



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

RENATA ADRIAN RIBEIRO SANTOS RAMOS

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR, COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA NA BAHIA**

**FEIRA DE SANTANA-BA
2013**

RENATA ADRIAN RIBEIRO SANTOS RAMOS

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR, COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Professora Marinalva Lopes Ribeiro,
Ph.D.

**FEIRA DE SANTANA-BA
2013**

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Ramos, Renata Adrian Ribeiro Santos

R146n Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia / Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos. – Feira de Santana, 2013.

201 f. : il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Formação de professores. 2. Professor – Ensino Superior. 3.

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

RENATA ADRIAN RIBEIRO SANTOS RAMOS

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR,
COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CASO DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, a seguinte banca examinadora:

Prof.^a Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.- Orientadora
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Professor Dr. Roberto Seixas da Cruz-Examinador Interno
(Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS)

Professora Sandra Regina Soares, Ph.D. – Examinadora Externa
(Universidade do Estado da Bahia- UNEB)

Feira de Santana, 06 de maio de 2013.

Resultado: _____

Dedico a minha querida filha, *Fernanda Náthalie Yasmin* Ribeiro Ramos e, ao meu querido esposo, *Reginaldo Ramos dos Santos* pela compreensão e inúmeras expressões de amor e cuidado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, eterno Pai e melhor Amigo, por tudo que é, pela Sua fidelidade, companheirismo e amor.

A pessoa Marinalva Lopes Ribeiro, minha professora orientadora, pela confiança que dedicou a mim durante o meu percurso de escrita. Pela sábia e amável mediação do processo de orientação. Pela competência, amizade, paciência e segurança com que me acompanhou durante toda a trajetória do trabalho.

À professora Denise Laranjeira Pereira, coordenadora do Mestrado e a todos os professores e funcionários ligados ao Programa, pela competência e sensibilidade.

Aos membros do NEPPU (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária), da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Ao meu esposo Reginaldo Ramos dos Santos, companheiro, conselheiro, amigo e amor da minha vida.

À minha filha, Fernanda Náthalie Yasmin Ribeiro Ramos, pela compreensão e carinho.

À minha mãe Aldenice Ribeiro dos Santos, expressão pura de cuidado, mulher guerreira.

Ao meu pai, Antonio Crispiniano Santos, pelo incentivo na minha trajetória estudantil.

Aos meus irmãos, sobrinhos e a toda a minha família pelas inúmeras demonstrações de incentivo.

À minha prima, Milena Karol Santos Silva, pelo apoio.

Aos queridos companheiros da 1ª turma do Mestrado em Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Estadual de Feira de Santana, externo minha admiração pelo esforço e pelo movimento de busca pelo conhecimento. .

Às colegas do Mestrado em Educação: Daniele de Jesus Gomes Moreira e a Marta Ribeiro Sena pelo apoio. A graduanda Kleudinete Ferreira dos Santos Souza pelo apoio.

Aos meus colegas e alunos do Departamento de Educação da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) em Serrinha-Ba, pelo companheirismo.

Aos gestores e professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por terem aberto as portas da instituição para o desenvolvimento desta investigação científica.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa objetivou conhecer as representações de professores e gestores da UFRB (Universidade do Recôncavo da Bahia) sobre necessidades formativas no campo pedagógico, como elemento do desenvolvimento profissional. Para compreensão analítica do objeto de estudo, utilizei dos fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de Jodelet (2001) e Abric (1999). Ademais, contribuições de autores do campo da Formação de Professores e Pedagogia Universitária, tais como: Zabalza (1998), Ibérnon (2010), Cunha (1999), Masetto (1998), serviram de base teórica. Do ponto de vista metodológico: realizei um Estudo de Caso, sendo que a abordagem da pesquisa é a Qualiquantitativa. Utilizei do questionário e da entrevista semiestruturada para coleta de dados. A investigação científica permitiu conhecer que os professores têm necessidades formativas no campo pedagógico e no que diz respeito ao seu próprio desenvolvimento profissional. Os gestores da instituição acreditam que os professores da instituição têm necessidades formativas, no campo pedagógico. A instituição desenvolve um trabalho de formação continuada de professores, aproximando-se de uma filosofia de trabalho com base na reflexão da prática educativa. Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, a saber: 1) Delineamento do objeto de estudo; 2) Aspectos conceituais da docência no ensino superior; 3) Representações Sociais; 4) Caminho Metodológico; 5) Análise de dados. Por fim, realizo uma síntese do estudo nas Considerações Finais, concebendo esta investigação como um olhar sobre a formação do professor do ensino superior.

Palavras-chave: Representações Sociais. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional. Professores do Ensino Superior.

ABSTRACT

This research aimed to learn about the representations of teachers and managers in the UFRB (University of Reconcavo of Bahia) on formative needs in educational field, as part of professional development. For analytical understanding of the object of study, I used the theoretical foundations and methodological Theory of Social Representations (TRS), in the perspective of Jodelet (2001) and Abric (1999). Furthermore, contributions from authors of the field of teacher education and higher education pedagogy, such as: Zabalza (1998), Ibérnon (2010), Cunha (1999), Masetto (1998), served as a theoretical basis. From a methodological point of view: I made a Case Study, being that the research approach is qualitative and quantitative I used the questionnaire and the semi-structured interviews for data collection. Scientific research has allowed us to know that teachers have training needs in the pedagogical field and in respect to their own professional development. The managers of the institution believe that the teacher of the institution has formative needs, in pedagogical field. The institution develops a work for continuing education of teachers, approaching a philosophy of work based on reflection of educational practice. This dissertation is structured into five chapters, namely: 1) Delineation of the object of study, 2) conceptual aspects of teaching in higher education, 3) Social Representations, 4) Methodological Way, 5) Data Analysis. Finally realize a synthesis of the study in the final considerations, conceiving this research as a look at the formation of the teacher in higher education.

Keywords: Social Representations. Formative Needs. Professional Development. Teachers in Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Relação entre o Sexo e a Idade agrupada dos professores (as) da IES	97
Tabela 02	Graduação- Tipo de Formação e Tipo de Instituição	98
Tabela 03	Formação Acadêmica-Tipo de Graduação 2	98
Tabela 04	Primeira Especialização- Área e Tipo de Instituição	99
Tabela 05	Formação Acadêmica- Mestrado- Área e Tipo de Instituição	99
Tabela 06	Mestrado e Doutorado por Área do Conhecimento	100
Tabela 07	Carga Horária de Trabalho na Instituição	101
Tabela 08	Atividades Profissionais (já desempenhadas e que atualmente desempenham)	101
Tabela 09	Tempo de Atuação no Magistério Superior.	102
Tabela 10	Distribuição dos professores participantes do estudo por local de trabalho	103

QUADRO 01	Síntese de conceitos relacionados ao tema profissionalização.	40	LIS TA DE QU AD RO S
QUADRO 02	Síntese das características do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações, na perspectiva de Abric.	70	
QUADRO 03	Descrição da organização da primeira etapa, da primeira parte do questionário de pesquisa.	76	
QUADRO 04	Organização da segunda etapa do questionário, referente às questões objetivas.	78	
QUADRO 05	Escala social do tipo <i>Linket</i> , do questionário sobre necessidades formativas do campo pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores.	81	
QUADRO 06	Demonstração da organização das representações, através da TALP.	82	
QUADRO 07	Descrição dos sujeitos da pesquisa, por código de análise.	83	
QUADRO 08	Apresentação das questões que nortearam o roteiro de entrevista, assim como seus respectivos objetivos.	83	
QUADRO 09	Descrição da organização dos dados da entrevista, mediante a Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (1979).	88	
QUADRO 10	Distribuição dos <i>campus</i> por Centros e Cursos.	94	
QUADRO 11	Descrição do perfil pessoal-profissional, e de aspectos da trajetória de inserção profissional dos sujeitos como docente e gestores no ensino superior.	96	
QUADRO 12	Evocação dos professores sobre a expressão “necessidade formativa”.	106	
QUADRO 13	Evocação dos professores sobre a expressão “desenvolvimento profissional”.	106	
QUADRO 14	Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação ao planejamento de ensino.	111	
QUADRO 15	Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação às estratégias	113	

	de ensino.	
QUADRO 16	Representações dos professores das necessidades formativas sobre a relação professor-aluno.	115
QUADRO 17	Representações dos professores sobre as necessidades formativas com relação ao processo ensino-aprendizagem.	117
QUADRO 18	Representações dos professores sobre as necessidades formativas com relação à avaliação.	119
QUADRO 19	Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação docência no ensino superior.	121
QUADRO 20	Representações dos professores sobre as necessidades formativas a respeito da relação entre ensino e pesquisa.	123
QUADRO 21	Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação ao investimento pessoal.	124
QUADRO 22	Representações dos professores sobre as estratégias institucionais.	125
QUADRO 23	Representações dos professores sobre necessidades formativas relativas ao seu trabalho.	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEPPU - Núcleo de Pedagogia Universitária

RS - Representações Sociais

TNC- Teoria do Núcleo Central

TRS - Teoria das Representações Sociais

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: a problemática que envolve objeto de estudo	18
1.1 A aproximação ao objeto de estudo.....	18
1.2 Novos cenários para o ensino superior no Brasil.....	24
1.3 A expansão do ensino superior na realidade brasileira.....	27
1.4 Aspectos estruturantes da pesquisa.....	29
CAPÍTULO II: Aspectos conceituais da docência no ensino superior	36
2.1 Profissionalização do professor: uma discussão necessária.....	36
2.2 A docência no ensino superior.....	40
2.3 A prática educativa no ensino superior.....	43
2.4 Formação de professores	45
2.5 Formação continuada de professores do ensino superior	47
2.6 Formação pedagógica em foco.....	54
2.7 Necessidades formativas dos professores, no campo pedagógico.....	56
CAPÍTULO III: Teoria das Representações Sociais	62
3.1 Aspectos históricos da Teoria.....	62
3.2 A Teoria das Representações sociais como base epistemológica do estudo.....	65
3.3 Correntes teóricas e aspectos conceituais da TRS	67
Capítulo IV: O percurso investigativo	71
4.1 Princípios teóricos e metodológicos.....	71
4.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa.....	73
4.2.1 O questionário de pesquisa	73
4.2.1.1 Descrição da estruturação do questionário.....	76
4.2.1.2 Procedimentos de análise dos dados do questionário	81
4.2.2 Entrevista semiestruturada.....	83
4.2.2.1 Procedimentos de análise das entrevistas.....	85
4.3 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	91
4.4 População e amostra da pesquisa.....	95
4.5 Sujeitos da pesquisa: perfil e trajetória de inserção profissional	95
4.5.1 Os gestores.....	95
4.5.2 Os professores (as).....	97
Capítulo V: Análise dos dados	105
5.1. Representações dos professores sobre suas necessidades formativas e desenvolvimento profissional.....	105
5.2 Identificação das necessidades formativas de professores.....	110
5.2.1. Concepções pedagógicas.....	111
5.2.1.1 Planejamento de ensino.....	111
5.2.1.2 Estratégias de ensino.....	113
5.2.1.3 Relação professor-aluno.....	115

5.3.1.4 Processo ensino-aprendizagem.....	117
5.2.1.5 Avaliação.....	119
5.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores.....	120
5.2.2.1 Docência no ensino superior.....	121
5.2.2.2 Relação entre ensino e pesquisa.....	123
5.2.2.3 Investimento pessoal.....	124
5.2.2.4 Estratégias institucionais.....	125
5.3.2.5 Trabalho do professor.....	126
5.3 Representações dos gestores quanto às necessidades formativas dos professores.....	134
5.3.1 Os desafios do processo de expansão do ensino superior.....	134
5.3.1.1 Demandas da dimensão institucional.....	136
5.3.1.1.1 A infraestrutura.....	137
5.3.1.1.2 Contratação de professores.....	139
5.3.1.1.3 Acesso e permanência dos alunos	139
5.3.1.1.4 Nova vertente de professores.....	141
5.3.1.2 Demandas da dimensão pessoal.....	142
5.3.2 O ensino superior.....	144
5.3.2.1 Desvalorização e valorização do ensino pesquisa e extensão.....	144
5.3.2.2 Possibilidades de valorização do ensino.....	146
5.3.2.3. Significação das discussões sobre ensino.....	147
5.3.2.4 Articulação das ações de ensino-pesquisa-extensão.....	148
5.3.2.5 A organização do currículo interdisciplinar.....	148
5.3.2.6 Inovação pedagógica.....	150
5.3.3 Profissionalização da docência.....	151
5.3.3.1 Conflito de identidade e formação do professor	152
5.3.3.2 A formação continuada como um desafio.....	153
5.3.3.3 Possibilidades de incentivo à formação.....	154
5.3.4 Necessidades formativas dos professores.....	155
5.3.4.1 Perfil dos alunos do século XXI.....	156
5.3.4.2 Demanda dos alunos.....	157
5.3.4.3 Preparação dos professores.....	158
5.3.4.4 Abertura e resistência dos professores.....	158
5.3.5. Desenvolvimento profissional dos professores da instituição.....	160
5.3.5.1 Ação formativa.....	161
5.3.5.1.1 Concepção formativa.....	161
5.3.5.1.2 Organização da ação formativa.....	162
5.3.5.1.3 Entraves de operacionalização.....	165
5.3.5.1.4 Resultados da formação.....	166
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	168
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	191
ANEXOS.....	201

APRESENTAÇÃO

A investigação “Necessidades Formativas de Professores do Ensino Superior, com vistas ao Desenvolvimento Profissional: o caso de uma universidade pública baiana” integra os estudos da linha 2: Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.

O trabalho retrata a realidade formativa de professores de uma universidade federal da Bahia e faz parte de uma pesquisa em rede, intitulada: “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da Educação Superior”, a qual vem sendo desenvolvida por onze grupos de pesquisa do Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, incluindo o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária -NEPPU- da Universidade Estadual de Feira de Santana, do qual sou integrante.

A pesquisa inclui-se na discussão do ensino superior em tempos de expansão no Brasil, visto que, nas duas últimas décadas, com a criação de novas universidades, principalmente, no sistema federal de ensino, novos professores foram contratados o que, associado à ausência de formação inicial para a docência universitária, vem gerando a necessidade de trabalhos que tratem de aspectos relativos à formação do professor do ensino superior e seu desenvolvimento profissional.

Para compreensão analítica do objeto de estudo, utilizei dos fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de Jodelet (2001) e Abric (2000). Ademais, contribuições de autores do campo da Formação de Professores e Pedagogia Universitária, tais como: Zabalza (1998), Imbérnon (2010), Cunha (1999), Masetto (1998), serviram de base teórica.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, a saber:

1) Delineamento do objeto de estudo: trata da problematização do objeto, relacionando-o à teoria das Representações Sociais. Também, apresento aspectos básicos e estruturantes da pesquisa, como o problema, o objeto e as questões de pesquisa para o processo investigativo;

2) Aspectos Conceituais da Docência no Ensino Superior: enfoca o ensino superior na realidade brasileira, assim como a necessidade de profissionalização dos professores. Trata, também, da prática educativa, aborda as perspectivas atuais da formação continuada do professor dessa modalidade de ensino e discute as necessidades formativas imbricadas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos.

3) Representações Sociais: trata do histórico, da estrutura conceitual da TRS, das relações possíveis entre esta teoria com o objeto de estudo proposto, apresentando-a como uma base analítica necessária para a compreensão de aspectos da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

4) Caminho Metodológico: são apresentados elementos de cunho metodológico da investigação, a saber: a pesquisa e sua abordagem, o *lócus* do estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise na perspectiva da TRS. Além disso, trata do perfil e das trajetórias de inserção profissional dos professores no contexto do magistério superior.

5) Análise de dados: apresenta os dados do estudo relativos às representações dos professores e gestores sobre as necessidades formativas de docentes do ensino superior, no campo pedagógico e as estratégias de desenvolvimento profissional desenvolvidas pela instituição.

Por fim, realizo uma síntese do estudo nas Considerações Finais, considerando esta investigação como um olhar sobre a formação do professor do ensino superior.

CAPÍTULO I

A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE O OBJETO DE ESTUDO

No presente capítulo, apresento argumentos que justificam minha aproximação ao objeto de estudo, assim como, aspectos contextuais e os elementos estruturantes da pesquisa, na perspectiva de delinear a presente investigação científica.

1.1 A aproximação ao objeto de estudo

A decisão de conhecer um objeto de estudo depende da relação que o pesquisador tem com ele. Nesse caminho, é necessária a percepção de como o objeto emerge na minha experiência educacional e se evidencia como uma situação inquietadora e importante, isso porque “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2000, p.17)

Eis porque parto de inquietações pessoais-profissionais emanadas no percurso de minha formação acadêmica e no período inicial de minha carreira como professora do ensino superior.

As minhas primeiras inquietações e análises emergiram da minha vivência como estudante do ensino superior, quando notei certa prevalência de práticas educativas conservadoras, desenvolvidas por professores com elevada formação acadêmica e inserção na pesquisa. Percebi que eles valorizavam, sobremaneira, o conteúdo e a reprodução do conhecimento, o que favorecia a dispersão e desinteresse dos estudantes pelas aulas.

O fato me intrigava, pois, a preparação profissional para o exercício do magistério superior, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, deveria incluir a formação pedagógica como base fundamental para a atuação na docência no ensino superior. Na minha primeira impressão, a formação na pós-graduação proporcionaria certa instrumentalização humana, política e técnica ao sujeito

professor para uma atuação profissional, condizente com as novas configurações da educação na atualidade, tendo em vista o aluno como sujeito do conhecimento.

Assim, entendia que, possivelmente, a formação seria um mecanismo de aquisição de conhecimentos no campo pedagógico, que impulsionaria os professores a considerarem o aluno como um sujeito do conhecimento, na perspectiva de um ensino contextualizado com as novas configurações da aprendizagem na atualidade.

No entanto, de forma paradoxal ao nível obtido mediante Mestrado e Doutorado, notei que muitos docentes exerciam a profissão sem uma formação pedagógica necessária para a efetivação de práticas educativas respondentes às demandas solicitadas pelo contexto socioeducacional.

Os motivos que justificam esse paradoxo, investigados no campo da Pedagogia Universitária, têm confirmado que a formação de professores na pós-graduação não significa obtenção de efetiva preparação pedagógica. (MARCELO GARCIA, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2009; CUNHA, 1998; ANASTASIOU, 2002; MOROSINI, 2001)

Essa realidade paradoxal põe em evidência fragilidades do processo formativo dos professores do ensino superior no campo pedagógico, pois, apesar do Art. 66 da Lei de Diretrizes e Base Nacional – LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 2007), assegurar que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, não há ênfase, nem menção, nesse documento, sobre o lugar dos saberes pedagógicos nos processos formativos de programas de pós-graduação.

Desse modo, os espaços que deveriam ser de formação efetiva dos sujeitos para a docência não se constituem lugar de discussão sobre a prática, pois não há garantia nos currículos de formação para docência, o que demonstra fragilidade institucional dessas iniciativas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Diante de tal fragilidade formativa, os professores têm se desenvolvido profissionalmente por meio da própria experiência educacional, principalmente aquelas adquiridas na trajetória de cada um deles, na condição de estudantes e de professores.

Além dessas experiências, o autodidatismo é outra maneira utilizada pelos professores para o desenvolvimento da prática educativa, aspectos insuficientes

para credenciar o sujeito a ser professor do ensino superior numa perspectiva emergente.

Na perspectiva histórica, o ensino baseado na concepção educativa tradicional, conservadora, com ênfase na transmissão do conhecimento, se efetiva como um traço característico das práticas educativas de muitos docentes do ensino superior.

Então, mesmo diante dos argumentos relativos à autonomia do professor, e de que sua aprendizagem no campo da docência se dá no exercício cotidiano da profissão, é necessário que se priorize o lugar da formação para a docência, tendo em vista o processo de profissionalização e o aprimoramento da prática educativa do professor do ensino superior.

Ribeiro e Cunha (2010) esclarecem que ser um reconhecido pesquisador, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Por isso, o fato do professor possuir elevada titulação acadêmica não é suficiente para garantia de qualidade da prática educativa. Essa é uma constatação muito séria e preocupante, uma vez que a qualidade do processo educativo depende, significativamente, da formação do professor.

Mais tarde, aprofundei minhas reflexões sobre a prática educativa e as fragilidades do processo formativo dos professores do ensino superior, quando me inseri como docente, em cursos de licenciatura, atuando com componentes curriculares ligados à área de Fundamentos e Prática Educativa, na Universidade do Estado da Bahia.

Nessas experiências, tenho percebido a existência de algumas fragilidades no campo pedagógico, a saber: há espaços socialmente concebidos para discussões de ordem burocrática, técnico-administrativa, mas não se percebe a discussão do pedagógico; valorização de componentes curriculares da área de conhecimento específico, em detrimento dos componentes da área pedagógica, mesmo em cursos de licenciatura; falta de formação continuada dirigida aos professores recém-admitidos e aos mais experientes.

Considero, então, essas fragilidades como fatores contribuintes para a construção de uma identidade profissional fragmentada dos estudantes da graduação, de forma a não se perceberem, muitas vezes, como professores em formação.

Diante dos argumentos até aqui apresentados, evidencio que o desafio relativo à formação de professores na pós-graduação *stricto sensu* se entrecruza com os desafios da formação continuada desses sujeitos.

Nesta busca, a representação dos sujeitos do processo educativo sobre a profissão professor no ensino superior precisa ser considerada, pois historicamente a docência tem sido percebida, na visão social e acadêmica, como atividade menor, secundarizada, quando comparada à pesquisa. Do mesmo modo, os conhecimentos pedagógicos têm sido secundarizados em relação aos conhecimentos específicos, da área de domínio do professor. (MASETTO, 2009)

Considero que, as representações construídas por esses sujeitos revelam maneira (s) de compreender o mundo-sociedade-educação e por isso se relacionam aos pressupostos epistemológicos que embasam a atuação do professor em sala de aula. (MORAES, 2003; BEHRENS, 1999) Partindo dessa premissa, compreendo que a ação desse sujeito está associada aos valores, crenças, ideologias, saberes veiculados no campo representacional que influenciam a construção da identidade e a prática desse sujeito.

Desta maneira, compreender a relação entre o paradigma dominante da ciência moderna, o Positivista, e o modelo de prática educativa no ensino superior, é um aspecto muito importante neste caminho analítico.

O paradigma Positivista, separa a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé, a mente do corpo, o sujeito do objeto, contribuindo para que o homem perca a referência do todo. Portanto, no campo educacional, embasa a visão de conservadora, tradicional, conteudista, baseada na memorização, repetição do conteúdo, transmissão do conhecimento e na relação horizontal entre professor e aluno. (BEHRENS, 1999) Essa visão educacional está presente no ensino superior, tanto que, como anteriormente exposto, notei sua prevalência na prática de professores.

Essa concepção de ciência tem sido questionada e tensionada pelo Paradigma Emergente das ciências (SOUZA SANTOS, 1995), o qual, considerando o estado de turbulência em que nos encontramos, propõe ultrapassar a visão compartimentalizada e disciplinar, em busca de uma visão de mundo como um texto em que a pessoa é considerada autora e sujeito da sua construção.

Na perspectiva do paradigma emergente, o conhecimento é algo dinâmico e multidimensional, todos os saberes são importantes e devem ser validados socialmente. A aprendizagem é considerada um elemento central da prática educativa, mobilizando o professor e o aluno para a problematização do objeto do conhecimento. (BEHERENS, 1999) Logo, os saberes do campo pedagógico têm sido percebidos, dentro desse novo paradigma, como elementos de importância social, que devem ser valorizados para a dinamização dos processos formativos.

Considerando que a identidade é algo mutável e que existe um caráter dinâmico na profissão docente como prática social, há de se considerar que na atualidade urge a construção de novas significações sociais da profissão professor no ensino superior, respondentes às novas configurações paradigmáticas.

No caminho dessas novas significações sociais sobre a profissão, existem iniciativas de algumas instituições de ensino superior com relação à formação pedagógica continuada dos professores. Também, muitos professores têm buscado, por conta própria, participar de cursos, palestras, seminários, formações diversas na área da educação, em busca de uma melhor preparação para a atuação profissional, pois têm se conscientizado de que seu papel no ensino superior exige capacitação própria e específica. (MASETTO, 1998)

Essa preocupação institucional e dos professores, de certa maneira, contribui para o tensionamento produzido pelo paradigma emergente sobre a educação, na atualidade, na medida em que, por meio de pressões sociais, do desejo da coletividade em responder aos novos desafios interpostos ao cenário educativo, podem estar sendo construídas novas configurações sobre a identidade do professor e, por lógica, novos significados sociais atribuídos à própria profissão e à formação no campo pedagógico. (PIMENTA; ANASTASOIU, 2002)

Diante disso, volto minha atenção, nesta investigação, sobre as representações de necessidades formativas no campo pedagógico de professores do ensino superior, pois diante da importância que essa questão vem ganhando na atualidade, se evidencia como pauta digna da devida atenção social e política.

Em busca de aprofundar o tema, tenho me inserido nas discussões e produções construídas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) as quais têm contribuído para a ampliação da visão sobre a

necessidade de formação específica para o exercício da profissão no magistério superior.

Estudos desenvolvidos no grupo de estudos supracitado têm apontado para a análise da qualidade do ensino superior, na perspectiva das RS. Especificamente um dos estudos, desenvolvido por Ribeiro e Cruz (2012), evidencia que os alunos de cursos de licenciatura representam o papel do professor na perspectiva do paradigma emergente das ciências, concebendo-o como um profissional que deve relacionar a dinâmica do ensino de forma mais contextual, consoante às novas demandas contemporâneas sobre a educação.

Então, assim como as representações de alunos trouxeram dados importantes para a reflexão dos processos formativos na graduação, considero que as representações dos próprios docentes e dos gestores trarão aspectos relevantes para ampliar o conhecimento sobre o tema.

Diante disso, no intuito de investigar as representações sobre necessidades formativas de professores do ensino superior, no campo pedagógico, me integrei em uma pesquisa que está sendo desenvolvida em rede pelo NEPPU, com a participação de pesquisadores da UNISINOS, UFPEL, FURG, UNIPAMPA, UFRPE, UDESC, UNESC, UNESP, UESC, UNEB e UEFS¹, intitulada: “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior”, coordenada pela professora Dr.^a Maria Isabel da Cunha. A pesquisa em rede objetiva analisar as concepções de desenvolvimento profissional que sustentam as iniciativas de formação, as estratégias institucionais em curso e o perfil das assessorias pedagógicas.

Contemplando a temática da pesquisa em rede, meu interesse está dirigido ao contexto da atual expansão do ensino superior, especificamente no que tange às necessidades formativas de professores, no campo pedagógico, na perspectiva do desenvolvimento profissional, no contexto da Universidade federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Partindo dessas considerações, alusivas à minha relação com o objeto de estudo, discuto aspectos do contexto social e histórico que envolve o ensino superior

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro Universitário do Espírito Santo, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana.

no contexto brasileiro, a fim de evidenciar o lugar e a importância da formação pedagógica do professor do ensino superior, o que exige uma leitura de aspectos mais gerais provocadores de mudanças sociais, bem como de aspectos específicos que compõem o cenário educacional na atualidade.

1.2 Novos cenários para o ensino superior no Brasil

O ensino superior no Brasil vivencia novos desafios, produzidos por importantes processos de mudança de ordem social, econômica e política, ocorridos nas últimas décadas no contexto mundial, dentre os quais: as mudanças tecnológicas, o aumento exponencial do conhecimento, a globalização. (LOUIS, 2009) Esses processos de mudanças incidem sobre toda sociedade e, de forma contundente, provocam novas configurações sobre a compreensão social de aprendizagem, produzindo uma nova relação entre o homem e sua relação com o mundo.

No mesmo sentido, outras mudanças são perceptíveis sobre o próprio processo organizacional das instituições de ensino superior, quanto ao seu papel de inclusão social e permanência dos estudantes das camadas populares, bem como quanto ao controle social dos padrões de qualidade, dentre outras mudanças, as quais têm produzido inquietude sobre o trabalho desenvolvido nas universidades.

Na perspectiva de Zabalza (1998), existem desafios que as instituições de ensino superior têm de enfrentar em seus planos de atuação, a saber: adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, situar-se em um novo contexto de competitividade social, melhorar a administração, organizar-se como força motriz para o desenvolvimento da região a que pertencem; situar-se em um novo cenário, globalizado, de formação e emprego, adaptando-se a ele suas próprias estratégias formativas.

Diante desses processos de mudanças e de seus impactos na educação superior, é importante refletir sobre como os sujeitos do processo educativo desta modalidade de ensino, em especial os professores, vêm, enfrentando essa nova dinâmica?

Vale destacar, hoje o estudante necessita desenvolver saberes que lhes permitam interferir na sociedade, atuar no mundo do trabalho de forma colaborativa e criativa, dentro de um processo de busca constante pelo conhecimento. Sendo assim, as práticas educativas conservadoras, fundadas na transmissão do conhecimento, têm sido questionadas, haja vista ser necessário o desenvolvimento de potencialidades cognitivas nos sujeitos, que lhes permitam interagir no mundo atual, enfrentando os diversos desafios.

A nova dinâmica da prática educativa, os novos desafios socioeducativos presentes na atualidade têm sido respaldados por documentos importantes no campo da educação. Dentre eles, dois se destacam pela importância na educação superior: o documento da UNESCO sobre a Educação no Século XXI, a Declaração Mundial sobre Ensino Superior.

O documento sobre a educação no século XXI (UNESCO, 1998) concebe a aprendizagem humana como um processo ao longo de toda a vida, respondente a quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

Essa compreensão de aprendizagem, contextualizada com as mudanças sociais de nosso tempo, tem impactado a dinâmica dos processos formativos em todas as modalidades de ensino, pois não é mais suficiente reproduzir o conhecimento, mas conhecer de forma dinâmica e interativa em todas as etapas da vida, exigindo o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Quanto ao ensino superior, o documento apresenta a expansão do ensino superior sob a perspectiva de diferentes formas de execução, como educação a distância, educação presencial e semipresencial. Todavia, não apresenta detalhes sobre as questões formativas para a profissionalização dos professores ou sobre as condições de trabalho desses sujeitos.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) preocupa-se com a formação de cidadãos e o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, bem como acentua preocupações sobre a educação na dimensão social, diante de questões como a diversidade sociocultural e a sustentabilidade.

Quanto à formação, esta Declaração, em foco de análise, sugere que os professores precisam estar preparados para a diversidade sociocultural advinda da expansão do ensino e dos novos desafios do mundo atual. Isso está explícito no Artigo 1º que trata da capacitação dos professores em todos os níveis como uma missão e função da universidade. Além disso, o Artigo 10º afirma que devem ser tomadas providências adequadas para melhorar as habilidades pedagógicas dos professores, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Todavia, não apresenta mecanismos com vistas à melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

Frente aos desafios da sociedade atual e perante interesses econômicos e políticos, reformas têm sido implantadas em todo mundo, como promotoras de adequações institucionais profundas, as quais impactam a vida e o trabalho do professor. No contexto europeu, a Reforma de Bolonha, baseou-se, principalmente, no controle da qualidade, na preocupação com a formação continuada dos professores, na mudança dos currículos e na dinâmica do funcionamento das instituições. (ANTUNES, 2006)

No contexto brasileiro, as reformas têm sido disseminadas nas IES, tendo em vista a busca pela democratização do ensino superior e a redução das desigualdades sociais historicamente presentes em nossa realidade.

Se por um lado, as reformas têm produzido expansão do ensino, o que pode ser considerado um avanço social. Por outro lado, há questionamentos acerca dos rumos e das bases político-ideológicas desse processo, o qual parece mais objetivar a ampliação de vagas, do que a qualidade da educação.

Diante dessas novas configurações, a formação continuada de professores do ensino superior, no campo pedagógico, é concebida como uma estratégia contribuinte para o desenvolvimento profissional, a construção da identidade e a profissionalização dos docentes.

A formação continuada ainda pode ser entendida como uma estratégia que propicia a reflexão sobre os processos de mudanças sociais, inclusive a concepção política e ideológica do projeto de educação e de sociedade que temos e o que queremos construir. Nessa perspectiva, a formação pedagógica é um pilar que deve ser considerado, diante dos novos desafios da prática educativa no ensino superior. (PINTO, 2008)

Mesmo diante da importância social que a formação tem ganhado em nossos dias na sociedade entre professores da educação básica, especificamente no ensino superior ela ainda não ganhou a evidência necessária. As fragilidades na atual legislação educacional brasileira – Lei nº 9.394/96 - sobre a questão, e a pouca tradição em relação ao debate sobre o assunto no meio acadêmico são fatores contribuintes para esse quadro no ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

No campo das políticas públicas há possibilidades de novos direcionamentos para a formação continuada no ensino superior, pois o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em processo de tramitação no Congresso Nacional, destina atenção à formação de professores para a educação básica e superior, com vistas ao desenvolvimento profissional. No entanto, coloca a questão da formação de maneira genérica, sem evidenciar, de modo mais específico, o contexto do ensino superior, (BRASIL, 2010) o que já pode ser considerado um avanço, na medida em que fomentará as discussões no cenário das políticas públicas.

Junto à valorização da formação continuada no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, devem também ser efetivadas ações político-pedagógicas que concretizem a demarcação dessa formação nos contextos institucionais. Tais medidas são fundamentais para o aprimoramento de práticas educativas, em meio aos novos desafios trazidos pela expansão do ensino superior na atualidade.

1.3. A expansão do ensino superior na realidade brasileira

Documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apresentam um retrato da expansão do ensino superior brasileiro na atualidade, evidenciando uma tendência de massificação do ensino.

Segundo dados do Relatório do Censo do Ensino Superior do INEP (2010), na década de 1990 houve significativo crescimento da oferta de cursos de graduação: em 1991, foram 4.908 cursos ou matrículas; em 2007, 23.488 cursos. O aumento pode ser explicado pela vertente da democratização do acesso ao ensino superior, processo ainda almejado, diante da histórica contensão da demanda dos cidadãos ao ensino superior na realidade brasileira.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2008), há evolução do número de instituições, entre 2002 a 2007, contudo, essa oferta concentra-se de forma preponderante na rede particular, desde quando, em 2007 das 2.281 instituições de Ensino Superior (IES) que participaram do Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP, 2.032 fazem parte do sistema privado de ensino.

Vale destacar que as IES privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos em 2007, um total de 16.892, concentrando investimentos e financiamentos públicos, o que denota uma tendência das políticas públicas educacionais à valorização do privado ao invés do público, com nítidos traços de mercantilização do ensino superior, sob a lógica neoliberal.

Por isso, a ideia de democratização do ensino, em sua plenitude, pode ser questionada, haja vista que o Estado está a serviço dos interesses privados, porquanto “a intervenção do Estado na economia visou fundamentalmente à criação das condições favoráveis à expansão do capital privado”. (COUTINHO, 2006, p. 184)

Na ótica de Coutinho (2006) há duas possibilidades-alternativas de redefinição do Estado brasileiro na atualidade: o modelo de Estado liberal-corporativo e o modelo democrático, sendo que tem prevalecido a forte marca corporativista, caracterizada pela representação burguesa incorporada ao Estado, tendência ao debilitamento da sociedade civil. Essa ideologia responde ao projeto hegemônico na sociedade capitalista, no qual é predominante o interesse econômico e a lógica do mercado, em detrimento dos interesses sociais.

Diante das críticas da sociedade, no que tange ao aumento desmedido das matrículas nas instituições privadas, foram feitos novos direcionamentos, na última década, no sentido de repensar as políticas públicas para a garantia da oferta em instituições públicas de um maior número de vagas para o atendimento às massas, o que significou uma mudança na perspectiva de atendimento às elites, fato que pode ser evidenciado pelos seguintes dados: as instituições federais de ensino superior apresentaram o maior crescimento percentual (8,8%) no número de cursos em relação a 2006, passando de 124.196, em 2002 para 155.040 em 2007. Dados também de 2007 demonstram que foram matriculados nas universidades federais brasileiras 151.640 estudantes, o que configura uma ampliação do sistema de

ensino. No entanto, continua preponderante a presença da iniciativa privada na expansão do ensino superior brasileiro. (BRASIL, 2011)

Os dados mais atuais do INEP (2011) também asseveram essa mesma tendência das políticas públicas: dos 6.739.689 dos alunos matriculados nas IES, 1.773.315 estão em instituições públicas, sendo que destes 1.032.936 na rede federal, 619.354, na estadual e 121.025, na rede municipal. Em contrapartida, na rede particular, concentram-se 4.966.374 dos alunos matriculados. (BRASIL, 2011)

Apesar dessa tendência, é visível um direcionamento das políticas expansionistas para a interiorização do ensino superior, mediante a criação de novos campi e IFETS do Norte ao Sul do Brasil, a exemplo da implantação da Universidade de Integração da Amazônia (UNIAM) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). No contexto da Bahia, houve a criação de duas novas universidades: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Na perspectiva de Soares (2002), alguns fatores justificam a expansão do ensino superior na realidade brasileira: a quase universalização do ensino fundamental; o aumento das taxas de promoção e conclusão do ensino médio; as exigências do mercado de trabalho e as vantagens sociais proporcionadas pelo diploma.

Para a reflexão dos processos de expansão e melhoria da qualidade de ensino, a formação pedagógica dos professores é aqui considerada como uma estratégia importante e eficaz, pois, diante do contexto expansionista, entraram no ensino superior estudantes provenientes de diferentes culturas, diferentes formas de acesso ao conhecimento, desafiando os professores a desenvolverem novas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

1.4 Aspectos estruturantes da pesquisa

No sentido de evidenciar a importância da temática, passo a discorrer acerca dos aspectos relativos à pertinência pessoal, epistemológica e social do tema. Em seguida, apresento os elementos de base desta pesquisa, a saber: o problema, o

objetivo geral e as questões específicas do estudo. Trato também da TRS, como Teoria que embasa o estudo e do campo de investigação.

A pertinência pessoal está relacionada com as contribuições que o estudo trouxe para minha atuação profissional como docente do ensino superior, quanto à aquisição de novos conhecimentos e a reflexão sobre minha própria prática, tendo em vista que “todo conhecimento é autoconhecimento”. (SOUZA SANTOS, 1995, p.18)

Do ponto de vista epistemológico, o estudo se revelou pertinente, ao contribuir para o avanço do conhecimento sobre as necessidades formativas do professor do ensino superior, no campo da pedagogia universitária.

Do ponto de vista social, há possibilidade de reflexões e ações, por parte de gestores de universidades públicas, para instituição de programas de desenvolvimento profissional docente, a partir deste estudo. Também pode fomentar debates em nível nacional, referente à instauração de políticas públicas que garantam a efetivação dos espaços formativos nas IES.

Ademais, há possibilidade de contribuição social na própria instituição pesquisada, pois o estudo pode favorecer reflexões e possíveis ações relativas ao desenvolvimento profissional de professores na instituição.

Diante dos argumentos em destaque sobre a pertinência do estudo, exponho, a seguir, como o objeto tem sido evidenciado no campo de produção científica nacional, mostrando sua relevância científica e social, pois é importante iniciar a pesquisa sob a ótica das representações sociais com informações prévias sobre o que tem sido pesquisado no campo. (SÁ, 1998)

A partir da consulta ao banco de teses e dissertações do Centro de Apoio a Pesquisa (CAPES), no ano de 2012, através do termo “formação pedagógica”, encontrei treze dissertações de mestrado e três teses de doutorado que discutem o tema, sete alusivas à educação básica e à educação profissional, com tendência à discussão sobre o lugar da formação continuada no espaço institucional. As demais enfocam a formação pedagógica na educação superior, o que considero um dado representativo porque o tema tem provocado interesse de alguns estudiosos. No entanto, não há discussões encontradas, diretamente implicadas às necessidades formativas.

Flash (2009) e Álvares (2006) discutem a formação pedagógica para o aprimoramento da prática docente. Pizzamiglio (2009) investigou os momentos de discussão e preparação pedagógica dos docentes que atuam nos cursos de graduação e evidenciou que, a formação continuada oferecida representou uma inovação para os professores participantes, colaborando para mudanças no seu planejamento, na forma das reflexões, nas discussões e na ação pedagógica.

Alves (2006) analisou a formação do professor de ensino superior no Brasil, e através do seu estudo reafirma aspectos da realidade da docência no ensino superior no Brasil quanto a necessidade de formação para a docência, apontando para a pertinência da importância da formação pedagógica para obtenção de uma nova realidade educacional.

Wetsphal (2006) investigou o grau de apropriação das concepções construtivistas desenvolvido pelos licenciados e as dificuldades encontradas por eles na implantação de ações pedagógicas. O estudioso percebeu que, embora os licenciandos tivessem certo conhecimento pedagógico em nível teórico, reproduziam, em sua prática, os conhecimentos de uma pedagogia tradicional.

O estudo, realizado por Fernandez (2007) abordou o significado da trajetória profissional de professores considerados bem sucedidos no ensino superior e que não possuíam formação pedagógica formal. Inclui análise dos elementos significativos que sustentam as ações dos professores em sala, além dos sentidos e significados atribuídos à docência, a saber: memórias das suas experiências como alunos, das convivências familiares, modelos identitários, aprendizagens informais alcançadas em outros ambientes profissionais, troca com os pares docentes e reflexões sobre suas práticas de ensino. Segundo a pesquisadora, esses elementos devem ser considerados nos cursos de formação.

. Ponce (2010) investigou a prática educativa de professores sem formação pedagógica para o exercício profissional no ensino superior e evidenciou que a falta de apoio institucional é um fator impicante para que os professores desenvolvam a docência sem a mesma dedicação aplicada à pesquisa.

Cóssio (2008) evidenciou que as instituições de ensino superior que investem na formação dos professores obtém melhores resultados em relação à aprendizagem dos estudantes.

Na perspectiva das pesquisas supracitadas, também ficou evidente a importância da formação pedagógica, como um fator contribuinte para a melhoria da qualidade da prática educativa dos professores. Porém, não há relações diretas e propositivas entre necessidades formativas dos professores e formação pedagógica. Diante dessa lacuna, decidi investigar, no banco da CAPES pelo título “necessidades formativas”, considerando tais necessidades como um aspecto específico da formação de professores no campo pedagógico.

Através da busca no banco da CAPES (ano base de 2012) pelo tema “necessidades formativas”, localizei seis dissertações de mestrado, dos quais apenas um trata da questão da formação, com enfoque em estudantes de licenciatura do ensino superior.

Trevisan (2008), Pimenta (2007), Yamashiro (2008), Londero (2007) abordam as necessidades formativas de professores atuantes na educação básica, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores. Procópio (2010) discutiu especificamente as necessidades formativas na educação inclusiva, concebendo necessidade como falta de conhecimento.

Costa (2010) trata das necessidades formativas de licenciandos do curso de Ciências Sociais, envolvendo as necessidades relativas à formação na graduação, quanto a conteúdos específicos e a conhecimentos alusivos à prática educativa na realidade da educação básica.

Diante dos estudos aqui referidos, percebo que as necessidades têm sido admitidas como dado importante para planejamento de ações voltadas ao aperfeiçoamento da prática profissional, com certa inclinação para a discussão da formação para o desenvolvimento profissional de professores, mas não de forma direta e aprofundada. Os trabalhos não trazem discussão direcionada à formação de professores do ensino superior nem discutem o tema relacionado à teoria das representações sociais.

Então, resolvi continuar o levantamento de produções científicas no banco da CAPES, pesquisando pelo título “desenvolvimento profissional”. Nesse levantamento, localizei vinte dissertações de Mestrado. Dessas, apenas cinco são relativas à docência no ensino superior, a saber:

Pavan (2005); Moura (2009); Monte (2009); Bazei (2009), Saraiva (2010) reportam-se à identidade, trajetória, formação e desenvolvimento profissional, com maior preponderância para a realidade profissional de professores bacharéis.

No banco de teses, encontrei sete trabalhos, dos quais seis envolvem a discussão do ensino superior, e dois, especificamente, tratam da docência no ensino superior, como mostro a seguir:

Gonçalves (2005), em sua tese, sinaliza possibilidades metodológicas para abordar a experimentação como conteúdo nos processos de desenvolvimento profissional dos formadores e de formação inicial de professores de Ciências Naturais.

Gregório (2007), através de casos de estudo, aborda os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores universitários licenciados e bacharéis, uma discussão perpassada pela trajetória, valorização do professor como sujeito que produz conhecimentos na própria prática educativa em sala de aula.

Não percebi, entretanto, nos mencionados estudos sobre desenvolvimento profissional, ênfase nas discussões acerca das necessidades formativas. Existem algumas indicações à questão, mais esparsas, sem aprofundamentos.

Diante das lacunas no campo da produção acadêmica, decidi desenvolver esta pesquisa, na qual a Teoria das Representações Sociais se evidencia como uma base epistemológica para a compreensão das necessidades dos professores, na perspectiva desses sujeitos e de gestores.

O interesse específico pela UFRB, como campo de estudo, tem relações com a própria identidade da instituição, desde quando ela está inserida no cenário expansionista do ensino superior na realidade brasileira, com um quadro de professores com uma trajetória profissional recente na instituição.

Conhecer a realidade das necessidades formativas desses profissionais constituiu um desafio sobre o qual me debrucei, investindo em compreender aspectos da formação continuada, na ótica do próprio professor e de gestores da instituição.

Tendo em vista a relevância científica e social do tema, busquei conhecer as representações de professores e gestores da UFRB sobre necessidades formativas no campo pedagógico, como elemento do desenvolvimento profissional docente.

Para tanto, circunscrevi a análise do objeto às seguintes questões de pesquisa:

- Qual o perfil e a trajetória de inserção profissional dos professores na UFRB?
- Quais são as necessidades formativas do campo pedagógico reveladas pelos professores da UFRB em suas representações?
- Como gestores da UFRB representam as necessidades formativas do campo pedagógico de professores dessa instituição?
- Quais são as estratégias institucionais desenvolvidas pela UFRB com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores?

Essas questões foram relevantes para o desdobramento deste estudo; situam os professores formadores como sujeitos cognoscentes, produtores de saberes. Partem da premissa que as representações emergem de um contexto de relações Eu-Outro, que é sempre emocional, social e cultural e são abertas a construções criativas por meio da função simbólica, atividade essa criadora de sentido. (JOVCHELOVICTH, 2008) Essa perspectiva implica a compreensão epistemológica do conhecimento segundo o paradigma emergente das ciências, que se caracteriza pela percepção do objeto dentro de uma relação indissociável entre sujeito-objeto.

Segundo o pressuposto epistemológico emergente, é preciso produzir “um conhecimento prudente para uma vida decente”, o qual se apresenta de forma constitutiva por ser ao mesmo tempo científico e social, ultrapassar as dicotomias entre formas de conhecimento e se coadunar à defesa do homem como ser indissociável do ponto de vista biopsicossocial. (SOUZA SANTOS, 1995)

Assim, é preciso considerar que o conhecimento é por natureza multidimensional, dinâmico, complexo, comportando várias formas de saberes, dentre os quais o senso comum, que tem sido refutável pela ciência positivista.

Nesse mesmo sentido, o senso comum também tem sido reconsiderado no campo científico pelas lentes da Teoria das Representações Sociais (TRS). Muitos estudos e pesquisas têm apresentado a análise científica de certos objetos de estudos via essa ótica, a exemplo dos trabalhos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001), os quais apontam para a pertinência dessa teoria na atualidade, como base para estudos em diferentes campos, inclusive na educação.

Logo, as representações dos sujeitos são consideradas como válidas, passando por um processo de transformação na prática investigativa, para que se tornem, cientificamente, em dados inteligíveis. (SÁ, 1998)

As representações dos sujeitos são consideradas uma forma de pensamento social, incluindo as informações, experiências, atitudes, conhecimentos e opiniões construídas nas trocas sociais. Desse modo, os saberes do senso comum podem ser apreendidos no processo investigativo, conforme Sá (1998, p. 22):

A pesquisa das representações sociais deve produzir outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica.

Assim, a compreensão científica dos dados obtidos através da Teoria das Representações Sociais pode possibilitar uma análise criteriosa e profunda de aspectos relevantes relativos ao estado da realidade atual, considerando o contorno sócio histórico e político de nossa sociedade como pano de fundo desse cenário.

Nesse sentido, é preciso sentir o objeto de estudo, percebê-lo, ir para além da especulação, caminhando para a compreensão das representações que emergem da espessura social e prática cultural como significativo para o estudo científico, para lhe dar sentido(s), sem pretender esgotá-lo, mas tentar conhecê-lo.

Considero as representações, que emergiram dos posicionamentos dos professores e gestores sobre as necessidades formativas, como elementos diretamente ligados aos contextos ideológicos, culturais e aos conhecimentos científicos de uma sociedade, assim como às condições sociais e à experiência privada e afetiva dos sujeitos. (JODELET, 2001)

Vale acrescentar, as necessidades formativas, levantadas pelos próprios sujeitos e seu grupo social, constituem-se um dado diagnóstico importante para o desenvolvimento de propostas formativas mais contextualizadas, visto que elas se imbricam com a identidade e trajetória pessoal-profissional dos professores, sendo importantes para fortalecer a discussão da profissionalização desses sujeitos.

CAPÍTULO II

ASPECTOS CONCEITUAIS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No presente capítulo, abordo elementos conceituais relativos à profissionalização de professores do ensino superior, tema de importância no debate acadêmico na atualidade. O desenvolvimento argumentativo envolve a formação do professor como um requisito para sua profissionalização. Além disso, as considerações evidenciam que as necessidades formativas dos professores no campo pedagógico constituem dados relevantes para a dinamização do desenvolvimento dos professores do ensino superior.

2.1 Profissionalização do professor: uma discussão necessária

A profissionalização do professor do ensino superior tem sido tema de crescente interesse no campo da Pedagogia Universitária nas duas últimas décadas, sendo variadas as abordagens sobre a questão no meio acadêmico.

A literatura científica do campo tem apontado algumas direções para o debate sobre a profissionalização docente, tais como: o conceito; os aspectos componentes; suas etapas; as condições que a precedem; os conhecimentos e saberes específicos; os problemas que se interpõem a esse processo. (PUENTES, 2005)

De uma maneira geral, tratar da profissionalização exige atenção sobre cada um dos aspectos supracitados. Estes demonstram a complexidade da questão, ao mesmo tempo situa a presença de elementos objetivos e subjetivos que se interligam e interagem no bojo de relações sociais, movimento esse que se reflete na identidade do sujeito professor do ensino superior. A constituição desse processo identitário é atravessada pela própria história educacional e experiência do sujeito professor em diversos espaços educativos, nas interações sociais. (HALL, 1990)

Dentre os espaços formativos, o da pós-graduação exerce um papel significativo na constituição da identidade dos sujeitos professores. No entanto, neste local, não há garantias de que a docência seja considerada como uma prioridade formativa (ANASTASIOU, PIMENTA 2002). Mesmo o estágio docência, uma atividade obrigatória para os bolsistas CAPES, tem sido diluído, sem cumprir o objetivo formativo da proposta, visto que as atividades continuam muito ligadas à pesquisa. (RIBEIRO, 2010)

Neste sentido, a(s) identidade(s) é (são) atravessada(s) pela formação acadêmica que vem privilegiando mais a pesquisa e os conhecimentos relativos à área de domínio dos sujeitos professores, o que incide desenvolvimento da prática educativa no exercício do magistério superior.

Sendo assim, darei atenção a alguns conceitos que atravessam a discussão da identidade do professor dessa modalidade de ensino, a saber: profissão, profissionalismo e desprofissionalização.

Do ponto de vista conceitual, segundo o Dicionário Ferreira (1975) a palavra profissão, diz respeito a uma atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício.

Diante do exposto, há relação entre profissão e domínio de saberes específicos para que se concretize a legitimidade da profissão. Diante das fragilidades formativas próprias do percurso formativo, muitos professores do ensino superior não possuem uma efetiva preparação, o que põe em cheque a ideia de legitimidade sobre a profissão. (PIMENTA; ANSTASIOU, 2002)

O profissionalismo diz respeito à postura ética e compromisso demonstrado no exercício da profissão, tanto que, segundo o Dicionário Ferreira (*op.cit.*), quer dizer: carreira de profissional, conjunto de profissionais e maneira de ver ou de agir dos profissionais.

O profissionalismo se imbrica a comportamentos, posicionamentos e valores resguardados no desenvolvimento das práticas profissionais. Nesse sentido, esse conceito deve cumprir uma função regulatória, apontando para respeitabilidade a certo código de conduta profissional. Todavia, no magistério, não existe um código de conduta específico que resguarde o cumprimento dessa função, um dado preocupante e elemento contribuinte para o retardamento da profissionalização do

professor, visto que essa falta vem provocando instabilidade e incertezas sobre o lugar da profissionalização nas IES.

A profissionalização tem sido compreendida como um processo ainda não alcançado no magistério do ensino superior. Veiga (2005, p. 31) define profissionalização “como um projeto sociológico que se volta à dignidade e o *status* social da profissão, abrangendo ainda as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros”. Etimologicamente compreendida como ação de profissionalizar-se. (FERREIRA, 1975)

Os dois conceitos apresentados sobre profissionalização trazem à tona a amplitude dessa pauta no âmbito social, desde quando é compreendida como um projeto em construção, em processo de dinamização, cuja culminância é algo a ser conquistado através de lutas no campo político.

A ideia da profissionalização como processo de importância para o desenvolvimento dos professores é defendida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Para a Associação Nacional de Professores (ANFOPE), a busca pela profissionalização dos professores representa “um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicações de políticas de profissionalização”. (FREITAS, 1999, p.10)

Segundo Imbérnon (2010), há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças, dentre os quais: os problemas que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada e a posição histórica da docência como forma de trabalho.

Então, o conceito profissionalização indica a existência de desafios presentes na carreira do professor, os quais influenciam no rendimento profissional e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino. Ainda, a formação do professor no campo pedagógico é condição para o alcance da legitimidade da profissão no magistério superior e o alcance da profissionalização.

O enfrentamento desses desafios não é uma tarefa fácil para os professores, pois há vertentes que favorecem o processo de desprofissionalização, esta caracterizada pela proletarização dos trabalhadores na educação, com perda da autonomia no trabalho e contínua degradação das condições de trabalho e dos salários.

Mesmo diante da crescente compreensão da importância social da profissão para o desenvolvimento da sociedade, paradoxalmente isso não se reflete em efetiva valorização da categoria.

Assim, a desvalorização dos professores tem provocado lutas no campo político por parte dos profissionais, através de greves e atos de manifestação da coletividade dos professores. Recentemente, as universidades federais brasileiras encamparam uma greve nacional, com o objetivo de reivindicar melhoria salarial e das condições de trabalho.

Destaco que, apesar do sistema educacional brasileiro não ter estabelecido princípios e diretrizes relativos à profissionalização do professor do ensino superior, tem requerido na avaliação institucional a melhoria de desempenho profissional dos professores, a exemplo da exigência por melhor qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Tais avaliações externas, exigências do sistema sobre as instituições de ensino superior, evidenciam um movimento de cobrança de qualidade, que ora pode ser questionada, pois a discussão de qualidade tem sido feita, de certo modo, unilateralmente, atendendo a interesses externos e não consoante às necessidades postas sobre os sujeitos dos processos formativos. Com isso, as preocupações estão mais localizadas na eficiência institucional, nos moldes de análises mais centradas no quantitativo, do que na qualidade dos processos formativos e efetiva aprendizagem dos alunos.

Assim, a profissionalização pode ser compreendida como um processo que perpassa por condições reais e que necessita ser concretizado, mediante a construção de condições ideais para que garanta um exercício da profissão coerente com sua própria especificidade, de modo a conquistar sua legitimidade.

A profissionalização é um conceito mais amplo que os demais apresentados anteriormente. Nele estão agregadas questões de ordem política e pedagógica, aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional dos professores. Trata-se, pois de um conceito relevante para a efetivação da qualidade no ensino superior, na perspectiva de formação para a cidadania.

Para que se efetive a profissionalização, esforços sociais e políticos devem ser impetrados para a dinamização deste processo. Ainda, a organização política dos professores, bem como a construção da identidade docente e formação que

acentue a necessidade de profissionalização podem contribuir para novas configurações sociais sobre o magistério superior.

O quadro adiante apresenta uma síntese a respeito dos conceitos que compõem a discussão da profissionalização:

Quadro nº 01: Síntese de conceitos relacionados ao tema profissionalização.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Profissionalização	Processo mais amplo e em curso de desenvolvimento, que envolve identidade, formação e valorização do professor do ensino superior.
Profissionalismo	Atitudes e comportamentos que demonstram desempenho ético da profissão pelos professores.
Desprofissionalização	Processo inverso ao da profissionalização, percebido através da crescente desvalorização salarial e precarização das condições de trabalho dos professores.

O conceito de profissionalização, como aqui exposto, deixa ver a importância da atividade docente e, no mesmo sentido, provoca reflexões sobre outro conceito, a docência no ensino superior. Esse é um conceito importante sobre o qual, conseqüentemente, passarei a refletir.

2.1 A docência no ensino superior

Etimologicamente, a palavra docência vem do latim *docere*. Quer dizer: ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. (HOUAISS, 2004) A especificidade da função, o ato de ensinar, é indicada na sua significação, evidenciando o caráter *sui generis* da atividade profissional.

No desenvolvimento do exercício profissional no ensino superior, existem pelo menos três funções aplicáveis à docência, as quais precisam ser destacadas: o ensino, a pesquisa e a administração. (ZABALZA, 2004) Essa visão das funções é corroborada e ampliada por Guimarães (2004), quando admite que a docência possa ser compreendida de diversas maneiras, dentre as quais: como atividade teórico-prática, a qual se relaciona a identidade, função e atuação profissional; se vincula a outras duas funções básicas: a pesquisa e a extensão; como profissão, que demanda conhecimentos específicos, inclusive os pedagógicos para a atuação

profissional, diante da necessária tarefa educativa de organizar, conduzir e avaliar o processo ensino-aprendizagem. Por isso, é considerada como uma das mais complexas atividades humanas. (TARDIF e LESSARD, 2005)

No mesmo sentido, Libâneo (2007) enfatiza que a docência é uma atividade que não se restringe ao ato de dar aula, abrangendo vários sentidos quanto à atuação do trabalho pedagógico em diversos espaços educativos.

A docência é uma ação que reclama o caráter de especificidade, ou seja, é uma atividade profissional que deve ser exercida por pessoas que tenham uma formação acadêmica, resguardando, assim, o lugar dos saberes específicos do campo pedagógico nos processos formativos.

Diante disso, a docência precisa ser analisada tomando por base aspectos como a importância social da profissão, a exigência de pré-requisitos para a atuação profissional, as novas configurações interpostas ao ensino na atualidade, que repercutem sobre a ação educativa em todos os níveis de ensino.

Isso justifica por que a atividade docente se constitui uma forma de trabalho socialmente reconhecida, realizada por um grupo de profissionais específicos, os quais atuam em um território profissional com o objetivo de desenvolver um trabalho de cunho interativo, que envolve uma multiplicidade de saberes específicos, o que faz com que a docência se evidencia pelo exercício das funções que lhe são inerentes e que caracterizam a identidade de um fazer profissional.

Segundo Tardif (2009), existem três competências ligadas à função do ensino: pôr em prática situações variadas de aprendizagem, fortalecer regularmente aos estudantes uma retroação sobre sua progressão e seu desenvolvimento, oferecer aos estudantes uma orientação rica e adequada.

O papel do professor abrange as dimensões científica, técnica, estética, ética e política, inseridas no campo social, bases fundamentais para a construção de processos formativos comprometidos com a preparação de profissionais-cidadãos e com a democracia cognitiva. Nesse sentido, Cunha (2010) considera que a docência é uma atividade que demanda preparação e condições para seu exercício.

No caso do ensino superior, a ênfase nesses aspectos deve ser vista de maneira ainda mais contundente, pois historicamente acreditou-se que, para ensinar, bastava dominar conhecimentos específicos do domínio de certa área do conhecimento, fato contribuinte para a compreensão do elemento pedagógico na

docência como algo desnecessário ou secundarizado na percepção de muitos docentes do ensino superior. Baruffi (2000, p. 181) apresenta a seguinte síntese dessa ideia:

A história registra que o professor, em especial nas áreas técnicas e humanas, por um longo período, era um profissional que [...] não cuidava da sua formação pedagógica. O pressuposto para a tarefa de ensinar era o domínio de conhecimento, aqui entendido como saber específico sobre determinada área, condição suficiente para o exercício do magistério superior.

Entretanto, uma nova percepção desponta sobre a docência universitária indicando que podem estar sendo gestadas mudanças significativas nesse campo, novas representações dos docentes, potencializadas pelas transformações sociais. Essas novas significações são tratadas por Pimenta (2000, p. 19) quando diz:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Com isso, há possibilidades de construção de novos cenários identitários no que diz respeito à profissionalização do ensino superior. Para a dinamização desse processo, urge que sejam construídos mecanismos para valorização social dos professores, bem como se considere a complexidade da docência e os fatores que contribuem ou não para o *status* de profissão na realidade brasileira.

Sendo assim, é preciso demarcar o lugar da formação no campo das políticas públicas, nos currículos, condição essa fundamental para que se alcance a melhoria do processo ensino e aprendizagem no ensino superior. No mesmo sentido, as instituições de ensino superior devem estabelecer o lugar e a importância da formação continuada dos seus professores.

Tais medidas são fundamentais para que haja melhoria da prática educativa no ensino superior, pois uma formação que problematize, enuncia a reflexão sobre o fazer em sala de aula, de maneira investigativa e crítica, podendo, inclusive produzir mudanças no desenvolvimento da ação docente em sala de aula.

2.3 A prática educativa no ensino superior

A prática educativa compreende elementos do processo ensino-aprendizagem, tais como: concepção de educação-mundo-sociedade, processo ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação, etc.

Envolve pressupostos sociopolíticos, históricos e culturais; não se resume ao fazer pedagógico na sala de aula, mas compreende-se como *práxis*, relação dialética entre teoria e prática; engloba a prática política do fazer educativo, e não apenas aplicação de técnicas pedagógicas e domínio específico de determinada área do conhecimento. (FREIRE, 1980)

Na perspectiva de Behrens (1999), a prática pedagógica no ensino superior tem se caracterizado, em muitos casos, como conservadora e tradicional, sendo influenciada pelo paradigma da ciência moderna.

O modelo conservador é centrado no intelecto, na transmissão de conteúdo, memorização, reprodução do conhecimento e pessoa do professor; privilegia metodologias menos interativas, que valorizam mais a exposição e a ordenação sistemática do conteúdo. A avaliação é classificatória, somativa, tem caráter estático, burocrático e seletivo, utilizada para controle e como um instrumento de poder. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002)

Se por um lado a prática pedagógica conservadora tem sido hegemônica na prática de muitos docentes do ensino superior, por outro lado, há sinalizações de mudanças, principalmente entre os mestres e doutores, por causa do reconhecimento da necessidade de empreendimento de um trabalho pedagógico que rompa com as características do modelo conservador, em direção ao modelo emergente. (BEHRENS, 1999)

Tais mudanças sinalizam a consolidação do paradigma emergente de ciência, o qual vem impactando diretamente a sociedade e a educação. Principalmente, no que diz respeito à compreensão das múltiplas maneiras de entender um dado objeto de estudo, na perspectiva de que “todo o conhecimento científico-natural é científico social”. (SOUZA SANTOS, 1995)

Assim, a dicotomia relativa ao conhecimento vem sendo questionada e uma nova forma de compreensão do mundo e do homem como um sujeito de múltiplas relações e identidades, protagonista do conhecimento vem sendo tecida. Nesse

sentido, algumas instituições educativas vêm tentando repensar seus modelos formativos, na tentativa de agregar aos currículos e práticas essas novas nuances.

Na prática educativa, o paradigma emergente é concebido por Moraes (2003) como construtivista, interacionista e sociocultural, ou seja, é produzido na interação com o mundo físico e social, mediante a relação dialética entre homem e mundo. Esse modelo concebe o professor como um mediador entre os estudantes e o conhecimento que é produzido por esses sujeitos; a avaliação é tida como um processo formativo que visa à aprendizagem; a relação professor e aluno passa a admitir negociações, trocas e crescimento mútuo.

Saliento que, a atual sociedade vivencia um período de transição paradigmática (SOUZA SANTOS, 1995), bem caracterizado pela ideia de coexistência entre o novo e o velho. Por isso, na prática educativa de professores das mais diversas modalidades de ensino, podem coexistir elementos dos dois modelos em uma mesma prática de um dado professor, o que evidencia que incorporação do velho ao novo, ao mesmo tempo também pode indicar uma perspectiva de ruptura paradigmática.

Desse modo, para que se efetivem práticas educativas mais inovadoras, a formação pedagógica deve priorizar o lugar das necessidades formativas dos professores, elementos da subjetividade dos sujeitos, que pode ser expressa mediante suas opiniões e sentimentos acerca do tema, o que confere a esta questão um ângulo de representação (es), com vistas a reflexão sobre a prática.

Para Finkelstein (2008), as práticas inovadoras presumem ruptura com a educação tradicional e com o paradigma dominante nas ciências, além de apresentar a característica do protagonismo e do desenvolvimento da emancipação do sujeito. A gestação de práticas educativas consoantes a esses elementos dependem, em grande medida, da formação pedagógica, para que se problematizem as situações de aprendizagem.

2.4 Formação de professores

Em sentido mais geral, a formação de professores apresenta-se como campo fértil para estudos, na atualidade, com produções acadêmicas contemplando aspectos como a identidade e práticas educativas dos professores nos distintos níveis escolares.

Para Veiga (1998, p. 84), a formação “é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional”. Deve ser entendida sob o ponto de vista de sua especificidade e importância para a melhoria da qualidade do ensino, concepção essa defendida na perspectiva de Marcelo Garcia (1999, p.26):

É a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores compreende duas etapas: a inicial e a continuada. A formação continuada é um processo permanente de aprimoramento profissional que não pode prescindir da formação inicial. Na perspectiva de Imbernón (2010), a formação inicial é a primeira etapa do processo de profissionalização, e deverá contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para o processo de reflexão e investigação da própria prática educativa, como explícito a seguir:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2010, p. 39)

Na realidade brasileira, a formação de professores tem sido tema recorrente na modalidade da educação básica (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004) e, no ensino superior, tem ganhado força recentemente, principalmente na última década, com a expansão do ensino superior, desde quando já é perceptível certa

preocupação de instituições, no que diz respeito à preparação do docente para o exercício da profissão. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

Especificamente no campo da pedagogia universitária, muitos estudiosos vêm se debruçando sobre a questão da formação dos formadores, dentre os quais: Cunha (2010), Masetto (2001), os quais situam a temática como relevante e atual para ser debatida. Isso evidencia a presença de um consenso sobre o prestígio da formação para a docência como algo que precisa ser construído de forma colaborativa e sistêmica, haja vista pouca visibilidade histórica do conhecimento pedagógico, próprio do exercício da docência, na prática educativa de professores do ensino superior.

A relevância da questão fica evidente diante do despreparo profissional de muitos professores em sala de aula, em relação aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, como explicitado neste trabalho anteriormente.

Existem razões que justificam o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência no ensino superior, visto que muitos professores fundamentam sua prática no empirismo e no autodidatismo: os conhecimentos pedagógicos se constituíram fora do ambiente do ensino superior e somente recentemente vêm ganhando visibilidade e legitimação científica; nos cursos de formação de professores, há uma centralidade na discussão sobre a educação de crianças e pouca discussão sobre a educação de jovens e adultos, sendo necessária a construção de conhecimentos científicos sobre o processo de “ensinagem” desses sujeitos do conhecimento para que se tenha um processo educativo mais contextualizado; há uma visão distorcida sobre a pedagogia universitária, compreendida, muitas vezes, a partir da racionalidade técnica e instrumental, reduzindo a sua amplitude e significado social, político e pedagógico, principalmente quanto à necessidade de formação que evidencie a reflexão sobre a prática educativa; existe no meio acadêmico uma maior valorização da pesquisa em relação à docência, processo fomentado pelas avaliações externas e forte tradição investigativa. (CUNHA, 1998)

Percebo que a construção da identidade profissional do professor do ensino superior e de seu desenvolvimento profissional acontece no decorrer da carreira, exigindo reflexão profunda e rigorosa sobre as práticas profissionais. Por isso, é preciso conhecer, em nível pessoal-profissional, como esses docentes concebem e

vivenciam o processo formativo no solo institucional e ao longo de sua vida, de maneira a investir na profissionalização dos professores.

A formação é um processo dinâmico e complexo, o que exige pensar sobre o desenvolvimento pessoal-profissional durante o exercício da docência como continuidade, sem perspectivas de intervalos ou etapas conclusivas do processo. Nesse percurso, segundo Masetto (2001), a formação deve preocupar-se com o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional dos sujeitos professores.

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

2.5 Formação continuada dos professores do ensino superior

É importante a formação continuada para o alcance da qualidade de ensino em todos os níveis de ensino. Tem sido compreendida socialmente como uma vertente capaz de mobilizar mudanças efetivas na realidade do ensino, haja vista a necessidade de aprimoramento constante dos conhecimentos para uma prática profissional contextualizada e dinâmica.

Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (CUNHA, 2003, p. 368), formação continuada quer dizer:

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

No mesmo sentido, Alarcão (2003) compreende a formação continuada, diante da prerrogativa de exigência profissional e desenvolvimento de potencialidades profissionais, em estreita ligação com o desempenho da prática educativa baseada na criticidade e reflexividade.

No entanto, muitas vezes, a formação é considerada nos moldes de uma pedagogia neotecnocrata, uma perspectiva instrumental da formação, a qual se pauta no desenvolvimento de competências e habilidades nos moldes de iniciativas de formação tipificadas como treinamento, aperfeiçoamento, sendo efetivadas para atender à solução de problemas imediatos das instituições, principalmente de professores bacharéis que se adentram no exercício da profissão sem ter uma preparação específica para a função a ser desempenhada. Compreendo que essa visão de formação contribui para a continuidade da fragmentação identitária dos professores e para um maior distanciamento do objetivo da profissionalização do professor do ensino superior.

Na atualidade, há uma tendência para se discutir formação continuada no espaço institucional de ensino superior como desenvolvimento profissional, isso porque se presume que boa parte dos professores que migram para a docência não tem uma formação acadêmica inicial, o que demandaria uma revisão da terminologia “formação continuada”. Esta nova tendência questiona a justaposição da formação inicial e continuada, pois argumenta a necessidade de leitura das peculiaridades e funções dos tipos de formação.

Na ótica de Marcelo García (1999, p. 144), desenvolvimento profissional de professores é entendido como:

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

Segundo Nóvoa (1992), existem três processos que funcionam como bases na construção da identidade do professor: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. O desenvolvimento pessoal refere-se à produção da própria vida; o profissional, ao desenvolvimento da própria profissão, e o institucional aos investimentos da instituição para alcançar os objetivos educacionais. Nesse caminho

de análise, não há dissociação de desenvolvimento pessoal do profissional, uma vez que o ser pessoa-profissional não deve ser visto como elementos dicotômicos.

Segundo Nóvoa (1992) o desenvolvimento profissional de professores pode ser entendido de duas maneiras: a formação contínua organizada em torno da perspectiva mais individual, o que produz isolamento e reforça a imagem do professor como transmissor de um saber exterior da profissão; e a formação contínua, na qual as práticas formativas tomam como referência a coletividade, contribuindo para a emancipação profissional, reflexão e protagonismo do seu próprio desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com Nóvoa (*op. cit.*), a visão de formação contínua que toma como referência a coletividade deve ser pensada diante da premissa da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Diante dessa compreensão de formação para o desenvolvimento profissional, os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão.

No entanto, essa visão de formação não pode eximir à compreensão da complexidade inerente à profissão docente, quanto aos dilemas vivenciados pelos professores, que implicam diretamente sobre sua qualidade de vida e de trabalho, pois a formação de professores deve ser considerada como um dos fatores de mudança, e não como uma espécie de condição prévia da mudança, pois a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, enunciando sua perspectiva processual.

No mesmo sentido, a formação é elemento essencial, mas não o único caminho de desenvolvimento profissional docente e, talvez não seja o decisivo, pois o desenvolvimento profissional agrega fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. (IMBÉRNON, 2010)

Para Imbernón no meio anglo-saxão, predominantemente no meio americano, há similitude na compreensão entre os conceitos “educação permanente” e “desenvolvimento profissional”. Ele considera que essa visão indicativa de uma restrição do significado de desenvolvimento profissional docente, pois existem outros fatores para além da compreensão do desenvolvimento profissional do professor na perspectiva de seu desenvolvimento pedagógico.

O desenvolvimento profissional situa-se na formação permanente que uma pessoa realiza ao longo da vida profissional, sendo dependente de questões, tais como: as condições salariais, a promoção na profissão, etc. Também é processo dinâmico, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência são pautas interpostas no processo formativo.

Imbernón (2010) ainda esclarece que o termo pode ser aplicado dentro de uma concepção funcionalista, nos moldes de uma visão instrumental, que não favorece o processo de reflexão sobre a prática educativa.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que, em âmbito nacional e internacional, ações de efetiva formação docente no solo institucional têm sido empreendidas, o que evidencia a importância da questão. As estudiosas entendem as ações de formação como profissionalização continuada, tendência que agrega os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos, com vistas à construção da identidade profissional. Salientam que experiências no Brasil têm acontecido nesse sentido, as quais ocorrem através do compromisso das instituições e do coletivo dos professores, levando em conta as necessidades da instituição e dos sujeitos.

Na perspectiva de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995): o conceito de desenvolvimento profissional abrange tanto a formação inicial e permanente, como, também, atitudes pessoais e grupais, uma melhora no clima de trabalho e um aumento da satisfação no labor profissional.

As visões dos autores aqui apresentadas sobre desenvolvimento profissional, concordam com a perspectiva de relação desse conceito com o processo de profissionalização docente, situando o professor como um protagonista, construtor de sua formação, identidade e profissão.

Essa forma de compreender o desenvolvimento profissional de professores contribui para a superação de certa visão superficial do pedagógico no espaço institucional do ensino superior, pois, segundo Saviani (2008), não deixa de estar presente, no *ethos* dos professores universitários brasileiros, certa depreciação do aspecto pedagógico, o que considero relacionar-se à percepção dos conhecimentos científicos como hierarquicamente superiores aos outros saberes das ciências sociais e humanas.

A maneira de pensar a ciência e os saberes como dicotômicos e hierarquicamente diferentes engendrou-se nas mentalidades dos sujeitos, o que justifica, por exemplo, atribuir menos importância ao saber pedagógico. Daí também decorre, por vezes, a pouca valorização, por parte dos professores, no que tange à formação continuada, desde quando sua pauta quase sempre é a prática educativa. Sendo assim, entendo ser essencial uma formação respaldada no paradigma emergente de ciências, (SOUZA SANTOS,1995), o que trará contribuições para um repensar sobre o lugar dos saberes necessários à profissão professor nas IES.

A desvalorização da profissão professor precisa ser enfrentada como um problema que tem relações, muitas vezes, com as condições do exercício da profissão, tais como: condições salariais e de trabalho, supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino.

É pertinente que a docência seja atrativa nas IES. Para tanto, a política institucional e as políticas públicas precisam dar uma atenção maior à questão do desenvolvimento profissional desses professores num contexto de valorização da profissão e da profissionalização. (VIEIRA, 2009)

Pensar em estratégias que incidam em reais mudanças nas IES é muito importante. Nesse caminho, é fundamental conhecer modelos de formação presentes na história da educação brasileira, que influenciam a prática educativa. Nesse sentido, Saviani (2008) aponta dois modelos de formação de professores que estão respaldados em pressupostos históricos do pensar o ensino na universidade, os quais ainda hoje mobilizam formações e ações pedagógicas no contexto de sala de aula:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Este modelo se caracteriza pela valorização do pedagógico.

O primeiro modelo diz respeito à formação como aquisição de conhecimentos específicos da área de atuação do sujeito, em detrimento dos demais saberes, inclusive daqueles de cunho pedagógico. Está relacionado à visão cartesiana do

conhecimento positivista e a visão de educação como transmissão de conhecimentos aos educandos. (BEHERNS, 1999)

O segundo modelo, o pedagógico-didático, que surge em contraposição ao primeiro, traz visibilidade ao pedagógico na prática educativa e propriamente dizendo, na formação do professor. Não pode ser reduzido a uma compreensão tecnicista de formação, o qual intenciona formar o professor como especialista em assuntos pedagógicos, aplicador de técnicas associadas a mudanças reais nos processos de aprendizagem.

A tendência tecnicista, na atualidade, representa um modismo pedagógico no qual o professor é concebido como um técnico passivo, executor de tarefas, muitas vezes impostas de cima para baixo. (ZEICHNER, 2008)

Em contrapartida a essa perspectiva reducionista, é necessária uma formação que provoque a reflexão da prática educativa, na perspectiva de compreender o professor como um profissional crítico e reflexivo, protagonista de sua prática educativa.

Partindo desse pressuposto, a formação continuada é uma estratégia para o desenvolvimento profissional docente, o que significa pensá-la em cada lugar de pertencimento institucional, de forma organizada, sistêmica, aberta e dialógica.

Schön (2000) defende a ideia de superação da racionalidade técnica. Propõe outra racionalidade sobre os processos de formação continuada, a Epistemologia da Prática, fundada na concepção de professor reflexivo, o qual deve refletir sobre a ação (mais profunda e exigente no processo investigativo) e na ação (mais localizada sobre o pensar, sobre o fazer imediato no contexto do cotidiano de seu trabalho).

Zeichner (2008) parece discordar dessa visão de formação continuada defendida por Schön, considerando-a pouco eficaz para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Defende que essa visão tem contribuído para a ilusão do desenvolvimento docente na medida em que não contempla outros aspectos imbricados na questão e favorece a posição de subserviência do professor, de forma sutil.

Nesse sentido, a formação continuada, no espaço institucional, precisa focar o aspecto do papel social do professor, isto é, deve efetivar ações que repercutem

na sociedade. Deve estar centrada na promoção de processos de mudanças que favoreçam soluções criativas e inovadoras, por meio de investimentos em pesquisa.

Além disso, a formação pode ser o lugar da coletividade de professores refletir sobre aspectos político-pedagógicos que tragam resultados efetivos para a organização da categoria em prol da melhoria da prática educativa em sala de aula, aspectos que não descartam os saberes do campo específico e incluem a valorização dos saberes da docência.

Para Tardif (2002), o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos relativos à profissão, sendo a formação continuada um lugar importante para que esses conhecimentos sejam construídos, na medida em que os conhecimentos profissionais evoluem progressivamente. O referido estudioso (TARDIF, p.249) destaca que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Uma formação continuada de professores do ensino superior necessita focar, então, a compreensão da superação das dicotomias entre as ciências, respeitar os diversos saberes docentes e priorizar a relação ensino-pesquisa-extensão, enquanto premissas indissociáveis. No mesmo sentido, a formação precisa refletir a prática social que surge de condições históricas, contextos sociais e relações culturais; deve preocupar-se com a produção do conhecimento, com vistas à valorização da educação como um ato político; deve constituir-se um lugar estratégico comprometido com o pensar a educação de forma reflexiva a fim de propiciar reais mudanças na qualidade do ensino.

Assim, deve ser desenvolvida a partir do interesse e das motivações dos sujeitos professores, pois, sem a constituição do desejo pela formação, não se obterá êxito na proposta. Para tanto, deve ser colaborativa e situada na construção e partilha de conhecimentos, de modo a produzir condições para aprimoramento da prática pedagógica.

2.6 Formação pedagógica em foco

Na atualidade, o Ensino Superior, no Brasil, passa por desafios, próprios das exigências formativas, perante novos cenários socioeducativos, demarcados pelo avanço das técnicas e tecnologias de comunicação e informação e transformação constante do conhecimento.

Esses novos cenários socioeducativos apontam a necessidade de efetivação de práticas educativas mais contextualizadas e respondentes no ensino superior, que podem ser percebidas em quatro situações: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, e no perfil docente. (MASETTO, 2009)

As mencionadas situações abrangem o cotidiano da prática educativa do professor, e por isso há necessidade de incorporação de saberes específicos para a atuação profissional consciente e contextualizada, que prime pelas necessidades formativas, considerando, nesse processo, a subjetividade do professor.

Especificamente sobre o perfil docente, Masetto (2009) esclarece que, para o exercício da docência no ensino superior deve existir um domínio da área pedagógica, uma condição para o desenvolvimento do profissionalismo docente.

Na perspectiva de Shulman (1986), existem pelo menos sete, as categorias da base de conhecimentos do professor: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento do *currículum*; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Então, os conhecimentos pedagógicos podem ser entendidos como fundantes da prática educativa e profissional. Sobre tais conhecimentos, sete eixos são fundamentais para exequibilidade da ideia de domínio profissional, a saber: conhecimentos sobre o conceito de ensino-aprendizagem, concepção e gestão do currículo, integração das disciplinas como componentes curriculares, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, tecnologia e prática da tecnologia educacional, concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*, planejamento como atividade educacional e política.

A admissão desses conceitos na prática profissional pode favorecer a qualidade do ensino e um ambiente propício à pesquisa e ao aprimoramento pedagógico e epistemológico dos docentes.

A pertinência dos saberes do campo pedagógico fica mais evidente à medida que desafios são postulados ao cotidiano do professor, diante das novas tessituras do cenário de expansão, com a ampliação do acesso de alunos de diferentes classes sociais no ensino superior. Esse movimento expansionista não vem priorizando a formação pedagógica dos professores, sendo visível, então, a presença de necessidades formativas na prática educativa dos professores.

O reconhecimento dessa demanda formativa por parte do governo, das instituições e dos professores poderá favorecer o enfrentamento de tais situações de maneira mais propositiva, em busca do aprimoramento das ações educativas, com vistas a melhorar a qualidade do ensino.

A necessidade de formação pedagógica fica evidente diante das próprias responsabilidades políticas e pedagógicas requeridas ao trabalho do professor, segundo a LDBEN 9394/96, em seu Artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

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

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

III - zelar pela aprendizagem dos alunos,

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

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

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

Diante das responsabilidades apresentadas na Lei, percebo que o professor necessita, em todos os níveis de escolarização, de conhecimentos específicos para atuação pedagógica e política, e não apenas ser um professor transmissor de conhecimentos, imbuído de uma prática sem reflexão sobre a sua ação, sem que veja o estudante como sujeito do conhecimento.

Tomando como base de análise a formação continuada que pode ser efetivada no espaço institucional, conforme já vimos, é preciso que haja preocupações localizadas na garantia das condições pedagógicas necessárias ao cumprimento das funções que cabem aos professores, conforme exposto na Lei.

Considero que os elementos políticos da educação, a construção dos planejamentos, a criação de estratégias de aprendizagem direcionada aos sujeitos adolescentes, jovens e adultos, público do ensino superior, o enfoque na aprendizagem dos sujeitos, a avaliação da aprendizagem são temáticas que devem fazer parte dos processos formativos e discussões dos professores.

Então, a formação pedagógica deve focar, necessariamente, o sucesso dos processos formativos dos estudantes, sendo importante o trabalho em torno da problematização de situações de aprendizagem para a construção do conhecimento, desenvolvimento da metacognição e de potencialidades cognitivas, de maneira criativa e cooperativa.

Sobre a formação pedagógica e as possibilidades formativas, visando o desenvolvimento profissional dos professores, Pimenta e Anastasiou (2002), esclarecem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

Assim, é patente a importância do papel institucional no desenvolvimento profissional dos professores. As estratégias formativas precisam, pois, considerar as necessidades formativas desses sujeitos, no campo pedagógico, com vistas à produção de práticas educativas inovadoras.

Sobre tais necessidades, estarei tratando na seção subsequente desta exposição.

2.7 Necessidades formativas dos professores, no campo pedagógico

A análise das necessidades educativas surgiu no final dos anos 60, desde então, vem se constituindo como um instrumento fundamental no planejamento e tomado de decisão na área educativa. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Diante da importância que vem ganhando no campo educacional, torna-se pertinente, portanto, discutir o campo conceitual das ditas necessidades, no intuito de estabelecer relações entre elas e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior.

Quanto à importância da questão, Rodrigues (2006, p. 39) afirma:

Em suma, o conjunto de estudos que perspectivam o professor como um adulto em desenvolvimento leva à aceitação da necessidade de assistir o professor, na individualidade das suas necessidades e interesses, dando-lhes apoio diferenciado ao longo das diferentes etapas de sua carreira.

Então, cada vez fica mais evidente que a formação será mais produtiva quando atrelada ao processo formativo, considerando o saber da experiência, da dimensão pessoal da formação e do papel estratégico do autoconhecimento, o que pressupõe a articulação permanente entre investigação e formação. Com efeito, Imbernón mostra a relação existente entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências de necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. (IMBERNÓN, 2010, p. 47)

Neste sentido, conhecer as necessidades dos professores é uma condição para a efetivação de processos formativos que consideram o professor como sujeito do conhecimento e protagonista de sua prática educativa.

Para tratar de aspectos conceituais do tema “necessidades formativas do campo pedagógico”, discutirei, por conseguinte, seu campo conceitual, no intuito de estabelecer relações entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

Do ponto de vista analítico, as necessidades formativas podem ser refletidas e operacionalizadas mediante distintas matrizes epistemológicas e, por isso, a percepção das necessidades dependerá do ângulo de investigação. (RODRIGUES, 2006)

Existem duas perspectivas analíticas das necessidades formativas na concepção de Rodrigues (2006) uma centrada na objetividade e a outra, na subjetividade.

A primeira perspectiva preconiza a existência objetiva da necessidade; qualifica a ação do investigador como analista, o qual utiliza técnicas de

recolhimento e análises controladas para conhecer as necessidades formativas, o que confere, no processo investigativo, distância ao objeto de estudo, evidenciando uma postura científica baseada em pressupostos da ciência moderna positivista, também presente na educação.

A perspectiva centrada na objetividade compreende as necessidades formativas como lacunas, que precisam ser preenchidas através da transmissão de informações e conhecimentos, julgados pelo analista, importantes para os professores. Rodrigues (2006) sinaliza que o conceito pode expressar ignorância e carência, colocando o sujeito como objeto, além de remeter à concepção cumulativa da formação profissional. Assim, sugere uma concepção dialética da formação, desligada de pré-determinismos.

A visão do investigador, então, diante da percepção centrada na objetividade, assemelha-se à do educador bancário e dos professores como depositários do conhecimento, que devem ser arquivados pelos educandos. (FREIRE, 1980) A visão cumulativa de conhecimento, presente na perspectiva centrada na objetividade, gera consequentes determinismos à formação de professores, uma vez que não se considera o ângulo da subjetividade dos sujeitos e do investigador.

Ela intenciona reproduzir o papel do professor como um aplicador de técnicas e de conhecimentos, dentro de uma visão tecnicista do processo educativo e também bancária da educação, o que não favorece um ambiente formativo propício a problematizações sobre a prática educativa. Trata-se, portanto, de uma determinação das necessidades dos professores, a partir da apreciação unilateral do investigador, não sendo necessária a validação dos discursos e vivências dos sujeitos imersos no processo formativo. (RODRIGUES, 2006)

Para Rodrigues (2006), não é possível constatar necessidades objetivas, pois ontologicamente as necessidades dependem da percepção dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam e dos respectivos valores e objetivos de referência.

Segundo Rodrigues (1991, p. 476), a necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”. Portanto, não é discrepância ou hiato entre um estado atual e um estado desejado. É uma necessidade como expressão de um projeto.

As necessidades formativas são representações da realidade, contextuais e imersas em sistema de valores. Além disso, “são entidades dinâmicas, não têm existência estável e duradora; têm um tempo vivido que as determina e uma vez que satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade”. (RODRIGUES, 2001, p. 98)

Por isso, em contraposição à perspectiva objetiva, as necessidades formativas centradas na subjetividade do investigador e dos sujeitos da investigação, se aproximam mais da ideia de uma formação mais relacional, dirigida à dinamização de processos formativos.

Dentro de uma conotação subjetiva, a existência de uma necessidade está imbricada à percepção do próprio sujeito como produtores de saberes e protagonistas do processo formativo.

Essa perspectiva formativa, então, aponta para uma formação mais contextualizada, com reais possibilidades de se configurar como um processo formativo que se retroalimenta constantemente de informações para o atendimento das necessidades dos sujeitos professores. Pode ser considerada como uma abordagem de cunho mais interpretativo, como um fenômeno subjetivo e eminentemente social; inclui a relação do investigador com a análise da realidade. (RODRIGUES, 2006)

Logo, as necessidades não estão prontas para serem identificadas e analisadas pelo investigador, pois não são estáticas e, sim dinâmicas e criativas, produzidas em determinado contexto, por um determinado sujeito e de seu grupo social. Também são entidades socialmente construídas e mentalmente elaboradas, representadas pelos sujeitos. Por isso, se definem como entidade subjetiva. (RODRIGUES, 2006)

Considero coerente a formação do professor reflexivo diante dessa perspectiva subjetiva, pois esse modelo de formação admite identidades, trajetórias, culturas, percepções de sujeitos e construção de realidades dentro de um processo interativo, atravessado por valores.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), relacionam desenvolvimento profissional com o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades.

As necessidades formativas são elementos que emergem do desenvolvimento profissional de professores, o que indica a possibilidade de interpretações e reinterpretações da prática educativa (MARCELO; VAILLANT, 2009), possibilitando a construção de um trabalho formativo que se aproxime da interação com os objetos de estudos na perspectiva relacional do processo ensino-aprendizagem.

Diante da perspectiva subjetiva, as necessidades formativas podem ser compreendidas por meio do campo de estudo das Representações Sociais, pois segundo Ribeiro (2004), esta teoria nos ajuda na compreensão dos sistemas simbólicos que afetam a conduta dos professores do ensino superior e as suas necessidades formativas, através da análise de opiniões, informações, valores, ideias, concepções trazidos pelos sujeitos e validados como estruturantes e de valor psicossocial na relação eu-outro-grupo, que poderão evidenciar representações e se essas são de fato sociais. (JODELET, 2001)

Conhecer a dinâmica dessa rede de relações e seus significados é proposição complexa e interligada a saberes, difundidos e assimilados na sociedade, como forma de conhecimento que orienta e organiza condutas e comunicações sociais.

Os processos formativos institucionais para o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior precisam, então, valorizar os saberes experienciais dos professores, suas necessidades formativas como base fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à atuação profissional, o que implica na construção de espaços formativos comprometidos com a valorização dos diferentes saberes, em detrimento de uma visão da racionalidade técnica.

Nesses espaços devem existir provocações para a efetivação da ação criadora e reflexiva do professor, visto que a prática necessita ser construída no movimento de idas e vindas do fazer e do pensar tal prática.

Assim, a compreensão de um modelo de formação mais reflexivo, que considere o professor como um intelectual crítico, autônomo e transformador deve partir das necessidades formativas dos professores, pois as necessidades de formação podem ser entendidas como ponto de partida e ponto de chegada de uma política de formação contínua.

Nesse caminho, devem ser considerados os sentimentos de desejo, de motivação como as condições para levar a cabo com eficiência a tarefa educativa. Isso é viável, pois Marcelo e Vaillant (2009) apontam que o desenvolvimento profissional de professores relaciona-se às suas necessidades formativas, que podem variar a depender das etapas evolutivas de desenvolvimento da carreira profissional. Apontam também que o desenvolvimento profissional interliga-se à identidade profissional, construída ao longo da trajetória educacional dos sujeitos, bem como se relacionam à construção subjetiva do trabalho que desenvolvem.

A identidade profissional dos professores pode ser refletida perante a pergunta: quem esses sujeitos da prática educativa são no momento? Para Marcelo e Vaillant (2009) a identidade se relaciona a um processo evolutivo de interpretações e reinterpretações de experiências. Logo, segundo eles, o desenvolvimento profissional é um processo que se estende como aprendizado ao longo da vida.

Por isso, as necessidades no campo pedagógico podem ser entendidas como um produto da cultura, marcado pela interação do cognitivo e o afetivo, que se caracterizam pelo contexto social específico dos sujeitos pertencentes a um dado grupo social.

CAPÍTULO III

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Objetivo, neste capítulo, apresentar a TRS como base analítica do objeto de estudo. Nesse sentido, desenvolvo conceitos pertinentes à teoria que evidenciam essa possibilidade analítica, partindo da origem e do histórico da mesma. Em seguida, relaciono as representações sociais às necessidades formativas dos professores do ensino superior. Apresento também, nesse percurso, a Teoria do Núcleo Central (TNC) e as contribuições teóricas de Jodelet como abordagens que serão utilizadas na análise do objeto de estudo desta investigação.

3.1 Aspectos históricos da Teoria

Como forma de conhecimento científico, a Teoria das Representações Sociais foi inaugurada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, quando com sua investigação intitulada *Representação Social da Psicanálise* (1961) toma as representações como objeto da Psicologia Social, focalizando o pensamento construído no senso comum. Tal apropriação demonstra um reencontro do conceito de representações, pois, antes de Moscovici, a concepção de representações preconizava uma dicotomia entre o social e o individual. (MOSCOVICI, 1978)

Moscovici (1978) inaugurou uma nova postura epistemológica, numa teoria que resgata o senso comum, admitindo os sujeitos sociais como pensantes. Traz, para o centro do debate, um conhecimento, até então, considerado pela ciência positivista como refutável.

Assim, para o teórico a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos; resgata o senso comum e corporifica uma ideia de reinterpretção do mesmo pela ciência, consistindo numa ação de compreensão

conceitual e metodológica baseada em princípios claros, mesmo que o processo de sua transformação denominado reificação seja um movimento complexo. (SÁ, 1998)

O marco anterior a Moscovici, no que concerne a conceitualização de representações, acontece com Durkheim, no campo das Ciências Sociais, quando, em 1898, escreveu um artigo intitulado “Representações Individuais e representações coletivas”, no qual estabelece uma distinção entre representações individuais e coletivas. (MOSCOVICI, 1978)

Na perspectiva de Durkheim, as representações são concebidas como ideias coletivas (JODELET, 2001, p. 20) estáticas e tradicionais; são fatos sociais, aportados na compreensão de ciência quantitativa-realista, objetivista, sem preocupações com as concepções que emergem do ângulo da subjetividade humana. (DURKHEIM, 2007)

As representações em Durkheim são autônomas, exteriores e coercitivas (SÁ, 1998, p. 21), fazem parte da compreensão positivista de sociedade e de ciência, com repercussões sobre a maneira de compreender esses conceitos, inclusive no campo da educação.

O positivismo fundamentou a compreensão da sociedade como organismo e a concepção de ciência social como física social, sustentando dualismos entre: corpo e mente, cognitivo e afetivo, social e individual. (SOUZA SANTOS, 1995). Na psicologia, fundamentou a construção do Behaviorismo, uma corrente teórica da psicologia que estuda o comportamento humano observável e controlável.

Há uma nova leitura para as representações, que avança em relação à construída por Durkheim. Moscovici reencontra o conceito de representações, desenvolvendo para o mesmo uma abordagem alicerçada em uma psicologia social de cunho socioconstrutivista. (JESUÍNO, 2011) Diante dessa nova configuração, considera-se que as representações foram redefinidas, dando sentido de relação e entrelaçamento, não mais de dualismo, como em Durkheim. (SÁ, 1995)

Segundo Sá (1995, p. 23), a diferença entre a representação social, criada por Moscovici, e a representação coletiva de Durkheim está em que:

As representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

Conforme Sá (1995) Moscovici apresenta uma perspectiva sociológica que avança e questiona a concepção da teoria durkheimiana. Enquanto para Durkheim os fatos sociais não podiam ser explicados a partir do indivíduo, e, sim, da sociedade, para Moscovici as representações são construções sociais, criadas por grupos sociais a partir da comunicação interativa; não meras reproduções e sim apreensões da realidade, concebidas pelos sujeitos como um ato criativo de doação de sentido(s), pois “a representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto”. (MOSCOVICI, 1978, p.58)

De acordo com Jodelet (2001, p. 12), na comunidade científica considera-se que a TRS como:

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social.

Logo, consagra-se novo valor ao pensamento social, tomando-o como saber prático pelo qual os grupos humanos constituem a realidade e com ela convivem. Essa forma de conceber a realidade trouxe nova conceitualização para a Psicologia Social, pois a apresenta como um campo multidimensional, possibilitando questionar a natureza do conhecimento e a relação indivíduo-sociedade.

Saliento que as representações antes de serem sociais expressam-se como representações de indivíduos, que precisam ser conhecidas cientificamente para que sejam consideradas como sociais. Inicialmente, situam-se como atos de pensamento em relação a um objeto, o qual reconfigurando simbolicamente, traz a marca do sujeito e de sua atividade.

Para Moscovici (1978, p. 77), as representações sociais constituem-se como fenômeno psicossocial, um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originados no cotidiano, no desenrolar de combinações interindividuais, que têm como função contribuir “para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”.

3.2 A Teoria das Representações Sociais como base epistemológica do estudo

Em busca de compreender cientificamente o objeto de estudo, invisto na Teoria das Representações Sociais (TRS), uma teoria que se faz, pela natureza, amplitude e particularidade, base epistemológica que contempla permanências e mudanças culturais, pertencentes a contextos sociais específicos.

A análise, com base nessa teoria, traz para o bojo do debate os saberes do cotidiano, do senso comum, contemplando a ideia de pensar sobre os sujeitos de forma contextual. (JODELET, 2001)

A partir dos pressupostos epistemológicos da TRS, há possibilidades de transformação dos conteúdos do universo consensual e para o universo reificado. Assim, os saberes do senso comum podem ser compreendidos e validados como importantes, mesmo depois da construção de novas tessituras por meio da análise científica.

No campo da educação, a TRS vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades de lidar com a diversidade e a complexidade. Assim, a TRS vem se constituindo como um valioso suporte teórico para estudos no campo educacional e sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos através da comunicação.

As possibilidades investigativas no campo educacional são apontadas por Jodelet (2005, p. 41) quando afirma:

O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais.

O campo educativo aparece como espaço privilegiado pela própria dinâmica social que o mesmo comporta no seu cotidiano; é espaço de disputa de ideias, consensos e dissensos próprios do processo de valoração social.

Segundo Madeira (2003), o crescente interesse por estudo sobre educação e representações sociais talvez se deva ao potencial heurístico da teoria e à possibilidade de adentrar por espaços antes concebidos como fechados pelo radicalismo, individualismo ou pragmatismo.

As representações assumem características de construção, criatividade e autonomia. Elas são abertas às construções criativas por meio da função simbólica, atividade essa criadora de sentido. (JOVCHELOVICTH, 1998)

Diante disso, intencionei conhecer representações de sujeitos envolvidos no processo educativo sobre suas necessidades formativas do campo pedagógico.

A compreensão das necessidades formativas de professores, no campo pedagógico, através das lentes teóricas das representações sociais, possibilita a percepção de elementos que se constituem familiar/não familiar aos indivíduos e ao seu grupo social tendo em vista que “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar”. (MOSCOVICI, 1978, p.54)

A percepção de elementos formativos familiares e não familiares é de fundamental importância para a compreensão do lugar da formação continuada no espaço educativo em foco neste estudo, pois em meio a esse jogo social, é de grande valia o conhecimento acerca dos elementos, conceitos do campo pedagógico, que fazem parte do universo consensual dos professores. Do mesmo modo, é preciso que se percebam quais elementos podem se configurar como não familiares aos professores.

Segundo Jodelet (2001, p. 19), as representações:

Nos guiam no modelo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modelo de interpretar esses aspectos, tomar decisões, e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva.

As representações sociais circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais; são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. (JODELET, 2001)

Situo que, através da TRS, há possibilidade de compreensão da realidade dos sujeitos da pesquisa como produtores de saberes e de identidades, considerando os sentidos construídos nesse percurso, os quais são permeados pelo contexto sociocultural.

Assim, a TRS oportuniza pensar a realidade dentro de um enfoque multidimensional, complexo e contextual, trazendo sujeitos e grupos sociais para a cena acadêmica, valorizando seus saberes, suas formas de perceber o mundo, considerando os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos no fluxo e refluxo

contínuos, representados num estado de realidade, configurando um movimento, uma rede de sentidos construídos.

Em relação a sua constituição, as representações sociais podem ser relacionadas a subjetividade, a intersubjetividade e a transubjetividade. Segundo Moscovici, (1978) toda representação social está relacionada a um objeto e a um sujeito. Este participa em uma rede de interações sociais, por meio da comunicação social.

3.3 Correntes teóricas e aspectos conceituais da TRS

A TRS ocupa o patamar de uma grande teoria psicossociológica e, nela estão agregadas diferentes abordagens, as quais somam dinamicidade à arquitetura original apresentada por Moscovici, avançando em certo sentido, mas sem romper com as premissas fundamentais da grande Teoria.

Segundo Jodelet (2001), a TRS está estruturada por três correntes teóricas complementares à teoria de Moscovici, a saber:

- ✚ a teoria centrada no discurso de pessoas, dentro de uma ênfase mais psicológica das representações, liderada por Jodelet;
- ✚ a vertente mais sociológica, liderada por Willem Doise: evidencia as condições sociais que produzem e fazem circular as representações, numa leitura mais sociológica das representações sociais;
- ✚ a vertente estrutural, de Abric: dá ênfase ao caráter estrutural e cognitivo da organização das representações, articulando níveis centrais e periféricos das representações sociais.

A minha opção nesta investigação é pelas abordagens de Jodelet e Abric, como abordagens desta investigação, motivo pelo qual darei, em seguida, atenção às mesmas.

Na perspectiva de Jodelet (2001), as representações sociais apresentam três particularidades marcantes: vitalidade, transversalidade e complexidade. Elas se voltam para os conteúdos, processos e produtos da cultura, esses imersos em sistemas simbólicos, de interações humanas, de construções argumentativas que

imprimem uma dada compreensão sobre a realidade, incorporando saberes, ideologias, formas de ver e compreender fenômenos. Portanto, as representações são subjetivas e intersubjetivas.

Em Jodelet (*ibid*), há elementos da compreensão das representações sociais como uma forma de conhecimento prático, que emerge da construção processual produzida no cotidiano pelo sujeito e seu grupo social. Também a estudiosa evidencia que, as representações sociais são sistemas que registram nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Ainda, influenciam no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais.

Também Jodelet trata o estudo das representações sociais como uma teoria transdisciplinar, sendo vantajosa por abandonar a divisão de territórios disciplinares e assinalar a importância da definição precisa do aspecto a ser abordado no estudo das representações sociais; ainda permite visualizar as representações como formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação e que emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados. (SPINK, 1996)

Doravante, serão apresentados elementos teóricos constitutivos da Teoria do Núcleo Central (TNC), outra base para análises nesta investigação.

A Teoria Estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central foi proposta pela primeira vez por Abric, em 1976, através de sua tese de doutorado: *Jeux, conflits et représentations sociales. Segundo Sá (2002), existe uma característica particular em uma dada representação: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central.*

A abordagem, assim, é concebida pela característica de determinação da significação e organização de representações sociais em torno do núcleo central, , cuja função é consensual, estável, coerente, resistente à mudança, independente do contexto social e material imediato. (SÁ, 1998)

A compreensão das necessidades formativas como representações se dará por meio da organização da reconstituição, que se processa através do núcleo figurativo, uma estrutura imagética em que se articulam o objeto da representação,

em função de critérios culturais e normativos, com características de pregnância, autonomia e estabilidade. (ABRIC, 2000)

O núcleo central é subconjunto das representações. Nele estão presentes elemento(s) de cunho qualitativo e quantitativo, como processo e produto advindo de sujeitos e do seu grupo de pertença. Segundo Abric (2000) faz parte do núcleo central todo elemento que desempenha um papel privilegiado na representação dos sujeitos.

O núcleo central desempenha a estruturação e o funcionamento das representações, por meio da ativação de duas funções essenciais: a função geradora e a organizadora. Abric (2000) define essas funções da seguinte maneira: função geradora, pela qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação; função organizadora: determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação.

Diante da natureza das funções, é perceptível a identidade do sujeito (sua história, suas vivências), seu entorno social e ideológico, os quais podem ser apreendidos na leitura dessa teoria estrutural, podendo, através dela, serem conhecidos elementos contextuais.

O núcleo central pode assumir duas dimensões diferentes: a dimensão funcional, cuja finalidade é operatória; e a dimensão normativa, de ordem interventiva, que integra aspectos de ordem afetiva, social ou ideológica.

Ainda segundo esse teórico, há quatro finalidades próprias das representações sociais: as funções de saber: identitária, de orientação e função justificatórias.

Enquanto função de saber, as representações se constituem em teoria do senso comum e, como tal, permitem que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade. De acordo com a função identitária, os grupos elaboram suas identidades sociais e definem, assim, suas especificidades. Para a terceira função, a de orientação, as representações sociais orientam os comportamentos e as práticas sociais. A função justificadora preocupa-se em conhecer como as representações orientam os comportamentos; elas permitem, também, justificar as representações.

Como complemento do núcleo central, coexiste, na dinâmica das representações reveladas, o núcleo periférico, sensível ao contexto imediato, flexível

e regulador do núcleo central, bem como modulador individual das representações. Portanto, se firma como concretização do núcleo central.

As representações sociais apresentam duas características: são ao mesmo tempo estáveis, móveis, rígidas e flexíveis; são consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais. Elas são geradas pelos processos de ancoragem e objetivação, etapas de um sistema de interpretação científica de elementos oriundos do senso comum, dentro da reinterpretação dos construtos advindos da percepção de sujeitos, na perspectiva de reificar o objeto, tornando-o inteligível e compreensível. (SÁ, 1998)

Assim, é possível apreender o conteúdo da representação de maneira estrutural. Sobre as características de cada um dos núcleos, Mazzotti (2002, p.23) apresenta, no quadro adiante, resumo das características do Núcleo Central e do Sistema Periférico.

Quadro nº 02: Síntese das características do Núcleo central e Sistema Periférico das representações, na perspectiva de Abric (2000).

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta as contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Assim, a utilização das abordagens teóricas de Jodelet e Abric fornece a presente investigação elementos conceituais fundamentais para as análises das necessidades formativas de professores, no campo pedagógico, e estratégias de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

CAPÍTULO IV

O PERCURSO INVESTIGATIVO

O presente capítulo objetiva apresentar as opções epistemológicas e metodológicas deste estudo. Para tanto, apresento em primeira instância: a natureza da pesquisa e a pertinência do estudo no campo das Representações Sociais. Também apresento e justifico a abordagem qualiquantitativa como a mais adequada ao desenvolvimento do estudo, além da opção pelo Estudo de Caso.

Em segunda instância, descrevo os procedimentos, instrumentos da pesquisa, os sujeitos participantes e *lócus* da pesquisa. Ainda esclareço como os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977).

4.1 Princípios teórico-metodológicos da pesquisa

A pesquisa é um procedimento formal de produção de conhecimento humano, um desafio para quem deseja conhecer aspectos da realidade que se evidenciam como uma situação, um problema importante de ser compreendido cientificamente.

Sobre o conceito e objetivo da pesquisa, Gil (1999, p. 42) esclarece:

A pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Ruiz (1996, p. 48) considera que “pesquisa científica é a realização completa de uma investigação, desenvolvida e redigida de acordo com as normas de metodologia consagradas pela ciência”. Dessa maneira, é preciso explicitar os elementos metodológicos da investigação para que seja evidenciado o rigor metodológico, condição necessária para obtenção de conhecimento específico e estruturado sobre o objeto de estudo.

Esta pesquisa, quanto aos seus objetivos específicos, é descritiva, pois adotei como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno. (GIL, 1999). O estudo está fundamentado na TRS, o que possibilitou uma aproximação à realidade específica dos sujeitos e de seu grupo social, considerando

o contexto social e histórico no qual estão inseridos. Além disso, presume valor ao senso comum e ao que dele emerge. (SÁ, 1998)

A presente investigação está baseada em duas abordagens do campo das Representações Sociais, de forma articulada: Abordagem Psicossocial de Jodelet (2001) e a Abordagem Estrutural de Abric (2000). Em concordância com Sá (1998, p. 65), “não se trata, portanto, de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica [...] o que significa que uma pode enriquecer a outra ou complementar a outra”.

A escolha da abordagem de Jodelet foi propícia, pois se preocupa com os sujeitos enquanto produtores de saberes, articulando seus pensamentos e afetos, suas representações e práticas sociais. (JODELET, 2001)

Assim, busquei perceber o(s) significado (s) que os sujeitos atribuíram às necessidades formativas do campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior.

A opção pela Abordagem Estrutural, de Abric, foi propícia ao desenvolvimento do estudo, pois intencionei compreender o conteúdo e a estrutura das representações dos sujeitos professores. (ABRIC, 1993)

Assim, abordei as representações sociais “concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. (JODELET, 2001, p. 22)

Em continuidade à descrição metodológica, a pesquisa no campo das RS agrega, com segurança, riqueza de detalhes, rigor e confiabilidade, o que pensa a coletividade com aferição do grau de compartilhamento de cada uma das opiniões circulantes. Isso explica porque admitem opiniões coletivas, apresentam ao mesmo tempo, uma dimensão qualitativa e quantitativa, podendo haver correlação entre as duas abordagens. (LEFREVE; LEFREVE, 2010)

Diante da possibilidade de correlação, utilizei a abordagem de pesquisa quali-quantitativa, que pressupõe a quebra da dicotomia entre qualitativo x quantitativo, pode ser utilizada em estudos de caráter fenomenológico (ARAÚJO; OLIVEIRA, 1997) e se articulam dialeticamente, ajudando, de acordo com Laville e Dione (1999), na extração das significações essenciais da mensagem no processo investigativo.

Essa decisão metodológica contribuiu para a estruturação de dados referentes à população da pesquisa, considerando a frequência das representações emitidas pelos sujeitos e a riqueza que advém dos dados e do contexto sociocultural. (LEFREVE; LEFREVE, 2010)

O estudo de caso me pareceu o mais adequado, metodologicamente, para conhecer a realidade de uma IES federal do contexto baiano, pois retrata a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação ou problema, na perspectiva de sua totalidade. (LÜDKE; MENGA, 1986) Por isso, esse tipo de estudo permitiu o tratamento do problema com maior detalhamento e possibilitou, também, maior integração de dados, além de ter sido útil na busca da ampliação do conhecimento a respeito do tema estudado.

4.2 Instrumentos e Procedimentos da pesquisa

Na perspectiva de Gatti, (2010), o pesquisador precisa ter sua mente e seus sentidos aguçados. Nesse sentido, a escolha dos instrumentos de pesquisa é fundamental para capturar respostas significativas. Nesse intuito, cuidei de selecionar os instrumentos e recursos metodológicos que se adequassem à proposta do estudo, sendo que isto se constituiu como elemento implicador para o sucesso do empreendimento investigativo. Além disso, atendi as prerrogativas éticas, organizacionais e operacionais, elementos necessários à incursão investigativa.

Partindo desse raciocínio, foi necessário o uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. Na sequência, exporei a natureza, bem como a organização de cada um desses instrumentos.

4.2.1 O questionário de pesquisa

O questionário, “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p.114). É uma técnica privilegiada para a determinação de uma representação. (ROUQUETE e RATEAU, 1998)

O questionário de pesquisa agrega vantagens para o processo investigativo, por ser um instrumento importante para a abordagem qualiquantitativa de pesquisa no campo de estudo das RS, pois, quando bem estruturado, pode fornecer informações importantes sobre a realidade do estudo e possibilitar a análise do grau de compartilhamento das representações dos sujeitos da pesquisa. (LEFREVE; LEFREVE, 2010)

No entanto, também apresenta desvantagens, principalmente quanto ao possível desinteresse dos participantes em responder as questões propostas, além de possíveis problemas quanto à devolutiva.

Perante o conhecimento das vantagens e desvantagens, inicialmente, pensei em disponibilizar o questionário na caderneta impressa de cada professor da instituição, em envelope fechado e nominal, com um prazo de quinze (15) dias para a devolução do instrumento. No entanto, essa estratégia foi inviabilizada, pois não havia condições operacionais para sua exequibilidade.

Diante da dificuldade enfrentada, e em diálogo com gestores da instituição, optei por enviar o questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a Declaração de Conhecimento dos gestores da instituição sobre a pesquisa, em mensagem pelo correio eletrônico, via Internet. Para isso, remeti uma mensagem, com os citados anexos, à Assessoria de Comunicação da universidade, que a encaminhou para o e-mail institucional de cada destinatário. O professor, após receber o instrumento e respondê-lo, deveria remetê-lo ao meu endereço eletrônico, conforme informado no e-mail e na carta de apresentação do instrumento.

Respeitando esses procedimentos, o questionário foi enviado três vezes, dias 06, 10, 13 de novembro de 2012, objetivando rememorar o professor sobre a minha necessidade de receber o instrumento. Mesmo assim, obtive apenas oito (8) questionários respondidos, o que me levou a buscar os docentes em seus gabinetes, nos Centros.

Dessa maneira, visitei distintos Centros da universidade, com a autorização do diretor de cada local. Ao chegar aos gabinetes, anunciava o objetivo, importância do estudo, e explicitava sobre a natureza e a estruturação do instrumento de pesquisa. Logo depois, perguntava, ao professor, sobre a disponibilidade para responder o proposto instrumento.

Ao final de duas semanas, obtive mais 44 (quarenta e quatro) questionários respondidos, totalizando 52 (cinquenta e dois), o que correspondeu a quase 9,5% (nove, cinco) do total de 547 professores da instituição.

O instrumento foi elaborado com o objetivo de: identificar o perfil e as trajetórias de inserção profissional dos professores, bem como as representações desses sujeitos sobre suas necessidades formativas no campo pedagógico, pois “nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 34)

Vale acrescentar que, antes da aplicação o questionário foi validado por um júri, composto por três professores mestres, uma doutora e três estudantes do Mestrado em Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e demais membros participantes do grupo presentes em reunião desenvolvida no NEPPU, no ano de 2011. Os avaliadores puderam sugerir mudanças, assim como supressão e adição de novos enunciados.

A validação implicou uma análise, de cada questão, consoante os seguintes critérios: pertinência da questão com a dimensão de pertencimento; relação com a escala de respostas propostas; clareza e a objetividade de cada enunciado; pertinência de cada enunciado com o campo das representações sociais.

Após a análise rigorosa do grupo avaliador, bem como diante das considerações e sugestões realizadas, encaminhei o questionário para um especialista externo, que procedeu a avaliação, mediante os critérios elencados acima.

Em seguida ao processo de validação, o questionário resultou em 38 questões, que contemplavam duas dimensões e seus elementos correspondentes. A organização desse instrumento será exposta mais à frente.

Mesmo diante dessas prerrogativas que demonstram critério para a aplicação do questionário, saliento que é possível que um ou outro enunciado, talvez, não tenha ficado claro para o respondente da pesquisa, visto que se trata de sujeitos de diferentes campos do conhecimento sem o domínio da linguagem específica da área da Educação.

4.2.1.1 Descrição da estruturação do questionário

Neste item, descrevo a organização interna do questionário, a qual garantiu certa clareza e objetividade na elaboração das questões que o compunham.

Inicialmente, o respondente teve acesso a uma carta redigida que esclarecia sobre a natureza e a importância da pesquisa, bem como, sobre o instrumento em foco, além de tratar dos cuidados éticos da investigação.

A organização foi feita em duas etapas, a saber:

- ✚ **Primeira etapa:** dados de contextualização da identidade e trajetória pessoal-profissional dos sujeitos da pesquisa;
- ✚ **Segunda etapa:** questões relacionadas à compreensão das representações dos professores sobre suas “necessidades formativas no campo pedagógico”, assim como identificação das necessidades, a partir da percepção dos próprios sujeitos.

Na primeira etapa, objetivei conhecer aspectos do perfil pessoal-profissional e alguns aspectos da trajetória dos professores participantes. As questões foram estruturadas em partes, itens e subitens, conforme está sintetizado no quadro adiante:

Quadro nº 03: Descrição da organização da primeira etapa, da primeira parte do questionário de pesquisa.

Questão	Item	Subitem
1)	Dados de identificação	Sexo, idade, categoria funcional
2)	Formação na Pós-Graduação	Pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado
3)	Atuação profissional	Atividades já desempenhadas em outras áreas atualmente desempenhadas; tempo de atuação no magistério superior; tempo de atuação na instituição; carga horária de trabalho na instituição; local de trabalho (Centros); cursos nos quais atua

A segunda etapa do questionário compreende duas partes, a saber:

- ✚ na primeira parte, foram colocadas duas questões abertas para que fossem descritas quatro palavras e/ou expressões sobre necessidades formativas e desenvolvimento profissional dos professores;
- ✚ na segunda parte, foram elencadas trinta e oito (38) questões fechadas, no intuito de identificar as necessidades formativas dos professores.

As questões abertas foram elaboradas conforme a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), uma técnica projetiva aberta à evocação de respostas que possibilita a configuração de manifestações subjetivas dos sujeitos da pesquisa. Propicia, ao investigador, “apreender a percepção da realidade de um grupo social, a partir de uma composição semântica preexistente”. (MOREIRA, 2005, p. 575)

Através dessa técnica objetivei conhecer os elementos constitutivos do conteúdo das representações dos professores sobre necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente, desde quando a mesma permite o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado.

Seguindo a TALP busquei destacar a estrutura das representações e se elas se organizavam em torno de um sistema central, visto que, segundo Abric (2000) toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado.

A partir dessa análise estrutural, pude organizar os dados do questionário, sobre “necessidades formativas” e “desenvolvimento profissional”, no sentido de estruturar o conteúdo das representações em núcleo central e o sistema periférico.

Por conseguinte, na segunda parte do questionário, foram colocados trinta e oito enunciados, distribuídos aleatoriamente, questões fechadas referentes à identificação das necessidades formativas de professores, no campo pedagógico.

Essa parte foi organizada em duas Dimensões: Conhecimento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional do Professor. Cada dimensão foi concebida no sentido de agregar as dimensões com seus respectivos enunciados.

O quadro a seguir demonstra a organização dos trinta e oito enunciados, por eixo, dimensão, objetivo e enunciado.

Quadro nº 4: Organização da segunda etapa do questionário, referente às questões objetivas.

DIMENSÕES	ELEMENTOS	OBJETIVOS	ENUNCIADOS
1) Concepções Pedagógicas	Planejamento	Identificar o lugar e a concepção de planejamento na prática educativa	2, 8, 16, 24
	Estratégias de ensino e aprendizagem	Perceber os pressupostos epistemológicos e pedagógicos subjacentes às estratégias	4, 6, 14, 22,
	Relação professor-aluno	Perceber como a afetividade é considerada na relação professor-aluno	3, 13, 20, 37
	Processo de ensino	Perceber os pressupostos epistemológicos e pedagógicos subjacentes a aspectos do processo ensino-aprendizagem	10, 17, 24, 34,
	Avaliação	Identificar a concepção de avaliação dos professores	11, 19
2)Desenvolvimento profissional	Docência no ensino superior	Perceber o lugar da docência na trajetória formativa e na atuação profissional do professor	1, 15, 25, 32, 35, 36
	Relação entre ensino e pesquisa	Perceber a concepção dos professores, quanto à relação entre ensino e pesquisa na universidade	28, 29, 33
	Investimento Pessoal	Perceber se os docentes investem na qualificação profissional no campo da docência.	5, 7, 21, 38
	Estratégias institucionais	Perceber se os professores participam de estratégias formativas promovidas pela instituição	9, 12, 18
	Trabalho do professor	Perceber como os docentes concebem a relação entre condições de trabalho e satisfação profissional	26, 27, 30, 31

Para fins de diagnóstico das necessidades, nesta investigação, considero a perspectiva subjetiva de análise das necessidades formativas. Nesse caminho, admito os parâmetros da prática educativa tradicional e da emergente para analisar as necessidades dos professores, no campo pedagógico, considerando que o

modelo epistemológico emergente agrega características que validam a prática mais aproximada ao que se espera do professor no desenvolvimento de sua prática educativa na atualidade. (BEHRENS, 1999)

Para fins de análise, a compreensão das necessidades, em relação aos conhecimentos pedagógicos, compreende os seguintes elementos nesta investigação: planejamento, estratégia de ensino, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, avaliação, relação entre ensino e pesquisa.

Em sequência, apresentarei aspectos principais desses elementos que compõem a dimensão supracitada, no intuito de contextualizar as concepções de professores, representações que podem configurar necessidades formativas no campo pedagógico.

O planejamento é considerado uma importante ferramenta pedagógica no desenvolvimento do trabalho educativo, envolvendo intencionalidade, previsibilidade, flexibilidade, construção de meios para atingir objetivos propostos, desde quando "é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". (LIBÂNEO, 2001, p. 221) No entanto, também pode ser percebido como um instrumento meramente burocrático.

O processo ensino-aprendizagem é compreendido com base nas bases epistemológicas que sustentam certo tipo de pedagogia, que pode ser centrada na figura do professor e no ensino ou na figura do estudante, com enfoque sobre a aprendizagem. (BEHRENS, 1999)

A relação professor-aluno pode ser compreendida mediante o modelo de prática educativa conservador ou emergente. Na perspectiva de Gadotti (1999, p. 2), "o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber". Assim, a negociação entre alunos e professores e a afetividade, como componente do processo ensino-aprendizagem, precisam ser consideradas para a efetivação de uma prática educativa relacional.

As estratégias de ensino, segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 71), "visam à consecução de objetivos". Mediante a visão de prática educativa, as estratégias de ensino podem se fundar na transmissão do conhecimento e reprodução do conhecimento, através da exposição ou na interação de processos, admitindo orientações didáticas mais inovadoras e interativas.

A avaliação pode ser compreendida como classificatória, meritocrática e, portanto, seletiva. Por outro lado, pode ser concebida como um processo contínuo com vistas à aprendizagem dos sujeitos aprendizes. (VASCONCELLOS, 1995)

Também a compreensão das necessidades está relacionada ao desenvolvimento profissional do professor, compreendendo os seguintes elementos: docência no ensino superior, investimento pessoal, estratégias institucionais, trabalho do professor, relação ensino-pesquisa.

A docência no ensino superior admite que, para o exercício do magistério superior, o domínio de conhecimentos específicos no campo da docência se evidencia como base para a profissionalização dos professores do ensino superior. Sendo que, para a dinamização do processo de desenvolvimento profissional a formação continuada é uma estratégia fundamental. (IMBÉRNON, 2010)

O Investimento Pessoal se relaciona à busca pessoal pelo desenvolvimento profissional, através de leituras, participação em eventos específicos do campo da docência, presumindo que o sujeito professor tem autonomia sobre o seu próprio processo formativo e que, talvez, essa busca seja um mecanismo importante para a melhoria da qualidade do ensino. (NÓVOA, 1992)

As estratégias institucionais são importantes mecanismos da formação continuada dos professores, com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos e conseqüente aprimoramento da qualidade do ensino. (RODRIGUES, 2006)

A relação do ensino-pesquisa pode ser concebida dentro de uma visão dicotômica ou de uma visão dialética. Na perspectiva de Santos (2001, p.23), “a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação”.

A Dimensão Concepções Pedagógicas foi elaborada para contemplar o campo pedagógico. Cada dimensão proposta foi gestada e analisada, mediante a relação entre elementos e princípios que envolvem a prática educativa conservadora e da prática educativa emergente.

A Dimensão Desenvolvimento pessoal-profissional foi elaborada com vistas a perceber de que maneira a docência tem sido contemplada na formação do professor.

Ainda, do ponto de vista organizacional, os sujeitos da pesquisa puderam responder a cada enunciado, mediante a marcação de uma dada alternativa, dentre cinco opções de respostas, segundo a escala social do tipo *Likert*, com o fim de coletar a informação de maneira precisa e mensurável, de acordo com o grau de concordância ou de discordância em relação aos enunciados do instrumento, a qual será descrita no quadro a seguir.

Quadro nº 05- Escala social do tipo *Likert*, do questionário sobre “necessidades formativas do campo pedagógico” e “desenvolvimento profissional dos professores”.

ITENS DA ESCALA
1) Nunca
2) Raramente
3) Às vezes
4) Quase sempre
5) Sempre

4.2.1.2 Procedimentos de análise dos dados do questionário

Os dados coletados foram processados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), o que evidencia preocupação com a qualidade da análise qualiquantitativa na incursão analítica da investigação. O referido programa é um software aplicativo que pode ser aplicado no campo de estudo em Ciências Sociais, por se tratar de uma ferramenta para análise estatística de grande possibilidade de análise qualiquantitativa dos dados. (BRUNI, 2012)

Especificamente, na parte da Associação Livre de Palavras, (após construir o banco com todas as palavras evocadas pelos professores) levantei a frequência e a ordem das evocações. Com esses dados quantificados, procedi ao cálculo da média da frequência (*f*) e mediana da ordem de evocação (*o.m.e*). (BISQUERA; SARRIERA; MARTÍNEZ, 2004)²

² Cálculo da média aritmética=>

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n}(x_1 + \dots + x_n)$$

Cálculo da Mediana=>O valor intermediário que separa a metade superior da metade inferior do conjunto de dados

Em seguida, organizei os dados em quatro quadrantes, considerando os dados descritos no parágrafo anterior, o que proporcionou a identificação da estrutura das representações dos professores pesquisados sobre: “necessidades formativas do campo pedagógico” e “necessidades formativas do desenvolvimento profissional dos professores”.

Ora, apresento um quadro explicativo, do mapa de representação, assim como os critérios utilizados para a sua organização.

Quadro nº 06: Demonstração da organização das representações através da TALP, segundo Abric (2000).

PRIMEIRO QUADRANTE	SEGUNDO QUADRANTE
Núcleo Central Prontamente evocados e alta frequência	Elementos periféricos mais importantes - primeira periferia Tardiamente evocados e alta frequência
TERCEIRO QUADRANTE	QUARTO QUADRANTE
Elementos de contraste, Prontamente evocados e baixa frequência	Elementos da segunda periferia Tardiamente evocados e baixa frequência

Para análise da segunda parte (referente à identificação de necessidades formativas, de professores, no campo pedagógico) estruturei os dados tratados estatisticamente pelo SPSS, de acordo com a escala apresentada anteriormente.

Para fins de análise, organizei a frequência de respostas da seguinte maneira: agreguei a soma da frequência de respostas “nunca” e “quase nunca”; agreguei a soma da frequência de respostas “quase sempre” e “sempre”; considerei “às vezes” diferentemente das duas antes mencionadas.

Após essa classificação, considerei como uma necessidade formativa aquela cuja frequência de repostas é igual ou superior a 50%, por representar uma quantidade significativa da coletividade de professores. Também considerei a leitura qualitativa dos dados, para identificar a necessidade formativa desses sujeitos da prática educativa, no campo pedagógico, a partir das representações sociais.

4.2.2 A entrevista semiestruturada

Saliento que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro, com três gestores ligados à área de formação pedagógica na instituição.

Quadro nº 07: Descrição dos sujeitos da pesquisa, por código de análise.

SUJEITO DA PESQUISA	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
E1	21 de setembro de 2012	53 minutos
E2	27 de setembro de 2012	51 minutos
E3	21 de setembro de 2012	37 minutos

A escolha da entrevista com os gestores permitiu aprofundar conhecimentos sobre as representações de necessidades formativas, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores, desde quando a entrevista semiestruturada: mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator, favorecendo a descrição dos fenômenos sociais. (TRIVIÑOS, 1987) Descrevo adiante o roteiro de entrevista, um guia para a aplicação desse instrumento.

Quadro nº 08: Apresentação das questões que nortearam o roteiro de entrevista, assim como seus respectivos objetivos.

QUESTÃO DO ROTEIRO	OBJETIVO
Percepção sobre o processo de implantação da IES na região.	Compreender como aconteceu o processo de implantação da instituição de ensino superior pesquisada.
Opinião sobre os principais desafios do ensino superior em relação ao ensino.	Identificar os principais desafios da instituição com relação ao ensino.
Ponto de vista em relação às principais dificuldades para o alcance da qualidade de ensino nos cursos de graduação na instituição.	Identificar as principais dificuldades vivenciadas pela instituição para o alcance da qualidade nos cursos.
Opinião sobre o lugar da docência e da pesquisa na instituição.	Perceber o lugar da docência em relação à pesquisa, à extensão e à política institucional.
Opinião sobre a qualidade da prática educativa de professores recém-admitidos e dos mais experientes.	Conhecer aspectos da qualidade da prática educativa dos professores.
Percepção sobre como a instituição concebe	Compreender o lugar da formação pedagógica na

a questão da formação pedagógica continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.	política institucional.
Consideração sobre quais estratégias institucionais têm sido efetivadas para a formação pedagógica continuada de professores, com vistas ao desenvolvimento profissional desses profissionais.	Identificar estratégias formativas, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.
Opinião sobre os entraves e avanços percebidos por meio das ações formativas.	Conhecer entraves e avanços no desenvolvimento das ações formativas desenvolvidas pela instituição.

Segundo Gil (2002, p. 115), o uso da entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, assim como mantém “a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Sendo assim, a utilização desse instrumento é vantajosa porque permite captar nuances específicas dos relatos, na riqueza de seus elementos e detalhes, desde quando:

O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (LAKATOS E MARCONI, 1994, p. 195)

A entrevista pode apresentar limitações, dentre as quais distingo: a possibilidade de ocorrer dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes e incompreensão do significado das perguntas, podendo levar a falsa interpretação, além da possibilidade de retenção da parte dos entrevistados, de dados importantes, receando que sua identidade seja revelada. (*ibid.*)

Ressalto que, a entrevista com os gestores oportunizou conhecer como sujeitos implicados na gestão representam as necessidades formativas dos sujeitos professores. Oportunizou, também, o aprofundamento das análises, bem como a identificação de algumas necessidades formativas e das estratégias formativas desenvolvidas pela instituição pesquisada.

4.2.2.1 Procedimentos de Análise das Entrevistas

Após a gravação, as entrevistas foram transcritas e, posteriormente analisadas. Busquei, durante esse processo, resguardar a fidelidade quanto às falas presentes na narrativa de cada um dos entrevistados (BARDIN, 1977).

Para a análise das entrevistas, realizei os seguintes procedimentos:

1. Transcrição integral das entrevistas (com registro dos aspectos emocionais observáveis);
2. A leitura exaustiva da transcrição integral das entrevistas (determinação das unidades de significados e temas significativos comuns às experiências dos participantes);
3. Reorganização das entrevistas, após a identificação das unidades de significados, respeitando a transcrição literal (um trecho da entrevista pode estar em mais de uma unidade);
4. Levantamento de temas, categorias, subcategorias e indicadores, na perspectiva da Análise do Conteúdo, conforme será explicitado com maiores detalhes logo a seguir neste capítulo.
5. Análise criteriosa do conteúdo das entrevistas, diante da análise no campo das Representações Sociais, respeitando o anonimato dos sujeitos entrevistados.

No desempenho da análise, utilizei a técnica da Análise de Conteúdo, assim definida:

Conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p.42)

Devido ao potencial desse instrumento, procurei analisar as entrevistas, de maneira a capturar sentidos e significados, presentes na comunicação escrita.

A Análise de Conteúdo, na perspectiva qualitativa, compreende a leitura e análise exaustiva de textos, os quais podem agregar muitos significados. Em concordância com Olabuenaga e Ispizúa (1989, p.185), entendo que:

(a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;

- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, e diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Assim, através da Análise de Conteúdo, objetivei: analisar as características dessa mensagem, se dirigida a receptores distintos ou aos mesmos receptores, em situações diferentes; analisar o contexto e outros aspectos presentes nas mensagens; analisar as condições que induziram ou produziram a mensagem.

Para o alcance de tais objetivos, considerei as questões específicas da pesquisa e diante disso, segui, sistematicamente, as fases para a construção da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), a saber:

- A pré-análise;
- A exploração do material;
- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, primeira fase da construção visada, objetivei realizar a sistematização inicial, pois consiste num planejamento para exploração dos materiais coletados, na qual procedi: à leitura flutuante das entrevistas transcritas (primeiro contato com as entrevistas; à realização de várias leituras sobre o material escrito -entrevistas- para familiarização e produção de análises flutuantes, que me fizeram validar as três entrevistas). Em sequência, preparei o material, atenta as regras:

- I. Exaustividade (leitura aprofundada dos textos-entrevistas selecionadas)
- II. Representatividade (confirmação das entrevistas, diante do universo da pesquisa);
- III. Homogeneidade (etapa de confirmação dos dados quanto à sua referência ao tema, e se partem de indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social);
- IV. Pertinência (verificação se as entrevistas selecionadas se relacionam ao objetivo e conteúdo previstos);
- V. Exclusividade (organização e conferência para que um elemento não fosse classificado em mais de uma categoria).

Após a preparação do material, seguindo as regras anteriormente expostas, procedi com a Referenciação dos Índices e a Elaboração de Indicadores. A etapa de Formulação de Hipóteses e dos Objetivos foi construída no decorrer da análise. (*ibid.*)

A segunda etapa, relativa à Referenciação dos Índices e à Elaboração de Indicadores, diz respeito à análise propriamente dita do material, consistindo na definição das categorias e da codificação a ser utilizada para constituição do *corpus* a ser analisado. (*ibid.*)

Através da categorização, realizei a transformação de dados brutos em dados organizados e agregados em unidades de sentido, as frases, a partir de características comuns. As unidades foram validadas pelos seguintes critérios de qualidade: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade.

Saliento que as categorias foram construídas *a posteriori*, uma vez que emergiram do contexto das respostas dos sujeitos entrevistados.

Nesta etapa, organizei os dados em temas, categorias, subcategorias e indicadores. Isso foi realizado através do recorte dessas unidades e classificação, conforme demonstra o quadro exposto a seguir.

Quadro nº 09: Descrição da organização dos dados da entrevista, mediante a Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR (ES)	NOTA EXPLICATIVA
		Investimento na	Falta de	

DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR	Demandas da Dimensão Institucional	infraestrutura	estruturação física	Permitiu conhecer as principais demandas da universidade, diante da efetivação da expansão.
			-Interferência no trabalho institucional e impulso	
		Acesso e permanência dos estudantes	Importância das políticas públicas	
		Contratação de professores	Quantidade insatisfatória de professores	
	Nova vertente de professores	Professores recém-admitidos		
Demandas da Dimensão Pessoal	Saúde do Professor	Problemas emocionais		
O ENSINO SUPERIOR	Desvalorização e valorização do ensino	Relação entre ensino, pesquisa e extensão.		Permitiu conhecer aspectos importantes do ensino de graduação
	Possibilidades de valorização do ensino	Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.	Vontade político-pedagógica dos gestores	
		Organização curricular interdisciplinar. Inovação pedagógica.	Proposição de ações	

	Significação das discussões sobre o ensino		Necessidade de ampliação das discussões	
Profissionalização do Professor	Conflito de identidade e formação do professor		Cultura formativa	Permitiu perceber aspectos da identidade e formação do professor, que interferem no processo de profissionalização.
	A formação continuada como um desafio		Preocupação dos gestores com o campo da docência	
	Possibilidade de Incentivo à formação		Políticas institucionais de incentivo	
Necessidades formativas	Perfil dos alunos do século XXI		Práticas contextualizadas	Permitiu conhecer aspectos que se relacionam às necessidades formativas na percepção dos gestores
	Demandas dos alunos		Novos direcionamentos em relação às práticas	
	Perfil dos professores		Práticas distintas	
	Preparação dos professores		Dificuldades no desenvolvimento da prática	

			educativa	
	Abertura e resistência dos professores		-Resistência nos professores mais e menos experientes -Abertura dos menos experientes	
Desenvolvimento Profissional	Ação formativa	Organização da ação formativa	-Cursos gerais e específicos -Estratégias	Permitiu conhecer como se dá o desenvolvimento das ações formativas implantadas pelos gestores da universidade
		Entraves de operacionalização	-Tempo e demanda de trabalho dos professores -Entraves institucionais -A distribuição geográfica da universidade	
		Resultados da formação	Boa receptividade dos professores e visibilidade na instituição	

A terceira fase correspondeu ao tratamento dos resultados obtidos, construção de inferências e de interpretação dos dados, o que consubstancia o relatório de pesquisa, respondendo sempre ao objetivo, problema de pesquisa e questões específicas. Ressalvo que as inferências levaram às interpretações.

A análise de conteúdo assegurou a objetividade e a sistematização dos dados para compreensão aprofundada de aspectos inerentes às entrevistas.

Por conta dessa apreciação criteriosa dos dados, percebi detalhes, situações específicas, contradições nos discursos dos sujeitos, o que possibilitou a produção de análises.

4.3 *Lócus* da pesquisa

A presente investigação foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), uma instituição pública federal de ensino superior brasileiro.

A UFRB originou-se da antiga Escola de Agronomia da UFBA (Universidade Federal da Bahia). Localizada na cidade de Cruz das Almas, sua instauração na região respondia a anseios da comunidade, a qual manifestava desejo e necessidade quanto a ser criada uma instituição de nível superior no Recôncavo Baiano. (UFRB, 2010)

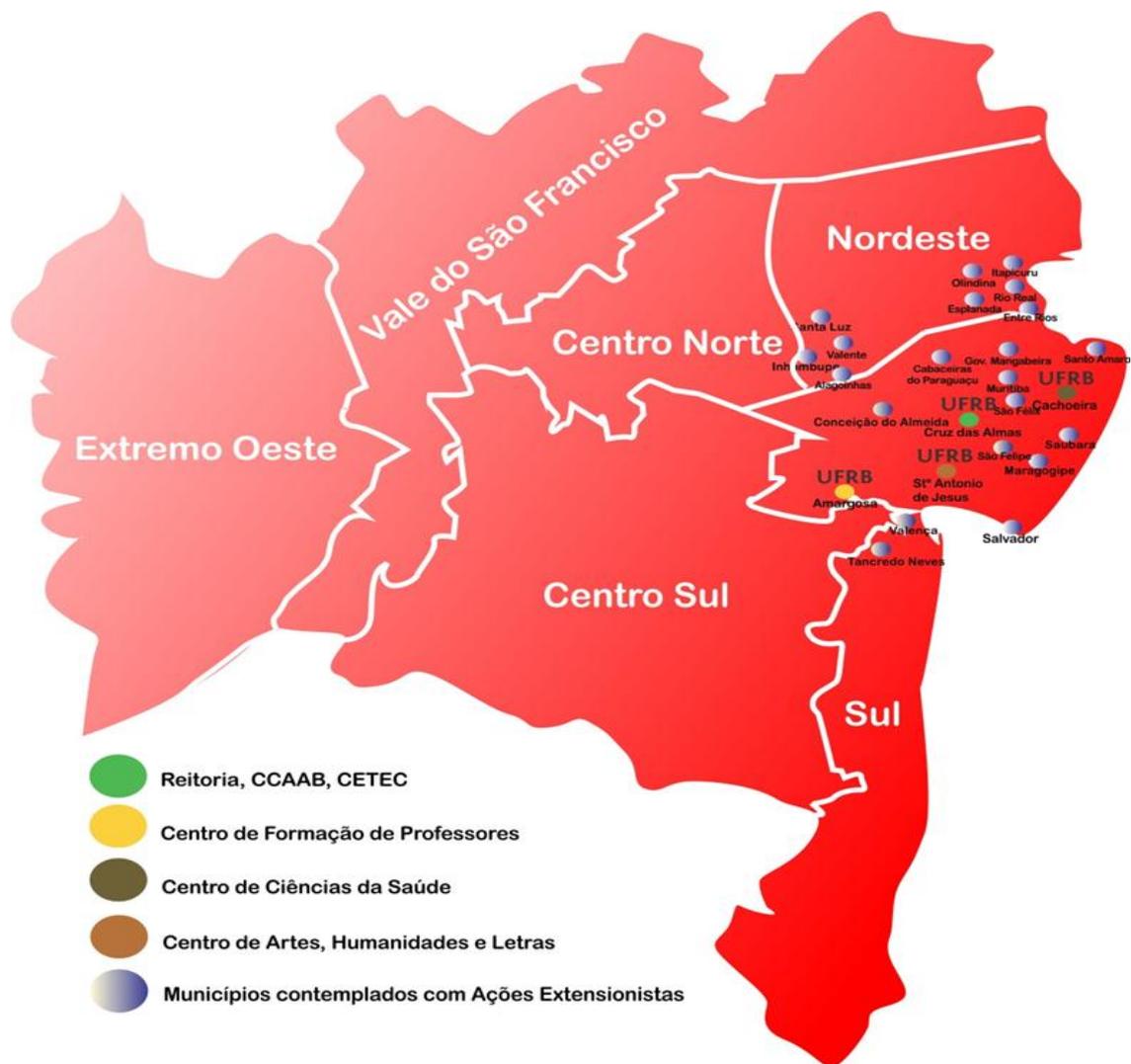
Assim, a UFRB instituída pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, hoje, compreende, então, unidades instaladas nos municípios de Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cachoeira. No momento, há possibilidades reais de expansão para outras cidades, a exemplo do novo *campus* em Feira de Santana.

A instauração da universidade tem sido um elemento contribuinte para o desenvolvimento socioeconômico da região, hoje esse polo universitário agrega pessoas de diferentes cidades da Bahia e também de outras localidades do país, atendendo a mais de oito mil e quatrocentos (8.400) alunos.

O Recôncavo Baiano, geograficamente, inclui a Região Metropolitana de Salvador e outras cidades circundantes à Baía de Todos os Santos, entre elas: Santo Antônio de Jesus, Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Maragojipe e Cruz das Almas.

O mapa a seguir apresenta a distribuição das cidades do Recôncavo Baiano, no intuito de evidenciar a amplitude da universidade na região. Em vermelho estão sublinhadas as cidades que possuem *campus* da UFRB.

Mapa: Municípios do Recôncavo Baiano, e em destaque aqueles que agregam *campus* e ações da UFRB.



Fonte: <http://www.ufrb.edu.br>, 2013

A seguir, apresento uma foto que evidencia novos prédios em construção na universidade, na cidade de Cruz das Almas.



Foto nº 1: A UFRB na cidade de Cruz das Almas.

Fonte: google.com.br, 2013.

Também novos cursos têm sido instituídos, o que dá provas de sua característica expansionista. A instituição possui 37 cursos, distribuídos em Centros, apontados neste quadro:

Assim, tanto a expansão física, como a ampliação de cursos evidenciam que a universidade vivencia o processo de expansão.

Quadro nº 10: distribuição dos *campus* por Centros e Cursos.

CENTRO	CURSOS	CIDADE
Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHAL)	Artes Visuais, Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social (jornalismo), Gestão Pública, História, Museologia, Serviço Social.	Cachoeira
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Enfermagem, Interdisciplinar em Saúde, Nutrição, Psicologia.	Santo Antônio de Jesus
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC)	Ciências Exatas e Tecnológicas, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Sanitária e Ambiental.	Cruz das Almas
Centro de Formação de Professores (CFP)	Licenciaturas em: Educação Física, Filosofia, Física, Letras (Libras e Língua Estrangeira), Matemática, Pedagogia, Química.	Amargosa
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB)	Agroecologia, Agronomia, Biologia (Bacharelado e Licenciatura), Engenharia de Pesca, Engenharia Florestal, Gestão de Cooperativas, Medicina Veterinária, Zootecnia.	Cruz das Almas

Justifico a escolha da UFRB como campo de estudo, devido aos seguintes motivos:

- a) A instituição está inserida no cenário expansionista do ensino superior da realidade brasileira, possuindo professores com uma trajetória profissional recente na instituição, haja vista o atual crescimento do número de professores contratados para o ensino nas universidades públicas do sistema federal de ensino.
- b) Por ser uma decisão estratégica, desde quando existem outros pesquisadores conhecendo aspectos da realidade de universidades estaduais da Bahia.
- c) A formação continuada de professores do ensino superior, historicamente, não tem sido uma questão prioritária em IES

brasileiras de maior tradição, apesar da crescente preocupação que a mesma vem suscitando nos dias atuais.

- d) Na UFRB existe um grupo de estudos que vem se dedicando a questões específicas do desenvolvimento profissional docente .
- e) Interesse pessoal de conhecer as necessidades formativas de professores, no campo pedagógico, no contexto de uma IES federal.

4.4 População e amostra da pesquisa

Escolhi trabalhar com a totalidade da população de professores e professoras da instituição, constituída por 547 docentes, por considerar esse tipo de amostra a mais adequada para a presente pesquisa. (LEFREVE; LEFREVE, 2010) Essa importante decisão garantiu maior segurança para construção de análises com base em dados quantitativos, inclusive porque enfrentei dificuldades no que diz respeito à devolutiva do questionário. Entretanto, dos 547 questionários foram respondidos e devolvidos apenas 52, o que equivaleu a um percentual de 9,5% da amostra total de professores. Já a entrevista foi realizada com três gestores, os quais tinham implicação com a formação continuada de professores na instituição.

4.5 Sujeitos da Pesquisa: perfil e trajetória de inserção profissional no magistério superior

Apresento neste item alguns dados e considerações analíticas sobre o perfil dos sujeitos e a trajetória de inserção profissional dos gestores e professores, sujeitos participantes da pesquisa.

4.5.1 Os gestores

Apresento, a seguir, um quadro descritivo com alguns aspectos da identidade pessoal-profissional dos gestores da instituição, sujeitos desta pesquisa.

Quadro nº 11: Descrição do perfil pessoal-profissional, e de aspectos da trajetória de inserção profissional dos sujeitos como docente e gestores no ensino superior.

Aspectos	E1	E2	E3
Formação na graduação	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura e Bacharelado
Formação em nível de pós-graduação	Mestrado	Mestrado	Mestrado e doutorado
Tempo de atuação no magistério superior	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	Mais de 20 anos
Tempo de atuação como docentes na instituição	2 anos	Menos de 5 anos	Mais de 5 anos
Tempo de atuação como gestores	Entre 1 e 2 anos	Entre 1 ano e 2 anos	Entre 1 ano e 2 anos
Carga horária de trabalho	Dedicação exclusiva	Dedicação exclusiva	Dedicação exclusiva

Diante do que está descrito nesse quadro, noto que os gestores têm uma formação acadêmica similar, pois são pedagogos e possuem o curso de mestrado na área da Educação.

Dois desses profissionais apresentam uma trajetória profissional recente na instituição e na gestão do trabalho de formação continuada. Outro sujeito tem uma maior experiência no magistério superior dentro e fora da instituição.

Todos os gestores têm dedicação exclusiva e estão no desenvolvimento da trajetória profissional, em uma universidade que está se consolidando do ponto de vista infra estrutural e organizacional.

É válido salientar que, esses sujeitos não se distanciaram da docência por conta do exercício do cargo de gestão. Também, suponho que eles tenham uma implicação com as discussões da pedagogia universitária, pois eles têm implicação com o trabalho de formação continuada, dirigido aos professores na instituição.

4.5.2 Os professores (as)

Considerando as dimensões pessoal e profissional como imbricadas, a seguir, tratarei de aspectos da identidade e trajetória de inserção profissional dos professores e professoras, sujeitos da pesquisa.

Os dados foram coletados através do questionário de pesquisa e foram tratados estatisticamente com o auxílio do programa SPSS.

Tabela nº 01: Relação entre o Sexo e a Idade agrupada dos professores (as) da IES.

IDADE SEXO	25-30	31-35	36-40	41-45	46- 50	51-55	56-60	61-65	TOTAL
MASCULINO	0	7	3	4	3	3	2	2	24
FEMININO	1	4	7	12	1	1	0	0	26
DADO PERDIDO	0	0	1	1	0	0	0	0	2
TOTAL	1	11	11	16	4	4	2	2	52

O número de sujeitos que declaram o sexo e a idade é equiparado entre homens e mulheres, 24 e 26, respectivamente. Noto que a maior concentração dos professores está na faixa de 40-45 anos. A concentração de mulheres nesta faixa chega a 75% das mulheres.

No geral, os dados evidenciam que temos uma concentração de professores e principalmente de professoras jovens adultas na instituição (entre 31 e 45 anos), com possibilidades de desenvolvimento profissional na docência superior.

Os professores e professoras mais jovens, provavelmente, fazem parte do contingente de concursados, que adentrou as universidades federais para compor os quadros de profissionais do magistério, em tempos de expansão do ensino superior, na realidade brasileira.

Os dados que adiante são relativos à formação acadêmica dos professores em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Tabela nº 02– Graduação- Tipo de Formação e Tipo de Instituição.

Área	Instituição pública			Instituição Particular		
	Tipo de Graduação			Tipo de Graduação		
	Licenc.	Bachar.	Licenc. e Bachar.	Licenc.	Bachar .	Licenc. e Bach.
Humanas	5	8	2	2	2	0
Exatas	1	2	2	0	0	0
Saúde	1	8	1	0	1	0
Engenharias	0	8	0	0	1	0
Agronomia	0	2	0	0	0	0
Biológicas	0	2	1	0	0	0
Total parcial	7	30	6	2	4	0
Dado perdido	1			2		
Total	44			8		

OBS: Licenc.= Licenciatura/ Bachar.=Bacharelado

Mais de 84% dos professores (as) cursaram a graduação em instituição pública, desses, 30 são bacharéis, o que equivale a quase 70%. Dos que cursaram em instituição particular, metade são bacharéis. Portanto, grande parte dos sujeitos da pesquisa não tem uma formação inicial, em nível de licenciatura, no magistério superior.

Tabela nº 03: Formação Acadêmica-Tipo de Graduação 2

Tipo de Formação	Quantidade
Licenciatura	2
Bacharelado	4
Total parcial	6
Não se aplica	46

Dos seis professores (as) que têm uma segunda graduação, quatro fizeram o curso do tipo bacharelado.

Saliento que, o item da tabela “dado perdido”, se refere à respostas não emitidas pelos professores.

Tabela nº 04: Primeira especialização - área e tipo de instituição.

Área	Instituição pública	Instituição particular	Não se aplica	Dado Perdido	Total
Humanas	7	4	0	1	12
Exatas	1	0	0	0	1
Saúde	3	0	0	0	3
Engenharias	1	0	0	0	1
Agronomia	1	0	0	0	1
Ciências Biológicas	2	0	0	0	2
Total	15	5	31	1	52

Vinte e um professores possuem formação em nível de especialização. Destes mais de 70% fizeram o curso em instituição pública. Quase 60% destes pertencem à área de Humanas. Grande parte dos professores não fez especialização, desenvolvendo sua trajetória na pós-graduação *stricto sensu*, como veremos mais a frente.

Tabela nº 05: Formação acadêmica- mestrado- área e tipo de instituição

Instituição	Mestrado	Doutorado
Público	47	29
Particular	3	1
Não se aplica	2	21
Dado Perdido	0	1
Total	52	52

Dos 52 professores, 50 possuem mestrado e 30 possuem doutorado. Noto que, em ambas as formações, há uma prevalência de realização dos cursos em instituições públicas. É patente que, cerca de 90% dos professores (as) têm mestrado, sendo assim, apenas dois possuem somente especialização. Mais de 50% já possui doutorado.

Fica evidenciado, portanto, que os professores da instituição têm um elevado nível de formação acadêmica, o que é uma característica muito relevante para o desenvolvimento da universidade, principalmente quanto à devolutiva social do trabalho realizado. No entanto, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o nível elevado de formação não é garantia de que esses professores possuam os saberes pedagógicos necessários à atuação profissional no campo da docência.

Sobre o despreparo dos professores para a atuação no magistério superior, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) enfatizam:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Assim, muitas vezes, os professores, principalmente os que fizeram apenas bacharelado, pautam sua prática profissional no campo da docência apenas no autodidatismo e na experiência construída no decorrer da carreira.

Tabela nº 06– Mestrado e Doutorado por área do conhecimento.

Áreas	Mestrado	Doutorado
Humanas	21	10
Exatas	5	1
Saúde	6	4
Engenharias	5	3
Agronomia	1	1
Ciências Biológicas	11	10
Não se aplica	2	21
Dado Perdido	1	2
Total	52	52

Dos professores (as) que possuem a formação em nível de mestrado e doutorado, mais da metade concentra-se na área de Humanas e Biológicas.

Tabela nº 07- Carga Horária de trabalho na instituição.

	FREQUÊNCIA
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	51
DADO PERDIDO	1
TOTAL	52

Quase todos os professores declaram possuir dedicação exclusiva. Suponho que esses professores já adentraram na instituição atendendo a certo pré-requisito do edital do concurso público. Considero que a dedicação exclusiva é um fator contribuinte para a implicação do sujeito com o desenvolvimento da instituição e, por consequência, da região.

Tabela nº 08: Atividades profissionais já desempenhadas e que atualmente desempenham.

	DESEMPENHOU OUTRAS ATIVIDADES	DESEMPENHA OUTRAS ATIVIDADES
SIM	28	8
NÃO	21	37
DADO PERDIDO	3	7
TOTAL	52	52

Do universo de professores pesquisados, quase 54% vêm de outras atividades profissionais. Portanto, migraram para a docência no ensino superior na instituição, mediante a aprovação em concurso público. Provavelmente, a oportunidade de trabalho e estabilidade no serviço público são fatores motivadores na escolha da carreira nas universidades federais.

Já 21 professores (40%) declaram não possuir nenhuma experiência profissional, o que significa que adentraram na instituição após a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Saliento que, o estágio de docência na pós-graduação deveria ser um espaço de formação do professor para a atuação profissional no campo da docência, no entanto, muitos programas de pós-graduação constroem suas propostas curriculares desconsiderando a importância dessa experiência formativa.

Nos espaços educativos onde o estágio de docência acontece, muitas vezes tem ocorrido com pouca reflexão da prática pedagógica, o que vem influenciando na falta de uma preparação efetiva para a atuação na docência do ensino superior.

Sobre a entrada de professores no magistério superior, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) enfatizam que: “na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor”, pois “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”.

Diante dos dados apresentados e da afirmativa das estudosas, me questiono: como esses sujeitos enfrentam a dinâmica da cultura organizacional da instituição? Como lidam com as funções peculiares do campo da docência? Ainda, como eles vêm lidando com a assimilação do novo contexto pessoal-profissional, desde quando muitos têm que sair de suas cidades de origem, para a atuação profissional na instituição?

Tabela nº 09: Tempo de atuação no magistério superior.

TEMPO AGRUPADO	ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR NA INSTITUIÇÃO
0-5 anos	12	36
6-10 anos	20	12
11-15 anos	10	0
16-20 anos	4	0
26-30 anos	2	1
31-35 anos	2	3
36-40 anos	1	0
Dado Perdido	1	0
Total	52	52

A maior parte dos professores (32), o equivalente a 61, 5%, têm experiência de até 15 anos no magistério superior. Quanto ao tempo de atuação especificamente na instituição, os números confirmam a história recente de sua instauração e expansão, desde quando 48 professores (92,3%) possuem até 10 anos de atuação na instituição. Ressalto que, dos 48 professores, 36 têm até 5 anos de experiência.

Tabela nº 10: Distribuição dos professores participantes do estudo por local de trabalho.

CENTROS	FREQUÊNCIA
Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL)	8
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	6
Centro de Engenharia e Tecnologia (CETEC)	8
Centro de Formação de Professores (CFP)	12
Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAB)	18
TOTAL	52

Os dados dessa tabela evidenciam que os sujeitos da pesquisa atuam em Centros distintos da UFRB, distribuídos nos *campus* da instituição. Também fica claro que os professores (as) do CFP e do CCAB responderam a maior parte dos questionários de pesquisa, pois juntos correspondem a 58% do universo dos sujeitos da pesquisa, o que se deu devido à amostra da pesquisa ser aleatória.

Considero os dados apresentados nas tabelas sobre o perfil (is) dos professores e as trajetórias de inserção profissional no magistério superior, de maneira geral, as experiências formativas nos espaços formais, têm um papel muito relevante na constituição da identidade pessoal-profissional do professor, pois segundo Isaia (2003, p. 370):

O percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo dele, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sejam estes formados por colegas, por alunos ou pelos demais integrantes da comunidade educativa.

De maneira geral, em relação à identidade e à trajetória de inserção profissional dos professores da instituição, evidenciei que muitos desses sujeitos fazem parte da história recente da universidade, têm experiência recente no magistério superior; adentraram na instituição após terem cursado a pós-graduação *stricto sensu*. Ainda, o grupo de professores, em sua grande maioria, é composto por adultos jovens.

Assim, os dados trazem à tona que a(s) identidade(s) desses sujeitos se entrecruza(m) com a formação na pós-graduação e com a recente experiência

profissional no campo do magistério superior, o que indica necessidade do trabalho de formação continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos.(RIBEIRO; CUNHA, 2010)

Masetto (2009) esclarece que, para o exercício da docência no ensino superior deve existir um domínio na área pedagógica, uma condição para o desenvolvimento do profissionalismo docente. Neste interim, os conhecimentos pedagógicos são entendidos como fundantes da prática educativa e profissional.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados sobre necessidades formativas de professores do ensino superior, coletados por meio do questionário de pesquisa, conforme descrito na metodologia.

Na primeira parte, trato das representações dos professores sobre necessidades formativas e desenvolvimento profissional. Na segunda, busco identificar as necessidades formativas do campo pedagógico e, na terceira, discuto especificamente as representações dos gestores sobre as necessidades formativas dos professores. As análises se fundamentam em conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), e, ainda, no referencial teórico do campo da pedagogia universitária e formação de professores.

5.1 Representações dos professores sobre suas necessidades formativas e desenvolvimento profissional

Procurar o núcleo central é, então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico. (ABRIC, 1993, p. 40)

Em busca de conhecer as representações sociais dos professores sobre os objetos “necessidades formativas” e “desenvolvimento profissional”, organizei os dados coletados através da TALP, no intuito de apreender o conteúdo e a estrutura das representações.

Assim, os dados foram organizados, mediante a distribuição das palavras e expressões no quadro de quatro casas, seguindo os critérios da frequência e ordem de evocação, o que possibilitou perceber o nível de importância atribuída pelos sujeitos com relação ao objeto, conforme descrito nos quadros 12 e 13 a seguir:

Quadro nº 12: Evocação dos professores sobre a expressão “necessidade formativa”.

		ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (O.M.E)					
		<= 0,20	o.m.e	F	>0,20	o.m.e	F
F R E Q U Ê N C I A	SUPERIOR A 7,4				Qualidade	0,21	11
					Formação	0,65	19
	INFERIOR OU IGUAL A 7,4	Qualificação	0,17	6	Conhecimento	0,29	3
		Capacitação	0,19	5	Educação	0,26	5
		Didática	0,19	4	Melhoria	0,21	3
		Aperfeiçoamento	0,09	3			
		Aprendizado	0,07	4			
		Processo	0,07	3			

Total de 116 palavras evocadas, de 52 questionários respondidos.

Quadro nº 13: Evocação dos professores sobre a expressão “desenvolvimento profissional”

		ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (O.M.E)					
		<= 0,19	o.m.e	F	> 0,19	o.m.e	F
F R E Q U Ê N C I A	SUPERIOR A 6,8				Capacitação	0,33	7
					Pesquisa	0,51	9
					Formação	0,31	12
	INFERIOR OU IGUAL A 6,8	Qualidade	0,11	3	Dedicação	0,23	4
		Competência	0,8	3	Extensão	0,21	3
		Melhoria	0,8	3	Ensino	0,79	3
		Estudo	0,8	4			
		Educação	0,15	3			
		Qualificação	0,13	5			
		Carreira	0,15	4			
Aprimoramento	0,19	3					

Total de 117 palavras evocadas, de 52 questionários respondidos.

Partindo do pressuposto que, “uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes” (ABRIC, 2000, p.31) regido por um duplo sistema: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (ABRIC, 1993).

Como visto anteriormente, o núcleo central desempenha um papel fundamental na estrutura e funcionamento das representações sociais, e isso implica o cumprimento de duas funções fundamentais: a geradora e a organizadora. Por meio da função geradora se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação.

Por meio da função organizadora, o núcleo central determina a natureza das relações, unindo entre si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação. Além disso, “em torno do núcleo central e organizado por ele, encontram-se elementos periféricos que podem estar bem distantes, ou mais próximos” (ABRIC, 2000, p. 177). Assim, por meio do núcleo central, o sistema periférico ganha sentido.

Todavia, é possível que certos objetos não suscitem o processo representacional, pois, para se tornar um objeto de representação, precisa atender a quatro características fundamentais:

A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento; qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro. (JODELET, 2001, p.27)

Partindo desse pressuposto, me interrogo se as representações de “necessidades formativas” e “desenvolvimento profissional” podem ser consideradas como representações sociais, visto que ao analisar os quadros 12 e 13, anteriormente apresentados sobre “necessidades formativas” e “desenvolvimento profissional”, percebo que há polarização das respostas e uma evocação tardia de palavras e expressões por parte dos professores. Ainda, os termos evocados pelos professores (as) não apresentaram frequência e nem ordem de evocação que garantam a estruturação do núcleo central das representações.

Assim, os objetos em questão nesta análise, provavelmente, não são circulantes nas comunicações sociais e nem fazem parte do universo consensual dos sujeitos professores (as) no contexto da instituição pesquisada.

Provavelmente, as representações sobre os propostos objetos não manifestam o pensamento social desse grupo e não se constituem, então, em sistema sociocognitivo organizado em torno do núcleo central, que resguarda certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas. (ABRIC, 2000)

Neste sentido, toda a representação social deve ter um determinado valor social para o indivíduo e seu grupo social e devem ser elaboradas e partilhadas coletivamente, “tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 10)

No caso dos professores do ensino superior, a representação sobre os elementos que compõem a necessidade formativa destes sujeitos e seu desenvolvimento profissional historicamente não tem sido considerado como algo de fundamental importância na trajetória formativa e profissional dos professores, principalmente na realidade dos bacharéis (PIMENTA; ANASTASOIU, 2012) Isso explica de certa maneira o por que os professores não apresentam representações compartilhadas sobre as questões propostas, haja vista a prioridade formativa ser dirigida de forma mais enfática ao conhecimento específico de sua área de atuação e à pesquisa.

Além do valor social, a representação deve apresentar saliência sociocognitiva, em uma cultura e em um dado momento. Também, as práticas comuns devem se reportar a esse objeto; deve ser uma abstração realizada pelo sujeito, e seu grupo de pertença, com recorrência da temática nas comunicações interindividuais e intergrupais. (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003) Ainda o objeto de representação apresenta a característica da autonomia, pois seu princípio organizador deve situar-se ao nível do próprio objeto. (FLAMENT, 2003)

Saliento que talvez a Técnica de Associação Livre de Palavras, utilizada no questionário, tenha pressionado os sujeitos a evocarem termos e expressões a partir de indutores sem que eles tenham uma proximidade cognitiva e afetiva com esses objetos. Diante disso, é possível afirmar que os sujeitos tenham produzido um discurso sobre objetos, os quais não faziam ou não fazem parte de assuntos do seu

meio social. Então, isso pode ter produzido tomadas de posições individuais para não evidenciar o desconhecimento sobre os objetos.

Segundo Jodelet (2001), fabricamos representações, porque sempre temos a necessidade de saber o que nos cerca, para resolver problemas que nos são colocados. No mesmo sentido, talvez, eles não quiseram ficar indiferentes aos temas em questão que, inclusive, são discutidos na sociedade, e, então, desenvolveram respostas que podem ser traduzidas como uma defesa para garantir o domínio do objeto.

Diante disso, apesar da formação continuada se apresentar como um tema de circulação nos meios de comunicação, ser reconhecida como uma importante estratégia para a qualidade do ensino, fazer parte do desenvolvimento profissional de professores nas diferentes modalidades de ensino, não há garantia da pertinência dessas afirmativas no contexto do ensino superior, pelo menos na instituição pesquisada.

Assim, creio que a formação no campo pedagógico não aparece como uma prioridade formativa para os professores (as) da instituição de ensino superior em foco de análise, pois mesmo que esses sujeitos tenham preocupação com seu percurso formativo, não há evidências plausíveis de que o campo pedagógico seja valorizado nas representações.

Logo, os professores não ancoram e nem objetivam a formação no campo pedagógico como uma base fundante do seu próprio percurso formativo, contribuinte para o desenvolvimento profissional.

Portanto, diante da observação e análise dos quadros expostos anteriormente, posso inferir que os objetos “necessidades formativas” e “desenvolvimento profissional” não contemplam as características próprias de um objeto representacional para o grupo de professores da instituição pesquisada.

Não obstante, é importante ressaltar que algumas palavras que emergiram das evocações dos professores, (formação, qualidade, qualificação, capacitação e didática), de certa maneira, apontam que estão emergindo novos sentidos para a formação e a prática do professor, o que pode sinalizar uma preocupação com o tema em apreço e a constituição do sistema periférico das representações, visto que ele comporta determinações mais individualizadas e contextualizadas, mais associadas às características dos indivíduos, como propõe Abric (1993).

Digno de nota o fato de palavras do campo pedagógico como: avaliação, aprendizagem, estratégia, metodologia, método, diálogo, docência, planejamento, objetivos e ensino estarem distanciadas das representações dos docentes sobre necessidades formativas.

Do mesmo modo, noto representações individuais, mediante a análise destas palavras evocadas sobre a expressão desenvolvimento profissional: formação, pesquisa, capacitação, estudo, qualificação, carreira, aprimoramento, competência.

Estas palavras mencionadas podem compor o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Todavia, senti falta de elementos voltados para uma visão de profissionalização da profissão do professor, a exemplo de profissão, profissionalismo.

Noto que as palavras formação, capacitação e qualificação se repetem em ambas as representações individuais dos professores.

Observo que as palavras evocadas apresentam uma concatenação com o trabalho do professor do ensino superior, quanto ao desenvolvimento da prática educativa e ao desenvolvimento profissional, o que pode ser uma sinalização de que podem ser construídas representações futuras sobre os objetos em questão.

As representações não são antecipações do futuro, mas acredito que se houver continuidade de investimentos na formação continuada dos professores do ensino superior na instituição em foco de análise, há possibilidades de que sejam construídas representações coletivas dos objetos aqui em análise. (MOSCOVICI,1978)

5.2 Identificação das necessidades formativas de professores

Nos próximos quadros, apresento os dados relativos às necessidades formativas no campo pedagógico na percepção dos professores, a partir de duas Dimensões: Concepções Pedagógicas e Desenvolvimento Profissional dos Professores.

5.2.1 Concepções Pedagógicas

A dimensão Concepções Pedagógicas agrega os seguintes elementos: Planejamento de Ensino, Estratégias de Ensino, Processo Ensino-Aprendizagem, Relação Professor-Aluno, Avaliação, conforme exposto na metodologia e detalhado no Capítulo II, item sete (2.7).

5.2.1.1 Planejamento de Ensino

Quadro nº 14: Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação ao Planejamento de Ensino.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
Articulo o projeto pedagógico do curso no qual atuo, com o planejamento da(s) disciplina(s) que leciono. (Q. 1)	1	1	11	20	19	0
Desenvolvo meu planejamento considerando que as estratégias de aprendizagem são adequadas à construção do conhecimento. (Q.8)	0	1	3	19	29	0
Considero, na minha prática docente, o planejamento de ensino como elemento de reflexão dos avanços e das dificuldades dos alunos. (Q. 16)	1	2	5	15	28	1

Trabalho em sala de aula considerando o contexto sociocultural do aluno. (Q.24)	4	3	8	16	21	0
---	---	---	---	-----------	-----------	---

Os dados revelam que 39 (78%) professores dizem que quase sempre e sempre articulam o projeto pedagógico do curso no qual atuam, com o planejamento da(s) disciplina(s) que lecionam. Ainda, segundo 43 professores (82,6%), quase sempre e sempre percebem o planejamento de ensino como elemento de reflexão dos avanços e das dificuldades dos alunos e 37 professores (71,15%) dizem que quase sempre e sempre consideram o contexto sociocultural do aluno no trabalho de sala de aula. Na consideração de 48 professores (92,30%), quase sempre e sempre as estratégias de aprendizagem, por eles utilizadas, são tidas como adequadas à construção do conhecimento.

Assim, as representações sociais dos sujeitos em relação ao planejamento pedagógico apontam certa preocupação com a qualidade dos processos formativos, uma vez que planejar “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1995, p.12), que visa, no campo educacional, garantir o sucesso da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Além de cumprir sua função pedagógica, o projeto deve cumprir uma função social, pois o projeto pedagógico é necessariamente político. (GADOTTI, 1999) Nesse sentido, a aproximação dos sujeitos ao planejamento de curso pode favorecer a articulação de ações que enfoquem as necessidades dos sujeitos aprendizes e da comunidade.

Nesse sentido, de um modo geral, os professores não evidenciam em suas representações necessidade formativas sobre tal dimensão. Entretanto, vale a pena destacar que 11 (21%) sujeitos mostram dúvidas, no que diz respeito à articulação do planejamento da disciplina com o projeto do curso.

5.2.1.2 Estratégias de Ensino

Quadro nº 15: Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação às Estratégias de Ensino.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
Relaciono o conteúdo trabalhado na minha disciplina com outras áreas do conhecimento. (Q1)	0	1	6	22	23	0
O trabalho com a aula expositiva deve acontecer de forma aberta à participação dos alunos, possibilitando contribuições e questionamentos. (Q. 6)	1	1	6	43	1	0
Seleciono estratégias de aprendizagem que promovem o envolvimento efetivo dos alunos. (Q.14)	0	1	9	25	17	0
Acredito na necessidade de trabalhar o conteúdo de ensino a partir de situações problemas. (Q.39)	1	1	11	15	23	1

No caso de 45 professores (86, 5%), quase sempre e sempre relacionam o conteúdo trabalhado na (s) disciplina (s) que leciona(m) com outras áreas do conhecimento.

Para 44 professores (84,6%), o trabalho com a aula expositiva deve acontecer de forma aberta à participação dos alunos, possibilitando contribuições e questionamentos; 42 professores (81,0%) dizem selecionar estratégias que promovem o envolvimento efetivo dos alunos e 38 professores (73, 1%) acreditam na necessidade de trabalhar o conteúdo de ensino a partir de situações-problemas, embora 11 docentes se mostrassem em dúvidas em relação a esse aspecto.

Então, assim como os alunos têm concepções distintas sobre o que é a aprendizagem, os professores podem ter concepções distintas sobre o que é ensinar. As concepções dos professores podem variar a depender dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos que sustentam a sua prática. (BECKER, 1994)

Neste sentido, na representação social dos sujeitos, as estratégias de ensino por eles utilizadas são tidas como adequadas à construção do conhecimento.

Diante do exposto, fica evidente que os professores não expressam, em suas representações sociais, necessidades formativas sobre a dimensão estratégias de ensino.

Assim, os meios utilizados por eles na articulação do processo de ensino devem corresponder à consecução de objetivos, portanto, é preciso que se tenha clareza sobre aonde se pretende chegar quanto ao processo educativo. Segundo Geraldi et al. (1998, p.248): “as estratégias que usamos nas salas de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais”.

Assim, de algum modo, a importância dada às estratégias de aprendizagem pode significar uma aproximação desses professores ao paradigma emergente da educação, tendo em vista o objetivo de garantir a aprendizagem do estudante, até porque, segundo Cunha (1998), é preciso “compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado”. (p.66)

Suponho que pode existir certa circulação de informações, saberes sobre o paradigma emergente entre os professores, o que pode ter influenciado na representação desses sujeitos sobre a questão das estratégias. No entanto, não é possível precisar se, de fato, as considerações, trazidas pelos professores sobre estratégias de ensino, equivale à realidade da *práxis* desses sujeitos em sala de aula.

5.2.1.3 Relação Professor-Aluno

Quadro nº 16: Representações dos professores das necessidades formativas sobre a Relação Professor-Aluno.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado Perdido
ENUNCIADOS	1	2	3	4	5	
Tenho enfrentado relações conflituosas com meus alunos em sala de aula no ensino superior. (Q.3)	12	24	16	0	0	0
Preocupo-me com a dimensão afetiva na minha prática pedagógica. (Q.13)	0	1	9	12	29	1
Promovo uma discussão coletiva visando uma solução negociada, quando surgem situações de conflito entre eu e os estudantes em sala de aula. (Q. 20)	2	3	6	20	20	1
Considero-me a autoridade máxima na sala de aula e que os alunos devem submeter-se àquilo que prescrevo na disciplina que ministro. (Q. 37)	25	13	8	3	1	2

Na opinião de 36 professores (69,2%), nunca ou raramente têm enfrentado relações conflituosas com seus alunos em sala de aula no ensino superior, e 41 professores (79%) afirmam que quase sempre e sempre se preocupam com a dimensão afetiva na prática pedagógica. Para 40 professores (77%), no desenvolvimento da prática educativa, há discussão coletiva visando uma solução negociada, quando surgem situações de conflito entre eles e os estudantes em sala de aula.

Ainda, 38 professores (73,1%) nunca ou raramente se consideram como uma autoridade máxima na sala de aula e que os alunos devem submeter-se àquilo que prescrevem na disciplina que ministram.

Em concordância com Aquino (1996), a relação professor-aluno é um princípio muito importante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O professor pode, ou não, compreender o lugar desse aspecto no desenvolvimento de sua prática educativa, bem como pode conceber a relação professor-aluno, mediante a ação autoritária ou mediadora e dialógica em relação aos alunos. (FREIRE, 1994)

As representações dos professores denotam que há uma valorização da dimensão afetiva na sala de aula. Com isso, não se verificam representações sociais de necessidades formativas, por parte dos professores, sobre a dimensão professor-aluno.

No entanto, têm sido comum conflitos entre professores e alunos no desenvolvimento da prática educativa, pois segundo Aquino (1996): os conflitos em sala de aula se constituem como um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. No mesmo sentido, Maturana (1999, p. 15) afirma:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Assim, entendo que os conflitos podem estar presentes no contexto do ensino superior, interferindo na dinâmica dos processos educativos, até porque os processos formativos não têm dado conta da educação emocional.

5.2.1.4 Processo Ensino-Aprendizagem

Quadro nº 17: Representações dos professores sobre as necessidades formativas com relação ao Processo Ensino-Aprendizagem.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
No desenvolvimento de minha aula, considero o conteúdo e sua exposição como forma de garantia da aprendizagem do aluno. (Q. 10)	1	8	15	11	15	2
Percebo que a repetição e a quantidade de conteúdos transmitidos são condições fundamentais para efetivação da aprendizagem. (Q.17)	10	9	18	11	2	2
Trabalho em sala de aula considerando o contexto sociocultural do aluno. (Q.24)	4	3	8	16	21	0
Se os alunos aprendem ou não, depende em grande medida de mim, enquanto profissional. (Q.34)	5	4	26	14	2	1

Na percepção de 26 professores (50%) quase sempre e sempre, no desenvolvimento da aula, consideram o conteúdo e sua exposição como forma de garantia da aprendizagem do aluno. Essa compreensão tem sido apontada por Cunha como (1998, p.10) “a ideia de ensinar resume-se a dar aulas”, pois em uma “aula expositiva, não corre o risco de ser surpreendido”.

Então, essa é uma representação do ensino baseado na transmissão do conhecimento, na prática educativa conservadora. Por isso, entendo que há uma aparente contradição nos discursos desses sujeitos, pois, em itens antes analisados, ficou evidente que eles acreditam que a aprendizagem e a construção do conhecimento são elementos fundamentais no processo formativo, no entanto grande parte demonstra acreditar na exposição e transmissão do conteúdo,

enquanto 15 (28,9%) mostram dúvidas em relação à eficácia dessa estratégia de ensino.

Quanto à repetição e à quantidade de conteúdos transmitidos como condições fundamentais para efetivação da aprendizagem, 19 professores (as) (36,5) consideram que nunca ou raramente percebem dessa maneira; já 18 sujeitos (34,6%) mostram-se duvidosos sobre a contribuição da quantidade de e repetição de conteúdos para a efetivação da aprendizagem, enquanto 13 (25%) parecem acreditar que a repetição e a quantidade de conteúdos vão trazer benefícios para a aprendizagem dos estudantes.

Mais uma vez se nota a contradição nas respostas dos professores, pois eles deixam transparecer que a prática educativa está respaldada no paradigma tradicional (conservador), assentado nos exercícios e na repetição dos estudantes para a garantia da memorização. (BEHRENS, 1999). Noto, especificamente sobre esse item, que não se pode dizer que existe uma representação social, e sim, individual da questão.

Para 37 professores (as) (71,1%) quase sempre e sempre o contexto sociocultural do aluno é considerado no desenvolvimento do trabalho educativo em sala de aula. Há, então, mais uma sinalização de elementos da prática educativa emergente, pois a valorização do contexto sociocultural indica que, os professores trazem em suas representações novas configurações do processo ensino-aprendizagem.

Percebi que 26 professores (as) (50%) parecem ter dúvidas em relação ao seu papel na mediação da aprendizagem dos estudantes, o que sinaliza contradição nas respostas dos sujeitos.

Dessa maneira, posso inferir que, os sujeitos desta pesquisa ancoram as suas representações em novos conceitos da prática educativa, mas, também transitam em elementos da prática educativa conservadora. (BEHRENS, 1999)

As incorporações de antigos e novos elementos da prática educativa às representações indica que os sujeitos sociais empregam, no ato representacional, ideias, valores, crenças, sentimentos, aspectos esses respeitados pelo seu grupo social de pertencimento.

Assim, como a prática educativa no ensino superior ainda tende para o modelo conservador (PIMENTA; ANASTASOU, 2002), no processo de transição

paradigmática, vivenciado pela atual sociedade, os elementos do paradigma emergente estão em processo de incorporação nos ambientes educativos formais. Por isso, as respostas dos professores apontam a existência de ambos os modelos de prática educativa, conservador e emergente, o que se constitui uma contradição, visto que epistemologicamente eles são opostos. (SOUZA SANTOS, 1995) Vale ressaltar, todavia, que as representações comportam contradições, visto que são ao mesmo tempo flexíveis e rígidas, dinâmicas e estáveis. (ABRIC, 1997)

Devido a essa divergência na concepção dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem, percebo que, nessa dimensão, há evidências de necessidades formativas.

5.2.1.5 Avaliação

Quadro nº 18: Representações dos professores sobre as necessidades formativas com relação à Avaliação.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
Utilizo diversos instrumentos avaliativos para coleta de dados com vistas à promover melhoria da aprendizagem e do ensino. (Q.11)	2	3	6	16	25	0
Utilizo a prova como único instrumento avaliativo para a verificação da aprendizagem. (Q.19)	30	8	9	4	1	0

Segundo 41 sujeitos da pesquisa (79,0%) quase sempre e sempre utilizam diversos instrumentos avaliativos para a coleta de dados, com vistas a promover melhoria da aprendizagem e do ensino. Ainda sobre os instrumentos avaliativos, 38 professores (as) (73,1%) concebem que nunca ou raramente utilizam a prova como único instrumento avaliativo para a verificação da aprendizagem.

Diante do exposto, há indícios de que os professores diversificam as estratégias de avaliação, com vistas ao levantamento de informações sobre a aprendizagem do aluno, pois eles trazem à tona elementos que apontam para a compreensão da avaliação do ponto de vista formativo e inclusivo, direcionada à aprendizagem dos estudantes.

É importante ressaltar que a avaliação na prática educativa pode ser classificatória, seletiva ou formativa, dependendo da filosofia educacional que embasa o fazer do professor.

Dentro da perspectiva classificatória, a avaliação da aprendizagem processa-se mediante exames, sem fins de reflexão dos sucessos e dificuldades dos alunos. A perspectiva formativa visa compreender o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, bem como perceber suas aprendizagens dentro do processo formativo. (LUCKESI, 1990)

Parece-me que a percepção dos professores sobre a avaliação e os instrumentos avaliativos concorda com a concepção de “diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos”. (HAYDT, 1988, p.14)

Assim, acerca do referido item, não há indícios de representação social de necessidades formativas.

Diante disso, me interrogo: por que os professores não expressaram dificuldades no desenvolvimento da prática avaliativa, haja vista, normalmente, a avaliação tem sido como um elemento de difícil manejo na prática pedagógica?

5.2.2 Desenvolvimento Profissional dos Professores

Passarei a discorrer acerca das necessidades formativas relativas ao Desenvolvimento Profissional do Professor, considerando os seguintes elementos constituintes: Docência no Ensino Superior, Investimento Pessoal, Estratégias Institucionais, Trabalho do Professor, Relação Ensino e Pesquisa. Os quadros adiante expõem os dados referentes a essa dimensão.

5.2.2.1 Docência no Ensino Superior

Quadro nº 19: Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação Docência no Ensino Superior.

ENUNCIADO	1	2	3	4	5	Dado Perdido
Na minha formação acadêmica na pós-graduação, a docência foi priorizada no currículo. (Q.1)	8	17	14	5	8	0
Considero fundamental o conhecimento pedagógico para ser professor do ensino superior. (Q. 15)	0	3	6	10	33	0
Considero que os saberes necessários ao ensino devem se limitar ao conhecimento especializado da área de formação do professor. (Q. 25)	1	2	12	29	8	0
Meu desenvolvimento profissional como professor não é somente questão de tempo, depende de uma formação prévia e específica. (Q. 32)	1	7	12	13	18	1
Sinto-me preparado(a) para enfrentar os desafios presentes na prática educativa na sala de aula do ensino superior. (Q. 35)	19	17	6	5	4	1
Considero a Pedagogia como espaço que deve priorizar a aprendizagem de técnicas que facilitam o ensino. (Q. 36)	3	7	16	11	14	1

Segundo 25 sujeitos (48%), nunca ou raramente a docência foi priorizada na formação acadêmica que fizeram em nível de pós-graduação, o que vem confirmar achados de outras pesquisas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2009) que mostram estar a pós-graduação mais comprometida com a formação de pesquisadores do que com a formação de professores.

Ainda, 14 (27%) dizem que às vezes a docência foi priorizada e 13 (25%) afirmam que quase sempre e sempre a docência foi priorizada na pós-graduação.

Percebem 82,7%, quase sempre e sempre, que é fundamental o conhecimento pedagógico para ser professor do ensino superior; 43 professores (71,15) consideram que os saberes necessários ao ensino devem se limitar ao conhecimento especializado da área de formação do professor.

Percebo, mais uma vez, que, nas respostas dos sujeitos da pesquisa, há contradições, pois, ao tempo em que consideram o conteúdo pedagógico como fundamental, dizem que os saberes específicos do campo de atuação são suficientes para legitimar a formação do professor. Vale acrescentar que essas

contradições demonstram a presença da subjetividade na construção das representações. (SÁ, 1998)

Diante dessa contradição, é plausível confirmar a constatação de que não existe uma representação social dos professores, quanto às suas próprias necessidades formativas, e sim, representações individuais.

Essa constatação revela a existência de uma necessidade formativa nesta dimensão, desde quando os professores apresentam certa superficialidade na compreensão da importância e lugar dos conhecimentos pedagógicos na formação e percurso do desenvolvimento profissional do professor. (MASETTO, 2009)

No que tange a visão que têm sobre o campo da Pedagogia, 25 (48,1%) professores (as) consideram-na como um espaço que deve priorizar a aprendizagem de técnicas que facilitam o ensino. Diante desse dado, noto uma visão de Didática baseada na racionalidade técnica, cujo enfoque é prescritivo e instrumental.

Enquanto 10 sujeitos (19,2%) não concordam que a prática deve priorizar a aprendizagem de técnicas, 16 (30,7%) dos sujeitos demonstram ter dúvidas em relação ao papel das ciências pedagógicas na prática educativa. Têm-se, assim, indícios de necessidades formativas, no que diz respeito ao papel dos conhecimentos pedagógicos na ação do professor do ensino superior.

Em continuidade à análise, 36 professores (as) (69,2%) dizem que nunca ou quase nunca se sentem preparados (as) para enfrentar os desafios atualmente presentes na prática educativa no ensino superior. Esse sentimento, como expresso pelos professores, parece-me ser algo comum aos professores nas diferentes modalidades de ensino, os quais precisam se adaptar às novas configurações advindas desse processo sobre a profissão.

5.2.2.2 Relação entre Ensino e Pesquisa

Quadro nº 20: Representações dos professores sobre as necessidades formativas a respeito da Relação entre Ensino e Pesquisa.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
A carga horária dedicada ao ensino pode comprometer o meu investimento na pesquisa. (Q. 28)	4	6	17	14	11	0
Costumo articular as atividades de ensino com as de pesquisa na sala de aula. (Q. 29)	2	1	18	19	11	1
A universidade só poderá se desenvolver através do estímulo à pesquisa, sem priorizar o ensino. (33)	26	12	6	3	2	3

A relação entre ensino e pesquisa é representada como algo importante na visão dos professores da instituição em foco, pois 30 professores (as) (57,7) afirmam que articulam as atividades de ensino com as de pesquisa na sala de aula.

Ratificando a percepção da importância da relação entre ensino-pesquisa, para 38 sujeitos (73,1%), a universidade nunca ou raramente se desenvolverá através do estímulo à pesquisa, sem priorizar o ensino.

Quanto à possibilidade de comprometimento da pesquisa por causa da carga horária dedicada ao ensino, 50% dos professores concordam com essa afirmação, enquanto 17 (32,7%) mostram-se com dúvidas a esse respeito.

Esses dados vão ao encontro de Behrens (2005), quando afirma que o trabalho com a pesquisa em sala de aula pode provocar a ruptura com a prática de reprodução do conhecimento por parte de alunos e professores, tendo em vista o objetivo de construir conhecimento. Diante das percepções dos professores, não há indícios de necessidades formativas sobre essa dimensão.

Quando considerada como importante, a relação entre ensino-pesquisa pressupõe reflexões e tomada de decisões para a condução de propostas

educativas tendo em vista a construção de processos investigativos da prática e na prática educativa. (BALZAN, 2000)

5.2.2.3 Investimento Pessoal

Quadro nº 21: Representações dos professores sobre as necessidades formativas em relação ao Investimento Pessoal.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
Tenho realizado cursos e outras atividades formativas por conta própria, visando compreender questões da prática educativa em sala de aula. (Q. 5)	7	5	20	12	8	0
Leio sobre educação, com vistas ao aprimoramento de minha prática docente. (Q. 7)	3	7	13	11	18	0
Participo de estudos que envolvam a prática educativa no ensino superior. (Q. 21)	8	14	9	13	7	1
Invisto recursos na formação da minha biblioteca pessoal, dispondo de livros que tratem da docência no ensino superior. (Q. 38)	4	7	11	9	21	0

Sobre o investimento pessoal em cursos e outras atividades formativas, relacionadas à prática educativa em sala de aula, não há uma representação hegemônica, pois 12 professores (23,8%) afirmam que nunca ou quase nunca participaram de atividades dessa natureza, 20 (38,4) dizem que às vezes e, 20 (38,4%) dizem que quase sempre e sempre realizam cursos dessa natureza, o que indica fragilidade quanto à formação continuada.

Ainda, 29 professores (55, 8%) dizem ler sobre educação quase sempre e sempre, com vistas ao aprimoramento da prática docente. Quanto à participação em estudos que envolvam a prática educativa no ensino superior, 20 professores

(38,5%) afirmam que participar sempre e quase sempre, e 22 professores (42,30%) dizem que nunca ou quase nunca, o que indica que os sujeitos da prática educativa, por alguma razão, não priorizam a formação continuada desenvolvida pela instituição. Penso que isso se relaciona com a falta de clareza dos professores sobre a importância dos conhecimentos do campo da docência, (MASETTO, 2009) ou com a falta de oportunidade e de condições dos docentes para participarem de tais estudos.

De acordo com Sacristán (1990), a formação de professores pode ser entendida como um dos fundamentos imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Diante disso, percebo que os incentivos institucionais são mecanismos importantes para que os professores sintam-se mais motivados a buscar a formação continuada no campo da docência do ensino superior.

Diante desses dados, foi possível perceber necessidades formativas no elemento em questão.

5.2.2.4 Estratégias Institucionais

Quadro nº 22: Representações dos professores das necessidades formativas com relação às Estratégias Institucionais.

ENUNCIADO	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Quase sempre	5 Sempre	Dado perdido
Sinto-me motivado a participar de encontros formativos promovidos por esta instituição. (Q. 9)	2	8	13	18	11	0
Participo de atividades formativas promovidas por esta universidade. (Q. 12)	6	4	15	20	6	1
Participo de encontros nesta instituição, nos quais os professores discutem dificuldades dos alunos, no processo de aprendizagem. (Q. 18)	12	14	8	14	4	0

Quase sempre e sempre 29 professores (as) (55,7%) se sentem motivados a participar de encontros formativos promovidos pela instituição.

Um dado muito interessante se relaciona à participação dos sujeitos em encontros formativos na instituição, nos quais se discutem as dificuldades dos alunos, pois 26 professores (as) (50%) afirmam que nunca ou raramente participam de encontros nessa instituição, o que dá sinais de necessidades formativas.

Este dado releva que é preciso investimentos na continuidade da divulgação e efetivação de propostas com vistas à de formação continuada dos professores, desde quando boa parte deles declara apresentar motivação para atividades dessa natureza.

A questão da motivação e interesses relativos à realização de encontros formativos não está prioritariamente descrita no enunciado sobre o campo da docência. O enunciado traz a busca pela formação por meio de atividades gerais, não especificadas, desenvolvidas pela instituição. Por isso, parece haver certa valorização dos professores quanto à busca formativa.

Então, de acordo com esses dados, a instituição estudada pode contar com a participação de uma significativa parcela dos professores no desenvolvimento de ações que visam o desenvolvimento profissional desses sujeitos no campo pedagógico.

5.2.2.5 Trabalho do Professor

Quadro nº 23: Representações dos professores sobre suas necessidades formativas relativas ao Trabalho.

ENUNCIADOS	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Dado perdido
	1	2	3	4	5	
O desenvolvimento profissional na docência possibilita satisfação pessoal. (Q. 26)	1	2	10	13	26	0
Eu percebo que, na universidade em que atuo, o trabalho do professor passa por um processo de desgaste, tensão e conflito. (Q. 27)	2	7	16	17	10	0
Sinto-me frustrado (a) porque não consigo dar respostas a tantas exigências acadêmicas que hoje se colocam aos docentes. (Q. 30)	5	7	18	13	9	0
Diante dos papéis que desempenho nesta instituição	0	5	16	24	7	0

como docente, sinto-me realizado (a) profissionalmente. (Q. 31)						
---	--	--	--	--	--	--

Na percepção de 39 professores (as) (75%), o desenvolvimento profissional na docência possibilita satisfação pessoal, o que revela que a profissão professor, no ensino superior, apresenta certas qualidades que promovem uma relação prazerosa com a profissão. No mesmo sentido, 31 professores (59,6) concebem que, diante dos papéis desempenhados na instituição como docente, se sentem realizados (as) profissionalmente.

Para Anastasiou e Pimenta (2002), a percepção dos professores em relação ao seu trabalho, seja ela positiva ou negativa, depende do tipo de relação que ele tem no ambiente onde leciona.

Sobre tal aspecto, como é recente a trajetória profissional de muitos dos sujeitos da pesquisa, pode ser que as expectativas profissionais em relação à instituição corroborem para uma visão mais positiva do magistério superior.

A satisfação no trabalho é compreendida por Carlotto e Câmara, (2008) como um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis com os quais os trabalhadores percebem seu trabalho. Tendo em vista tal premissa, noto que há uma inclinação à valorização da profissão professor no ensino superior, mesmo diante das pressões políticas e ideológicas sobre a vida e o trabalho do professor na atualidade, as quais vêm produzindo tensão no exercício da profissão.

Para 27 professores (as) (51,9%), quase sempre e sempre na universidade o trabalho do professor passa por um processo de desgaste, tensão e conflito.

Recentemente, os professores da universidade foco desta pesquisa, junto a outros de algumas universidades federais, encamparam uma greve por melhores salários e condições de trabalho, o que indica que as tensões e desgastes fazem parte de uma pauta da categoria profissional.

Concernente ao sentimento de frustração diante da impossibilidade de dar respostas a tantas exigências acadêmicas que hoje se colocam aos docentes, os sujeitos percebem a questão de maneira polarizada, uma vez que 12 (23%) dizem nunca e raramente, 18 (34,6) afirmam que às vezes e 22 (42,3%) dizem que quase sempre e sempre vivenciam esse sentimento.

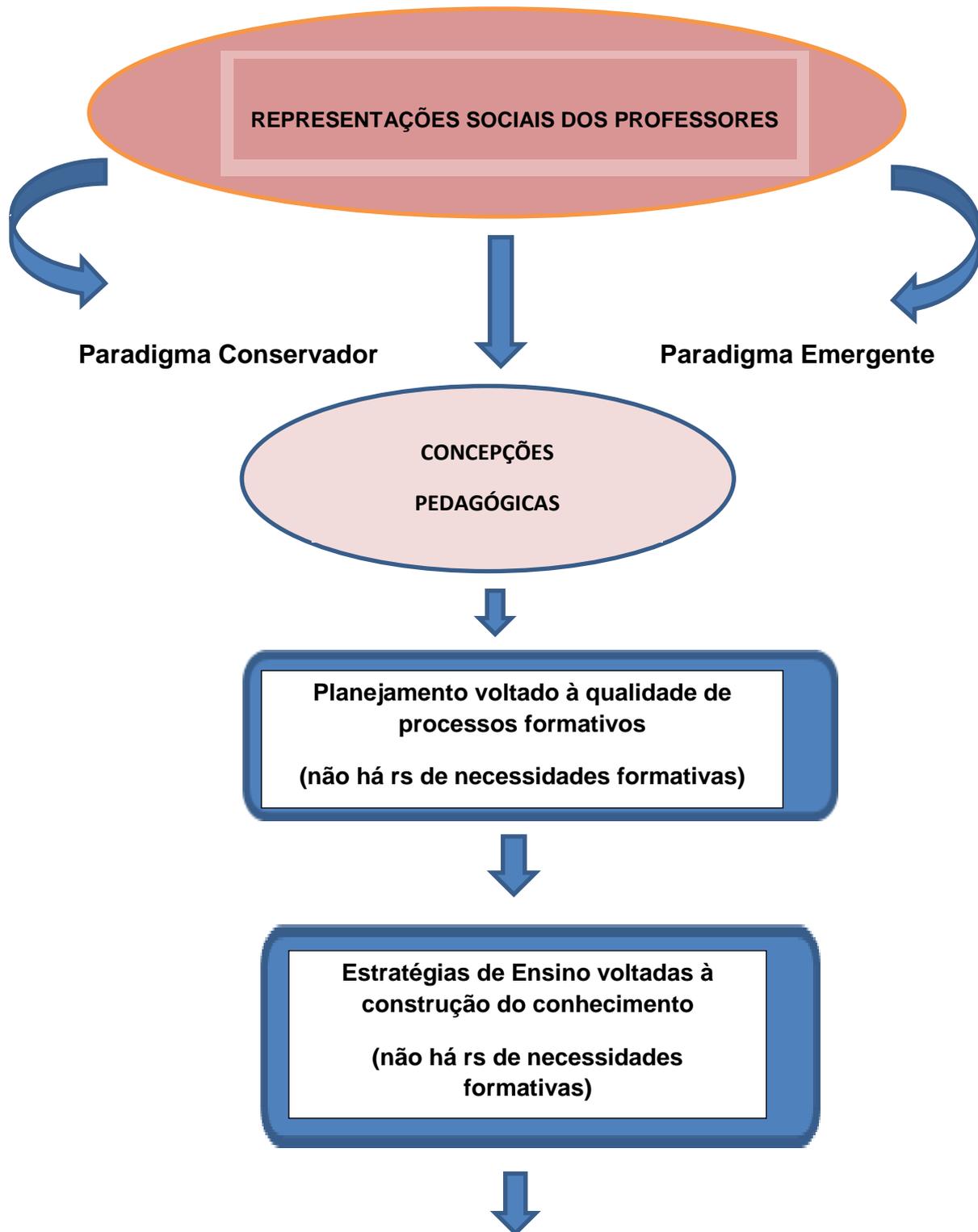
Os dados em relação ao trabalho do professor denotam uma contradição: ora, se a maioria dos docentes se sente satisfeito e realizado, apesar do desgaste,

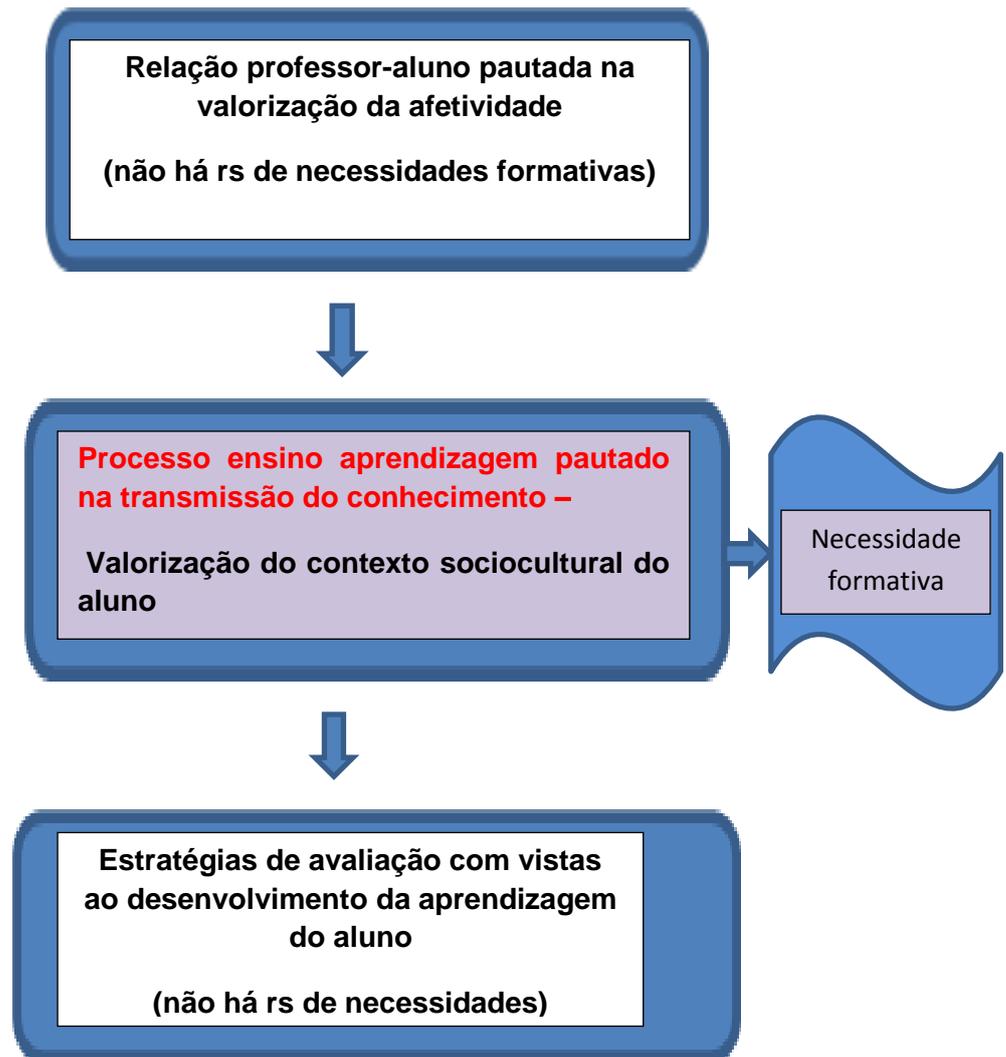
tensão e conflito na área profissional, como explicar o sentimento de frustração diante da impossibilidade de dar respostas às exigências acadêmicas? Será que os professores refletiram ao responder aos enunciados, ou o fizeram de forma mecânica, apenas para atender ao pedido da pesquisadora?

Parece que os professores estão vivendo um misto de sentimentos- ora satisfeitos, ora frustrados Tal fato me preocupa, pois, examinando Zabalza (2004), verifico que a atividade profissional reúne satisfação pessoal e carreira, aspectos que compõem a identidade do professor. Visto que as identidades não são estáveis, mas descontinuas, fragmentadas e suscetíveis a mudanças, o professor, como ser humano, evolui com o passar dos anos. Sua identidade pode ser constituída por aspectos interrelacionados: autoestima, autoimagem, motivação, percepção da tarefa e perspectiva futura, o que pode favorecer o desempenho da profissão com compromisso, eficiência e satisfação profissional. A ausência da satisfação, ou seja, da paixão dificulta a manutenção de uma prática educativa adequada e eficiente. (DAY, 2011)

Logo, me parece que a opinião dos professores (as) sobre essa questão destacada indica uma necessidade formativa, dirigida ao contexto de trabalho e à profissionalização dos professores, o que demanda investimentos na formação continuada para a reflexão em maior profundidade dos impactos produzidos pela precarização das condições de trabalho, na saúde e na vida pessoal-profissional do professor.

Mapa Conceitual nº 01: Mapa conceitual das Necessidades Formativas do Desenvolvimento Profissional.





De acordo com a análise do mapa conceitual sobre as representações sociais dos professores, quanto à Dimensão Concepções Pedagógicas, entendo que há uma necessidade formativa concebida pelos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem.

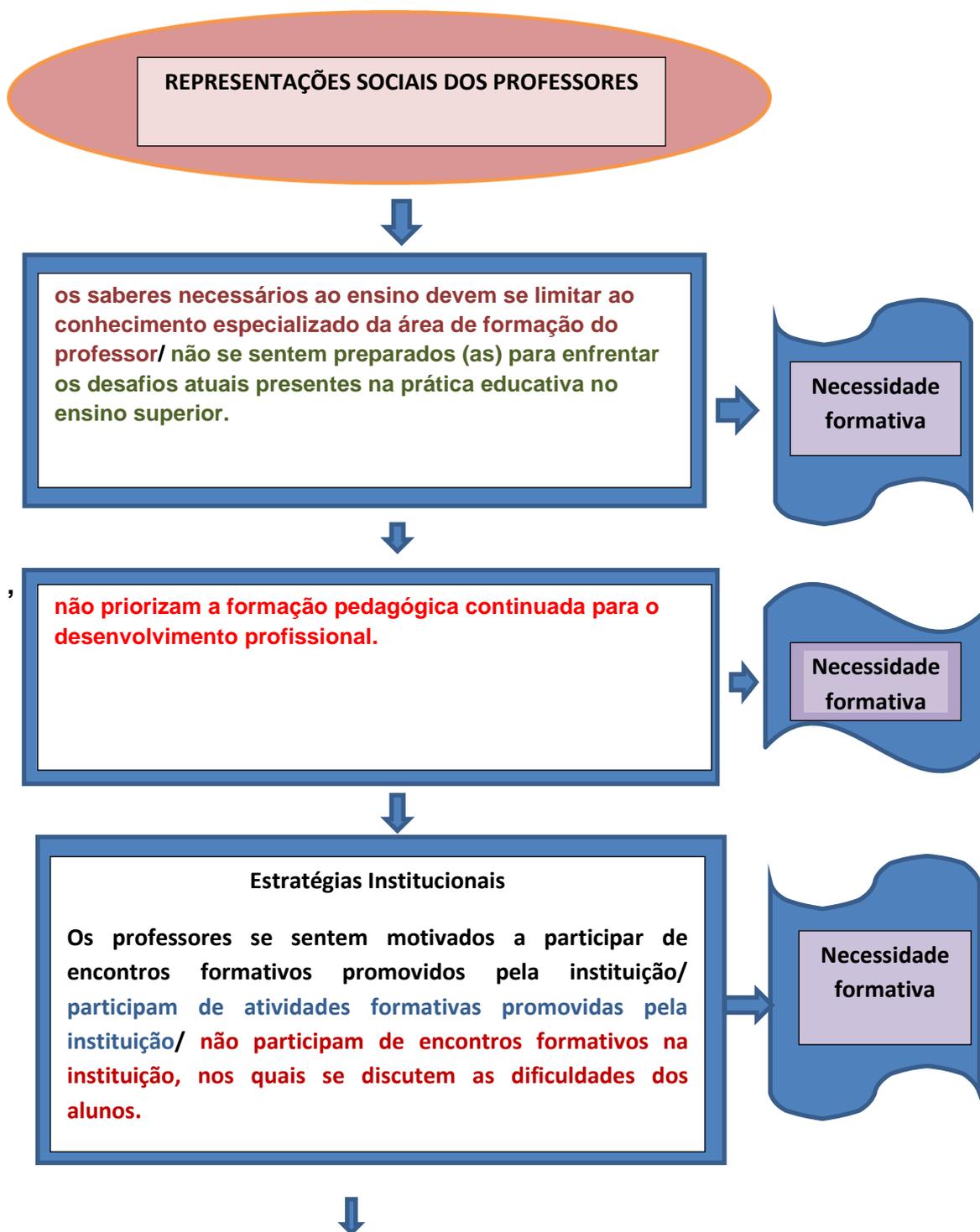
Mediante a consideração de que todos os outros elementos (descritos no mapa, como dimensões do eixo concepções pedagógicas) partem ou se entrecruzam com a concepção de aprendizagem, posso presumir que há necessidades formativas que talvez não tenham sido externadas, mas que poderiam ser percebidas, talvez, a partir da análise da prática dos professores em sala de aula, o que pode ser desenvolvida em outra pesquisa.

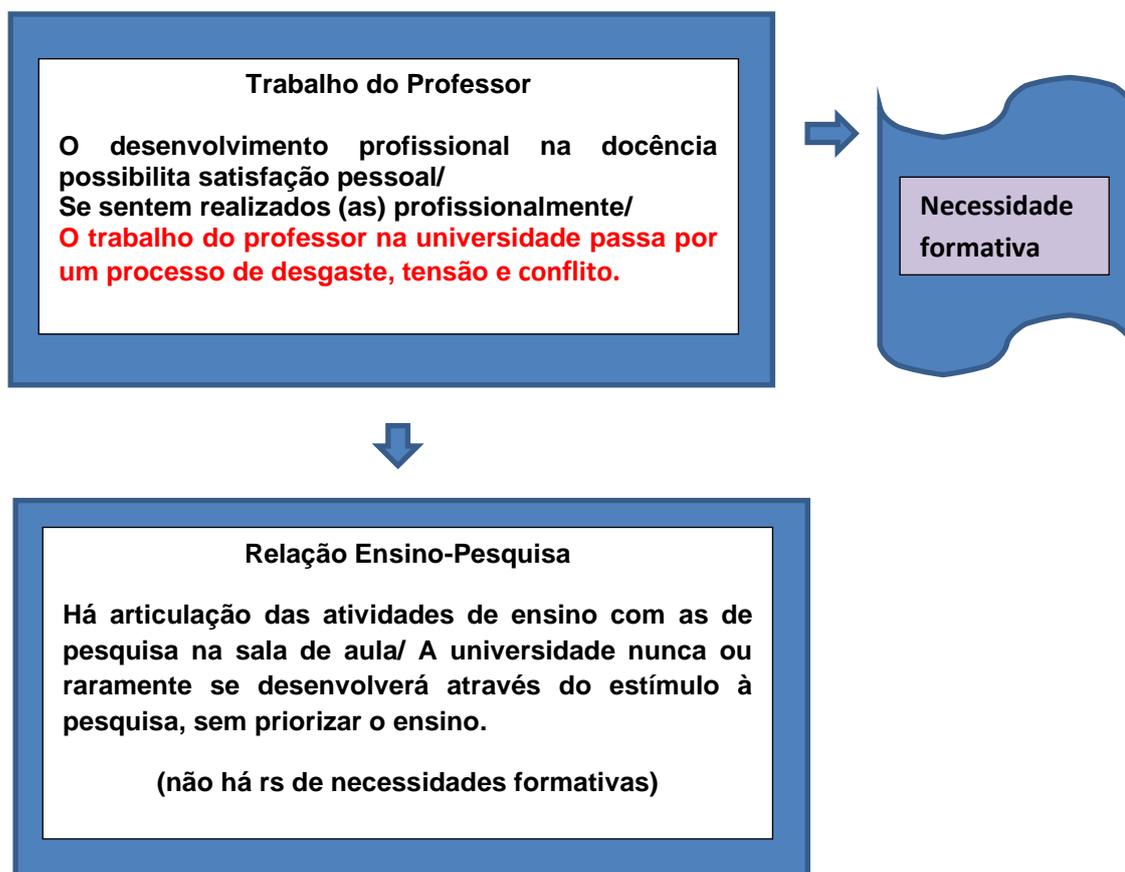
De uma maneira geral, os professores apresentam uma tendência para o entendimento das concepções pedagógicas com base em pressupostos do

paradigma emergente da educação, mas também valorizam concepções do paradigma conservador.

Saliento que é necessário investir em todos os conceitos pedagógicos das dimensões de maneira a suscitar reflexões sobre a relação entre os pressupostos epistemológicos e os pedagógicos (BECKER, 1994), no sentido de provocar a ancoragem de novas representações sociais. Assim, há possibilidades de incorporação de elementos não-familiares nesse percurso, desde quando o objetivo de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar. (MOSCOVICI, 1978)

Mapa Conceitual nº 02: Necessidades formativas da Dimensão Desenvolvimento Profissional.





Diante do mapa conceitual exposto sobre as representações das necessidades formativas sobre a Dimensão Desenvolvimento Profissional dos Professores, pude notar a presença de necessidades formativas em quase todos os elementos da Dimensão (Docência do Ensino Superior, Investimento Pessoal, Estratégias Institucionais e Trabalho do professor)

Perante essa evidência, compreendo que na instituição pesquisada podem ser realizados investimentos para discussão das questões que se apresentam como necessidades. Desse modo, novas configurações podem ser tecidas no campo educacional com vistas às novas configurações produzidas pela sociedade.

5.3 Representações dos gestores quanto às necessidades formativas dos professores

Darei atenção às representações dos gestores sobre as necessidades formativas dos professores, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.

A TRS propicia a análise dos sentidos construídos pelos sujeitos, quanto ao tema necessidades formativas, no campo pedagógico, pois, segundo Madeira (2003, p.127) “as representações podem ser entendidas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”.

Nesse intuito, trarei as análises que se seguem a partir de temas, categorias, subcategorias e indicadores de análises.

5.3.1 Os desafios do processo de expansão do ensino superior

A expansão do ensino superior se apresenta como uma medida importante para a democratização do acesso às universidades, uma reivindicação histórica da sociedade brasileira. (DOURADO, 2003)

No sistema público federal de ensino, a expansão foi dinamizada por meio do REUNI, o que tem favorecido a inclusão de grupos sociais e étnicos, antes excluídos dessas referidas instituições. Esta e outras políticas de inclusão têm se constituído em estratégias de suma importância para a afirmação do acesso e permanência dos alunos no ensino superior.

As políticas públicas demonstram uma abertura do governo para ampliação do sistema federal de ensino, objetivando atender a cidadãos brasileiros, excluídos das instituições formativas dessa modalidade de ensino. Mas, de uma maneira geral, os rumos do processo expansionista também evidenciam que o Estado brasileiro vem buscando incluir as massas populacionais no ensino superior, mediante concessão da oferta de vagas em instituições da rede particular de ensino, isso em proporção muito maior do que no sistema público. (SEVERINO, 2010)

Então, o Estado brasileiro tem atendido mais a interesses ideológicos e políticos do capitalismo, do que as demandas de interesse público, pois a expansão se deu de forma contundente na iniciativa privada. Conforme já explicitiei no Capítulo I, a expansão segue uma “pseudoética do privatismo”. (COUTINHO, 2006)

Diante desse jogo de interesses, até que ponto os encaminhamentos políticos que foram e têm sido realizados têm garantido a qualidade do trabalho institucional nas instituições federais de ensino? De que maneira a relação entre a expansão quantitativa tem sido acompanhada pela qualidade dos serviços educacionais oferecidos nessas instituições?

Tais questões podem ser refletidas, mediante a percepção de diferentes sujeitos do processo educativo. Neste estudo, trago as representações de gestores da instituição educacional em foco de análise.

Considero que as representações dos gestores estão perpassadas por elementos cognitivos e afetivos, bem como são demarcadas pelas vivências construídas no espaço institucional. Por isso, em meio às considerações tecidas por esses sujeitos sobre os desafios do processo expansionista, percebo sentimentos, opiniões, valores e ideias que emergem da compreensão subjetiva dessa realidade.

Um dos gestores representa a expansão do ensino superior como processo marcado por *“desafios enormes, sendo que passam tanto pela dimensão pessoal, quanto pela dimensão institucional”*. (E2)

Por que o sujeito acrescenta aos desafios a ideia de enorme? Suponho que, para esse sujeito as demandas devem ser diversas, e a capacidade de produzir encaminhamentos de soluções para os problemas parece se esbarrar em limites operacionais.

Assim, por um lado, percebo que há necessidade do gestor em continuar desenvolvendo as ações de sua competência na instituição, mas, por outro, percebo um sentimento de impossibilidade operacional frente à quantidade de demandas.

Logo, o processo de expansão pode ser questionado quanto à qualidade de sua implantação e desenvolvimento, pois há indícios de dificuldades que acompanham a história recente da instituição.

Isaia (2006) considera que os desafios atuais vivenciados pela universidade pertencem a diferentes dimensões, as quais envolvem tanto os professores como os espaços educativos de ensino superior.

O gestor ancora suas representações sobre as demandas do processo expansionista como pertencentes a duas dimensões: pessoal e institucional. Ressalto que ambas as demandas mencionadas pelos gestores se imbricam, pois os sujeitos que fazem parte da instituição sentem as repercussões desse processo no cotidiano profissional e em diferentes esferas da vida.

Nesse sentido, a implantação das universidades federais, dentro do contexto expansionista, pode ser entendida como um avanço social. Todavia, há preocupações quanto à falta de algumas condições para o desenvolvimento das atividades nas instituições de ensino superior.

Para obtenção de novos avanços, é necessário que sejam criados *“mecanismos para instrumentalizar as universidades das condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades, prezando pela qualidade” (E2)*, uma vez que, na perspectiva de Masetto (2008, p. 14), *o ensino superior* deve: propiciar *“situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores”*.

5.3.1.1 Demandas da Dimensão Institucional

Os gestores apresentaram algumas questões referentes à dimensão institucional, que estão relacionadas à qualidade do ensino superior, a saber: investimento na infraestrutura, acesso e permanência dos estudantes da graduação, contratação dos professores e vertentes de professores. Tais questões estão imersas de conteúdos subjetivos, elementos cognitivos e afetivos, próprios do campo representacional. (JODELET, 2001)

As questões da dimensão institucional, apresentadas pelos gestores, vão ao encontro da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, da UNESCO (1998), que percebe a qualidade do ensino superior, dentro de uma perspectiva multidimensional, envolvendo a provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral.

Portanto, a infraestrutura e os outros elementos da dimensão institucional, são percebidos como questões fundamentais para a gestão do ensino, pautada no princípio da qualidade.

5.3.1.1.1 A infraestrutura

A respeito da infraestrutura, um dos sujeitos diz que: *“o processo de interiorização não é um processo fácil, porque existem algumas questões infraestruturais dos municípios que acabam impactando na universidade” (E3).*

Em primeiro lugar, os sujeitos relacionam a questão da infraestrutura às dificuldades da interiorização do ensino superior. Isso confirma a análise anterior feita quanto à expansão do ensino superior na realidade brasileira, que não conseguiu fornecer as condições fundamentais no início da instauração das novas universidades.

Sobre a questão, Dourado (2003) enfatiza que as condições de ensino, incluindo a infraestrutura, fazem parte da dimensão intraescolar e funciona como fator implicador na qualidade dos processos educativos e na satisfação das pessoas no ambiente educativo.

Os entraves, portanto, interpostos pelo processo de interiorização da universidade têm feito os sujeitos da gestão, e demais sujeitos da prática educativa, lidarem com questões que impactam o desenvolvimento de ações institucionais.

Perante essas considerações, entendo que os sujeitos representam as fragilidades na infraestrutura da instituição como aspectos que influenciam no cumprimento de funções básicas no espaço educativo, pois as condições institucionais efetivas (qualificação docente, decisão política, financiamento, laboratórios, equipamentos, bibliotecas), têm fundamental importância na articulação e desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão na universidade. (VENTORIM, 2001)

Ademais, a consideração do sujeito gestor, como exposta anteriormente, denota que as dificuldades de ordem infraestrutural têm relações com a oferta insatisfatória de serviços públicos nos municípios que receberam campus da instituição.

A falta de estrutura dos municípios também é detalhada por E3, da seguinte maneira: *“questão de energia elétrica, que não suporta, a quantidade de equipamento, e um aumento maior de fornecimento de energia (...), a telefonia, a parte de Internet”, pois as dificuldades vivenciadas em decorrência das fragilidades de oferta dos serviços públicos “interferem, mas ao mesmo tempo há um impulso da universidade para que esta região comece a ter o que ela nunca teve”. (E3)*

Então, por um lado existem problemas ocasionados por uma expansão provavelmente desenvolvida sem planejamentos organizacionais criteriosos, no campo das políticas públicas. Por outro lado, parece-me que a presença da universidade está favorecendo a melhoria da oferta de serviços públicos, o que vem contribuindo para o desenvolvimento da região.

O rápido crescimento em curso da instituição e as ações dirigidas à solução dos problemas de ordem infraestrutural são apontados por um dos sujeitos quando diz: *“num curto espaço de tempo, a UFRB cresceu muito e ela tende a crescer (...) do ponto de vista da infraestrutura a universidade ainda está com várias construções”. (E3)* A construção de novos prédios para atender a implantação de cursos é uma característica da expansão da universidade, sendo que pode ser notada nas fotos do Anexo I.

De fato, a universidade se expandiu rapidamente com a interiorização, de maneira que possui, hoje, trinta e sete cursos de graduação, distribuídos em cinco Centros, os quais se localizam em municípios distintos da Região do Recôncavo.

Sobre a relação entre infraestrutura e qualidade dos cursos, um dos entrevistados aponta que *“a questão da infraestrutura, é importante para gestar a qualidade do ensino”. (E2)*

Assim, a infraestrutura tem um papel fundamental no desenvolvimento das atividades formativas da universidade. Na perspectiva de Libâneo (1994, p. 18) é preciso considerar que: *“o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigência, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação”. Portanto, a universidade está se organizando e se expandindo, de maneira que “algumas conquistas precisam ser consolidadas”. (E3)*

5.3.1.1.2 Contratação de professores

Outra questão representada na dimensão institucional diz respeito à contratação de novos professores. Um dos gestores diz que as universidades *“foram interiorizadas, mas estão com muitas lacunas; elas precisam de muitos investimentos pra que possam se solidificar”*. (E1)

As lacunas parecem mostrar a ausência de certos elementos importantes para o funcionamento da universidade, o que indica relação com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na esfera institucional. Provavelmente, as lacunas podem estar relacionadas ao processo de expansão aligeirado que parece responder mais a interesses econômicos do que os sociais. (SEVERINO, 2010)

Então, as novas universidades e cursos têm sido implantados, e professores estão sendo contratados, para responder às demandas do processo de expansão. Assim, o processo de expansão das universidades gerou uma “necessidade de contratar, de forma também massiva, novos professores para atender a avalanche de novos estudantes” (ZABALZA, 2004, p. 26)

No entanto, os esforços políticos parecem não ter sido suficientes para dar conta das demandas ocasionadas pelo processo expansionista, desde quando os gestores apontam que a quantidade de professores não é suficiente. Por isso, é necessária: *“uma nova política pública pra seleção de mais professores para essas universidades que foram interiorizadas”*. (E1)

5.3.1.1.3 Acesso e permanência dos alunos

Na percepção dos gestores, a instituição tem recebido em seus cursos de graduação *“alunos muito jovens com 16,17 anos, que às vezes não sabem o que querem. Eles chegaram para um curso pela nota do ENEM, depois do SISU”*. (E2)

A entrada desse novo público na universidade tem se constituído um desafio para a prática docente exigindo saberes específicos e uma formação contínua para o enfrentamento dessa realidade.

Quanto à questão do acesso e permanência dos alunos da graduação, principalmente para as camadas da população menos favorecidas economicamente,

a expansão tem sido considerada como um importante fator para democratização do ensino superior. Na percepção de um dos entrevistados, trata-se de *“um fator extremamente positivo, de acesso ao ensino superior das pessoas que não tinham”* (E1), pois, hoje, a instituição *“absorve a parcela das comunidades de classe C e D, e efetivamente é uma universidade que tem uma grande parcela de estudantes negros”*. (E1)

O REUNI é percebido como uma importante política pública para a garantia do acesso de estudantes das classes menos favorecidas economicamente e dos grupos étnicos excluídos na graduação do ensino superior, pois *“com a política do REUNI as pessoas puderam ter acesso” ao ensino superior*. (E1)

A expansão da educação superior através da política do REUNI tem, como principal objetivo, ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (BRASIL, 2007) Também as políticas afirmativas do governo federal brasileiro têm sido percebidas como medidas decisivas para a permanência dos alunos da graduação, pois *“se não fossem as ações afirmativas eles não concluiriam o curso”*. (E2)

De fato, as políticas públicas desenvolvidas no contexto expansionista têm evidenciado avanços sociais significativos, mas, para que aconteça a inclusão, dos alunos no ensino superior, é necessário que se discutam os problemas pedagógicos que coexistem na instituição e implicam a permanência do aluno, pois E3 considera: *“nós fizemos um estudo, e em alguns cursos acontece a evasão, mas não evasão da instituição, principalmente nas áreas de exatas e na área de saúde”*.

Na perspectiva de Kira (1998), a evasão é frequentemente utilizada para designar “perda” ou “fuga” de alunos da universidade. Segundo a Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão nas IES Públicas (MEC, 1997 p. 19), pode acontecer a evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema.

Segundo Baggi e Lopes (2011), a evasão significa a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso. No caso da instituição em foco, segundo o gestor, o problema da evasão acontece, principalmente, em cursos das Áreas de Exatas e de Saúde. Os motivos da evasão são relacionados a dificuldades na compreensão de conteúdos, pois E3 entende que o aluno evade: *“por considerar o curso difícil e migra para outro curso da instituição”*.

Além da evasão, a retenção de alunos é apresentada como um problema pedagógico muito sério em determinados cursos, na percepção de E3: *“a gente tem observado que em alguns componentes a retenção em alguns semestres chega a 88%, a 90 %. Nós temos um componente especificamente que a retenção chegou a 90 %”*.

A evasão e a retenção de alunos em cursos da instituição sinalizam para problemas na formação pedagógica dos professores. Essa formação é considerada fundamental para reflexão dos problemas educacionais, orientação do aluno na conquista de uma formação, além de contribuir para que o professor possa apoiar e incentivar os seus alunos nas dificuldades e nos sucessos. (MASETTO, 2009)

Um dos gestores afirma que a instituição está atenta para a evasão e repetência, desde quando: *“são dois desafios que a gente tem tentado trabalhar para minimizar”*. (E3)

O enfrentamento dos desafios, de uma maneira geral, já enuncia alguns resultados na instituição, na perspectiva do gestor, uma vez que: *“egressos da universidade já fazendo diferença, assumindo funções no município para mudança, tanto da educação, quanto da saúde”*. (E3)

5.3.1.1.4 Nova vertente de professores

Em primeira instância, existem especificidades da identidade pessoal-profissional que são correlatas à realidade da instituição e da expansão da universidade.

Considerando que a instauração da UFRB surge a partir de um desmembramento da UFBA, *“muitos professores que eram professores antigos da UFBA permanecem”* (E1), novos foram contratados, *“nós temos na UFRB um movimento muito interessante que é de professores recém-ingressos na instituição e também na carreira do magistério”*. (E3)

Para E1: *“a interiorização trouxe muitos professores novos sem experiência em docência, sem nenhuma experiência em docência”*.

A falta de experiência no ensino superior junto à falta de preparação específica no campo da docência confirma a existência de um hiato entre o domínio

pelo professor de competências técnico-científicas próprias de sua área do conhecimento e domínio de conhecimentos específicos sobre o “que-fazer” da prática educativa. (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2006)

Ainda, na percepção dos gestores, os professores admitidos pela instituição, dentro do contexto expansionista, são classificados em duas vertentes: “*professores recém-admitidos na universidade, oriundos de uma formação específica: bacharéis*”. (E2) A segunda vertente: “*professores admitidos na universidade com uma formação focada na área de educação*”. (E2)

Conhecer aspectos da formação e trajetória de inserção desses sujeitos é um dado muito importante para compreensão de como eles representam a docência e a formação continuada no espaço institucional, pois, segundo Jodelet (2001, p. 22) a representação “contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

5.3.1.1.5 Demandas da Dimensão Pessoal

Na dimensão pessoal, (E1) traz considerações importantes sobre aspectos da saúde e qualidade de vida dos professores da instituição: “*devido à interiorização, muitos professores que saíram das suas cidades natais, estão com problemas seríssimos, emocionais, psicológicos; se sentem só, têm depressão, etc.*” (E1)

Esse é um dado muito preocupante, pois o processo expansionista parece estar impactando a saúde de professores, o que merece atenção do poder público, da sociedade e reflexões de estudiosos do campo da Pedagogia Universitária.

A respeito das possíveis causas do adoecimento dos professores, Borges Santos (2006, p. 3) diz:

Não é pertinente afirmar que a saúde do trabalhador depende exclusivamente da sua condição como indivíduo, ou mesmo das condições desfavoráveis disponibilizadas pela instituição. Depende sim, de um jogo movimento na relação, na forma como um e outro integram o espaço organizacional. No movimento saúde-trabalho, satisfação, sofrimento-prazer os indivíduos mobilizam suas inteligências e recursos disponíveis na busca de soluções criativas para tornar a atividade desenvolvida possível e, ao mesmo tempo, obter resultados positivos no exercício dessa atividade.

Logo, existem diversos fatores, para além dos institucionais, que podem estar contribuindo para a situação do adoecimento dos professores, sendo que a gestora

pontua a questão da migração do professor para exercer o magistério superior na universidade.

A saída de sua cidade de origem para assumir a função profissional na instituição, a adaptação a um novo contexto, o distanciamento de amigos e parentes, junto o enfrentamento de desafios no campo da docência podem ser fatores impicantes no quadro de adoecimento dos professores, no contexto de expansão do ensino superior, na realidade brasileira.

O adoecimento docente impacta a qualidade de vida das pessoas. Ainda, tem repercussões sobre a qualidade da educação. Sobre o adoecimento de professores, Andrade (2007, p.10) afirma:

As denúncias do adoecer do/a educador/a elaborados com mais frequência a partir de meados do século XX, trazem, em si, o desvelamento de uma problemática, que não mais admite ocultar-se, ao contrário solicita atenção quanto aos seus meandros, desdobramentos e contradições, uma atenção, porém, que não tem seguido o mesmo curso ou história dessa dor, pois as proporções resultantes da luta em termos da saúde do/a trabalhador/a não a contemplam especificamente e os conteúdos que integram os programas das políticas educacionais não aproximam sequer timidamente a saúde docente.

Salvo melhor juízo, tudo indica que a saúde integral do professor ainda não tem sido alvo de ações coordenadas no campo das políticas públicas brasileiras, apesar das evidências e impactos desse problema sobre a sociedade. É urgente que novos direcionamentos políticos sejam dados no sentido de promoção de ações de saúde, integradas ao campo educacional para a garantia da qualidade de vida do professor e dos processos formativos no espaço do ensino superior. Destaco que não se pode garantir a qualidade da educação sem que haja cuidados sobre a saúde dos professores.

Neste sentido, parece-me que seria responsabilidade da instituição a inclusão de ações de desenvolvimento humano que propiciem a integração dos sujeitos consigo, com os colegas e com os demais membros da comunidade universitária.

5.3.2 O Ensino Superior

O ensino superior de graduação é considerado como um tema importante para os sujeitos entrevistados, de maneira que um deles aponta que: *“são tantos aspectos que precisam ser discutidos, significados, em relação ao ensino superior, seja nos cursos de licenciatura, bacharelados, tecnológicos”*. (E1)

A expressão utilizada pelo gestor *“são tantos”*, mais uma vez confirma a ideia de inúmeros desafios enfrentados pelos gestores da instituição. Especificamente, no campo pedagógico, os aspectos parecem se relacionar à falta de preparação do professor universitário.

Sobre os aspectos relativos ao ensino superior, os sujeitos gestores apontam para a representação da desvalorização e a valorização do ensino, assim como para possibilidades de valorização.

5.3.2.1 Desvalorização e valorização do ensino, pesquisa e extensão

Na perspectiva de um dos sujeitos, *“o ensino de graduação na universidade às vezes ocupa, nas discussões, um lugar menor, em relação à pesquisa e à extensão”*. (E1) Além do que, *“existe, ainda, aquela dicotomia de que um ensina, outro faz pesquisa, outro faz extensão”*. (E1) Logo, *“não se pode pensar mais o ensino superior, discutindo essas dimensões separadas”*. (E1)

Sendo a representação o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento” (FERREIRA, 1975), essas considerações são conteúdos representacionais que apontam certo desprestígio do ensino em relação à pesquisa e à extensão, tanto nas reflexões quanto nas práticas educativas dos professores. Ainda, os gestores situam que existe a necessidade de discussão desses três pilares de sustentação do trabalho da universidade, de maneira coesa, sem dicotomias.

O papel da universidade se relaciona com a produção do conhecimento científico e valorização dos diversos saberes inerentes na sociedade. Sua responsabilidade formativa deve responder ao desenvolvimento de ações no campo

do ensino, pesquisa e extensão. Para Fávero (1981), a universidade se constitui como uma instituição que tem por objetivo criar, divulgar e socializar o saber produzido, voltado para o avanço da ciência, da arte, e da cultura. Segundo essa autora, “essa maneira de compreender a universidade implica também na estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos do conhecimento” (p 54).

Concordando, em parte, com tal perspectiva, outro sujeito diz: “a valorização da pesquisa é maior” (E3), pois o “sistema educacional brasileiro acaba fomentando nas universidades uma supervalorização da pesquisa em detrimento das outras formas, eu não diria nem só do ensino, mas da extensão também”. (E3)

A supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino tem sido uma questão bastante debatida no campo da Pedagogia Universitária e relacionada à trajetória formativa na pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) Sobre a desvalorização da docência no ensino superior, Zabalza (1998, p. 109) comenta:

A docência, que, teoricamente deveria ser a mais importante, porque nela se concentra a tarefa formativa da universidade. No entanto, como já fora dito a docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores.

Além da docência, a extensão também é concebida como elemento de menor importância em relação à pesquisa. Como é possível notar, no depoimento do gestor, apontado anteriormente, as próprias políticas de fomento financeiro da universidade contribuem para esse cenário.

Na visão de outro sujeito da pesquisa “em linhas gerais a instituição valoriza, o ensino, a docência, a pesquisa e também a extensão”. Apesar da valorização institucional em relação aos pilares de trabalho da universidade, o mesmo gestor pondera que “existem algumas dificuldades, sobretudo, do ponto de vista de financiamento”. (E2)

A percepção distinta do sujeito, quando comparada à dos outros dois sujeitos gestores, talvez possa ser justificada pela experiência do sujeito e sua busca pela correlação e valorização dos citados elementos de base do trabalho formativo na universidade. Sobre a valorização e desvalorização desses pilares, Vasconcelos (2000) considera que, na maioria dos casos, cada universidade dá ênfase maior ou menor a cada um desses três campos. Para Ventorim (2001) há na formação de

professores uma relação fragilizada entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Desse modo, os gestores apresentam uma contradição relativamente à questão em análise, quanto ao lugar do ensino na instituição. Sobre essa questão, Estudos mostram que o ensino e também a extensão são percebidas como ocupantes de um lugar menos privilegiado nas universidades do que o ocupado pela pesquisa. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) No mesmo sentido Cunha (2004) considera que a concepção da docência carrega um desprestígio na academia, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente.

Sobre as dificuldades de financiamento, E2 concebe que existem impeditivos para a divulgação dos trabalhos de pesquisa, pois *“às vezes você deseja socializar essa pesquisa com a comunidade científica, só que às vezes você não tem condição de ir a um congresso”*.

Assim, as dificuldades de financiamento também aparecem tanto na docência, como no desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

5.3.2.2 Possibilidades de Valorização do ensino

Segundo a Declaração Mundial do Ensino Superior (UNESCO, 1998), as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino devem preparar as novas gerações, para que essas demonstrem habilidades, conhecimentos e ideais consoantes às novas configurações socioeducativas da sociedade.

Por isso, a fim de que seja efetivada a preparação dos profissionais para atuarem na sociedade, é preciso o desenvolvimento de um trabalho formativo na universidade que preze pela valorização do ensino para a significação das aprendizagens dos estudantes.

Os sujeitos pontuam possibilidades de valorização do ensino, diante de aspectos distintos, a saber: significação das discussões sobre o ensino, articulação das ações de ensino, pesquisa e extensão, organização do currículo e inovação pedagógica. Assim, os significados construídos pelos sujeitos gestores envolvem a

pertença social com as implicações afetivas e normativas, às quais estão ligadas às experiências, à comunicação e às interações sociais. (JODELET, 2001)

De fato, a valorização do ensino e a articulação do ensino com pesquisa aparecem como possibilidades, configurando-se como metas ainda não alcançadas pela instituição. Assim, está confirmada a suspeita de que há diferenças de prestígio institucional sobre a pesquisa, o ensino e a extensão.

5.3.2.3 Significação das discussões sobre o ensino

A significação das discussões sobre o ensino é destacado por E1 mediante o entrelaçamento de elementos que subjacentes na representação social. Isso fica evidente quando ele expressa a necessidade de *“significar essas discussões do que é o ensino, propor iniciativa de que os professores pensem nisso e associem isso a uma formação continuada permanente”*.

Os motivos que produzem essa afirmativa podem estar relacionados à necessidade da formação pedagógica dos professores, envolvendo reflexão sobre os métodos de ensino, a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade. (MASETTO, 2003)

Diante da consideração do gestor (E3), posso inferir que os professores não costumam discutir sobre ensino coletivamente. Nesse sentido, esse gestor pontua, ainda, uma necessidade de promoção de momentos para que isso aconteça, dentro de uma perspectiva de formação continuada ao longo da trajetória profissional.

A falta de reflexão sobre a prática educativa faz com que o trabalho do professor universitário seja solitário, ainda que influencie na permanência de um ensino baseado na reprodução do conhecimento, dentro de uma racionalidade técnica e instrumental da didática. (ZEICHNER, 2008)

Desse modo, há inquietações dos gestores sobre as práticas dos professores e seus impactos na qualidade do ensino, mesmo porque, segundo Masetto (2005), as práticas do professor universitário são influenciadas pelos paradigmas conservador e emergente. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o professor precisa significar o ensino baseado na prática educativa e nos paradigmas que a sustentam, de maneira a refletir sobre a sua prática educativa, como sujeito ativo e

agente de transformação. A formação continuada é um momento propício para a construção de novas significações sobre o ensino.

5.3.2.4 Articulação das ações de ensino-pesquisa-extensão

A articulação dos três pilares ensino-pesquisa-extensão é concebida como uma possibilidade para o ensino na graduação, uma vez que E1 declara que é necessário: *“possibilitar que ações de pesquisa e de extensão aconteçam dentro do ensino”* para que se obtenha um *“ensino de graduação realmente adaptado nas dimensões de ensino e pesquisa e extensão um ensino de graduação onde essa matriz curricular seja flexível”*.

Assim, parece-me que existe uma vontade político-pedagógica para dinamização da questão nos cursos de graduação, um desejo verbalizado por esse sujeito da pesquisa, até porque é necessária a triangulação entre a docência, ensino e extensão.

Então, como explicar a representação dos professores quando de maneira contundente afirmam a existência de articulação do trabalho em torno da triangulação entre ensino, pesquisa e extensão na instituição?

Os docentes e os gestores representam essa questão de maneira distinta, o que denota uma contradição nos discursos. Mais uma vez a ideia de necessidade formativa é fortalecida, pois mesmo diante das produções acadêmicas e dos trabalhos desenvolvidos em diferentes vertentes pelos professores, ainda há controvérsias sobre a articulação de aspectos basilares da universidade e, provavelmente, há fragilidades no desenvolvimento das atividades formativas quanto a esse aspecto.

5.3.2.5 Organização do currículo interdisciplinar

Tudo indica que os gestores desejam que a universidade tenha no ensino de graduação currículos de cursos pautados no princípio da interdisciplinaridade, visto que um deles propõe que sejam efetivadas *“ações dentro dessa organização*

curricular, que sejam interdisciplinares”. (E1) Com isso, entendo que, esse gestor reclama novos encaminhamentos para as propostas curriculares dos cursos, que respondam a uma maior integração do trabalho educativo e que se firmem na interdisciplinaridade.

A representação dos sujeitos indica que esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. (JODELET, 2001) Logo, o desejo da gestora, em relação ao estabelecimento de um currículo interdisciplinar, pode ser entendido como uma necessidade institucional de desenvolvimento de ações pedagógicas mais articuladas entre os professores, pois, segundo Lüdke (2001), o trabalho pedagógico em torno da interdisciplinaridade pressupõe integração e engajamento de educadores, para o desenvolvimento de reflexões e ações educativas, num trabalho conjunto. Nesse caminho, os sujeitos devem prezar pela interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar dicotomias presentes no ensino, objetivando a formação integral dos alunos.

Então, em que medida os professores, de fato, conhecem o projeto político pedagógico do curso, como representaram no questionário de pesquisa? Como os professores trabalham com o currículo de maneira interdisciplinar, se o depoimento do gestor indica uma necessidade de articulação do trabalho dos professores para novos direcionamentos no currículo dos cursos?

Os questionamentos não desmerecem as opiniões emitidas pelos professores ao responderem ao questionário. Todavia, se eles não apontaram fragilidades formativas no campo pedagógico, pode ser devido a falhas no próprio instrumento, construído com linguagem específica do campo pedagógico, ou por receio do respondente em expor suas fragilidades nesse campo. Os atores sociais se incomodam, diria Moscovici (1978), com o desconhecimento sobre determinado objeto social.

Por isso, mais uma vez existem suspeitas sobre necessidades formativas também localizadas acerca desta questão, pois, segundo Masetto (2009, p. 16) “o docente do ensino superior não está, em regra geral, preparado para trabalhar com um currículo tão diferente do tradicional”.

Também Masetto (2009) considera as novas expectativas e exigências sobre o currículo como uma condição para efetivação de processos de aprendizagens

contextualizados com as novas configurações da sociedade atual. Além do que, deve explicitar a contextualização da sociedade contemporânea e uma filosofia voltada para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e colaborativa.

5.3.2.6 Inovação pedagógica

Sobre a questão em destaque, existem algumas propostas em curso de inovação pedagógica, mas ainda há uma necessidade de incorporação dessa perspectiva na universidade, pois *“existem várias propostas de inovação, mas há um receio ainda na universidade que não quer ainda se atirar de corpo e alma, atrás dessas inovações”*. (E1)

E3 afirma que a *“problematização de projetos de aprendizagem”* é um exemplo de proposta em curso dirigida à inovação pedagógica. Inclusive as propostas de inovação são relacionadas à prática educativa de professores mais antigos na instituição. Sobre o assunto, o mesmo gestor assevera que:

Tem professores também com mais experiência que já fazem um trabalho de pesquisa, de ensino e de extensão e vão para a comunidade com os alunos e fazem vivência, que acabam diferenciando o modo de ensinar e o modo de aprender.

Segundo Cunha e Lucarelli (2005), a inovação pedagógica significa ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, o desenvolvimento de propostas educativas mediante a presença da gestão participativa, reconfiguração dos saberes nos espaços educativos, reorganização da relação entre teoria e prática, perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, mediação, protagonismo.

Desse modo, a inovação exige outra concepção formativa e de ação educativa, consoante o paradigma emergente da educação. (BEHRENS, 1999) Então, as práticas ditas inovadoras precisariam ser investigadas mais a fundo para a compreensão de suas bases epistemológicas, desde quando os professores oscilam entre concepções pedagógicas relativas ao paradigma tradicional e emergente. Isso ratifica a compreensão de que representações sociais *“são sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais”*. (JODELET, 2001, p. 5)

Pesquisas no campo da Pedagogia Universitária (MASETTO, 2005;

MARTINS, LEON, SILVA, 2006) têm confirmado a contradição na prática educativa de professores universitários, pois nela coexistem características dos modelos emergentes (emancipatórios) e dos modelos conservadores (tradicionais), evidenciando a crise paradigmática da atual sociedade. (RIBEIRO, CUNHA, 2010)

5.3.3 Profissionalização da Docência

Importante conhecer como sujeitos gestores (que não deixaram de atuar como professores no desempenho de suas atividades como gestores) compreendem as dinâmicas sociopolíticas e educacionais que envolvem o exercício da profissão do magistério superior, inclusive aquelas relativas à sua profissionalização. Um sujeito considera que “*a discussão sobre a profissionalização da docência é fundamental*” (E2) para a garantia de uma condição necessária para a legitimação da docência no ensino superior, uma vez que Enguita (1991) afirma que uma profissão só se constitui quando há o reconhecimento de saberes que são próprios do seu campo. Montero (2001) refere que a profissionalização tem se constituído numa aspiração prioritária dos sistemas educativos na busca pela qualidade dos processos e dos resultados da educação.

O mesmo gestor representa a profissionalização como um processo perpassado por dificuldades para a efetivação, o que fica evidenciado quando diz:

Apesar de nós, enquanto professores, não termos um código, ou um conselho focado na profissão, a exemplo da Medicina, do Direito. Não temos uma entidade de classe.

As preocupações do gestor vão ao encontro da consideração de Zabalza (2004, p. 108-109) quando diz que a profissionalização da docência exige: “conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc.”

As considerações dos gestores confirmam o exposto no Capítulo 2 deste estudo, porquanto referem a profissionalização como um processo em curso, o qual abrange uma série de pré-requisitos implicados na profissão do magistério superior, tais como: condições de trabalho, salariais, formativas, etc.

A seguir, darei atenção a alguns aspectos pontuados pelos gestores, que perpassam pela profissionalização dos professores.

5.3.3.1 Conflito de identidade e formação do professor

Na concepção dos gestores, a identidade se entrecruza com a trajetória de formação acadêmica dos sujeitos professores, o que fica evidenciado quando um deles diz:

Grande parte deles fizeram graduação, mestrado, doutorado, e entraram para o magistério superior. Então, não tem a experiência anterior com relação ao ensino, e essa experiência está sendo construída agora, na UFRB. (E3)

Desse modo, a consideração do gestor confirma a ancoragem da identidade do professor como um processo multifacetado, marcado pela trajetória e pela falta de experiência específica para atuar como professor do ensino superior. Sobre a questão da identidade do professor do ensino superior, Franco (2000, p. 63) detalha:

O professor do ensino superior é um profissional que trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Sendo assim, a identidade profissional dos professores não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. (NÓVOA, 1992)

No caso específico da instituição, os professores têm dedicação exclusiva. Desenvolvem suas atividades profissionais e provavelmente lidam com conflitos e tensões no seu ambiente de trabalho.

Acerca da entrada no magistério superior, os professores iniciam a carreira docente, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. (ISAIA, 2001)

Sobre a trajetória formativa, um dos gestores assevera que os professores fizeram:

Uma graduação em uma área específica, um bacharelado, fizeram o mestrado e o doutorado nesta mesma área específica. Então, eles

trabalharam como profissionais, como pesquisadores e de uma hora para outra eles se tornaram docentes. (E2)

Gatti (2004) considera que a formação pedagógica de professores do ensino superior nos cursos *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), é desvalorizada, pois, enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, o que influencia na existência de “*um conflito de identidade profissional*” (E2), pois “*já aconteceu de eu perguntar a um professor de que área ele era, e ele dizer que era engenheiro; não se identificava como professor do ensino superior*”. (E2)

Esse conflito de identidade, também, tem sido fortalecido pelas fragilidades da legislação brasileira sobre a formação para a docência na pós-graduação, e pela falta de formação continuada para o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior.

Com isso, existe uma percepção reduzida sobre o lugar da docência na formação e na atuação profissional dos professores na instituição pesquisada, fato que tem sido confirmado em outras realidades por meio de estudos no campo da Pedagogia Universitária. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Assim, mesmo sem experiência no campo da docência do ensino superior, esses sujeitos estão enfrenando a dinâmica da expansão, interiorização e reestruturação da universidade em um só tempo, ficando as bases de desenvolvimento da instituição em foco de análise neste estudo.

5.3.3.2 A formação continuada como um desafio

A formação continuada dos professores tem sido percebida, na UFRB, pelos gestores como: “*um desafio muito grande (...) porque, na minha perspectiva, para ser professor é preciso ser formado como tal*” (E2).

Neste estudo, ficou evidenciado que quase todos os professores participantes desta pesquisa possuem curso de mestrado e, uma parcela significativa, de doutorado, conforme dados sobre o perfil e as trajetórias de inserção no magistério superior, expostos na metodologia.

No entanto, o elevado nível de formação, não corresponde a uma efetiva

preparação para a atuação profissional no magistério superior, pois há uma tendência dos professores universitários em construir a identidade profissional com base na produção científica e nas atividades produtivas que geram mérito acadêmico. (ZABALZA, 2004)

Mesmo diante do elevado nível de formação acadêmica, os gestores aludem que a formação continuada no campo da docência pode ser considerada como uma demanda não percebida pelos professores, principalmente para aqueles que têm um nível de formação acadêmica elevado, o que fica evidenciado quando um dos gestores diz:

Muitos professores, ao entrarem no magistério superior, sobretudo aqueles que já possuem um nível de doutorado, pós-doutorado, não se reconhecerem enquanto sujeitos que precisam estar em formação continuada. (E2)

Assim, os gestores da instituição demonstram em suas representações uma preocupação quanto à formação específica dos professores para o desenvolvimento do papel profissional, no exercício do magistério superior, até porque ser professor exige domínio de saberes específicos desse campo profissional.

O lugar dos saberes específicos do campo da docência e da importância da formação continuada para a aquisição desses saberes é concebido por um dos sujeitos quando afirma: *“a profissão é a docência e precisa ser compreendida como tal, porque a docência envolve saberes que precisam ser considerados na ação pedagógica”*. (E2)

5.3.3.3 Possibilidade de Incentivo à formação

Tendo em vista a valorização da docência, algumas políticas institucionais podem ser implementadas, a exemplo da revisão do barema de progressão dos professores, como pode ser percebido na afirmativa: *“a gente tá querendo propor uma revisão no barema de progressão, onde seja melhor pontuada a formação pedagógica”*. (E1) Esse incentivo é considerado um mecanismo institucional para que o *“professor se sinta mobilizado a fazer”* esse tipo de formação. (E3)

5.3.4 Necessidades formativas dos professores

Os gestores apontam para algumas lacunas e dificuldades dos professores no desenvolvimento da prática educativa, as quais, muitas vezes, não são verbalizadas pelos professores, mas são sentidas pelos gestores. Isso fica evidenciado na seguinte afirmativa:

Às vezes o professor dizer que tem umas lacunas, que tem umas dificuldades, vamos discutir, não temas específicos, mas discutir de alguma forma a docência, [...] é o mesmo que dizer assim: eu sou incapaz. (E1)

Parece-me que o depoimento do gestor confirma a afirmativa anterior sobre o receio dos docentes em expor suas necessidades formativas. Essa falta de reconhecimento por parte dos professores chama a atenção, pois mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. (ISAIA, 2001)

O não reconhecimento do lugar dos saberes pode ser entendido como uma representação da docência, a qual tem raízes históricas e sociais. As representações revelam expectativas, sentimentos e apreciações que configuram o entrelaçamento de elementos cognitivos e afetivos no processo representacional. (JODELET, 2001)

Partindo da premissa que as representações sociais orientam condutas, garantem a identidade do grupo, prescrevem e justificam comportamentos e orientam as comunicações, é importante conhecer como os sujeitos do processo educativo utilizam-se das representações para proteger o grupo e sua identidade diante daquilo que se postula como novo no círculo social.

Para Isaia (2001), as concepções sobre a docência podem ser interpretadas como um processo representacional, que envolve a criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam vivência e reflexões.

De acordo com Isaia e Bolzan (2004), as concepções sobre a docência podem ser compreendidas através da análise de três orientações presentes nas representações dos professores:

1^a- Significação da docência como uma atividade que envolve relações humanas e produção de significados sobre o trabalho.

2º- preconiza o lugar dos conhecimentos específicos do campo de atuação do professor, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

3ª- valoriza os sentimentos e reflexões sobre a prática, bem como aponta para um trabalho formativo que considere os diversos saberes.

Nesse sentido, é importante levar em consideração as representações dos professores sobre a docência para a efetivação de processos formativos institucionais.

No caminho desse processo formativo, é válido considerar as necessidades formativas evidenciadas pelos professores, pois, segundo Marcelo Garcia (1998), o diagnóstico de necessidades pode subsidiar o planejamento de processos de formação e sua avaliação.

Pertinente, ainda, dizer que um dos gestores representa que as dificuldades do professor estão relacionadas ao campo pedagógico, o que pode ser percebido no depoimento de E3: *“quando a gente fala de formação de professores, a gente está falando especificamente da formação pedagógica desse professor”*.

5.3.4.1 Perfil dos alunos do século XXI

As características biopsicossociais dos estudantes, nos dias atuais, trazem novos desafios à universidade, na percepção dos gestores, pois *“o perfil dos alunos é outro” (...)* a gente tem que necessariamente levar em conta que sujeitos são esses que aprendem aos 12 anos do século XXI”. (E2) Também E3 diz: *“a gente vê no jovem de hoje uma necessidade de inovação maior, a gente precisa renovar a forma de ensinar”*. (E3)

Isso denota que na percepção dos gestores, os estudantes dos cursos de graduação são sujeitos que precisam ser desafiados a aprender de maneira diferente de outros tempos, até porque fazem parte de uma geração já marcada pelos avanços das técnicas e tecnologias e têm necessidades formativas próprias do atual contexto social e histórico. Para Zabalza (2004, p. 31), “o problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, tendo em vista que as lições e explicações tradicionais não servem”. Então, é preciso que sejam

dinamizadas, na esfera institucional, ações que deem conta dessas demandas, e respondam ao seguinte questionamento: *“que tipo de aluno se quer formar? (E2)*

As considerações relativas ao aluno da atualidade denotam uma necessidade de contextualização das práticas educativas, para a dinamização das aprendizagens, consoante às novas tecnologias, às novas exigências do mundo do trabalho e formação para a cidadania.

Sobre a contextualização das práticas de ensino e a importância da consideração da aprendizagem dos jovens do ensino superior, Masetto (2009, p.9) afirma:

No ensino superior, estamos falando de jovens que trabalham com o desenvolvimento de seu autoconhecimento, de sua autoestima, na busca de segurança diante da profissão escolhida, na descoberta de sua posição política, no desenvolvimento de sua sociabilidade formando seus grupos de amizade e relacionamento, na constituição e seus grupos e trabalho, na procura de um professor que os oriente na conquista de uma formação profissional competente, que os apoie nesse trabalho, os entusiasme e incentive nas dificuldades e nos sucessos, estejam abertos ao diálogo, às perguntas, às dúvidas.

Dessa maneira, considero que as reflexões do gestor vão ao encontro das necessidades do aluno, considerando, nesse processo, o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social.

5.3.4.2 Demanda dos alunos

Na percepção dos gestores, os estudantes exigem novos direcionamentos no desenvolvimento e na reflexão de práticas educativas por parte dos professores, uma vez que *“é um pedido dos alunos, para que os professores signifiquem as suas práticas, e que discutam as suas práticas”*. (E1)

Assim, se há dificuldades em lidar com as novas configurações da educação, da aprendizagem dos estudantes, há necessidade dos professores de aprimoramento de suas práticas educativas, tendo em vista a melhoria dos processos formativos.

Essa ideia que remonta à subjetividade do gestor confirma a percepção de Masetto (2009), o qual pontua que o cenário da educação na atualidade exige mudanças imprescindíveis na formação pedagógica dos docentes do ensino

superior, pois, diante das novas demandas educativas, é preciso que as práticas pedagógicas contribuam para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos e sua formação como profissionais.

5.3.4.3 Preparação dos professores

Para os gestores, existem dificuldades presentes no desenvolvimento da prática educativa de muitos professores, pois eles têm que *“assumir uma série de outras competências e não se sentem preparados”* (E1). Esse depoimento do sujeito denota que os professores estão desenvolvendo outras funções no exercício da profissão, para além da incumbência de ensinar.

Apesar desse despreparo, as funções do professor têm se ampliado, o que exige novos olhares sobre a formação dos professores do ensino superior, visto que o aperfeiçoamento da docência universitária exige o desenvolvimento do saber pedagógico. (PIMENTA, ANASTASIOU E CAVALLET, 2003)

Neste sentido, o saber pedagógico é de suma importância para a formação dos professores, pois o exercício da docência requer o domínio de múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. (CUNHA; LEITE, 1996)

5.3.4.4 Abertura e resistência dos professores

Sobre a abertura por parte dos professores, para a participação em ações formativas, parece que não há consenso. Um dos gestores diz: *“eu acredito que tem uma abertura por parte de alguns, por parte de outros há uma resistência, até porque, eu acredito que o ensino não é privilegiado”*. (E3)

A resistência é percebida por um dos gestores tanto em professores mais experientes quanto naqueles menos experientes: *“os menos experientes, os que chegam agora, também têm resistências”*. O trabalho formativo com professores no ensino superior enfrenta essa resposta do grupo social, a resistência. Na perspectiva

de André (1999, p. 63): “as resistências nesse âmbito são muito grandes e talvez mais difíceis de serem superadas do que as dos docentes da educação básica”.

Essa mesma estudiosa discute o porquê das resistências dos professores e considera que:

A nossa tradição universitária é a do trabalho isolado do catedrático com seus alunos. Os Departamentos, que poderiam ser núcleos de atuação e produção coletiva, se desenvolveram e se fortaleceram nas suas funções burocráticas e administrativas, e foram perdendo, ao longo do tempo, seu potencial de aglutinar as competências e as diferenças. (ANDRÉ, p. 63-64)

Logo, não há espaços consolidados na tradição da universidade para a discussão do pedagógico, pois normalmente o trabalho do professor é solitário e fundamentado apenas em experiências da prática educativa.

Sobre a abertura, os menos experientes são apontados como mais solícitos a um trabalho formativo: *“eles estão mais abertos porque chegaram, começou um novo cenário, um universo desconhecido, então eles se abrem mais para a possibilidade de alguma forma ser discutida a formação”*. (E1)

As demandas relativas às necessidades formativas partem dos professores que têm mais abertura para a formação continuada, os quais *“estão preocupados em valorizar, no sentido de dar valor mesmo a sua docência, mas que, por conta de toda trajetória acadêmica e profissional, não tiveram essa oportunidade”*. (E1)

A abertura também é percebida através da busca dos sujeitos da pesquisa em aprimorar o currículo dos cursos, o que fica evidenciado na seguinte afirmativa: *“há um movimento dos cursos buscarem a instituição, no sentido de perceberem que tem que se pensar nessa reformulação curricular”*. (E1)

Sobre esse grupo de professores mais sensível à busca formativa no campo da docência E2, afirma: *“hoje os professores nos procuram e perguntam quando é que vai ter uma discussão sobre tal assunto.”*

A busca formativa pode sinalizar um reconhecimento de necessidades formativas, objetivando o desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, de uma maneira geral, o trabalho formativo na área pedagógica com os professores *“não é um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários”*. (ZABALZA, 2004, p. 31)

André (1999) faz alguns questionamentos importantes sobre a formação pedagógica de professores do ensino superior: *“Como fazer para recuperar esse*

espaço? [...] O que é preciso fazer para romper as resistências?” Na tentativa de responder as questões propostas, a estudiosa opina:

Acho que se poderia pensar na reconstrução da universidade, pensar numa nova forma de ser e de atuar, pensar no papel formador das IES e quem sabe então se conseguisse reunir uns poucos que ainda acreditam na força do coletivo e a partir daí iniciar algumas ações. Talvez esse seja um caminho. Talvez...

A formação continuada no campo pedagógico exige uma mudança de representação sobre o lugar dos saberes da docência, da reflexão dos processos educativos. Os primeiros encaminhamentos foram dados na instituição, com o fim de fortalecer o lugar dos referidos saberes, pois estão sendo desenvolvidas ações formativas relacionadas ao campo da docência, junto a professores.

5.3.5 Desenvolvimento profissional dos professores da instituição

O desenvolvimento profissional dos professores será aqui discutido, na percepção dos gestores, abrangendo aspectos da ação formativa desenvolvido pelo Núcleo que desempenha a função de desenvolver estratégias formativas e discutir a docência no ensino superior.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional compreende:

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

Sobre a importância dos grupos articulados nas instituições de ensino superior, voltados à formação continuada dos professores, Marcelo Garcia (1999) sustenta a necessidade dessas equipes, nas instituições.

O trabalho formativo na instituição é recente, está se estruturando, pois segundo E3, o Núcleo tem: *“um ano de criação e, nesse um ano, nós tivemos quatro meses de greve docente e 40 dias de greve de estudantes, então são cinco meses e meio, de funcionamento do Núcleo”*.

Sendo assim, boa parte das ações que são desenvolvidas pelo Núcleo estão na fase de planejamento ou em início de efetivação. Ainda, destaco que este estudo

não tem a pretensão de avaliar o trabalho desenvolvido pelo Núcleo, mas de conhecer as representações de necessidades formativas de professores, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores da instituição.

5.3.5.1 Ação formativa

Trarei, a seguir, considerações acerca da ação formativa institucional, direcionada aos professores.

5.3.5.1.1 Concepção formativa

O núcleo de formação continuada dos professores é concebido dentro de uma proposta de formação que se opõe à racionalidade técnica e instrumental da formação, o que fica expresso no seguinte depoimento: *“não é o núcleo que vai dar receitas prontas, não é, mas é um núcleo que vai discutir as possibilidades da docência”*. (E1)

A filosofia de trabalho do Núcleo parece atender mais à concepção de formação do professor por meio da reflexão dos processos educativos. A formação continuada de professores, na perspectiva reflexiva, segundo Rosemberg (2002, p. 58):

Pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos.

Assim, a execução de propostas consoantes a essa filosofia formativa e meta institucional estão sendo desenvolvidas pelo Núcleo, o qual vem promovendo os primeiros encaminhamentos e desenvolvimento de algumas estratégias de desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda sobre a abrangência do trabalho de formação, um dos sujeitos concebe-o dentro de: *“dimensões muito amplas, que envolvem relações, que envolvem saberes específicos, mas também envolvem competências”*. (E2), fazendo

com que o gestor desabafe: *“nós temos trabalhado de forma muito intensa para qualificar a docência”*.

Vale acrescentar que não há muitos detalhamentos sobre quais competências no campo da docência têm sido priorizadas dentro dessa filosofia de ação formativa e nas primeiras formações realizadas junto aos professores que apresentam abertura para as práticas do Núcleo.

5.3.5.1.2 Organização da ação formativa

Segundo os gestores, o trabalho desenvolvido pelo Núcleo acontece dentro de dois vértices: *“os cursos mais gerais, e os cursos específicos”* (E2). *A organização dos cursos acontece dessa maneira porque, na percepção dos gestores, “as demandas são diferentes”* (E2), tendo em vista a especificidade das necessidades reconhecidas pelos gestores.

Os planejamentos e primeiras execuções formativas apontam para: cursos mais gerais *“com carga horaria modular”* (E1), os quais são voltados para *“interesses gerais”*, centralizados na sede da Universidade; cursos específicos, os quais acontecem mediante a formação de *“grupos de estudo”*, que se caracterizam por serem *“trabalhos mais continuados, de reflexão”*. (E1)

Em ambos os cursos, (gerais e específicos), têm acontecido o planejamento das ações formativas a partir do *“levantamento de demandas”* (E2), um diagnóstico realizado por meio de um instrumento de coleta de dados, com o objetivo de escutar o professor, pois temos feito *“a sensibilização e ela parte da escuta acerca do que é importante para os docentes. Então, nós trabalhamos com as demandas colocadas por eles”*. (E1)

Especificamente, quanto ao momento do levantamento de demandas, os gestores esclarecem que enviaram um instrumento diagnóstico para cada Centro para saber: *“o que é que eles queriam realmente discutir em relação à docência, se queriam, se não”* (E1). Sobre a devolutiva desse instrumento, o gestor diz: *“um Centro não deu retorno; em outros Centros um professor, dois, deram retorno; outros gestores de ensino deram retorno e não os professores”*. (E1)

As demandas reconhecidas pelos gestores são elementos que emergiram por meio de uma enquete desenvolvida pelo Núcleo, para saber o que os professores desejavam no trabalho formativo, em relação aos conteúdos das ações formativas. Vale ressaltar que a enquete é diferente de um questionário em profundidade. Um questionário para o levantamento de necessidades tem que ser abrangente, ser validado por um grupo de especialistas e, ainda, considerar a clareza dos enunciados, desde quando muitos professores não dominam a linguagem do campo pedagógico.

Todavia, a enquete configura-se como uma primeira aproximação à realidade dos professores e uma iniciativa para demarcar o espaço do Núcleo como um espaço que não impõe a formação, e sim, parte de um processo de escuta das vozes dos professores. Esse tem sido o primeiro passo, de outros momentos de escuta do professor para construção de propostas formativas na instituição. Com efeito, uma análise mais aprofundada e sistemática das necessidades formativas deve considerar que elas emergem em contextos histórico-sociais concretos, e expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações. (RODRIGUES, ESTEVES, 1993)

De uma maneira geral, uma necessidade formativa pode ser, de acordo com Zabalza (1998, p. 62):

Instituída pela discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato.

Diante das considerações dos estudiosos, o planejamento e a execução dessas propostas formativas na instituição, em relação aos cursos específicos, parece-me que ainda estão em vias de exequibilidade na instituição, o que se confirma mediante o depoimento de um dos gestores diz: *“esses grupos de estudos ainda não foram organizados, é uma intenção do Núcleo”*. (E1)

O levantamento de necessidades formativas remete à coleta de dados mais profunda e específica que vai resultar em um diagnóstico de um determinado campo. Esse levantamento obedece a uma preocupação mais sistemática com a racionalização dos processos formativos para construção de planos mais estruturados e eficazes que respondam adequadamente às exigências sociais, na

intenção de encontrar procedimentos mais eficientes na formação do professor. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993)

Então, o Núcleo está desenvolvendo um trabalho importante, significativo, mas que pode avançar no sentido de realizar um mapeamento mais profundo das necessidades formativas e-ou considerar os dados que emergiram deste estudo para a construção de propostas. No encaminhamento de suas ações é importante considerar que a descentralização das ações formativas é um caminho necessário de ser trilhado, pois os próprios professores podem e devem levantar suas necessidades e refletir sobre elas.

Nesse primeiro ano de trabalho, os gestores do Núcleo realizam a *“apresentação da proposta” (E1)*, *“levantamento das demandas por parte dos professores em cada centro” (E1)*, depois eles fizeram *“uma programação” (E1)*, uma proposta para ser encaminhada a cada Centro a fim de ser *“socializada com eles” (E1)*.

Eles considerem que a sensibilização dos professores *“é o caminho; a primeira coisa é sensibilizar da importância de” (E2)*, desde quando *“ele precisa desejar participar” (E2)*. O desejo é um elemento muito importante no processo formativo, pois a formação não deve ser imposta ao professor. Mecanismos de mobilização devem ser dinamizados para sensibilização dos sujeitos quanto às suas necessidades formativas, uma vez que: *“o desejo é a mola da mobilização”*. (CHARLOT, 2000, p. 82)

Como parte da sensibilização, existe a divulgação do trabalho do Núcleo nos Centros, pois *“nós fazemos ampla divulgação para todos os Centros, para todos os professores”*. (E1)

Esse encaminhamento relativo à sensibilização parte da premissa que, na *“linha do desenvolvimento profissional, a necessidade é algo extremamente importante e o sujeito precisa encontrar na sua prática a necessidade”*. (E2) Depois desses momentos relativos ao planejamento, *“a ação acontece”, sendo que “no final de cada ação a gente avalia” (E1)*.

Ainda, sobre os cursos realizados, um dos gestores exemplifica: *“nós efetivamos alguns cursos semipresenciais que discutem diversas temáticas de novas tecnologias educacionais, a profissão docente, precarização docente”*. (E1). Ainda, *“hoje há um curso, também nós finalizamos o curso de gestão acadêmica, no*

qual se discutiu todos os procedimentos e rotinas sobre coordenação, gestão de ensino, etc.” (E1)

Esses cursos exemplificados são mais gerais e foram desenvolvidos com o fim de contemplar um grande número de professores. Progressivamente, a partir das necessidades dos sujeitos, o trabalho formativo pode, também, priorizar conteúdos do campo da Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e, ainda, pelo domínio de questões do ensino como avaliação, currículo, dentre outros. (VASCONCELOS, 2000)

Nascimento (1997, p.87) acrescenta as reflexões sobre as possibilidades formativas, quando considera: “as estratégias de formação continuada não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador”.

5.3.5.1.3 Entraves de operacionalização

Alguns entraves de operacionalização da proposta formativa são percebidos pelos gestores: *“eu percebo, que eu ainda encontro algumas dificuldades em termos da operacionalização das ações voltadas à docência superior”*. (E2) Não se pode negar que os entraves trazem limitações para o trabalho de formação continuada dos professores, o que põe em cheque a ampliação da proposta formativa quanto ao seu alcance e objetivo.

O primeiro entrave pontuado foi a questão do tempo e a demanda de trabalho na instituição, pois segundo E2: *“alguns, em função do tempo e da demanda, eles acabam dizendo que não têm tempo de participar”*. Outros entraves: *“são institucionais”, desde quando falta: “infraestrutura, logística e financiamento”*. (E2)

Também a distribuição da universidade em cidades distintas foi considerada um impeditivo para a participação dos professores. Essa questão vem dificultando a execução de propostas de formação continuada, o que é evidenciado no depoimento de E3: *“é difícil conseguir a participação, por sermos uma universidade multicampi”*.

Ainda sobre a falta de participação dos professores nas propostas formativas, parece existir falta de desejo de participação nas formações, o que posso inferir a partir da fala de E1: *“eles levantaram demandas, nós fizemos alguns instrumentos,*

pedimos, mas eles se isentam de participar dessas formações”. Sobre a necessidade de participação dos professores nas formações, E1 pondera: “a gente precisa que os professores abracem, eles percebam a importância de um Núcleo como esse, dentro da universidade”.

5.3.5.1.4. Resultados da formação

Alguns resultados são evidenciados nas considerações dos sujeitos gestores, em relação ao desenvolvimento do trabalho do Núcleo na instituição. Sobre isto E1 diz: *“Eu percebo que hoje a universidade conhece, sabe que existe um núcleo que pensa a formação, a docência no ensino superior, mas ainda de uma forma muito tímida”.* Apesar disso, outro gestor parece contradizer essa consideração, quando em seu depoimento pontua que os docentes participam das ações propostas: *“as ações que a gente desenvolve em prol da melhoria da ação pedagógica têm sido bem aceitas aqui na universidade, com algumas dificuldades aqui outra dali”.* (E2)

Parece que não há consenso sobre os resultados do trabalho desenvolvido, talvez porque as ações ainda sejam “tímidas”, talvez pelo pouco tempo de existência do Núcleo, como avalia um dos gestores *“eu não me atreveria a avaliar avanços formativos nesse momento, porque é muito recente o trabalho que a gente tem feito”* (E3), desde quando o Núcleo tem *“um ano de criação (...) eu acho que seria prematuro falar de avanços”.*

O papel do Núcleo tem sido então, percebido como relevante no contexto institucional, um aspecto que suscita expectativas com relação aos resultados futuros dos processos formativos, inclusive no que diz respeito à contribuição para que o professor venha a assumir um novo papel como intelectual pesquisador, crítico cidadão e planejador de situações de aprendizagens; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens. (MASETTO, 2009)

Esses resultados têm promovido expectativas sobre o trabalho formativo que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo, um dos sujeitos afirma:

Eu acho que o trabalho tem que continuar, embora cada dia ele seja uma conquista, é uma conquista diária, você fazer parte de um grupo como esse, dentro de uma universidade, federal, pública, é um desafio. (E1)

Na perspectiva de E2: *“eu espero que em breve essas coisas, esses desafios eles deixem de ser e resultem em oportunidades”*, referindo-se ao desejo de superação dos entraves existentes.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Esta pesquisa permitiu conhecer as representações de professores e gestores da UFRB sobre necessidades formativas de professores, no campo pedagógico, como elemento do desenvolvimento profissional. Nesse intuito, adotei “uma abordagem mais interpretativa da necessidade, definindo-a como um fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular”. (RODRIGUES, 2006, p. 96)

Como desdobramentos desse objetivo geral, o estudo permitiu responder as seguintes questões de pesquisa: qual o perfil e a trajetória de inserção profissional dos professores na instituição? Quais são as necessidades formativas do campo pedagógico, reveladas pelos professores em suas representações? Como gestores representam as necessidades formativas do campo pedagógico de professores dessa instituição? Quais as estratégias institucionais desenvolvidas pela UFRB, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores?

Em síntese trarei, a seguir, os principais achados e considerações de cada questão específica da investigação.

1) Sobre o perfil e trajetórias de inserção profissional dos professores

A partir do tratamento e análise das respostas dadas pelos professores, no questionário de pesquisa, evidenciei que esses sujeitos da prática educativa:

- ✚ pertencem a distintas áreas do conhecimento, sendo que quase todos têm mestrado e uma parcela significativa, mais de 50%, já possui doutorado.
- ✚ grande parte deles não tem uma formação inicial, em nível de licenciatura.
- ✚ a maior parte dos professores tem experiência profissional recente no magistério superior.

✚ boa parte é composta de sujeitos que adentraram na instituição recentemente, junto à própria implantação da universidade no contexto expansionista brasileiro.

Então, os achados de pesquisa confirmam outros estudos que tratam o professor do ensino superior, quanto à identidade e formação desse profissional, porquanto revelaram que existe uma cultura formativa de desprestígio dos saberes pedagógicos, tanto na formação em nível de pós-graduação, como no desenvolvimento profissional no exercício da profissão. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; GATTI, 2004; MASETTO, 1998; MOROSINI, 2001)

2) As necessidades formativas do campo pedagógico reveladas pelos professores, a partir das representações

Evidenciei que os professores não compartilham de representações, de maneira que a discussão sobre os elementos propostos parece não ser familiar ao grupo social de professores. Sendo assim, talvez, os sujeitos tenham sido levados a trazer palavras e expressões para não dar a entender certo desconhecimento sobre os temas, o que confirma a tese de Moscovici (1978): quando um objeto proveniente de fora penetra em nosso campo de atenção, ficamos desequilibrados, sendo necessário que o conteúdo estranho se torne familiar, inteligível, significativo.

Diante da dispersão de respostas, não foi possível identificar o Núcleo Central das representações dos professores. Entretanto, destaco que, estes sujeitos sociais trazem representações individuais sobre alguns aspectos da profissionalização próprios do repertório da vida profissional, o que indica a possibilidade de novos sentidos e familiarização de conceitos do campo pedagógico e do desenvolvimento profissional desses sujeitos.

A seguir, sintetizo os achados nas respostas dos sujeitos da pesquisa, relativas ao questionário em profundidade, considerando as necessidades em duas dimensões:

1ª) Dimensão Concepções pedagógicas

Especificamente, os professores representam o elemento processo ensino-aprendizagem como relacionado à prática educativa conservadora. Esse achado indica a existência de necessidades formativas quanto a este elemento da dimensão em foco. Destaco que, há indícios de necessidades formativas, também, nos outros elementos (relação professor-aluno, avaliação, estratégias de ensino-aprendizagem).

Esta suspeita se respalda na oscilação das representações sobre essa Dimensão. Ora os professores concebem a dimensão de acordo aos fundamentos da prática educativa conservadora, ora concebem a prática consoante à prática pedagógica emergente. (BEHRENS, 1999)

A oscilação aqui foi compreendida como própria do processo de transição paradigmática vivido pela atual sociedade (SOUZA SANTOS, 1995) e, também, à falta de compartilhamento nas opiniões e à pouca visibilidade da formação no campo pedagógico. Ora, se elementos do campo pedagógico estão ausentes das representações dos professores - o que determina o seu caráter estranho - é porque, tomando as ideias de Moscovici (1978), a ciência pedagógica os excluiu, se formou e evoluiu sem relação alguma com eles. Para representá-los, é necessário que os professores reflitam sobre eles ao ponto de repensá-los, reexperimentá-los, refazê-los à sua maneira, em seu contexto.

Sendo assim, as reflexões acerca dos saberes pedagógicos, próprios do campo da docência, foram evidenciados como conteúdos formativos importantes, os quais podem fazer parte dos cursos gerais de formação dos professores na instituição.

2ª) Dimensão Desenvolvimento profissional dos professores:

Nesta dimensão, as representações evidenciaram problemas que perpassam questões da cultura formativa no ensino superior e outras ligadas ao debate da profissionalização. Foram percebidas necessidades formativas em quase todos os seus elementos constitutivos:

- A) **Docência no Ensino Superior:** especificamente sobre os conhecimentos pedagógicos necessários à atuação do ensino

superior e quanto aos desafios presentes na prática educativa no ensino superior.

- B) **Estratégias Institucionais:** os professores não participam de encontros formativos na instituição, nos quais se discutem dificuldades dos alunos, apesar de dizerem que têm abertura para participar de atividades formativas, em geral, na instituição.
- C) **Investimento Pessoal:** os professores não priorizam a formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional no campo da docência.
- D) **Trabalho do Professor:** o trabalho do professor na universidade passa por um processo de desgaste, tensão e conflito.

Tais necessidades percebidas são indicadores importantes para o trabalho de formação continuada no contexto institucional, e confirmam estudos que vêm enfatizando a necessidade de valorização da formação, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores. (ISAIA, 2003; ISAIA e BOLZAN, 2004; CUNHA, 2010)

3) Representações de gestores sobre as necessidades formativas de professores, no campo pedagógico

Em primeira instância, os gestores da UFRB compreendem que existem demandas provocadas pela expansão do ensino superior, as quais impactam o trabalho na instituição, inclusive no desenvolvimento de ações formativas. Também os sujeitos gestores evidenciam que: é preciso caminhar no sentido da ressignificação de práticas educativas no ensino de graduação da instituição, questão relacionada principalmente às fragilidades da formação pedagógica dos professores. Ainda, consideram que é de fundamental importância a profissionalização do professor do ensino superior, sendo que a formação continuada é um importante mecanismo para que a mesma seja alcançada.

As necessidades formativas de professores no campo pedagógico são representadas pelos gestores como “*lacunas formativas*” e “*dificuldades*” no desenvolvimento da prática educativa. Essas definições remetem a certo despreparo

dos professores para atuação profissional, sendo que esta questão, como representada pelos gestores, tem relações com as fragilidades formativas advindas da trajetória formativa dos professores na pós-graduação e na própria representação sobre o lugar dos saberes da docência no grupo de professores do ensino superior. Entretanto, não há especificações a respeito de quais necessidades do campo pedagógico têm sido percebidas pelos gestores no campo pedagógico.

4) Estratégias formativas desenvolvidas pela instituição, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores

Ficou evidenciado que o trabalho formativo na instituição é recente, está se estruturando. A filosofia formativa, todavia, se opõe à racionalidade técnica e instrumental da formação, caminhando para a concepção de formação crítica e reflexiva.

Quanto às estratégias institucionais desenvolvidas pela instituição, os planejamentos e primeiras execuções formativas apontam para: cursos mais gerais e cursos específicos. Essas estratégias constituem um passo importante para uma maior aproximação da realidade dos professores, no entanto seria viável a utilização de um questionário em profundidade para o mapeamento das necessidades formativas dos professores, que pode ser considerado como uma contribuição desta pesquisa. Com efeito, as necessidades formativas identificadas e analisadas nesta investigação científica podem servir de base para o empreendimento de estratégias formativas mais gerais entre os professores, pois, através do questionário em profundidade que utilizei, pude levantar as representações sobre necessidades formativas, com vistas ao desenvolvimento profissional de professores, respeitando as subjetividades desses sujeitos.

Importa destacar que as necessidades formativas dos professores, no campo pedagógico, dizem respeito a este contexto socioeducacional atual e mais imediato. Por isso, o trabalho de levantamento de necessidades deve acontecer com certa constância, pois sempre que possível se deve explorar e trabalhar os diferentes momentos do desenvolvimento profissional do professor, mediante suas necessidades específicas que emergem dos encontros formativos.

Ainda, sobre a organização das ações formativas, elas são planejadas e desenvolvidas de acordo com o levantamento de demandas imediatas, com o fim de desenvolvimento do trabalho de formação continuada, considerando a sensibilização e o desejo dos professores que apresentam abertura para a participação em ações formativas.

No desenvolvimento de ações, os gestores percebem entraves que trazem limitações para o trabalho de formação continuada dos professores: o tempo, entraves institucionais, a própria organização da instituição em *campus* universitários distintos e a falta de participação de professores da instituição, tanto dos mais experientes como daqueles menos experientes. Diante dessa realidade, faz-se necessário a continuidade de investimentos e ações dirigidas à valorização da formação no campo da docência na instituição.

A presente investigação trouxe uma contribuição importante para o debate da formação do professor do ensino superior, na perspectiva do desenvolvimento profissional desse sujeito na instituição, no entanto, é preciso dizer que, o estudo apresenta a necessidade de maior aprofundamento analítico sobre as necessidades formativas dos professores. Como um caminho provável de aprofundamento, considero muito importante entrevistar os professores para compreender detalhes, nuances das representações desses sujeitos sobre as questões propostas no estudo. Mesmo assim, os dados obtidos mediante as representações dos professores e gestores dão conta do objetivo do estudo e das questões propostas.

Também é preciso ressaltar que a aplicação do questionário pode ter deixado de evidenciar certos dados. Por exemplo, os professores dizem que não têm necessidades formativas no campo avaliativo, ou que não enfrentam conflitos com os alunos em sala de aula. Esses resultados me deixam surpresa, pois a avaliação da aprendizagem e o relacionamento entre as pessoas na sala de aula tem constituído pauta de discussões entre docentes e pesquisadores, bem como motivo de preocupação entre os planejadores de ações formativas em outras instituições.

Considero, também, que a análise das práticas educativas através da observação direta em sala de aula seria oportuna e propiciaria aprofundamentos e novos olhares sobre o estudo.

De maneira geral, os resultados desta investigação trazem pistas interessantes para o desenvolvimento de programas de formação pedagógica,

direcionados a professores do ensino superior. Ademais, esses resultados podem indicar alguns desdobramentos possíveis, pois algumas questões emergiram da realidade e merecem atenção para efetivação de produções científicas, no campo da Pedagogia Universitária, a saber:

- ✚ Estudo exploratório visando à análise do quadro de adoecimento dos professores, dentro do contexto expansionista.
- ✚ Estudo dirigido à identidade(s) dos professores em tempos de expansão do ensino superior na realidade brasileira.
- ✚ Estudo sobre a identidade e necessidades formativas de aluno do ensino superior, no contexto de expansão e inclusão das massas populacionais, principalmente daqueles pertencentes ao sistema federal de ensino.
- ✚ Análise de programas de formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.

Tais estudos evidenciam-se como possibilidades de aprofundamento no campo das produções acadêmicas para o fortalecimento das pesquisas sobre o ensino superior na realidade brasileira.

Considero, finalmente, que, através da presente investigação, lancei um olhar sobre uma realidade, tomando por base princípios teóricos e metodológicos para a análise, os quais permitiram estas reelaborações de conhecimentos do senso comum através do processo de reificação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2ª. ed. Goiânia: AB, 2000.

_____. **Central System, periphera i System**: their functions and roles in the dynamic of social representations. Papers on Social Representations, 1993.

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (org.) **Caminhos da profissionalização do Magistério**, 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

ALBUQUERQUE, A. S. **A hora do pedagógico e o desenvolvimento profissional de professores da EJA**. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UEPA. Belém-PA, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

ÁLVARES, V. O. M.de. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. 158 f. Dissertação (Mestrado: Educação), UFU/MG, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp024940.pdf>> acesso: 04/04/2013.

ALVES, L. L.C. **A atuação do professor coordenador no desenvolvimento profissional de docentes**. 161 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UNIOESTE-Presidente Prudente-SP; SP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

ALVES, P. E. F. **Um estudo sobre as alternativas de desenvolvimento profissional dos professores frente à modalidade à distância, baseada em tecnologias da internet**. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) PUC/Belo Horizonte - MG, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

ANASTASIOU, L. G C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004..

ANDRADE, E. R. G.; CARVALHO, M. do ROAZZI, F. In: ANDRADE, Maria José S. **Saúde, Professor/a! Do perfil do adoecimento às repercussões na prática pedagógica**. 2007. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entrevista concedida pela professora Marli André à Revista Pró-Discente do PPGE/UFES. **Revista Pró-Discente: Produções Acadêmico-Científicas do PPGE/UFES**, Vitória, n. 12, p. 61-64, set. 1999.

ANTUNES, F. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 75, 2006.

AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, A. O; OLIVEIRA, M. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.

BAGGI, C. A. S., LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Revista Avaliação - Campinas, 16 (2), 2011.

BALZAN, N. C. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional, In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (orgs). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

_____. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.1977.

BARUFFI, A. M. Z. **O Professor do ensino superior: realidade e desafios**. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS - v. 2 - n. 4 - jul./dez.2000.

BAZEI, A. P. **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS, Santa Maria-RS, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.18, jan/jun. 1994.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BEHRENS, M A. A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BEZERRA, E. C. **Práticas Interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos**. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRN, Natal-RN, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

BISQUERA; R., SARRIERA; C. J., MARTINÉZ; F. **Introdução a estatística: enfoque informativo com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre 2004.

BORBA, A.M.; FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P.(Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.203-15 (Coleção Educação Superior em Debate).

BORGES SANTOS G. A. Fênix Renasce das Cinzas: os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. **VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO**. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/a_fenix_renasce.pdf>. Acesso em: 16 abril de 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura (CEC). **Mais dez: o legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação: uma nova educação para um novo Brasil; propostas para o PNE, 2011-2020**. Brasília, DF: SENAC ; CNE; SESC, 2010.

_____. **Decreto nº 6.096, 24 abr. 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25. abr. 2007.

_____. **Lei n. 9394/96. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

BRUNI A. L. **SPSS aplicado à pesquisa Acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2009.

CANALES, G. E. A. **Formação de professores presencial-virtual: lógica concêntrica no desenvolvimento profissional e humano, trajetória profissional e humano, trajetória pessoal, profissional e interdisciplinar do professor**. 232 f. Tese. (Doutorado: Educação) PUC-SP, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

CARLOTTO, M.; CÂMARA, S. Propriedades psicométricas do Questionário de Satisfação no Trabalho (S20/23). **Revista Psico-USF**, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, R.F. **Formação inicial de professores de Sociologia**: uma análise de suas necessidades formativas. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás; Goiás, 2010. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=149370 >Acesso: 05/04/2013.

CÓSSIO, M. F. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária**: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. 226 f. Tese. (Doutorado: Educação). UFRGS, RS 2008. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp083623.pdf> > acesso: 04/04/2013.

COUTINHO, C. N. **O Estado Brasileiro**: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J.C.; NEVES, L. M. W. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo . Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CUNHA M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. Verbete: Formação Continuada. Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2002.

_____. Formação continuada. In **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. MOROSINI, M. C. et al. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. I. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

_____. (org.). **Trajétoria e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

_____. da e LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, M. I da; LUCARELLI, E. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: **Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación**, 2005, Buenos Aires. Anais... Disponível em:<www.saece.org.ar/docs/congreso1/Lucarelli_por.doc>. Acesso em: 20 jul. 2009.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L.F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Martins fontes. 2007.

ENGUITA, M. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teor. Educ. , n.4,1991.

ERTHAL, T. C. S. **A auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./mar. 1986.

ESTEVES, M. **Contributo para uma Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores no 2º Ciclo do Ensino Básico**. Universidade de Lisboa, Lisboa,1991.

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador: a formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981.

FERNANDEZ, A. B. **Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal**. 124 f. Dissertação. (Mestrado: Psicologia da Educação/PUC/SP. SP, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp039981.pdf>. > Acesso: 04/04/2013.

FERREIRA, A B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIGUEIREDO, J. S. B. **Projeto mineiro de desenvolvimento profissional de educadores – PDP: um estudo da formação continuada de professores**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-Campinas, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp041283.pdf>.> Acesso: 04/042013.

FIGUEREDO, J. S. B. **Projeto mineiro de desenvolvimento profissional de educadores-PDP: um estudo da formação continuada de professores**. 236 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) PUCCAMP-Educação, São Paulo, 2008. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017 >acesso em 13 de maio de 2012.

FINKELSTEIN, C.; LUCARELLI, E.; DONATTO, M. **Didactica universitaria: trayectoria y ejes estratégicos para la producción colectiva de conocimientos**. Rev. FAEEBA , v.17, n.30, 2008.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne, Switzerland: Delachaux Niestlé, 1994.

_____, C. & ROUQUETTE, M.L. **Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales.** Paris : Armand Colin, 2003.

FLASCH, C. R de C. **A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta.** 121 f. Dissertação (MESTRADO: Educação) PUC/ PR, 2009. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150828.pdf>. > acesso: 04/04/2013.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior. In: MOROSINE, M. **Professor do ensino superior- Identidade, docência e formação.** Brasil, INEP, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

FREITAS, H.C.L. **A Reforma Universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

_____. Avaliação Educacional e projeto político pedagógico In: **I Seminário Internacional Itinerante de Educadores/II Jornada Pedagógica da Escola Cidadã.** CEPERS Sindicato, maio 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In **Eccos Rev. Cient., UNINOVE, Eccos Revista científica,** Vol. 1, Núm. 1, 1999, p. 63-79: Disponível em <<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71511277007.pdf> > Acesso em 21/03/2010.

GAUDÊNCIO, C. **O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de pedagogia da UNC/Mafra.** 113 f. (Mestrado: Educação- PUC/PR.) PR, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp061451.pdf>.> acesso em 04/04/2013.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

_____ A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, F. P. **A problematização das atividades experimentais no desenvolvimento profissional dos formadores de profissionais de química**. 245 f. Tese de doutorado. UFSC-Educação Científica e Tecnológica; Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&o_obra=111017> acesso em 13 de maio de 2012.

GREGÓRIO, A. A. M. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 294 f. Tese. (Doutorado: Psicologia da Educação/ Educação) PUC-SP, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&o_> acesso em 13 de maio de 2012.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes Identidade e Profissão**. Papirus Editora, 2004.

HALL, S. Cultural identity and diáspora. In: RUTHERFORD, J. (ed.). **Identity: community, culture, difference**. Londres, Lawrence e Wishart, 1990.

HASS, L. **A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento profissional dos professores**. 148 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFMT; UFMT-Cuiabá; MT, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&o_obra=111017>, >acesso em 13 de maio de 2012.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOUAISS, A.. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUDSON, L. M. **O fórum em ambiente virtual para o desenvolvimento de professores da educação básica**. 157. Dissertação. (Mestrado em Educação) UNEJA, RJ, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&o_> acesso em 13 de maio de 2012.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza** -8ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, INEP 2010.

ISAIA, S. M. A. O professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. org. **Professor do Ensino Superior. Identidade, Docência e Formação**. Brasília, 2001.

_____. **Trajetoórias de formação**. Glossário. In: MOROSINI, M. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

_____. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006.

_____.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. v. 29, n. 2, p. 121-133. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

JESUÍNO, C. J. Um conceito reencontrado. In: Almeida, A. M. O; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (orgs). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

JODELET, Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, D. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.) **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. In : **Psicologia e Sociedade**. ISSN: 0102-7182, 1998.

KIRA, L. P. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992 – 1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: Um enfoque quali quantitativo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LINHARES, M. M.P. **Arte na Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior**. 193 f. Tese (Doutorado: PUC/SP/Área: Currículo) SP, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp060616.pdf>> Acesso: 04/04/2013.

LONDERO, M. E. A. **Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Rosa**. 161 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFSM; Santa Maria – RS, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co> acesso em 13 de maio de 2012.

LOUIS, R. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, SOARES, RIBEIRO (Orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

LUCKESI, C. **Prática docente e Avaliação**. Rio de Janeiro:ABT,1990.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa, **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LÜDKE, M.; A., M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L. S B; SHIGUNOV NETO, A (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo, Cortez, 2004.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C. (Org.). **Representação Social: teoria e prática**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MARCELO G., C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

_____; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Como se aprende a enseñar ?** Madrid : Narcea, 2009.

MARQUESIN, D. F. B. **Práticas compartilhadas e a produção de narrativas sobre aulas de Geometria: o processo de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam Matemática**. 207 f. (Mestrado: Educação) Universidade São Francisco), Itatiba/SP, 2007. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp030297.pdf>> acesso em 04/04/2013.

MARTINS, C.; LEON, P.; SILVA, C.C. A prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem. **Rev. Bras. de Enfermagem**, v.59, n.5, 2006.

MASETTO M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

_____. (Org.). **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, Julho/2009**.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAZZOTTI, A. J. A. **A Abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da Educação, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, 2002.

MEC/SESU. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1997.

MIGLIONARCA, F. **Programa de mentoria da UFSCAR e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 349 f. Tese. (Doutorado) UFSCAR-Educação; São Carlos, SP, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.

MINAYO, M. C.de S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 16ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MONTE, S. M. **Docência superior e desenvolvimento: interface com narrativas autobiográficas de médicos-profissionais**. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação.) FUFPI-Educação; Teresina-Piauí, 2009. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ >acesso em 13 de maio de 2012.

MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2001.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MOREIRA, A. S. P. et al (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sócias**. João Pessoa: UFPB: Editora Universitária, 2005.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social Da Psicanálise**. Rio De Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, A. B. F. **Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito**. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) FUFPI; Teresina-PI; 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_> acesso em 13 de maio de 2012.

NASCIMENTO, M.G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: Candau, V.M. **Magistério – Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: Unesp, 1989.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____ Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

PAVAN, M. M. **A influencia da avaliação institucional no desenvolvimento profissional do professor**. 136 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) CUML, Ribeirão Preto-SP; SP, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_> acesso em 13 de maio de 2012.

PIMENTA, J. I. P. B. **Necessidades Formativas e estratégias de formação continuada de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. 178 f. Dissertação. (Mestrado Educação) UNIESP-ARAR-Educação Escolar; SP, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, S. G.; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

PINTO, D. B. B. **O Papel do Professor Universitário em Termos da Didática, Frente aos Novos Desafios da Sociedade Contemporânea**. Artigo de 25/04/2008. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br:80/>>. Acesso dia 10/05/2010.
Pinto, P. R. **Formação pedagógica no ensino superior: O caso dos docentes médicos**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 07. 2008.

PIZZAMIGLIO, N. M. B. **A formação pedagógica oferecida pelo núcleo de apoio pedagógico da Unoesc, na perspectiva de profissionalização continuada para os docentes: formação inovadora?** 95 f. Dissertação (Mestrado: /Educação), UNOESC SC, 2009. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp108672.pdf>> acesso: 04/04/2013.

PONCE, R. F. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 139 f. Tese. (Doutorado Psicologia da Educação) PUC/SP/Educação, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145546.pdf>>. Acesso: 04/04/2013.

PUNTES, R. V. Formação, Identidade e Profissionalidade do professor da Educação Básica e do Ensino Superior no contexto Ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). Mesa Redonda: Formação, identidade e profissionalização do professor de educação básica e do ensino superior, no **Seminário Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores**, realizado em Cuiabá, Mato Grosso, de 20 a 23 nov. 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, B. Leite; NUÑEZ, I. Beltran; GAUTHIER, C. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino**. Perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B. L. e NUÑEZ, I. B. **Relatório Consultoria ao Centro Federal de Educação Tecnológica do RN (CEFET/RN)**. Material Mimeo. Natal, 2001.

RIBEIRO, M. L; Cunha, M. I. **Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva**. Rev. Interface. v.14, n.32, p.55-68, jan./mar, 2010.

RIBEIRO, M. L; CRUZ, A. R. da. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M.; CRUZ, A.R.; MARTINS, E. S. (Orgs.). **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.** 239 f. Tese. (Doutorado: Educação), UFSCAR São Carlos-SP, 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_>acesso em 13 de maio de 2012.

ROAZZI, A. O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R. F de; DOMINGOS SOBRINHO, M.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Representações sociais: Teoria e pesquisa.** Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingtum Rosado, 2003.

RODRIGUES, M A. **Necessidades de Formação:** contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

_____.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades formativas na formação de professores.** Portugal: Porto editora, 1993.

RODRIGUES, M. A P. **Análise de práticas e necessidades de formação.** Lisboa: 2006.

ROUQUETTE, M.-L., & RATEAU, P. **Introduction à l'étude des représentations sociales.** Grenoble: PUG. 1998.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários:** do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro Wak, 2002.

RUIZ, J. A.. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes. (2002).

SACRISTÁN, J. G. Consciencia e acción sobre la pratica como liberación profesional de los profesores. Comunicação apresentada en las **Jornadas sobre "Modelos e estratégias en na formação permanente del professorado en los países de la CEE,** Barcelona, 1990.

SOUZA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências.** (10ª ed.). Porto: Afrontamentos, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 262 f. Tese. (Doutorado: Educação); UFSCAR - São Carlos-SP, 2008. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_> acesso em 13 de maio de 2012.

SARAIVA, S. D. R. **Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: administradores-professores de ensino superior como protagonistas**. 119 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), UFPI; Teresina- PI, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_> acesso em 13 de maio de 2012.

SAVIANI, D.I. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 09.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto C. Costa, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SEGURA, D.R. B.F. **Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente**. 174 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UNESP-ARAR. Araraquara-SP, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.

SEVERINO, A. J. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

SHULMAN, L., S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Research, 15 (2), Washington DC, AERA, 1986.

SOARES, M.S.A. Os principais atores da educação superior no Brasil In: SOARES, M.S.A. (Org.) **A Educação Superior no Brasil**, Brasília, CAPES, 2002.

SPINK, M. J. Representações Sociais: questionando o estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 8, nº 2, jul./ dez. 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência**

universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, A. **Um processo de formação continuada:** das necessidades formativas às possibilidades de formação. 100f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação). PUC-SP; São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_> acesso em 13 de maio de 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris: UNESCO, 1998.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Orgs) **Psicologia social.** 2.ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VASCONCELOS, C. dos J. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I.; ARAÚJO, J. C, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1998.

_____, I. P. A. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

VERCILIO, L. A. **O desenvolvimento profissional autônomo do professor no diálogo sobre a prática em ambiente de artigo multimídia.** 94 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UNESA; Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o7,> acesso em 13 de maio de 2012.

VIEIRA, F.. Em contracorrente o valor da indagação da pedagogia na universidade. **In: Revista Educação, Sociedade e Culturas.** n 28, 2009.

WESTPHAL, M. **A formação pedagógica no curso de licenciatura em física da UFSC e a prática docente dos egressos desse curso.** 257 f. Dissertação (Mestrado: Educação Científica e Tecnológica: UFSC), SC, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096944.pdf>. > acesso: 04/04/2013.

UFRB. **Caminhos, Histórias e Memórias.** 1ª Edição Cruz das Almas. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/portal/livro-ufrb-5-anos>. > Acesso: 04 de abril de 2013. **www.portal.ifba.edu.br**- acesso em 12 de maio de 2012.

www.ufrb.edu.br, acesso no dia 02 de abril de 2013.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo fundamental de Presidente Prudente-SP.** 204 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UNESP-PP; São Paulo; 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co7 acesso em 13 de maio de 2012.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Lisboa: edições ASA, 1998.

ZEICHNER, K. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Revista: Educação & Sociedade.** Campinas, CEDES, 29, 2008.

**ÂPENDICE I:
Questionário de Pesquisa**

QUESTIONÁRIO

Caro (a) colega, professor (a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,

Convido você a completar este questionário, relacionado ao desenvolvimento de uma pesquisa que trata das necessidades formativas dos professores do ensino superior. Este estudo está relacionado ao campo da Pedagogia Universitária e faz parte de uma pesquisa em rede que está sendo desenvolvida em várias regiões do Brasil, sobre Estratégias Institucionais de Desenvolvimento Profissional Docente.

Para a realização deste estudo sua contribuição será indispensável. Neste sentido, solicito que você dedique uma parte de seu precioso tempo para completar este questionário, a partir de conhecimentos advindos de sua prática educativa no ensino superior. Lembramos que não existe resposta certa ou errada, sendo importante a sinceridade das respostas.

Este questionário terá fins exclusivamente científicos e todos os dados serão tratados de maneira confidencial e anônima.

Favor responder o instrumento de pesquisa que segue abaixo e remetê-lo para o e-mail renataadrian@ig.com.br. Você tem o prazo até o **dia 05 de novembro** para reencaminhar este instrumento respondido.

Agradeço imensamente a sua colaboração, sem a qual será impossível desenvolver esta pesquisa.

Professora Renata Adrian R.S. Ramos

UNEB-Campus XI

PRIMEIRA PARTE

Preencha os espaços em branco, marcando um X nos lugares apropriados.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1) Sexo

(1) Masculino (2) Feminino

2) *Idade?* _____

3) CATEGORIA FUNCIONAL:

(1) Efetivo

(2) Contrato temporário

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA:

4) *Graduação*

Curso	Instituição	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado
1) _____	_____	()	()	()
2) _____	_____	()	()	()

5) *Formação na Pós Graduação*

5.1) *Especialização*

Curso	Instituição
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____

5.2) *Formação na pós-graduação -Stricto Sensu- (Mestrado concluído)*

Curso	Instituição
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____

5.3) Formação na pós-graduação-Stricto Sensu- (Doutorado concluído)

Curso	Instituição
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____

III -Atuação Profissional - Desempenhou outras atividades

1) Desempenhou atividades em outra(s) área (s)

Sim () Não ()

Caso a resposta seja sim, especificar: _____

2)Desempenha atividades em outra(s) área (s)

Sim () Não ()

Caso a resposta seja sim, especificar: _____

3)Tempo de atuação no magistério superior: _____ anos

4)Tempo de atuação na instituição: _____ anos

5) Carga horária de trabalho na instituição

(5.1) 20 horas

(5.2) 40 horas

(5.3) Dedicção exclusiva

6) Local de trabalho?

6.1 Centro

6.1.1 () CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras

6.1.2 () CCS- Centro de Ciências da Saúde

6.1.3 () CETEC- Centro de Ciências Exatas e Tecnologia

6.1.4 () CFP- Centro de Formação de Professores

6.1.5 () CCAAB- Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

6.2) Curso(s) nos quais atua?

(6.2.1) Artes Visuais

(6.2.2) Ciências Sociais

(6.2.3) Cinema e Audiovisual

(6.2.4) Comunicação Social

(6.2.5) Licenciatura em História

(6.2.6) Museologia

(6.2.7) Serviço Social

(6.2.8) Tecnologia em Gestão Pública(6.2.9) Agronomia

(6.2.10) Biologia- Bacharelado

(6.2.11) Biologia - Licenciatura

(6.2.12) Engenharia Florestal

(6.2.13) Engenharia de Pesca

(6.2.14) Medicina Veterinária

(6.2.15) Tecnologia em Agroecologia

(6.2.16) Tecnologia em Gestão de Cooperativas

(6.2.17) Zootecnia

(6.2.18) Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

(6.2.19) Enfermagem

(6.2.20) Nutrição

(6.2.21) Psicologia

(6.2.22) Engenharia Sanitária e Ambiental

(6.2.23) Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas

(6.2.24) Engenharia Civil

(6.2..25) Engenharia Mecânica

(6.2.26) Engenharia da Computação

(6.2.27) Educação Física

(6.2.28) Filosofia

(6.2.29) Física

(6.2.30) Matemática

(6.2.31) Pedagogia

(6.2.32) Química

(6.2.33) Letras

SEGUNDA PARTE DO QUESTIONÁRIO

Instruções:

Nas páginas seguintes, pedimos o fornecimento de algumas informações relativas à sua prática educativa na universidade.

Quanto às etapas:

- A primeira etapa trata-se de uma associação livre de palavras.
- A segunda etapa trata-se de um questionário sobre a prática educativa e nesta etapa, a partir de seus próprios conhecimentos e percepções, você necessitará utilizar da escala que será informada para assinalar a resposta para cada enunciado.

I) ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

A) Escreva abaixo 4 (quatro) palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua mente quando você escuta a expressão “necessidade formativa”.

1.	
2.	
3.	
4.	

Escreva abaixo 4 (quatro) palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua mente quando você escuta a expressão “desenvolvimento profissional”.

1.	
2.	
3.	
4.	

II) A PRÁTICA EDUCATIVA

Para as questões seguintes, indique o seu grau de acordo colocando um (x) abaixo do número que corresponde a sua escolha, seguindo a seguinte legenda:

1. nunca
2. raramente
3. às vezes
4. quase sempre
5. sempre

Enunciados	1	2	3	4	5
1. Na minha formação acadêmica na pós-graduação, a docência foi priorizada no currículo.					
2. Articulo o projeto pedagógico do curso no qual atuo, com o planejamento da(s) disciplina(s) que leciono.					
3. Tenho enfrentado relações conflituosas com meus alunos em sala de aula no ensino superior.					
4. Relaciono o conteúdo trabalhado na minha disciplina com outras áreas do conhecimento.					
5. Tenho realizado cursos e outras atividades formativas por conta própria, visando compreender questões da prática educativa em sala de aula.					
6. O trabalho com a aula expositiva deve acontecer de forma aberta à participação dos alunos, possibilitando contribuições e questionamentos.					
7. Leio sobre educação, com vistas ao					

aprimoramento de minha prática docente.					
8. Desenvolvo meu planejamento considerando que as estratégias de aprendizagem são adequadas à construção do conhecimento.					
9. Sinto-me motivado a participar de encontros formativos promovidos por esta instituição					
10.No desenvolvimento de minha aula, considero o conteúdo e sua exposição como forma de garantia da aprendizagem do aluno.					
11.Utilizo diversos instrumentos avaliativos para coleta de dados com vistas à promover melhoria da aprendizagem e do ensino.					
12.Participo de atividades formativas promovidas por esta universidade					
13.Preocupo-me com a dimensão afetiva na minha prática pedagógica.					
14.Seleciono estratégias de aprendizagem que promovem o envolvimento efetivo dos alunos.					
15. Considero fundamental o conhecimento pedagógico para ser professor do ensino superior.					
16.Considero, na minha prática docente, o planejamento de ensino como elemento de reflexão dos avanços e das dificuldades dos alunos.					
17.Percebo que a repetição e a quantidade de conteúdos transmitidos são condições fundamentais para efetivação da aprendizagem.					
18. Participo de encontros nesta instituição, nos quais os professores discutem dificuldades dos alunos, no processo de aprendizagem.					
19.Utilizo a prova como único instrumento avaliativo para a verificação da aprendizagem.					
20. Promovo uma discussão coletiva visando uma solução negociada, quando surgem situações de conflito entre eu e os estudantes em sala de aula,.					
21.Participo de estudos que envolvam a prática educativa no ensino superior.					
22. Acredito na necessidade de trabalhar o conteúdo de ensino a partir de situações problemas.					
23.Considero que os alunos da universidade possuem saberes que precisam ser levados em conta na hora do planejamento e da intervenção educativa.					
24. Trabalho em sala de aula considerando o contexto sociocultural do aluno.					
25.Considero que os saberes necessários ao ensino					

devem se limitar ao conhecimento especializado da área de formação do professor.					
26.O desenvolvimento profissional na docência possibilita satisfação pessoal.					
27.Eu percebo que, na universidade em que atuo, o trabalho do professor passa por um processo de desgaste, tensão e conflito.					
28.A carga horária dedicada ao ensino pode comprometer o meu investimento na pesquisa.					
29.Costumo articular as atividades de ensino com as de pesquisa na sala de aula.					
30.Sinto-me frustrado(a) porque não consigo dar respostas a tantas exigências acadêmicas que hoje se colocam aos docentes.					
31.Diante dos papéis que desempenho nesta instituição como docente, sinto-me realizado(a) profissionalmente.					
32.Meu desenvolvimento profissional como professor não é somente questão de tempo, depende de uma formação prévia e específica.					
33.A universidade só poderá se desenvolver através do estímulo à pesquisa, sem priorizar o ensino.					
34.Se os alunos aprendem ou não, depende em grande medida de mim, enquanto profissional.					
35.Sinto-me preparado(a) para enfrentar os desafios presentes na prática educativa na sala de aula do ensino superior.					
36.Considero a Pedagogia como espaço que deve priorizar a aprendizagem de técnicas que facilitam o ensino.					
37.Considero-me a autoridade máxima na sala de aula e que os alunos devem submeter-se àquilo que prescrevo na disciplina que ministro.					
38.Invisto recursos na formação da minha biblioteca pessoal, dispondo de livros que tratem da docência no ensino superior.					

APÊNDICE II: GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Roteiro:

- Percepção sobre o processo de implantação da IES na região.
- Opinião sobre os principais desafios do ensino superior em relação ao ensino.
- Ponto de vista em relação às principais dificuldades para o alcance da qualidade de ensino nos cursos de graduação na instituição.
- Opinião sobre o lugar da docência e da pesquisa na instituição.
- Opinião sobre a qualidade da prática educativa de professores recém-admitidos e dos mais experientes.
- Percepção sobre como a instituição concebe a questão da formação pedagógica continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.
- Consideração sobre quais estratégias institucionais têm sido efetivadas para a formação pedagógica continuada de professores, com vistas ao desenvolvimento profissional destes profissionais.
- Opinião sobre os entraves e avanços percebidos por meio destas ações formativas.

APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA- NEPPU

PESQUISA: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa no campo da Pedagogia Universitária, a ser desenvolvida durante os anos de 2012/ 2013/ 2014, cujo objetivo é conhecer as necessidades formativas de docentes da UEFS e da UFRB no campo pedagógico e as estratégias institucionais desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos. Os resultados dessa pesquisa serão importantes para a elaboração de propostas institucionais que contemplem as necessidades formativas e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS e da UFRB. Para atingir o objetivo previsto, os pesquisadores optaram por este instrumento de pesquisa que necessita da sua colaboração.

O benefício que obterá ao participar desta pesquisa será contribuir com o conhecimento das necessidades formativas dos docentes, no campo pedagógico, a fim de orientar gestores no planejamento de atividades de desenvolvimento profissional desses sujeitos. A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, cada gravação será identificada por um código numérico; b) esses registros serão guardados em armário fechado a chave, durante cinco anos, no NEPPU; c) esses registros serão destruídos logo após o prazo estipulado de cinco anos; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar desses cuidados, os questionamentos podem provocar, nos sujeitos, reflexões sobre a sua prática pedagógica, a partir de algum evento que tenha vivido durante a sua experiência profissional, o que pode se constituir em desconforto para o(a) Sr.(a). Sendo assim, o instrumento só será aplicado após a sua anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento.

Caso venha a se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado(a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa comprometem-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, tais como seminários locais, congressos, colóquios, encontros da área de educação, como também por meio de um relatório final que será depositado no NEPPU - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária.

Essa pesquisa será coordenada pela Prof^a Dra. Marinalva Lopes Ribeiro e desenvolvida pelos seguintes pesquisadores: Prof^a. Dr^a. Amali de Angelis Mussi (UEFS), Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz, Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fontes dos Santos, Prof^a. Msc. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima; Prof^a. Dr^a. Marinalva Lopes Ribeiro e Prof^a. Msc. Rosaria da Paixão Trindade, que estarão à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma no NEPPU - Módulo II/ Campus UEFS, sala 11, horário comercial, ou através do telefone: 3161 8363.

Este termo será assinado por você e pela coordenadora responsável pela pesquisa em duas vias.

Feira de Santana 20 de dezembro de 2012

Assinatura do (a) participante

Profa. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro (Coordenadora)

Anexo I: Fotos dos prédios em construção da sede da UFRB, na cidade de Cruz das Almas.

Foto nº 01: Prédio em Construção da UFRB, na cidade de Cruz das Almas, 2013.



Fonte: Pesquisa, 2013.

Foto nº 02: Prédio em Construção da UFRB, na cidade de Cruz das Almas, 2013.



Fonte: Pesquisa, 2013

Foto nº 03: Prédio em Construção da UFRB, na cidade de Cruz das Almas, 2013



Fonte: Pesquisa, 2013.

Foto nº 04: Prédio em Construção da UFRB, na cidade de Cruz das Almas, 2013.



Fonte: Pesquisa, 2013.