oportunidade de discutir suas aflições e socializar suas experiências bem sucedidas. O quadro 11 demonstra tal ponto de vista:

**Quadro nº 11**  
**Carga Horária da Formação Continuada**

	<b>Nº de Respostas</b>	<b>Percentual de Respostas</b>
É suficiente	13	65%
Não é suficiente	5	25%
Não sabe precisar	2	10%

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Com 65% das respostas, os professores alegam que a carga horária destinada à formação continuada é **suficiente**, muito embora alguns admitam a necessidade de



ampliar esses momentos formativos, por entender que a falta de tempo não permite maior participação. A seguir, fica evidenciado tal argumento:

[...] me considero satisfeita com os cursos que eu tive, mas seria interessante ter outras oportunidades pra debater (Professora Clarice, CESUPA).

Acho a carga horária adequada já que somos muito ocupados (Professora Cecília, CESUPA).

[...] Trabalhar com educação é muito material, é muita coisa, é muita pesquisa, é muita informação para você dar conta, o tempo nunca é suficiente (Professor Ferreira, UFPA).

A falta de tempo é o mesmo argumento (25% das respostas) usado para justificar que a carga horária **não é suficiente** para desenvolver a formação continuada. Eis o que contam:

[...] eu acho que é muito espaçado de 15 em 15 dias [...], acho que teria que ser uma coisa mais intensa, mas ao mesmo tempo, percebo que não tem muita condição de fazer isso mais vezes [...] (Professor Guimarães, CESUPA).

Foi um curso de extensão de 20 horas, ministrado apenas em uma semana, muito pouco tempo para que realmente a gente tenha um aproveitamento (Professora Arlete, UFPA).

A questão do tempo reduzido é difícil de ser resolvida, provocando impactos na dinâmica da formação continuada, já que uma reflexão profunda impescindi dele. Nesse sentido, seria necessário ter um reconhecimento institucional para assegurar a remuneração dos professores nesses horários de formação.

Apenas 10% das respostas indicam que os professores **não souberam** opinar sobre a carga horária, por terem vivido apenas uma experiência na formação continuada, como descrevem:

Eu não sei te dizer, porque como foi a primeira vez que eu fiz, nunca tinha tido contato com nenhum tipo de curso. Na verdade, não sei (Professora Roseana, da UFPA).

Também não tenho condição de saber (Professor Tom, da UFPA).

Mais um exemplo de que o tempo é essência para amadurecer a reflexão. Day (2001, p. 83) também entende que “conseguir tempo para uma reflexão e diálogo contínuos é um primeiro desafio na construção de culturas de aprendizagem profissional”.

Para o autor, os espaços educativos podem mudar o seu ensino e condições de trabalho, caso usem a investigação da prática para atribuir sentido as suas vidas profissionais. Isso requer colaboração e interação entre os professores e implica organizar o tempo, conversar, escrever textos e interpretar as tarefas de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto questionamentos e pontos de vista desafiarão os professores a avançarem da troca para a crítica da prática, cujo sucesso deriva da confiança individual e do apoio institucional. Refletir sobre a prática é um processo rotineiro e não exclusivo para os momentos de formação docentes previamente marcados.

Em síntese, para que a instituição se desenvolva é preciso estar preparada para desenvolver seus professores, o que leva tempo. Acerca desse preceito, Marin (2004, p. 133-134) escreve que:

A demora do processo essa é uma característica que o professor-formador precisa levar em conta no momento de organização e avaliação de seu trabalho. Os resultados não são imediatos, mas lentos [...]. Há freqüentemente, progressos e retrocessos. Isso se liga diretamente às diferenças nas histórias de vida pessoal e profissional dos participantes, às diferenças nas trajetórias de escolaridade, formação e experiências vividas [...].

Nem sempre os professores estarão igualmente motivados a participar da formação continuada, nem sempre são conscientes de que precisam rever sua prática pedagógica. Sobre essa questão indago: a atitude de resistência dos professores em

relação à aprendizagem se deve a idéia de que a docência é uma tarefa de cunho prático?

### **3.2. Vida Profissional na Educação Superior: *a instituição que se quer e a instituição que se pode ter***

Com o avanço do tempo há mudanças na forma de atuar e na maneira de ser do professor, que produz um conhecimento próprio, principalmente pela influência da experiência. Daí esta constituir-se como elemento fundamental na formação continuada que pretenda promover a mudança profissional.

Considero também que qualquer processo de mudança ocorre gradativamente, mesmo quando há disposição pessoal para tal investimento. Vejo que aprender exige muito esforço, provoca desconforto, às vezes pela simples condição de que o que está sendo colocado é a possibilidade de aprender.

Aos professores foi solicitado que apontassem as mudanças ocorridas na sua vida profissional após participação na formação continuada de suas instituições. Com base no que é exposto por eles, a UFPA e o CESUPA têm contribuído através dos seus programas, como fomento para novas atitudes na prática pedagógica. Essas constatações estão reunidas no quadro 12.

**Quadro nº 12**  
**Mudanças na Vida Profissional após a Formação Continuada**

	<b>Nº de Respostas</b>	<b>Percentual de Respostas</b>
<b>Domínio Didático-Pedagógico</b>		<b>74,1%</b>
Organização/estruturação do material didático	2	
Aumento da criatividade	1	
Processo de avaliação do aluno	4	
Postura/atuação em sala de aula	5	
Ampliação da concepção sobre educação	1	
Revitalização da prática	2	
Amadurecimento/segurança profissional	5	
<b>Domínio Relacional</b>		<b>25,9%</b>
Relação professor/aluno	4	
Relação com a instituição	1	
Relação com os colegas de trabalho	1	

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Das mudanças reveladas com maior expressividade estão as de **domínio didático-pedagógico** (74,1% das respostas). Alguns exemplos, a seguir, confirmam essa realidade:

[...] modifiquei a forma da aula, a forma do material. Logo no primeiro curso que nós tivemos — eu vou aplicar isso. Senti uma aluna dizer: “ah mudou, ficou legal!” [...] foi gratificante, isso têm mais de dez anos, que vi a aluna falando. [...] só não melhora aqui quem não quiser (Professor Thiago, CESUPA).

Para esse professor o retorno das mudanças adotadas deu-se através de seu aluno, o que traduz de fato alterações na sua prática pedagógica, ou seja, está em íntima conexão com a visualização de resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Há um trecho revelador: *só não melhora aqui quem não quiser*, o que traduz que a instituição dá condições para o crescimento profissional.

No entanto, as características pessoais dos professores são fatores relevantes quando se analisa a mudança na prática pedagógica — gerar outras formas de atuar só com abertura para mudança. No caso de Thiago esse investimento trouxe-lhe um sentimento de gratificação:

[...] eu era muito rígida na avaliação, o aluno tirava nota  $x$  e era aquilo, hoje nas aulas há um processo de negociação maior. Se o aluno tira uma nota e acha que poderia fazer melhor, chega comigo e diz: posso refazer a resposta, posso fazer uma pesquisa e acrescentar ao que fiz? Dou a oportunidade, ele estuda, refaz e eu posso rever essa nota dele, antes era impensável. Além disso, eu só fazia provas de marcar e de responder, hoje, trabalho com outros meios de avaliação: debate, júri simulado. Eu abri mão daquela avaliação rígida, centrada toda numa prova (Professora Inês, CESUPA).

É observável nesse caso a flexibilidade da professora para lidar com as dificuldades acadêmicas dos alunos, dispondo-se a ajudá-los, inclusive adotou outras possibilidades de avaliação.

[...] A renovação é interessante porque te dá gás [...] (Professora Cecília, CESUPA).

A nossa concepção sobre educação se alarga, começa a ficar mais abrangente, [...] traz a possibilidade de ver com outros olhos [...] outros instrumentais, tipos de dinâmicas [...] (Professora Lya, CESUPA).

Há certo ânimo nessas opiniões, o que destaco como necessário para que mudanças aconteçam. Porém, esses discursos trazem aspectos interessantes: parece-me que os exemplos citados têm uma configuração de “como fazer” o trabalho — há uma modificação na abordagem de determinados procedimentos, que se alinha a uma dimensão mais didático-pedagógica, o que não necessariamente está relacionada a uma mudança profunda na prática, na forma de conceber a educação.

Outros aspectos elencados pelos entrevistados são de **domínio relacional** (25,9% das respostas) que evidenciam atitudes diferentes de relacionar-se com os alunos, entre os pares, a instituição.

No momento em que comecei a frequentar esses cursos, incorporei outros valores nas minhas aulas, na questão de como reintegrar o aluno [...] que está meio perdido em sala de aula. A minha primeira opção há dez anos era dar aula para quem estava interessado, hoje em dia é totalmente diferente, há o resgate do aluno e outras coisas que aprendi [...] (Professor Gabriel, CESUPA).

[...] acho que a principal mudança é na relação professor-aluno, acho que fiquei mais próxima do aluno [...]. Eu era muito mais rigorosa, hoje ganhei nesse aspecto e outra mudança [...] foi a de ser mais criativa (Professora Clarice, CESUPA).

Investir nas potencialidades dos alunos, como se refere Gabriel é demonstrar preocupação com a aprendizagem deles, o que torna a sala de aula numa atmosfera agradável para o diálogo.

A superação das dificuldades vividas pelos alunos é assumida pelo professor como responsabilidade sua também. Essas declarações ilustram que esses profissionais começaram a valorizar a proximidade com os seus alunos do ponto de vista afetivo, o que considero interessante, pois a forma de ser e de agir advém de um compromisso com o ato pedagógico.

Em relação a essa questão, é útil, aqui, o comentário de Cunha (2004a):

[...] a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte desta relação. (p. 71)

Um dado que identifique nas falas dos professores quando responderam sobre as mudanças na sua vida profissional após participarem da formação continuada de suas instituições, é declarativo de que concebem a experiência como ancoragem para o seu fazer. Só participar desses eventos não garante um bom desempenho em sala.

O professor Vinícius, da UFPA, se manifesta dizendo:

Minha mudança na prática como professor, eu diria que veio com a experiência do tempo e de alguma coisa que a gente vai lendo, vai absorvendo por aí [...].

Na visão do professor Ferreira, da UFPA, o cotidiano é o que faz a diferença:

Para mim, é muito crescimento, a palavra é essa, crescimento, muito aprimoramento, até porque a minha formação não foi nessa área da educação. Eu fui basicamente aprendendo no dia-a-dia, na prática cotidiana na sala de aula e a cada semestre, o que realmente é um aprendizado. A cada aula que você ministra é um aprendizado novo, é um comportamento diferenciado dos alunos e que o professor precisa estar aberto.

Dar visibilidade a esse conhecimento acumulado ao longo da vida, que no dizer de Lima (2005, p. 196) “são os mecanismos sutis que os professores desenvolvem [...] pela lida de ser professor”.

Os professores reconhecem a fragilidade teórica que cerceia a sua formação, mas constroem uma série de conhecimentos à medida que desenvolvem suas atividades. A busca pela aprendizagem dá indícios quando valorizam o acesso às ações formativas, precisamente aos conteúdos que possam sustentar o seu fazer.

Uma fala da professora Cora, do CESUPA, ratifica esse ponto de vista:

Os cursos ajudam o nosso amadurecimento. Agora, só faz sentido associado com a prática, por exemplo, se a gente, fosse querer primeiro fazer essas formações e para depois se sentir pronto para ir para a sala de aula, eu acho que não conseguiria [...], eu acho que você deve ir para a sala de aula e ao mesmo tempo fazer essa formação, é o mais adequado.

Todo sujeito inicia suas aprendizagens com um repertório de conhecimentos prévios e de representações que compõem sua maneira de se relacionar com as novas informações. Aprender exige uma elaboração pessoal, fruto de construções conquistadas coletivamente. Essas elaborações são marcadas pelas experiências anteriores de quem aprende, por isso é preciso tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Dito de uma outra forma, pelo professor Gabriel, do CESUPA, a partir de sua ótica:

Ao longo desses cursos, aprendi como me comportar numa aula prática, numa sala de aula, situações que podem vir a acontecer; a gente aprende com a experiência também, só que quando a gente vê outros professores conversando, a gente passa há antecipar situações que podem trazer problemas para a gente, isso é muito interessante [...].

Enfim, se o alvo da UFPA e do CESUPA é uma formação continuada com contornos de uma prática reflexiva, que se afina com o tempo de trabalho, como uma rotina que se inscreve predominantemente pelos momentos organizados de profissionalização, onde pares dialogam, saem de uma conduta prescritiva para outra de iniciativa, frente aos desafios encontrados ou previsíveis nas suas condições reais de atuação, têm que partir das experiências concretas de seus professores.

### **3.3. As Condições de Trabalho na Educação Superior: *dar um tempo para a gente, dar um ambiente de estudo.***

Considerar que as habilidades necessárias aos professores da educação superior na contemporaneidade extrapolam o simples domínio do conteúdo da disciplina ao qual ministra, é argumento irrefutável, o professor necessita promover certos tipos de condutas para que o trabalho interativo entre as pessoas na sala de aula ocorra com qualidade, daí o compromisso da instituição em garantir aos seus profissionais espaços coletivos de aprendizagem.

Afinal, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem sentido, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente.

As necessidades expressas pelos professores devem constituir-se como necessidades da instituição. É preciso dar legitimidade, voz para que pontuem as demandas que devem ser discutidas em processos formativos, inclusive para que as instituições percebam em que dimensões estão apoiadas.

Os professores entrevistados revelam esse desejo, isso fica claro no quadro 13 quando propõe sugestões para o aperfeiçoamento da formação continuada oferecida de suas instituições.



**Quadro nº 13**  
**Sugestões para o Aperfeiçoamento das Condições de Trabalho/ Formação**  
**Continuada oferecida pela UFPA e CESUPA**

Variáveis	Nº de Respostas	Percentual de Respostas
<b>Condições Espaços-Temporais</b>		44,45%
Oportunizar carga horária exclusiva para estudo	6	
Motivar os professores	2	
Oportunizar tempo para a pesquisa	1	
Ter um ambiente físico exclusivo para estudo, com material bibliográfico	1	
Ter um setor como ouvidoria	2	
<b>Formação Continuada</b>		29,6%
Oferta sistemática de cursos	5	
Oferta de cursos de acordo com a disponibilidade de tempo dos professores	1	
Promover estudo específico por área de conhecimento do professor	1	
Experimentar a educação à distância	1	
<b>Conteúdos da Formação</b>		25,95%
Envolver nas temáticas de estudo pautas do cotidiano da sala de aula	6	
Priorizar nos estudos o relato de práticas bem sucedidas	1	

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

Foram várias as sugestões manifestas pelos professores para o aperfeiçoamento da formação continuada e das condições de trabalho, sendo a de maior representatividade a das **condições espaços-temporais** para o desenvolvimento da formação continuada, destacadas principalmente pelos professores do CESUPA, apontada por 44,45% das respostas dos entrevistados. Nesta categoria aglutinei posicionamentos que indicavam a necessidade de se possibilitar carga horária remunerada para o desenvolvimento de programas de formação de professores no âmbito da educação superior.

Nessa etapa da entrevista, os professores reacenderam novamente a crítica quanto à dificuldade de tempo para frequentarem as formações, que está diretamente imbricada com as **condições financeiras**. Eles apresentam algumas propostas:

[...] Ajudaria bastante a nossa participação na atividade, se a gente tivesse uma carga horária destinada para isso. Quando a gente é horista fica muito difícil estar aqui fora do horário de trabalho. [...] A gente acaba não priorizando por outros compromissos [...]. (Professora Clarice, CESUPA).

Professora Cecília, também do CESUPA, apresenta ponto de vista semelhante:

[...] disponibilizar [...] num horário que a gente já dispõe para a instituição ou ter um prolabore, que até fosse uma forma, vamos dizer de compensar o que você vai abrir mão [...] a gente tem uns compromissos financeiros, familiares. [...] muitos professores deixam de participar, deixam de crescer, de socializar suas experiências, porque não vêm para as reuniões, vai esmorecendo, quando você vê, não vem mais ninguém.

As instituições precisam criar condições concretas na sua política de formação continuada para garantir a presença dos professores nos horários de estudo, no que passa condicionalmente pela remuneração da carga horária necessária. Essa é uma opção institucional.

A professora Inês, do CESUPA, considera-se excluída de participação e teve como iniciativa ampliar sua formação por outra modalidade de curso. Eis o que nos conta:

[...] A sugestão que eu dou é trocar o horário, colocar um horário mais adaptável. De manhã é complicado para mim, então eu sou sempre excluída. Estou tentando fazer isso a partir do programa à distância.

Os professores sugerem as **condições espaços-temporais** como opção de melhoria da formação continuada, retratadas nos discursos a seguir:

A sala dos professores não dá pra tu estudares. Ter um ambiente de estudo para os professores com material, isso seria interessante (Professor Thiago, CESUPA).

[...] se nós tivéssemos um grupo ou um órgão responsável por ouvir as reclamações, dificuldades que o professor tem no seu dia-a-dia [...], não É ouvir uma vez por mês, mas é aquele órgão [...] recolher semanalmente e perceber a partir disso quais as características daquele grupo de professores que precisam ser trabalhadas [...]. De repente a dificuldade pode ser só dele, de repente pode ser de quatro, cinco (Professor Gabriel, CESUPA).

Ter um ambiente físico acolhedor é indispensável, não só para os encontros, mas para que o professor possa por conta própria, quando precisar, ter acesso a material bibliográfico, vídeos, dialogar com pares, sem o convite prévio da instituição.

A **motivação** para a formação continuada também é inquietação de dois professores:

Acho que têm que ter um processo de motivação maior dos professores, [...] nós precisamos enquanto professores ter em pauta algumas discussões do cotidiano da sala de aula [...] trazer os professores, garantir uma carga horária, motivar de alguma forma (Professora Lya, CESUPA).

[...] existir a motivação dos professores [...] têm muitos professores desmotivados, principalmente na nossa área. Têm muitos professores com atividade fora da instituição, não está repensando a aula, o seu curso; ele está aqui há muito tempo, não faz nada e pior de tudo, a instituição pouco cobra do professor [...] (Professor Vinícius, UFPA).

Esses pronunciamentos revelam que existem dificuldades reais impostas pela rotina do cotidiano, as instituições precisam escutá-las, pois a formação continuada só será um projeto bem sucedido se considerar as condições concretas de vida de seus professores.

Uma parcela considerável dos professores (29,6%) expressou o desejo de um **aperfeiçoamento dos programas de formação continuada**, principalmente no que diz respeito à oferta sistemática de cursos e aos atendimentos das demandas dos docentes.

Sobre essas necessidades os professores assim se manifestaram:

[...] fazer uns cursos assim efetivos, às vezes a gente esbarra muito na teoria, aquelas divagações. A gente poderia variar, você tem tal disciplina, então vamos reunir com esse grupo dessa disciplina e fechar o planejamento [...] era interessante que a gente tivesse oficina. [...] ver quais são os erros, porque não pode ser desse jeito pode ser daquele e aí tentar melhorar nesse sentido, fazer esses encontros serem freqüentes [...] (Professora Cecília, CESUPA).

Que fosse uma constância na instituição, cursos, seminários, palestras, reciclagem para a gente [...]. As dificuldades são muitas, os alunos são nossos melhores termômetros e a gente percebe quando o professor tem a sua experiência prática, mas que não teve uma formação no magistério [...] (Professor Ferreira, UFPA).

[...] estou falando em nível de tecnológico, poucas oportunidades temos tido de fazer curso nessa área de técnicas pedagógicas, de como proceder com as avaliações, etc. A universidade como instituição deveria oportunizar aos professores o maior número de eventos dessa natureza. (Professora Arlete, UFPA).

Em princípio, parece ser incoerente a fala de Cecília quando postula a oferta de cursos, mas ao analisar o teor de seu posicionamento, percebo que não é a situação de que a sua instituição não esteja oferecendo cursos, mas uma crítica ao que vem sendo posto em ação.

Sair das divagações, variarem a dinâmica é o que ela propõe, que vai ao encontro da tese de que os professores atuem como protagonistas de sua formação. Rodrigues e Esteves (1993, p. 13-14) consideram que:

[...] não parece, pois, que se possa falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças [...] nem sempre há concordância entre as necessidades das pessoas e grupos e as necessidades dos sistemas, sendo mesmo muitas vezes conflituais.

O professor aprende, e ao aprender ensina. Aprende com os que sabem mais do que ele, e ensina a quem sabe menos. Ao interagir, ele aprende e ao aprender, ele se desenvolve, e se qualifica para novas aprendizagens. Esta recuperação do coletivo como

espaço de construção de conhecimento, é na verdade o coletivo como espaço de produção de vida.

Já para os professores Ferreira e Arlete, a promoção de mais cursos enfatiza que a sua instituição está carente nesse aspecto, até por considerar que ao não ter tido uma formação específica para atuar na docência, necessitam desses espaços para aprender. As sugestões delineiam um modelo mais transmissivo de formação, talvez para suprir lacunas didáticas ou biográficas na vida profissional.

Os **conteúdos da formação continuada** é fator importante refletido em 25,95% das respostas dos professores. Eis algumas opiniões:

[...] a instituição poderia apostar mais em alguns talentos [...] tem alguém que está fazendo uma coisa muito bem, todo mundo sabendo, ele vai continuar a fazer aquilo ali, não vai receber nenhum estímulo, não estou nem falando de estímulos financeiros [...] vamos partilhar, porque a instituição tem práticas institucionalizadas e tem politicamente um coletivo de aplicações dessas práticas [...] (Professora Adélia, CESUPA).

A esse respeito Romanatto (2004, p. 153) assim se posiciona:

[...] encontramos entre os professores participantes aqueles que já realizam um bom trabalho. Também nesse caso a educação continuada é o momento adequado para a valorização, a divulgação e o aperfeiçoamento das experiências.

Os processos formativos precisam se constituir como espaços de interlocução em que formadores e professores em formação se percebam como parceiros possuidores de conhecimentos válidos.

Professora Cora, do CESUPA, destaca sua experiência: “nos encontros que eu já pude participar aqui, foram encontros que realmente buscavam a experiência do professor e buscavam trazer coisas que ampliassem realmente a nossa prática.”.

Os eventos formativos mais que compartilhar o modo de fazer a sala de aula constituem-se como estratégia de estreitamento dos motes discutidos em cada encontro, com o trabalho cotidiano dos professores.

O professor Faustino, do CESUPA, nos traz um olhar singular sobre essa questão, ao dizer:

Eles colocam todo mundo junto, professores de Antropologia, Matemática, professores de Laboratório, isso prejudica um pouco, porque os professores que estão em Laboratório não têm a mesma vivência de quem está em sala de aula. [...] as dúvidas não são as mesmas, os problemas não são os mesmos, [...] isso prejudica um pouco, se fosse separado por área, talvez fosse melhor. Não que a gente não tenha que ouvir as outras experiências, é bom, mas se fosse mais focalizado no pessoal da Estatística com o da Matemática; Medicina com o pessoal da Odontologia, seria melhor.

Fica claro em sua defesa, que valoriza a partilha de experiências entre pares, mas sente a necessidade de discutir com seus os profissionais da sua área. Entendo que não seria segmentar a formação por área de conhecimento, mas que existem demandas que são específicas de um determinado grupo, como ele bem ilustrou.

Percebo nessas inquietações que a desmotivação dos profissionais em frequentar as formações é um dado real, que necessitaria investigação aprofundada. Acerca dessa realidade, Monteiro e Giovanni (2004, p. 134) refletem que “[...] em todas as ações de formação continuada, os participantes não estarão igualmente motivados para a vivência do processo”.

Sendo a motivação uma dinâmica interna do sujeito, cabem a UFPA e ao CESUPA desvelar reais interesses dos professores, desde as temáticas que poderiam ser privilegiadas, bem como delinear um modelo próprio de formação, singular a realidade em que será desenvolvido.

Sacristán (1995, p. 70) preceitua que “[...] os professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional”. O diálogo em grupo ainda é opção válida, alivia a solidão do trabalho docente.

Não se trata de uma mera atitude de respeito pessoal e intelectual, mas de uma escolha metodológica coerente: não se pode conceber um processo de ensino e aprendizagem de professores em que estes não sejam protagonistas. Para ter esse direito

assegurado, os professores precisam ter garantia de uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, criando-se uma ambiente de verdadeira efervescência intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional (DAY, 2001, p. 38).

O que me motivou a investigar nessa pesquisa sobre os sentidos que os professores bacharéis e tecnólogos que atuam na educação superior dão à formação continuada, a partir das experiências promovidas nas instituições em que atuam, no caso UFPA e CESUPA, deve-se a minha atuação profissional como formadora de professores e por entender que se trata de um campo silenciado.

A produção teórica sobre formação continuada de professores precisa investir no estudo da prática e da formação dos profissionais que atuam na educação superior, uma vez que os investimentos de pesquisa dão-se em outros níveis de ensino.

E por que os professores bacharéis e tecnólogos? Porque a formação inicial indica que eles não tiveram a docência como foco de atuação profissional. E por que a UFPA e o CESUPA? Ao optarem por um programa de formação continuada para seus professores, essas duas instituições abrem espaços para a troca e a socialização de experiências pedagógicas, o que as tornam *locus* privilegiado para a investigação que ora me propunha.

A partir do quadro conceitual em que se situa a formação continuada pude aferir que esta é uma arena pouco unificada, complexa, portanto, não há modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam dadas às concepções de educação e de sociedade, que desvela seu caráter de permanente construção e incompletude.

Nesse contexto flutuante é que os modelos de formação continuada da UFPA e do CESUPA entraram em cena nesse estudo — quais os efeitos que provocam no desenvolvimento pessoal e profissional de seus professores.

A partir dos dados levantados pelo estudo documental, preceituo que os programas organizam-se com características e abordagens variadas. Contudo,



convergem na compreensão de que a formação continuada ancora-se numa epistemologia da prática, que se constrói a partir da experiência pessoal dos professores, defendem a superação da dicotomia entre formação inicial e continuada, entendendo-as como processos distintos e articulados.

Nessa esteira as instituições aproximam-se do modelo de formação continuada que retifica ao professor, o cariz de profissional, valora a trajetória profissional, faz assunção às experiências práticas, que ao relatar preferencialmente entre pares as vicissitudes de seu ofício, renuncia aos receituários que entendem o seu trabalho como instrumental. A herança profissional e pessoal promove a autoformação, no que torna os profissionais protagonistas de sua formação.

Outra idéia convergente nos dois programas é a instituição como *locus* privilegiado da formação, tendo teóricos como Rodrigues e Esteves (1993, p. 64) considerando tal tendência:

Como um “conjunto das estratégias utilizadas pelos formadores e pelos professores, agindo como parceiros, para orientar os programas de formação para a satisfação de necessidades identificadas da escola e para a melhoria dos níveis de ensino e de aprendizagem nas aulas”, [...] maior ligação com o real, de continuidade, de acompanhamento e de formação.

Nessa acepção a escola não se reduz ao local onde o professor ensina, mas onde aprende, num circuito de interlocução entre pares. Enfim, contornos de uma prática reflexiva, que se afina com o tempo de trabalho, como uma rotina que se inscreve predominantemente pelos momentos organizados de profissionalização, onde pares dialogam, saem de uma conduta prescritiva para outra de iniciativa, frente aos desafios encontrados ou previsíveis nas suas condições reais de atuação.

Apesar das intenções expressas nos documentos, o que os discursos dos professores da UFPA revelam é o que a instituição já dispôs foram cursos eventuais, de curta duração, sem características sequenciais de temáticas e sem coleta prévia de necessidades sentidas por estes na sua prática pedagógica. Os docentes ainda lançam críticas à falta de apoio da instituição na qualificação de seus profissionais.

Do CESUPA, os discursos dos professores apontam que a instituição cria e valoriza espaços de estudo, num fluxo temporal contínuo, mas não gozam de autonomia para elencarem as suas necessidades e nem de tempo para freqüentarem as agendas de estudo.

Essas revelações sugerem que as instituições não podem prescindir do aparato necessário que dê celeridade aos seus programas de formação continuada: a maneira como o espaço educativo se organiza, as condições de trabalho e salário para os seus profissionais, os mecanismos de avaliação e auto-avaliação do professor.

Faço então uma consideração: como os professores conseguem estar motivados diante de situações tão adversas? Afinal, “[...] não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1995, p. 56).

Considerar que as habilidades necessárias aos professores universitários na contemporaneidade extrapolam o simples domínio do conteúdo da disciplina ao qual ministra, é argumento irrefutável, daí o compromisso das instituições em garantir aos seus profissionais espaços coletivos de aprendizagem.

Outra consideração refere-se aos sentimentos e experiências vividos pelos professores no início da carreira, no que entendo ser importante elemento de desenvolvimento docente e da forma como se relacionam com a profissão — por que me tornei professor?

Ao privilegiar esse recurso autobiográfico como estratégia de formação continuada docente resvala-se em um aspecto relevante para a construção identitária profissional: O que é a formação continuada? Na formação continuada que valor é atribuído às experiências? Como elas se formam e transformam as identidades e subjetividades dos professores?

A opção por um modelo de formação continuada legitima uma forma identitária coletiva, portanto as instituições têm que estar preparadas para comportar as singularidades, afinal a identidade não se produz pela homogeneização das práticas pedagógicas, mas num processo contínuo e tantas vezes conflituoso.

Constatei entre os entrevistados o reconhecimento de uma fragilidade teórica que cerceia a sua formação inicial. Esses eventos mais que compartilhar o modo de fazer a sala de aula, deve constituir-se como estratégia de estreitamento dos motes discutidos em cada encontro com o trabalho do cotidiano dos professores.

Parece-me que há uma “verdade” a ser perseguida pelos professores, agrada-os querer aprender coisas novas para aplicar nas aulas, talvez esteja aí o porquê de se priorizar tanto os conteúdos de caráter instrumentais nos espaços de formação continuada.

Dar guarida aos professores — às suas angústias, aos seus desafios, as suas conquistas — estabelecem um clima de cumplicidade, situando a formação continuada em arena de reflexão, afinal as manifestações orais, gestuais, escritas sempre trazem um repertório de subjetividade, de singularidade e interação desses sujeitos no processo. O ser professor significa o quanto o professor percebe o que nele existe e que está presente na sua atividade profissional.

O estudo teórico me fez ver alguns indicadores que podem inspirar modelos de formação continuada que buscam o distanciamento dos modelos clássicos (CANDAU, 2004), que comprovadamente não corroboram para o amadurecimento pessoal e profissional dos professores:

### **A formação continuada é substanciada por uma dimensão profissional e institucional**

O projeto de formação continuada deve ser consoante com o projeto pedagógico da instituição; esse enlace é que dota a formação permanente de caráter orgânico e sistemático. É o que baliza as ações a serem desenvolvidas, daí a necessidade de espaços e tempos institucionais que garantam a reflexão para o professor.

A formação continuada necessita de tempo ou tempos institucionais para se concretizar, cercar os problemas concretos, assumir o tributo de promover a profissionalização docente.

### **Articulação entre formação inicial e continuada**

Comumente, as políticas de formação promovem o divórcio entre a formação inicial e continuada, que têm sido combatidas, a interface entre as duas etapas dá organicidade ao percurso de preparação e exercício profissional, aspecto relevante para novos modelos formativos.

### **A valorização do saber docente**

Os professores constroem ao longo da sua vida crenças acerca de como o ensino ocorre, pela escolaridade vivida desde a infância. Estudos revelam que esse repertório internalizado transversalizam a sua prática educativa e influenciam a sua visão sobre a profissão. São referências fortes, mas que sofrem mudanças quando o próprio ofício promove novas competências. Essas premissas iniciais certamente têm influência na visão que o professor traz sobre os cursos de formação continuada e como a socializa.

### **Indissociabilidade da formação continuada e prática pedagógica**

A formação continuada ainda revela, em suma, a preparação do professor para atuar como um técnico, e não para assumir uma postura investigativa e reflexiva diante a sua prática. Há que se considerar também, que busque coerência entre as metodologias usadas ao longo de sua execução e as necessidades reais dos professores.

### **O reconhecimento de que os professores manifestam sentimentos diferentes ante o seu ciclo de vida profissional**

É oportuno lembrar que nem sempre os professores estão motivados para refletir e assumir as mudanças. Existem interesses distintos em cada etapa da sua carreira e que devem ser considerados pelos programas de formação continuada.

### **O conhecimento deve ser construído coletivamente entre pares e de reflexão sobre a prática**

Qualquer paradigma que reconheça no profissional, o gestor permanente de sua própria formação, há que enredar os professores para a reflexão de sua prática, por uma postura crítica, investigativa, criadora em sua dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, na responsabilidade pelo resultado da aprendizagem de seus alunos.

Na formação continuada é resgatar a prática pedagógica, contextualizá-la a partir das vicissitudes que a compõe, num processo de construção e reconstrução de saberes. É ter que aprender na lida, numa postura de (des)construção; numa simetria de ida e retorno.

As referências teóricas, as pontuações registradas pelos entrevistados associados à análise documental revelam que a UFPA e o CESUPA possuem avanços, limitações e contradições:

- Valorizam a experiência dos professores como ponto de partida para novas aprendizagens;
- Acreditam que o desenvolvimento profissional é responsabilidade da instituição;
- Apesar de conceitualmente seus modelos de formação continuada ser marcados por princípios de múltiplas interações, ainda se prendem ao desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas;
- Defendem que a formação profissional é um processo contínuo, para além da certificação acadêmica;
- Entendem que a troca de experiências entre pares é fonte de aprendizagem;
- Compreendem que teoria e prática pedagógica constituem uma unidade nos processos formativos;
- Postulam que formação inicial é referência para construir a formação continuada.

Toda mudança de paradigma é assolada por rupturas e descontinuidades e que não podemos imputar à formação continuada a idéia salvacionista em que aprenderemos como fazer tudo diferente e correto, mas sim como um trabalho de atitude crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Espero que esse estudo que por ora concluo, dos sentidos atribuídos à formação continuada pelos professores da educação superior remonte outras problematizações nessa linha.

À UFPA e ao CESUPA o desafio de enxergar as críticas como horizonte para as mudanças necessárias e como escopo para investirem no estudo da prática pedagógica e da formação continuada de seus docentes. Entender o estatuto político-epistemológico que singulariza o ato de ensinar e aprender na educação superior.

Como bem ilustrou o Professor Vinícius, da UFPA: “Minha mudança na prática como professor, eu diria que veio com a experiência do tempo [...]”. É o tempo que permite a experiência, o amadurecimento e se possível, os avanços.

## BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_ (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, F. C. A (in)satisfação dos professores estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do Distrito de Bragança. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida?. In: VEIGA, Ilma Passos A. e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores.** Políticas e debates. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** 2. ed. São Paulo: UFSCar, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre.** Imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Daniela M. V. & BRIGHENTI, Maria José L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVERO, Cléia Maria L. de & GALLO, Sílvio (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** São Paulo: EDUSC, 2004.

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

\_\_\_\_. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 80, n. 196, p. 383-403. set./dez, 1999.

\_\_\_\_. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade.** 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_ (org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELÉM. 1998-2004. A Memória do Programa de Formação Continuada do CESUPA.

\_\_\_\_. 1999. Programa de Formação continuada de docentes do CESUPA.

\_\_\_\_. 2001-2010. Plano de desenvolvimento da Universidade Federal do Pará.

\_\_\_\_. 2003-2004. Programa de desenvolvimento profissional docente da Universidade Federal do Pará.

\_\_\_\_. 2004. Relatório Final de Curso.

\_\_\_\_. 2006-2010. Programa de Qualificação Docente e Técnica.

\_\_\_\_. 2006-2010. Plano de desenvolvimento institucional do Centro Universitário do Estado do Pará.

BELLO, Isabel M. **Formação, profissionalidade e prática docente**. Relatos de vida de professores. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

BERTOLO, Sônia de J. N. **Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. Belo Horizonte: UFMG, Tese de Doutorado, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida V. & SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Abel S. Análise da Formação Continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda J. (org.). **Educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004a.

BORGES, Maria F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. São Paulo: JM editora, 2004b.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino de didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. **Lei nº 9.394** de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

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

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Bártolo P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Portugal: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. A experiência portuguesa dos centros de formação das Associações de Escolas. MARIN, Alda J. (org.). **Educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria F. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Maria de Medeiros R. & MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. 2. ed. São Paulo: Editora UFSCAR, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade futurante**. Produção do ensino e inovação. São Paulo: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Marília Costa Morosini (org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.



\_\_\_\_\_. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, Vera M. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, vol. 16, n. 002, p. 45-68, 2003a.

\_\_\_\_\_. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Rio Grande do Sul, vol. 7. n. 13, p. 149-158, ago, 2003b.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, set, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. III Simpósio Internacional de Educação Superior, Rio Grande do Sul, dez, 2004d.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. revisada. São Paulo: JM Editora Ltda, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 2003.

ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Realidades e perspectivas da formação contínua de professores**. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 14, n.001, 2001.

FERREIRA, Naura Syria C. F. (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo, Cortez: 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre, Bookman, 2004.

FORMOSINHO, João. A formação prática de professores. In: CAMPOS, Bártolo P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; **Ciências Humanas e pesquisa** – Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Angelina Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Distrito Federal: Plano, 2002.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. 2. ed. São Paulo: UFSCar, 2004.

GOODE, William e HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**. 2. ed. O caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores**. Saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papirus, 2004.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade futurante**. Produção do ensino e inovação. São Paulo: Papyrus, 1997.

LIMA, Maria Emília C. de C. **Sentidos do trabalho**. A educação continuada de professores. São Paulo: Autêntica, 2005.

LÜDKE, Menga & Marli André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: E.P.U., 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, Alda Junqueira (org.). Desenvolvimento profissional docente: início para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MAUÉS, Josenilda & CHAVES, Sílvia N. **O trabalho com narrativas no processo de formação e investigação da prática docente**. Anais do XVI Encontro de Educação, Pesquisa e Diversidade Regional, Sergipe, 2003a.

\_\_\_\_\_. Vestígios de investigações sobre currículo e formação de professores. In: GONÇALVES, Luiz Alberto (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

MONTEIRO, Dirce e GIOVANNI, Luciana. Formação Continuada de Professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

MOROSINI, Marília C. de (org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

MOROZ, Melania & GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília, Plano, 2002.

NÓVOA, A. & FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

\_\_\_\_ & POPKEWITZ, S. (orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992a.

\_\_\_\_. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

\_\_\_\_ (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992c.

\_\_\_\_. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

NUNES, Cely do S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.

PACHANE, Graziela G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**. A experiência da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2003.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

PAPI, Silmara de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.

PENA, Geralda A. de C. **A formação contínua de professoras e suas relações com a prática docente**. Belo Horizonte: UFMG, Dissertação de Mestrado, 1999.

PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores**. Pesquisas, representações e poder. Minas Gerais: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Maria Zuleide da C. & MOURA, Arlete P. (orgs.). **Políticas e práticas curriculares**. Impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_ & ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das G. C. (orgs.). **Docência no ensino superior**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_. **A docência superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. & PEREYRA, Miguel A. Práticas de Reforma na Formação de Professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: EDUCA, 1992.

PORTO, Ieda da S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: JUNQUEIRA Alda (org.). **Educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

RAMALHO, Betânia Leite (org.). **A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de Pós-Graduação em Educação**: o caso do ano 2000. 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

REALI, Maria de M. R. & MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. 2. ed. São Paulo: Editora UFSCAR, 2004.

RODRIGUES, Ângela de & ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Educação Continuada no Ensino de Matemática. In: MARIN, Alda J. **Educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

RIVERO, Cléia Maria L. de. & GALLO, Sílvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. São Paulo: EDUSC, 2004.

SÁ-CHAVES, I. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Portugal: Porto, 1997.

SACRISTAN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SALOMON, Délcio V. **A maravilhosa incerteza**. Pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas d formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani C. A. (orgs.). **Formação docente**: rupturas possibilidades. São Paulo: Papirus, 2002.

SILVA, Moacir. **A formação do professor centrada na escola**. Uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia universitária**. A aula em foco. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002b.

VORRABER COSTA, M. C. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ZAINKO, Maria Amélia S. Desafio da Universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZALBAZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

## **APÊNDICE**



**PRÉ-ANÁLISE DAS ENTREVISTAS  
CESUPA – UFPA — RESPOSTAS DOS PROFESSORES**

**APÊNDICE A – QUADRO I**

<b>PROFESSORES</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>PROFISSÃO</b>
<b>Clarice</b>	Economia, mestrado em Economia.	37 anos	Economista
<b>Faustino</b>	Estatística, mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento, em Psicologia Experimental.	32 anos	Estatístico
<b>Cecília</b>	Odontologia, especialista e mestre em Odontopediatria.	41 anos	Dentista e Professora
<b>Adélia</b>	Letras, Comunicação Social (Jornalismo) e Direito; especialização em Lingüística, e Direito Público, mestrado em Instituições de Origens Políticas; cursando o doutorado em Ciências Sociais.	40 anos	Advogada e Professora
<b>Thiago</b>	Ciência da Computação, mestrado em Ciência da Computação, doutorado em Computação Aplicada.	36 anos	Professor
<b>Lygia</b>	Licenciatura em Biologia, mestrado em Genética e doutorado em Genética Molecular.	54 anos	Bióloga
<b>Cora</b>	Serviço Social, especialização em Violência Doméstica.	35 anos	Assistente Social e Professora
<b>Guimarães</b>	Tecnólogo em Processamento de Dados, especialização e mestrado em Ciência da Computação.	31 anos	Professor
<b>Lya</b>	Administração, especialização em Gestão Pública e terminando uma especialização em Docência do Ensino Superior.	28 anos	Professora
<b>Gabriel</b>	Engenharia Civil, mestrado em Estrutura.	53 anos	Professor
<b>Inês</b>	Engenharia Civil, mestrado em Geotecnia e Transporte e doutorado em Materiais.	57 anos	Engenheiro Civil
<b>Vinícius</b>	Engenharia Elétrica, mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica.	39 anos	Engenheira Eletricista e Professora
<b>Érico</b>	Administração, especialização em Administração Hoteleira e mestrado em Turismo e Hotelaria.	43 anos	Administrador e Docente
<b>Roseana</b>	Engenharia civil; especialização em Estrutura; mestre em Materiais e Processos e doutor em Materiais e Processos.	62 anos	Engenheiro Civil

<b>Ferreira</b>	Tecnóloga em Processamento de Dados, especialista em Informática na Educação, mestrado em Ciência da Computação.	29 anos	Professora
<b>Tom</b>	Tecnólogo em Processamento de Dados, mestrado em Ciência da Computação.	38 anos	Professor
<b>Francisco</b>	Engenheiro Civil; mestrado com ênfase na área de estruturas e doutorado em Engenharia Civil e ambiental, com ênfase em Estrutura.	36 anos	Professor
<b>Rachel</b>	Engenharia Elétrica, mestrado em Sistemas de Energia Elétrica.	42 anos	Professora
<b>Hilda</b>	Biblioteconomia, especialização e mestrado em Ciência da Informação.	42 anos	Professora
<b>Arlete</b>	Engenharia Civil, especialização em Saúde Pública e em Ciência da Engenharia Ambiental, mestrado em Geofísica.	48 anos	Professora Universitária

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

#### APÊNDICE B – QUADRO II

<b>PROFESSORES</b>	<b>TRABALHA NA PROFISSÃO DESDE...</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO</b>	<b>CARGA HORÁRIA (SEMANAL) DEDICADA AO MAGISTÉRIO</b>
<b>Clarice</b>	91	14 anos	24h
<b>Faustino</b>	2000	05 anos	12h
<b>Cecília</b>	1985 como Dentista e 95 como Professora	10 anos	26h
<b>Adélia</b>	1970 como Professora e 1986 como Advogada	26 anos como Professora e 12 como Advogada	40h
<b>Thiago</b>	93	13 anos	30h
<b>Lygia</b>	75	35 anos	40h
<b>Cora</b>	95	10 anos	2h
<b>Guimarães</b>	2000	10 anos	32h
<b>Lya</b>	Como Assistente Social há 12 anos, como Professora há um ano	01 ano	20h
<b>Gabriel</b>	84	12 anos	31h
<b>Inês</b>	2000	04 anos	35h
<b>Vinícius</b>	77	28 anos	8h
<b>Érico</b>	1976	25 anos	40h
<b>Roseana</b>	88	18 anos	40h
<b>Ferreira</b>	86	19 anos	8h

<b>Tom</b>	1970	32 anos	16h
<b>Francisco</b>	1996	20 anos	40h
<b>Rachel</b>	91	14 anos	20 h
<b>Hilda</b>	93	12 anos	20 h
<b>Arlete</b>	1989	16 anos	8h

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

**APÊNDICE C – QUADRO III**  
**Quais os motivos (razões) que o levaram ao magistério superior?**

<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Clarice</b>	Foi coisa de família [...] com o tempo fui percebendo que era uma coisa que eu fazia bem, eu tinha interesse [...]
<b>Faustino</b>	[...] surgiram algumas oportunidades [...]
<b>Cecília</b>	[...] uma pessoa de fora estava vendo que eu tinha esse direcionamento [...]
<b>Adélia</b>	[...] quando eu tinha quatro anos eu já era alucinada para ser professora [...] gosto muito do contato com o novo desafio, gosto de lidar com pessoas na situação de troca de conhecimento [...]
<b>Thiago</b>	A oportunidade foi aparecendo [...]
<b>Lygia</b>	Eu não sei te dizer [...]
<b>Cora</b>	Eu quis ser professora desde criança [...]
<b>Guimarães</b>	Foi um convite [...]
<b>Lya</b>	O que me motivou na verdade foi a minha experiência na área de assistente social, a partir dos grupos populares; estar nos movimentos populares e poder trabalhar no processo de formação e assessoria desses grupos [...]
<b>Gabriel</b>	Vocação pessoal, orientação familiar [...]
<b>Inês</b>	[...] quando eu me vi, já estava aqui dando aula [...]
<b>Vinícius</b>	Eu estava sem trabalho, tinha a oportunidade de trabalho na universidade [...]
<b>Érico</b>	Surgiu a oportunidade [...]; Foi compensação financeira [...]
<b>Roseana</b>	Sempre gostei de dar aula [...]
<b>Ferreira</b>	Foram os erros de percurso [...]
<b>Tom</b>	Eu já tinha uma tendência [...]
<b>Francisco</b>	Eu sempre admirei muito a figura do professor desde muito cedo, talvez um pouco influenciado pela minha mãe [...]
<b>Rachel</b>	Acho que foram as oportunidades que eu tive na época que terminei o meu mestrado. Tenho uma tendência à área acadêmica [...]
<b>Hilda</b>	Quando surgiu o concurso, fiz e passei. Foi uma oportunidade de trabalho [...]
<b>Arlete</b>	Fui formada familiarmente para ser professora [...]; Simpatia pela atividade docente [...]

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

### APÊNDICE D – QUADRO III

#### Quais os principais problemas enfrentados no exercício do magistério superior?

PROFESSORES	RESPOSTAS
<b>Clarice</b>	[...] é uma profissão [...] muito cansativa, ela exige muito fisicamente [...]
<b>Faustino</b>	Problemas em sala de aula: se eu tenho algum tipo de problema de relacionamento com a turma e que às vezes não consigo resolver, vejo que algum aluno tem algum problema e como não tenho aquelas matérias didáticas, isso me prejudica [...]. [...] tem que fazer um pouco de tudo para poder agradar o aluno.
<b>Cecília</b>	[...] a gente dá uma aula hoje, às vezes você nota: Ah, não preendi a atenção da turma! Houve dispersão por parte dos alunos e tudo; as questões da dinâmica em sala de aula [...] a questão da avaliação.
<b>Adélia</b>	[...] o desconhecimento das pessoas do que seja uma relação de aprendizagem e sua importância, até os problemas de infra-estrutura das instituições; alguns problemas políticos relacionados às instituições. [...] pais omissos, pais ausentes, famílias desestruturadas, famílias com valores totalmente de desacordo para essa região [...]
<b>Thiago</b>	[...] a imaturidade do aluno [...] a correria da gente, é muito trabalho, trabalhamos até domingo, não é uma profissão calma [...]
<b>Lygia</b>	[...] eu sou uma pessoa meio anti-social [...]
<b>Cora</b>	[...] a falta de desvalorização profissional, a questão salarial [...]
<b>Guimarães</b>	[...] a falta dessa base pedagógica [...]
<b>Lya</b>	[...] o aluno chega ao nível superior como uma carência muito grande de conteúdo, com vícios muito grandes de decorar [...]. [...] idade também cada vez menor de entrada na universidade [...]. Esse adolescente [...] não sabe para que veio [...]
<b>Gabriel</b>	A gente tenta aumentar a qualidade e é visto como o professor que é carrasco, chato, exigente [...]. Encontrar alunos que não tem a noção da importância daquele ensino, daquele conteúdo que está sendo trabalhado na sua formação [...]
<b>Inês</b>	[...] a questão do horário, exige muita dedicação. [...] a qualificação - não tem mestrado em Belém [...]; Livros, muitas vezes tenho que comprá-los pela Internet [...]
<b>Vinícius</b>	Os alunos estão cada vez menos motivados para vir e assistir aula, para aprender [...]
<b>Érico</b>	O aluno vem com aquela idéia que o professor é um babá [...] Os alunos hoje são mais novos, nem sabem o que estão fazendo aqui dentro de uma universidade [...]
<b>Roseana</b>	Falta de verba do Governo Federal para o estímulo da pesquisa dentro da universidade [...]
<b>Ferreira</b>	[...] condições infra-estruturais, [...] a falta de equipamento [...]
<b>Tom</b>	Baixo salário [...] Os alunos vão chegando com pouca base, nós temos dificuldade em transmitir o conhecimento. Dificuldades de materiais de pesquisa [...] Temos muito poucas bolsas de iniciação científica. Os estágios não são remunerados [...]
<b>Francisco</b>	Falta de tempo para eu preparar melhor os cursos que leciono, para fazer avaliações de maneira mais apropriada [...]
<b>Rachel</b>	Os alunos não vêm com uma boa base, chegam hoje na universidade muito imaturos [...] A avaliação dos meus alunos [...]

<b>Hilda</b>	A falta de recursos financeiros para ficar comprando livros, ficar me atualizando [...] A gente é sempre muito sobrecarregado [...]
<b>Arlete</b>	A falta da nossa formação para sermos realmente professores [...] Como avaliar [...]

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores

#### APÊNDICE E – QUADRO IV

##### Caso pudesse, você optaria pelo exercício exclusivo do magistério superior como profissão?

PROFESSORES	RESPOSTAS
<b>Clarice</b>	Eu vivo só da docência [...]
<b>Faustino</b>	Sim [...]
<b>Cecília</b>	Viveria [...]
<b>Adélia</b>	Não tenha dúvida disso [...]
<b>Thiago</b>	[...] vivo exclusivamente do magistério [...]
<b>Lygia</b>	Eu sempre fui do magistério [...]
<b>Cora</b>	[...] atualmente só trabalho com o magistério [...]
<b>Guimarães</b>	Eu vivo exclusivamente da docência [...]
<b>Lya</b>	Não [...]
<b>Gabriel</b>	Eu vivo só do magistério [...]
<b>Inês</b>	Eu vivo exclusivamente do magistério [...]
<b>Vinícius</b>	Sou professor dedicação exclusiva da universidade [...]
<b>Érico</b>	Eu vivo só do magistério [...]
<b>Roseana</b>	Eu ensino, recebo um salário da universidade e tenho bolsas de pesquisas [...]
<b>Ferreira</b>	Sem dúvida [...]
<b>Tom</b>	Eu passei à dedicação exclusiva, é só magistério [...]
<b>Francisco</b>	Eu sou professor em tempo integral, só que além de receber o meu salário de professor, recebo bolsa de pesquisa e extensão [...]
<b>Rachel</b>	Eu vivo exclusivamente da universidade [...]
<b>Hilda</b>	Vivo exclusivamente dela, por isso é que eu sou pobre [...]
<b>Arlete</b>	Eu vivo exclusivamente da docência [...]

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

### APÊNDICE F – QUADRO V

Você fez algum tipo de curso de formação sobre a docência para ingressar no magistério superior?

PROFESSORES	RESPOSTAS
Clarice	Não
Faustino	Não
Cecília	Não
Adélia	Não
Thiago	Não
Lygia	Não
Cora	Não
Guimarães	Não
Lya	Não
Gabriel	Não
Inês	Não
Vinícius	Não
Érico	Não
Roseana	Não
Ferreira	Não
Tom	Não
Francisco	Não
Rachel	Não
Hilda	Não
Arlete	Não

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

### APÊNDICE G – QUADRO VI

A formação continuada oferecida pela sua instituição de ensino exerceu algum tipo de influência em sua prática como professor?

PROFESSORES	RESPOSTAS
Clarice	Sim [...]
Faustino	Sim [...]
Cecília	Tem bastante [...]
Adélia	Tem, tem muito [...]
Thiago	Sim [...]
Lygia	[...] ela exerce influência [...]
Cora	Sim [...]
Guimarães	Tem contribuído [...]
Lya	Sim [...]
Gabriel	Teve [...]
Inês	Claro [...]
Vinícius	Eu diria até que a universidade pouco contribuiu [...]
Érico	Não, acho que não, não sei [...]
Roseana	Sim [...]
Ferreira	Influencia [...]
Tom	Ah sim [...]
Francisco	Não [...]
Rachel	Com certeza [...]
Hilda	Sempre ajuda [...]
Arlete	Sim [...]

**APÊNDICE H – QUADRO VII**  
**Quais os conteúdos focalizados nesses momentos formativos?**

<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Clarice</b>	Métodos, técnicas e procedimentos.
<b>Faustino</b>	Avaliação continuada, como elaborar seminários, como ter uma relação boa com o aluno [...]
<b>Cecília</b>	[...] muitas dinâmicas interessantes [...] como acessar o seu conteúdo através da INTERNET, de páginas de sites de outras escolas.
<b>Adélia</b>	[...] departamentalização de conteúdos [...] formação humanística [...] características do discente, do desenvolvimento intelectual, das relações de aprendizagem [...] avaliação [...] políticas educacionais voltadas para o ensino superior [...]
<b>Thiago</b>	[...] avaliação [...] metodologia de ensino, práticas docentes.
<b>Lygia</b>	[...] avaliação [...]
<b>Cora</b>	[...] técnica de seminário [...]
<b>Guimarães</b>	Como preparar realmente um seminário [...]; essas técnicas que se usa em sala de aula [...]
<b>Lya</b>	[...] elaboração da prova [...]
<b>Gabriel</b>	[...] como melhorar a abordagem com o aluno [...] avaliação [...] o que é um projeto pedagógico de um curso, o que são as diretrizes curriculares, o que é o currículo [...] plano docente [...] as relações interpessoais [...]
<b>Inês</b>	[...] dinâmicas em sala de aula, estratégias de motivação do aluno, resgate do aluno, avaliação.
<b>Vinícius</b>	Eu não me lembro de nada que me chamasse a atenção [...]
<b>Érico</b>	Já faz tempo, mas acredito que muita coisa
<b>Roseana</b>	Olha, já faz muitos anos, a única coisa que me lembro nitidamente, é essa interação professor/aluno [...]
<b>Ferreira</b>	[...] diretrizes curriculares, elaboração de projeto pedagógico, montagem de ementa, o próprio conteúdo das disciplinas, plano de ensino [...]
<b>Tom</b>	Não consigo me lembrar, faz tempo [...]
<b>Francisco</b>	Não lembro com precisão [...]
<b>Rachel</b>	Visão de aprendizagem, de construção de conhecimento; as técnicas de avaliação; formas de estabelecer nas primeiras aulas essa relação, digamos de amizade, o aluno te enxergar como parceiro [...]
<b>Hilda</b>	[...] de Português, que me ajudou mais na parte enquanto orientadora de TCC, na hora de corrigir uma prova; refletir a prática docente; planejar o projeto pedagógico [...]
<b>Arlete</b>	Metodologia de como fazer, como preparar plano de aula [...]

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

**APÊNDICE I – QUADRO VIII**  
**A carga horária foi/é suficiente?**

<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Clarice</b>	[...] foi suficiente
<b>Faustino</b>	Sim [...]
<b>Cecília</b>	[...] adequada
<b>Adélia</b>	Não [...]
<b>Thiago</b>	Sim [...]
<b>Lygia</b>	Sim [...]
<b>Cora</b>	[...] se a gente pudesse ter um tempo maior seria melhor [...]
<b>Guimarães</b>	[...] não
<b>Lya</b>	[...] sim
<b>Gabriel</b>	Sim [...]
<b>Inês</b>	Sim [...]
<b>Vinícius</b>	[...] foi adequada, não sei se foi suficiente pro conteúdo que deveria ser dado
<b>Érico</b>	Acho que foi [...]
<b>Roseana</b>	Eu não sei te dizer [...]
<b>Ferreira</b>	Avalio que sim [...]
<b>Tom</b>	Também não tenho condição de saber [...]
<b>Francisco</b>	Acho que se tivesse sido maior, melhor ainda [...]
<b>Rachel</b>	Adequada para o nosso ritmo de trabalho [...]
<b>Hilda</b>	Foi adequada [...]
<b>Arlete</b>	Não, acho que foi muito rápida [...]

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

**APÊNDICE G – QUADRO IX**  
**Quais mudanças você identifica na sua vida profissional após a realização desses cursos de Formação Continuada?**

<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Clarice</b>	[...] na relação professor-aluno [...] ser mais criativa [...]
<b>Faustino</b>	[...] mais cuidado em elaborar os instrumentos avaliativos e em tratar com a turma; mais cuidado em se ver como professor [...] como ter habilidades e competências [...] faz a gente mudar o nosso pensamento de como exercer o magistério [...]
<b>Cecília</b>	[...] revitaliza [...] te dá gás [...]
<b>Adélia</b>	[...] aprendi a tratar do meu processo de avaliação [...] ver qual é o contexto em que estás trabalhando com os outros colegas [...]; como a gente lida com a instituição, algumas vicissitudes, algumas congruências e incoerências [...] aprendi a ver possibilidades que se têm, o que se pode fazer, a instituição que se quer e a instituição que se pode ter [...]
<b>Thiago</b>	[...] na organização da sala e do quadro; na organização do próprio material de entrega para o aluno [...]; modifiquei a forma da aula, a forma do material.
<b>Lygia</b>	Buscar promover cursos com um novo perfil de atuar em sala de aula.
<b>Cora</b>	[...] o meu amadurecimento [...]
<b>Guimarães</b>	[...] melhorar com os instrumentos [...]; melhorando a relação dentro da sala de aula.



<b>Lya</b>	A nossa concepção sobre educação se alarga [...] ver com outros olhos determinadas coisas e aí te coloco mais uma vez — o instrumental [...]
<b>Gabriel</b>	[...] hoje nas aulas há um processo de negociação maior, se o aluno tira uma nota e acha que poderia fazer melhor, chega comigo e diz: posso refazer a resposta, posso fazer uma pesquisa e acrescentar ao que eu fiz? Dou a oportunidade [...] hoje, eu trabalho com outros meios de avaliação: debate, júri simulado, debate — abri mão daquela avaliação rígida, centrada numa prova.
<b>Inês</b>	A sugestão que dou é [...] colocar um horário mais adaptável [...] acho que poderia ter mais palestra, encontros para que a gente pudesse discutir as nossas questões — se a gente tem problema.
<b>Vinícius</b>	Minha mudança na prática como professor, diria que veio com a experiência do tempo e de alguma coisa que a gente vai lendo, vai absorvendo por aí; à medida que as coisas vão acontecendo a gente está mudando [...]
<b>Érico</b>	Muitas, principalmente a lidar com o ensino [...]
<b>Roseana</b>	Digamos que houve uma mudança para 70% da turma [...] a gente percebe que na nossa área o pessoal é muito técnico [...]
<b>Ferreira</b>	Você se sente mais seguro do que está planejando na tua disciplina, na montagem do teu plano de aula e de ensino; estabelecer a ementa, a bibliografia. [...] é muito crescimento [...]
<b>Tom</b>	Vontade de continuar fazendo mais cursos desse tipo [...]
<b>Francisco</b>	Procurar conhecer melhor o aluno; chamar a responsabilidade da motivação para mim; fazer uma aula mais dinâmica, com que os alunos participem mais, provocando-os para que busquem a solução dos problemas, dos exercícios que estou apresentando [...]
<b>Rachel</b>	A forma de me relacionar com os alunos, a procurar entender como eles aprendem, a avaliar melhor [...]
<b>Hilda</b>	Além da universidade não oferecer esses recursos, não nos prepara para o uso desses recursos [...]
<b>Arlete</b>	Eu tenho tentado melhorar as minhas deficiências em sala de aula e na busca de melhoria na parte de ensino [...]

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.

## APÊNDICE H – QUADRO X

### O que você tem a sugerir para o aperfeiçoamento da Formação Continuada oferecida por sua instituição de ensino?

PROFESSORES	RESPOSTAS
<b>Clarice</b>	[...] para participar de todas as atividades acho que deveria ter uma carga horária destinada para isso [...]
<b>Faustino</b>	Eles colocam todo mundo junto — professores de Antropologia, Matemática e de Laboratório — acho que isso prejudica um pouco [...]
<b>Cecília</b>	[...] dar ênfase para a questão da avaliação e fazer uns cursos efetivos [...] vamos elaborar juntos e ver quais são os erros [...]. Então, se tivesse essa atividade em um horário que a gente já dispõe para a instituição ou ter um prolabore [...] englobado na carga horária, acho que a gente vai ter mais vontade, mais disponibilidade de vir [...]
<b>Adélia</b>	[...] chamar para alguns grupos pessoas que podem oferecer muito mais do que meras aulas. [...]; a instituição falha muito na sua comunicação interna [...]

<b>Thiago</b>	[...] é dizer: tu vaias ter essa carga horária para estudar [...]; ter um ambiente de estudo para os professores com material, isso seria interessante [...]. A melhoria é se nós tivéssemos um tempo para estudar e para pesquisar realmente [...]
<b>Lygia</b>	Buscar promover cursos com um novo perfil de atuar em sala de aula.
<b>Cora</b>	[...] verificar até que ponto a educação à distância pode servir como auxílio na formação continuada de professores ou não, pelo menos para nossa realidade.
<b>Guimarães</b>	[...] não sei te dizer tal coisa, não tenho essa visão do que está faltando. Acho que é uma coisa meio que da análise delas, da visão delas — das pedagogas.
<b>Lya</b>	[...] ter um processo de motivação maior dos professores; eles devem ser envolvidos [...]; ter em pauta algumas discussões do cotidiano da sala de aula [...] trazer temas atuais para os grupos de estudo [...] garantir uma carga horária.
<b>Gabriel</b>	[...] trocar o horário, colocar um mais adaptável. [...]; poderia ter mais palestra, encontros para que a gente pudesse discutir as nossas questões — se a gente tem problema.
<b>Inês</b>	[...] se nós tivéssemos e quando eu falo nós, se houvesse próximo ao professor, um grupo ou um órgão responsável por ouvir as reclamações, dificuldades que o professor tem no seu dia-a-dia [...] e perceber a partir disso quais as características daquele grupo que precisam ser trabalhadas [...] se abre o espaço para os pedagogos ou quem trabalha nessa área. Fazer um trabalho — o que está acontecendo, o que podemos fazer para incentivar os professores para trabalhar de uma maneira mais efetiva, que fortalecesse as idéias, melhorasse as relações com os alunos.
<b>Vinícius</b>	Uma das coisas que precisa para se investir na formação dos professores é existir a motivação deles
<b>Érico</b>	Mais incentivo, porque é difícil — sem esse conhecimento de técnicas de ensino; um negócio que realmente ensine, ajude o professor em sala de aula a melhorar a transmissão de conhecimentos [...]
<b>Roseana</b>	[...] no próprio concurso para professor a universidade deveria ter em cada banca um pedagogo [...]
<b>Ferreira</b>	Que fosse uma constância na instituição — cursos, seminários, palestras, reciclagem para a gente. Eu penso que a universidade deveria ter a cada final de semestre — uma semana, seis dias — eu sei que as pessoas têm o tempo muito limitado, mas que pudessem se reciclar, buscar na instituição essas inovações, essas novidades.
<b>Tom</b>	Todo professor ao prestar um concurso for submetido a uma banca examinadora, onde tenha um pessoal da área de educação, já começa melhorando, depois disso a melhoria passa por cursos sucessivos [...]
<b>Francisco</b>	A instituição deveria proporcionar aos professores logo após a contratação, deveria se aproveitar o CAPACIT para fazer um treinamento, para começarem a carreira docente da forma correta. Em relação aos mais velhos, como é o meu caso e de outros colegas, acho que o oferecimento de curso dessa natureza deveria ser periódico [...]
<b>Rachel</b>	Oferecer outros períodos de curso [...]
<b>Hilda</b>	O que sinto falta é de um curso que nos prepare para usar e aproveitar os recursos da tecnologia em sala de aula [...] teria que ter alguém que nos indicasse o que é bom, o que é importante para melhorar a prática [...]

<b>Arlete</b>	Eu acho que a universidade como instituição deveria oportunizar aos professores o maior número de eventos dessa natureza [...] para que nós pudéssemos participar o maior número de vezes. E em nível de Centro, precisaríamos ter apoio de um técnico preparado na área pedagógica.
---------------	---

Fonte: Dados produzidos nas entrevistas com os professores.