

õDormi pesquisador e acordei professorõ: diferenças na trajetória de formação para a docência universitária

Amanda P. Lins Cavalcanti¹
Gérsica Cássia Ferreira Leite²
Sérgio Paulino Abranches³

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as diferentes trajetórias de professores do ensino superior da UFPE, quanto à área de conhecimento, ao tempo de experiência e ao lugar da formação continuada. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores concluintes dos módulos I e II do Curso de Atualização Didático-Pedagógica oferecido pelo Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos professores da UFPE (NUFOPE). O estudo realizado aponta que a procura pela formação continuada se dá pela necessidade de reflexão teórica e pedagógica acerca da docência universitária e que os docentes concebem formação continuada não só a realizada nos espaços institucionalizados para tal, mas também em outros lugares, como fóruns e congressos, além de suas experiências profissionais.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Trajetória. Formação continuada. Docência Universitária.

As novas demandas mundiais, nos âmbitos social, político, econômico, tecnológico ou cultural, impõem à universidade, lugar privilegiado de produção e difusão do conhecimento, uma reflexão acerca de seu papel na sociedade. No contexto da sociedade da informação, esta instituição precisa acompanhar crítica e criativamente todas essas õnovidadesõ. É nessa configuração social que surge, ainda, um novo perfil de alunos e, com isso, uma maior preocupação com a formação para o magistério superior. Apenas o conhecimento específico de uma determinada área do conhecimento não garante a efetividade da prática docente, sendo indispensáveis, também, saberes docentes pedagógicos (CORDEIRO; MELO, 2008).

Numa sociedade em que o conhecimento tem um valor muito importante entre os cidadãos, é exigida dos professores, principalmente dos universitários, uma constante atualização em sua formação, não só no que diz respeito aos conteúdos, mas também quanto à formação docente. Nesse sentido, a formação continuada tem sido um espaço importante para o professor refletir e reelaborar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e, assim, melhor lidar com a complexidade das novas situações que

¹ Concluinte de Pedagogia ó Centro de Educação ó UFPE. gessycris@hotmail.com

² Concluinte de Pedagogia ó Centro de Educação ó UFPE. amanda.plins@hotmail.com.

³ Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação/CE-UFPE. sergio.abranches@gmail.com

envolvem o ensino e a aprendizagem. Além disso, na formação continuada, a troca de experiências entre iguais proporciona uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, ou seja, contribui para o processo constante de autoavaliação, visando à qualidade do ensino.

Apesar do debate sobre a importância de uma formação continuada, sabemos que essa prática ainda ocorre em pequena escala, até mesmo dentro das próprias instituições, quando essas dispõem de um espaço para tal. Esse fato baseia-se na tradição cultural do pensamento hegemônico ocidental, que é o paradigma dominante. Esse modelo, desenvolvido a partir de Copérnico-Galileu-Descartes-Newton, orienta-se na ideia de que há uma única forma de conhecimento verdadeiro, que é o científico, racional. Logo, a relação entre a humanidade e a natureza seria mecanicista. O racionalismo cartesiano se coloca como independente dos objetos, impondo um método único para compreendê-los. O ser humano, então, é fragmentado em corpo, alma e intelecto, e as emoções são compreendidas como um obstáculo ao conhecimento. Há, portanto, uma redução da riqueza da complexidade, das singularidades, em detrimento de modelos e proposições como verdades absolutas, sem considerar os desejos, as emoções e as intuições - características importantes na construção da professoralidade⁴. São essas concepções que estão radicadas em nossas práticas pedagógicas sem que tenhamos consciência (FERNANDES, 2001). Corroborando essa ideia, Cunha (2009, p. 84) afirma: ão conhecimento pedagógico tem pouco prestígio na universidade pelas condições históricas e culturais (...), a pedagogia pouco produziu conhecimento sistematizado nessa direção. Pensando nisso, se faz necessário discutir e buscar explicações para a questão.

Para a elaboração desse artigo, partimos dos resultados obtidos na primeira etapa de uma pesquisa intitulada **Profissionalidade docente na relação formação e prática didático-pedagógica universitária**, desenvolvida pelo Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos professores da UFPE, doravante NUFOPE, para a qual contribuímos na condição de bolsistas de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram 187 docentes que participaram do Curso de Atualização Didático-Pedagógica - módulos I e II - promovido pelo Núcleo, no período de 2008 a 2011.

Analisando o perfil dos docentes que procuraram o Curso de Atualização, notamos, a partir dos dados quantitativos, uma diferença significativa entre os docentes

⁴ Terminologia adota por Fernandes (2001) para se referir à identidade de ser professor.

quanto ao tempo de experiência - 68 dos 187 pesquisados tinham entre 5 e 10 anos ($\cong 36,3\%$), 46 entre 1 e 5 anos ($\cong 24,5\%$); 46 entre 10 e 15 anos ($\cong 24,5\%$); 15 entre 15 e 20 anos ($\cong 8\%$); 4 entre 20 e 25 anos ($\cong 2,1\%$) e 8 com mais de vinte cinco anos ($\cong 4,3\%$) e, também, quanto à área de conhecimento, tendo sido verificado que a maioria estava vinculada à área de saúde, e vimos, ainda, diferenças quanto à experiência desses docentes nos diferentes níveis de ensino. Isto nos levou à seguinte problemática: quais as diferenças nas trajetórias de formação de docentes universitários quanto à área de conhecimento, ao tempo de experiência, à prática e ao lugar da formação continuada?

Com a finalidade de responder esse questionamento, temos como objetivo geral analisar as diferenças na trajetória de formação para a docência no ensino superior assim como a concepção de docência e de formação continuada; e como objetivos específicos compreender a relação entre área de conhecimento e formação na trajetória da docência superior, e identificar em que tempo e lugar da trajetória da docência superior se inserem as práticas de formação, em particular as de formação continuada.

Levantamos como hipótese a inexistência de uma formação pedagógica para justificar a maior participação dos professores da área de saúde na formação continuada oferecida pelo NUFOPe, ao passo que os professores do Centro de Educação participam menos, por acreditarem que já possuem essa formação. Os professores das áreas de saúde e de exatas, portanto, procurariam o Curso para suprir a falta de formação docente inicial. Já com relação ao tempo de experiência, acreditamos que a maior parte dos professores busca a formação continuada por não ter uma prática pedagógica consolidada, já que tinha entre 1 e 10 anos de experiência, sendo, muitas vezes, a experiência em outros níveis de ensino uma referência importante para sua prática pedagógica.

Para dar conta de nossos objetivos, entrevistamos 19 (dezenove) concluintes do Curso de Atualização promovido pelo NUFOPe, o que corresponde a 10% (dez por cento) dos 187 concluintes. Nosso interesse era que houvesse um equilíbrio entre os docentes das três áreas: humanas, saúde e exatas. Contudo, enviamos email marcando a entrevista para quase todos os 187 docentes, mas apenas esses 19 responderam, sendo: 10 (dez) da área de humanas, 5 (cinco) da área de saúde e 4 (quatro) de exatas.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que esse trabalho pode gerar dados que contribuam para preencher as lacunas sobre a temática, tendo em vista que esse objeto de estudo, trajetória para a docência universitária, ainda se apresenta timidamente

nas pesquisas acadêmicas. Para tanto, contamos com a contribuição teórica de Anastasiou (2002); Veiga (2005); Fernandes (2001); Roldão (2005, 2009), Cunha (1999, 2004, 2006, 2009, 2013), dentre outros. Inicialmente, discutiremos a concepção de profissionalidade docente e de docência universitária, depois trataremos sobre formação continuada na docência superior e, por fim, abordaremos um dos espaços em que há a prática de formação continuada institucionalizada, o NUFOPE, ressaltando como as diferenças, há pouco mencionadas, se fazem presentes. Nas seções seguintes apresentaremos o método e resultados obtidos.

1. Compreendendo a profissionalidade docente e a docência universitária

Neste trabalho compreendemos a profissionalidade como o *ser e estar* exercendo uma função social específica que requer conhecimento legitimador e se exerce com ampla margem de autonomia, regulada por uma comunidade de pares (ROLDÃO, 2009, p. 143). De acordo com Gimeno Sacristán (1993, p. 54), a profissionalidade é uma expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor. Quando falamos, então, de profissionalidade docente remetemos ao profissional que tem como especificidade *Ensinar*, num conceito mais atual, *professar um saber e fazer outros se apropriarem de um saber - ou melhor, fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2005, p. 11).

Cunha (2004a) argumenta que a concepção de profissionalidade é mais adequada que a de profissão, uma vez que o exercício docente nunca é estático e permanente, mas é mudança, movimento, arte, novas caras, experiências, contextos, tempos, lugares, informação, sentimentos e interações.

Segundo Veiga (2005), a palavra *docência* tem origem no termo Latim *docere* que significa ensinar, dar a entender, indicar. No contexto da universidade, a docência é trabalho desempenhado por professores que vai além do ato de ministrar aula, sendo também atribuídas a esses a pesquisa, a extensão e a gestão, o que torna o exercício da docência universitária bastante amplo e complexo. De acordo com Cunha (2004b, p. 41),

ser professor não é tarefa para qualquer um, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões.

Para discutir formação docente, de acordo com Veiga (2005), faz-se necessário compreendê-la como uma ação contínua que envolve várias instâncias e valoriza a prática pedagógica e a experiência, sem dicotomizar a relação teoria/prática, já que a prática pressupõe uma teoria e vice-versa. Assim, aponta a necessidade de contextualizar histórica e socialmente o processo de formação que deve ser coletivo e inspirado numa opção política e epistemológica. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 29), a formação do professor deve realizar-se [...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

Ensinar na universidade, apesar de menos discutido que ensinar na educação básica, é uma atividade bastante complexa, pois não se restringe à sala de aula, como dito anteriormente. Zabalza (2004) destaca três funções do docente universitário: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Veiga (s.d.) acrescenta mais uma: a função de orientação acadêmica - monografias, dissertações e teses. A formação desse profissional, contudo, é focada na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado (CUNHA, 2004a, p. 528). Ou seja, para ser docente universitário o fundamental é o domínio do conhecimento específico de sua área de atuação. E, assim, por não terem domínio sobre a área didático-pedagógica, os professores ensinam, normalmente, como foram ensinados, e a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem, é o elemento fundamental do ensino (CUNHA, 2004a).

Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003) chamam a atenção para os avanços tecnológicos, as novas configurações de trabalho e de produção que caracterizam a sociedade da informação e do conhecimento, lançando novos desafios à universidade. As autoras alertam para a diferença entre conhecimento e informação. A informação seria um primeiro estágio do conhecimento e o conhecimento seria um trabalho realizado com a informação, classificando-a, analisando-a e contextualizando-a. Isso levaria a um terceiro estágio, a inteligência, consciência ou sabedoria, que consiste na arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente. Ressaltam, ainda, que a consciência e a sabedoria envolvem reflexão, ou seja, a capacidade de produzir novas formas de existência e de humanização. Mais adiante, as autoras colocam que o papel da universidade é trabalhar o conhecimento, formar e não informar apenas. A universidade

e, mais precisamente, os docentes desta instituição são os mediadores entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando o exercício da reflexão, a fim de que os alunos adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano: ãna Universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedadeö (ANASTASIOU; CAVALLET; PIMENTA, 2003, p. 270).

Levando em consideração essas características do ensinar na universidade, logo se percebe a necessidade de uma ação docente diferente da tradicional. Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003, p. 271) salientam que ão professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigaçãoö e que ão aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementaresö. Considerando os desafios da docência universitária, fica claro que o domínio de uma área científica não é suficiente para a efetividade da prática docente, fazendo-se necessários, também, os conhecimentos pedagógicos e um saber político. ãEste possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção da consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditóriaö (ANASTASIOU; CAVALLET; PIMENTA, 2003, p. 271).

2. Da formação inicial à formação continuada: trajetórias do docente universitário

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), ao tratar da formação docente universitária, afirma em seu Art. 66 que, para o exercício da docência superior, deve-se reconhecer o título de mestre ou doutor concedido por instituição superior de área afim. Assim, os programas de pós-graduação se voltam para a pesquisa sem a exigência de formação pedagógica que fica a cargo das iniciativas dos futuros professores, já que a Resolução 3/99 do CNE (Conselho Nacional de Educação) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia do ensino. Observamos, portanto, que no âmbito das políticas públicas não há orientações para a formação pedagógica do professor universitário (VEIGA, 2005). Ainda com relação à legislação, nos princípios do Plano Nacional de Graduação (PNG) a respeito do perfil docente, está posto que este deve ter formação científica na área de conhecimento, pós-graduação, preferencialmente no nível de doutorado e competência pedagógica.

Nesse sentido, Morosini (2001, p. 12) afirma que a LDB se abstém sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. No nível básico de ensino, o professor é bem identificado; no entanto, no ensino superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua.

A formação didático-pedagógica, portanto, é contemplada, normalmente, na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que muitas vezes é eletiva, com carga horária média de 60 horas, o que de acordo com Anastasiou (2002) é insuficiente para a formação de qualquer área, inclusive a pedagógica. É consenso entre os docentes universitários que os cursos efetivados na universidade não os preparam para a docência, com exceção dos professores advindos da área de Educação ou Licenciaturas, pois estes tiveram a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, ainda que tenha sido para outra faixa etária. De acordo com a autora, pode-se dizer até que, no geral, os docentes em exercício na docência universitária tornaram-se professores da noite para o dia: òdormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professoresõ (ANASTASIOU, 2002, p. 174). Por mais conhecimentos específicos e autonomia que tragam de sua profissão de origem, nada garante que estejam preparados para implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante de problemas nas salas de aula da universidade.

Segundo Cunha (2006), é necessária ao docente universitário uma série de saberes, dos quais a autora destaca: saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica (aqui cabe conhecer o papel da universidade na sociedade); saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes das pessoas adultas; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes; saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, desenvolvendo as habilidades de definir objetivos de aprendizagem, métodos, dentre outros; saberes relacionados com a condução da aula, envolvendo estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, e os saberes relacionados à avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica. Esses saberes, no entanto, deixam de ser construídos durante a formação inicial do docente universitário, ganhando destaque apenas os conteúdos específicos de sua área de conhecimento.

Sendo a formação inicial deficiente, e considerando que sempre seria insuficiente, compreendemos a formação continuada como um espaço no qual o professor tem a possibilidade de refletir e reelaborar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, a fim de atender à complexidade das situações em que se situam o ensino e a aprendizagem. É uma prática vital à qualidade do ensino, cujo objetivo é assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, aptidões e valores essenciais da cultura humana, de modo que esses conhecimentos possibilitem crescimento individual e coletivo. De acordo com Cunha (1999, p. 134),

a formação continuada se dá de forma cumulativa e individual, incentivando-se cada um para que faça seus cursos e sua carreira, ideia que dificilmente coabita com uma profissionalidade solidária, em que o projeto educativo do espaço de atuação seja núcleo do próprio aperfeiçoamento pessoal.

No que diz respeito ao esforço individual e coletivo, Behrens (1996, p. 229) afirma que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na sua própria escola, com sua própria realidade para buscar caminhos alternativos de superação da reprodução para a produção de conhecimento.

Ainda sobre formação continuada, para Nóvoa (1995), a formação do professor não deve ser construída por acúmulo de cursos, ou técnicas, mas, sim, a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e identidade pessoal. Nessa perspectiva, Silva (2002, p. 22) coloca que:

É preciso associar o conceito de formação de professores à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento, deixando de ser apenas uma forma de atualização em momentos oportunos para troca de experiências, que vem perdurando pelo cotidiano como uma necessidade pessoal e de adequação à prática pedagógica [Grifo nosso].

Porto (2000), num estudo recente em que analisa os modelos de formação continuada no âmbito educacional, chama a atenção para duas notórias tendências: a tendência estruturante e a tendência interativo-construtivista. Enquanto a primeira se caracteriza por ser tradicional, comportamentalista e tecnicista, sendo os conteúdos, programas e procedimentos pré-estabelecidos, a segunda orienta-se por uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica. Esse é, portanto, um modelo de formação que se dá através da análise das necessidades dos sujeitos a quem se destina a ação. De acordo com Silva (2002, p. 23), essa formação ocorre em

(...) cursos onde as pessoas se agrupam para participar de atividades estruturadas durante um período de tempo específico para atingir objetivos e realizar tarefas estabelecidas inicialmente que conduzem a nova compreensão e trocas na conduta profissional.

Diferente de uma formação inicial de cunho fundamentalmente tecnicista e centrada nos conteúdos científicos, a formação continuada ganha um caráter de ação didático-pedagógica, já que a profissão docente requer uma formação sólida e complexa, não apenas com conteúdos específicos da área de conhecimento do docente (ZABALZA, 2004).

Dentro desse modelo situamos o NUFOPE, um espaço institucional de estudos, pesquisas e produção acadêmica no campo da docência universitária, em busca da melhoria da prática docente dos professores da Universidade, trazendo, assim, repercussões na construção da profissionalidade de cada professor.

3. Lugares da Formação Continuada: O NUFOPE

Veiga (2012) investigou alguns programas de desenvolvimento profissional docente, visando analisar as justificativas, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos programas de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior, bem como as características das estruturas organizacionais e práticas desses programas. Para tanto, tomou como objeto cinco universidades brasileiras localizadas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Pernambuco. Nosso foco, contudo, será no NUFOPE por ser a realidade que nós conhecemos e de onde tiramos nossos sujeitos de pesquisa.

O NUFOPE existe desde 2000, mas foi institucionalizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD) no ano de 2008, com o intuito de ampliar e oportunizar a todos os docentes uma formação pedagógica que estimulasse o desenvolvimento pessoal e técnico-profissional-político, em face das demandas internas institucionais de melhoria do magistério superior e das exigências externas legais e, sobretudo, dos requerimentos sociais à universidade (UFPE, 2008).

O NUFOPE parte do pressuposto de uma formação emancipatória, crítica e criativa, baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tendo a docência como principal articuladora desta relação, no sentido de contribuir para a construção de uma docência teórico-prática emancipatória na universidade (UFPE, 2008, p. 13). O Núcleo tem como objetivos:

... promover cursos de atualização didático-pedagógica para professores; delinear o perfil do professor da UFPE, através de pesquisa; investigar a prática didático-pedagógica do professor da UFPE; estimular um processo permanente de exercício crítico de revisão da prática docente; possibilitar a construção de saberes necessários ao exercício profissional docente, de modo independente e autônomo; subsidiar a compreensão dos elementos constitutivos e pressupostos da prática pedagógica docente; apoiar a construção de experiências didático-pedagógicas inovadoras; contribuir com a produção acadêmica acerca da docência universitária; avaliar os desdobramentos de ações desenvolvidas pelo Núcleo; subsidiar o processo de avaliação individual e coletiva da prática docente (UFPE, 2008, p. 13).

O Curso de Atualização oferecido pelo NUFOPE vem se tornando um importante espaço dentro da Universidade Federal de Pernambuco para os professores refletirem e discutirem sua prática pedagógica. Os professores-cursistas, no geral, apontam em seus discursos a formação continuada do Núcleo como um espaço de diversidade de pensamentos, partilha de experiência e diálogo com os pares. Eis alguns depoimentos:

Todo o grupo contribuiu para crescimento individual e coletivo. Ficou saliente que a diversidade de áreas e conseqüentemente de interesses, não foi um empecilho à integração do grupo, pelo contrário, houve troca de conhecimentos que nos levou a uma maior integração. Isto só veio ocorrer quando técnicas de participação de grupos foram introduzidas (Professor com Formação em Medicina. Mestrado em Contabilidade Controladoria. Tempo de trabalho: 30 anos de magistério superior)

Não sei se eu tive sorte, mas o fato é que meus colegas me proporcionaram um caleidoscópio de novas experiências. (Professor com Formação em Ciências Biomédicas. Mestrado na área. Não explicitou tempo de serviço)⁵.

Em grupo, os professores têm a oportunidade de conversar sobre suas práticas, desafios e possibilidades de mudança. Salientamos que a palavra *conversar* é composta por dois elementos: *con* (juntos) e *versar* (mudar). Assim, ãconversar com o outro pressupõe a abertura *para mudar junto com o outro*; de uma conversa bem sucedida ocorrerá em alguma mudança no pensar, no perceber, sentir ou agir dos envolvidos (OSÓRIO, 2003, p. 70 *apud* SILVA E SILVA, 2012, p. 36).

Na discussão coletiva sobre a prática, de acordo com Silva e Silva (2012, p. 40),

cada um coloca na roda, se deixa conhecer, se expõe, em processos de reconstrução da experiência com várias formas de interação, onde sujeitos e situação são mutuamente modificados, e nos quais as contribuições da teoria, com suas leis, princípios, categorias de análise, são postas visando o movimento de desvelar, pela prática a ação. Realiza-se um processo de

⁵ Estes depoimentos se encontram em: Cordeiro e Melo (2008).

investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no processo, encarando-a como um desafio a ser enfrentado e vivenciado. Fazer-se professor nos processos de profissionalização continuada requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis....

É tendo em vista a importância do diálogo entre os pares que o NUFOPE organiza suas atividades. O Curso de Atualização Didático-Pedagógica é, atualmente, estruturado em dois módulos, totalizando 45 horas, onde os participantes têm a oportunidade de planejar sobre como será a observação sobre sua própria prática. Em seguida, os registros individuais dessa atividade serão a base de discussão no grupo.

Um fato interessante e que norteou a presente pesquisa foi a diferença quanto à participação dos sujeitos nesse curso nos anos de 2008 a 2011. Como já mencionado, após uma análise quantitativa de dados, observou-se uma diferença significativa quanto à formação, à área de atuação e ao tempo de experiência. Diferenças estas que buscaremos compreender nas próximas sessões deste artigo.

4. Opção metodológica

A presente pesquisa está referenciada na metodologia de Análise de Conteúdo, que, conforme Moraes (1999, p. 8),

(...) constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. (...) Conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Essa metodologia de análise, numa abordagem qualitativa, serve de suporte para apreender o conteúdo de uma mensagem, pensada a partir da perspectiva do pesquisador, logo, um texto pode conter muitos significados. Os instrumentos de apreensão da mensagem a ser analisada, nessa pesquisa, foram a entrevista e a consulta ao Curriculum Lattes dos sujeitos emissores.

Seguindo a orientação de Moraes (1999), quanto às etapas sugeridas para a constituição da análise de conteúdo, realizamos o seguinte: 1) preparação das informações, onde realizamos a leitura dos materiais; 2) estabelecimento das unidades temáticas; 3) categorização; 4) descrição e; 5) interpretação.

Com relação à coleta de dados, tivemos acesso aos documentos e registros disponibilizados pelo NUFOPE, com a finalidade de saber a quantidade de professores que concluíram os módulos 1 e 2 do Curso de Atualização, uma vez que esses são os sujeitos pesquisados. No que diz respeito ao curriculum lattes, focamos os seguintes aspectos: formação, área de atuação e tempo de experiência com docência nos diferentes níveis de ensino. Escolhemos como parte da nossa metodologia a análise documental com o objetivo de atingir o máximo de informações, com o máximo de pertinência para essa fase preliminar do nosso trabalho (BARDIN, 1997).

Em seguida realizamos entrevistas estruturadas com dezenove professores concluintes dos dois módulos do Curso de formação continuada do NUFOPE, dos três centros acadêmicos, a saber, CAA (Centro Acadêmico do Agreste), CAV (Centro Acadêmico de Vitória) e do Centro Acadêmico do Recife. Os questionamentos foram os seguintes: na sua concepção, o que é ser docente universitário (a)? Como você tornou-se docente universitário (a)? Como a sua formação contribui para a sua prática de ensino? Quais experiências na sua formação você destaca como relevantes para sua prática de ensino?

Ao perguntarmos sobre a concepção de docência universitária, objetivamos identificar como o professor compreende o diálogo entre o ensino, a pesquisa, a gestão e a extensão, bem como notarmos se a prioridade desse professor é ou foi a pesquisa, deixando o ensino em segundo plano. A segunda pergunta almeja perceber se o sujeito planejou sua atuação no magistério superior ou se isso ocorreu de forma não planejada. Perguntando sobre o papel da sua formação na prática de ensino, pudemos analisar a relação entre área de conhecimento e formação, bem como motivos que o levaram a buscar a formação continuada. Com a última questão é possível identificar em que tempo e lugar se inserem as práticas de formação continuada, bem como a importância da experiência em outros níveis de ensino para a formação pedagógica.

A partir dessas questões, estabelecemos as seguintes categorias: Concepção de docência Universitária; Concepção de formação continuada, Lugares da formação continuada; Objetivos da formação continuada e Motivação para a formação continuada. Na sessão seguinte, descreveremos e interpretaremos cada uma dessas categorias.

5. A concepção de Docência Universitária

Nessa categoria compreendemos a docência universitária como o ato de ensinar e aprender na universidade (CUNHA, 1998), caracterizada por ser uma atividade complexa, que requer uma multiplicidade de saberes e conhecimentos construídos durante a formação inicial e continuada (CUNHA, 2004b). O docente universitário, além de dominar os conteúdos de sua área de atuação, precisa saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada (CUNHA, 2006, p. 22). Nessa perspectiva é superada a ideia de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*.

Assim, como em qualquer outra profissão, os professores devem ter conhecimentos e habilidades exigidos para poder desempenhar adequadamente as funções (ZABALZA, 2004). Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 14) afirmam que o professor universitário é um ritual de passagem, portanto requer cuidados específicos que respeitem essa singularidade. No que diz respeito a essa passagem, faz-se necessário considerar, ainda, o desafio da passagem de uma docência voltada para o ensino para uma docência baseada na aprendizagem (RAMOS, 2010, p. 43). Ou seja, o foco passa a ser o estudante como protagonista do seu próprio conhecimento e os professores assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam (ZABALZA, 2004, p. 123).

Concebemos a docência universitária, também, nas suas múltiplas funções: o ensino, a pesquisa e a extensão, apontada pela legislação como o tripé da Universidade brasileira. A Universidade, de acordo com Ramos (2010, p. 26) é *locus* de reprodução, reconfiguração e criação de conhecimentos, ideias e valores- num contexto de dúvida e assunção à incerteza.

O professor, portanto, encontra-se mediante estas demandas da Universidade, ajustando suas atividades de modo que contemple esses três pilares. Além, destes acrescentamos, ainda, a função de gestão, ressaltada por Zabalza (2004) e de orientação de trabalhos acadêmicos, mencionada por Veiga (s.d.).

A partir da fala dos dezenove sujeitos de nossa pesquisa, no que diz respeito ao conceito de docência universitária, elegemos as seguintes subcategorias: transmissão de conhecimento, docência como pesquisa, ensino e extensão, vocação e carreira profissional.

Na subcategoria *Ensino, pesquisa e extensão* os professores apontam essas três funções de forma indissociável: *tem que trabalhar fortemente de forma integrada com ensino, pesquisa e extensão (prof. 12)*; *então que a docência universitária significa o*

trato do ensino que é o objeto da docência, mas esse trato do ensino (...) correlacionado com a pesquisa e com a extensão (prof. 18). Observamos, portanto, que os professores reconhecem o que a legislação brasileira aponta como sendo o papel da Universidade brasileira e, conseqüentemente, as dimensões de sua atuação. Mas, em plena sociedade da informação, apenas isto serve para definir a docência no magistério superior?

Os professores embora exerçam ou tivessem exercido as funções de gestão e de orientador de trabalhos acadêmicos não mencionam essas atividades. Apesar de o professor universitário ser mais valorizado pelas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos científicos qualificados, pelas atividades de orientação de dissertações e teses, bem como a participação em bancas, nenhum dos nossos entrevistados cita estas atividades como constituintes da docência universitária, mas apresentam uma visão burocratizada de sua profissão. Até a ordem do discurso é a mesma: 1) pesquisa; 2) ensino e; 3) extensão. Isto nos leva a pensar que os sujeitos talvez estejam apenas reproduzindo os discursos oficiais sobre a sua profissão.

Na subcategoria "Transmissão de conhecimento" os professores abordam esta como uma função do magistério superior: "docente pra mim é aquela pessoa que tem aquela habilidade de querer mostrar os seus conhecimentos (prof. 1 da área de Saúde)". Desta forma, notamos que o foco desse professor é nos conteúdos e não na aprendizagem reflexiva, no estudante enquanto protagonista na produção do saber. A docência é resumida à figura do docente e ao ensino. O aluno não é visto como um participante ativo no processo educativo, mas como um consumidor passivo. Além disso, neste extrato de fala, dá a entender que qualquer um pode ser professor, sem necessariamente ter uma formação específica para isso, basta "querer mostrar os seus conhecimentos".

Na subcategoria "Vocação" o docente não reconhece a importância dos conhecimentos específicos para ser docente: "no meu entendimento pra ser docente universitário primeiro você tem que ter o pendor, independente de ser universitário ou não, para o ensino. Então você tem que gostar (...) então ensinar para mim é isso. Eu vivo, eu sou um eterno aluno e vivo ensinando como se fosse um sacerdócio (prof. 4 da área de Humanas)". Partindo desse pressuposto, não é valorizada uma formação nem inicial nem continuada para a docência universitária, pois para ser professor bastaria a aptidão. Contudo, como sabemos, o médico, advogado ou engenheiro não podem exercer tais atividades se achar que tem apenas o dom, sendo-lhes necessário a formação adequada, com o magistério não é diferente. Esse discurso, contudo, é mais

uma evidência do silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior (RAMOS, 2010, p. 33), ao longo de sua história.

E na subcategoria de carreira profissional, que se opõe à ideia anterior, é apontada a docência como uma profissão que se diferencia das outras, que tem uma especificidade: a compreensão de que ser docente é uma carreira profissional (...) eu não vejo a docência como uma vocação, eu vejo a docência como uma escolha responsável, como uma profissão diferenciada das outras, porque você lida com a formação de pessoas (...) (prof. 17). Com relação a isso, Zabalza (2004, p. 145) afirma que: o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. É necessário superar a visão de quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Ainda nesse sentido, Roldão (2005, p. 117) afirma: porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas contíguos idênticos, não saberão fazer.

Vejam agora a concepção de formação continuada dos dezoito sujeitos entrevistados.

6. A concepção de formação continuada

Nessa categoria compreendemos que a formação continuada é um processo indispensável ao professor, uma vez que a formação do docente se dá em um contínuo, desde o momento em que ele opta por tal ocupação até a sua aposentadoria. É durante a sua trajetória profissional que ele vai se constituindo como professor. Tal afirmação nos remete à ideia de Nóvoa (1995), quando diz que a formação do professor não deve ser construída por acúmulo de cursos ou técnicas, mas, sim, a partir do trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e identidade pessoal.

Vale ressaltar que neste trabalho tomamos como formação continuada toda atividade em que o professor se envolveu depois de sua graduação, tais como leituras e participações em eventos científicos, inclusive experiências profissionais não ligadas à educação. Partindo desses pressupostos, elegemos duas subcategorias no que diz respeito à concepção de formação continuada dos professores universitários: *Atualização em função da modernização dos conteúdos* e; *Atualização do conteúdo específico em função de uma nova prática docente*.

Com relação à subcategoria "Atualização em função da modernização dos conteúdos", um professor afirma: "o professor tem que sempre se **atualizar cada vez mais em vista dessa modernização do conteúdo**" (Prof. 1 área de saúde). Nessa perspectiva, sendo o docente do magistério superior um especialista em uma ciência, sua atividade não fica reservada à sala de aula, devendo este profissional buscar outros meios de ampliação e atualização de seus conhecimentos. Essa busca pelo conhecimento geralmente acontece por meio de pesquisas e, a partir dessas pesquisas, do compartilhamento delas em fóruns e eventos científicos. A ação docente possui uma estreita relação com a pesquisa, portanto a atualização dos conteúdos se constitui como aspecto bastante relevante ao ensino de qualidade na universidade, uma vez que ela lida com a produção e socialização de conhecimento.

No que diz respeito à subcategoria "Atualização do conteúdo específico em função de uma nova prática docente", o professor afirma:

eu procuro ler bastante e me inteirar do que existe de técnicas, de métodos e de pesquisas voltadas para o meu setor que é arqueologia subaquática no Brasil e no mundo e tento aplicar aqui, dentro de minhas poucas possibilidades com os equipamentos que eu posso comprar, coisas que eu posso realizar, que sejam exequíveis (prof. 3 da área de humanas)[Grifo nosso].

Percebemos, portanto, que o professor se atualiza quanto aos conteúdos específicos (técnicas e métodos na arqueologia subaquática) em função da docência universitária. Nessa perspectiva, notamos que ele concebe a docência universitária como uma prática reflexiva, que contribui para a qualidade do ensino, o que não implica dizer que é a única, porque há também os saberes pedagógicos. Como sabemos, vivemos na sociedade da informação, onde a tecnologia contribui para a construção de novos conhecimentos e, sendo a universidade o lugar privilegiado da produção e difusão do conhecimento, logo, se faz indispensável que o professor se atualize e discuta com seus alunos o que há de mais novo na sua área de atuação.

Vejamos, portanto, quais espaços os professores consideram como sendo promotores da formação continuada.

7. Os Lugares da formação continuada

Outro elemento observado, através da fala dos sujeitos entrevistados, foi o lugar da formação continuada, isto é, os espaços que possibilitam ao docente uma atualização dos conhecimentos necessários a sua atuação profissional, tais como: eventos, fóruns, congressos, cotidiano da sala de aula e com os pares, cursos de atualização didático-

pedagógica, dentre outros. Corroborando essa ideia, Cordeiro e Melo (2008, p. 109) afirmam que

parece ser consensual a ideia da docência como *uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva*, que se constrói na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional, nas instituições em que trabalha o professor; sobretudo, na relação com os alunos em sala de aula- uma cultura formada de muitos saberes que o professor constrói ao longo de sua formação e, que mobilizam a prática pedagógica.

Rosemberg (2002), numa pesquisa cujo objetivo era conhecer o processo de formação continuada de 164 (Cento e Sessenta e quatro) professores da Universidade Federal do Espírito Santo, no que diz respeito à formação pedagógica e técnico-científica, a partir de diversos tipos de canais de informação, concluiu que uma parcela significativa de professores (mais de 75%) ainda buscavam os cursos de pós-graduação, leitura e os encontros técnicos-científicos para apreender informação técnico-científicas e pedagógicas necessárias a sua prática docente. Além dos canais formais, livros e periódicos, e informais, congressos e seminários, a pesquisa aponta o uso de internet como meio de busca e troca de informação entre os colegas da área.

Partindo desses pressupostos, elegemos dentro desta categoria, Lugar da formação continuada, as seguintes subcategorias: NUFOPE, Cotidiano profissional, sala de aula, Cursos técnicos, Pós-Graduação e Eventos Científicos.

Na subcategoria ãNUFOPEõ os professores apontam o Curso de Atualização Didático-Pedagógica para professores da UFPE como uma das experiências mais relevantes para sua prática de ensino, a exemplos dos seguintes discursos:

(...) como disse, eu me formei como se diz... só né?, a gente virou autodidata e esses cursos aqui no NUFOPE ajudou muito a gente a organizar aqueles plano de trabalho, plano de curso, plano de ensino, que muita gente entra como a gente diz, professor entra mas não tem essa formação, então acho que o núcleo aqui deveria tentar fazer mais treinamentos com os professores que tem muitos jovens chegando, eles terminam Mestrado, Doutorado e vão pra Universidade e chegam sem experiência. (Prof. 1 da área de Saúde).

eu não me considero docente, mas. digamos, minhas primeiras teorias sobre docência eu tenho aprendido aqui. no curso de vocês. Não é digamos, eu não tenho formação de docente. (Prof. 11 da área de Exatas).

a gente teve também o curso do NUFOPE, né?, que é um curso que tem o objetivo de atender os docentes da universidade de um modo geral.(Professor da área de Humanas).

Percebemos, portanto, que os docentes compreendem o Curso oferecido pelo NUFOPE como um lugar para construir os conhecimentos pedagógicos não adquiridos durante a formação inicial. Um dos professores, inclusive, diz que foi no Curso que teve acesso às primeiras teorias sobre docência, até então ele não se considerava como tal. Outro entrevistado afirma, ainda, que a formação continuada possibilitou uma maior organização técnica da docência, no que diz respeito ao plano de trabalho, de curso e de ensino. Nesse sentido, os professores confirmam a ideia de Cordeiro e Melo (2008, p. 111), para quem a formação continuada precisa criar condições favoráveis para que ele possa teorizar acerca da sua prática docente, compreender ele mesmo os motivos de suas escolhas e encontrar alternativas viáveis de superação com as quais se defronta no dia a dia da sala de aula.

Na subcategoria "Sala de aula" os professores se referem a este espaço como um lugar de formação continuada: "fazendo formação também quando estou em sala, porque à medida que as discussões, elas acontecem, e que a gente abre espaço para discutir essas questões, esses estudantes também me ajudam nessa formação, nesse feedback" (Professor da área de Humanas); "acho que as próprias práticas de ensino, vindo das faculdades particulares" (Professor da área de Humanas). Outros professores também citaram a educação básica e a experiência de professor substituto como práticas que contribuíram para a construção de conhecimentos pedagógicos. Como sabemos, no exercício da sala de aula, os professores não se baseiam, propriamente, nas prescrições didáticas de caráter instrumental, pois o cotidiano em sala de aula se constitui de novas experiências, com novos sujeitos, em diferentes espaços e precisam, assim, mobilizar outros saberes para lidar com estas novas situações. Nessa perspectiva, Cordeiro e Melo (2008, p. 110) afirmam que "de fato, na universidade, a aula é um espaço legítimo de trabalho e profissionalização do professor".

Na subcategoria "Cursos técnicos", um professor que tem longos anos de experiências na marinha ressalta como importante uma formação didática pautada no tecnicismo: "fiz alguns cursos na marinha também de técnica de ensino, porque você é preparado pra dar palestra, pra aula, dar todas as situações possíveis e imagináveis de administração interna ou de preparação para a guerra" (prof. 04 da área de Humanas). Nesse contexto, notamos que uma experiência significativa para esse professor ocorreu no mesmo espaço em que ele foi preparado para situações muito distintas do magistério, a guerra, por exemplo, o que nos leva a pensar: em que concepção de ensino se baseava essa formação? De que forma essa formação repercutiu na prática desse professor? Um

curso de técnica de ensino não seria reduzir/ simplificar demais a docência universitária? Parece-nos, ainda, que talvez esse professor conceba os cursos da marinha como suficientes para os desafios da docência, quando este diz que lá se aborda todas as situações possíveis e imagináveis: prepara para palestra, aula, administração interna e até guerra.

Na subcategoria "Pós-graduação", o professor aponta que o estágio para a docência, durante o doutorado, foi uma experiência significativa para sua prática: "mais uma vez, obviamente, como eu disse a você, é... a parte do mestrado e doutorado que teve estágio docência, mas, fora isso, eu acho que é a prática mesmo, porque eu não sou licenciado, sou bacharelô (prof. 10 da área de Humanas). Essa fala é coerente com Anastasiou (2002), quando aponta a disciplina Metodologia do Ensino Superior, que tem carga horária de 60 horas, como a principal responsável pela formação pedagógica do docente universitário, o que é insuficiente para a formação de qualquer área, incluindo a pedagógica. Ainda nessa perspectiva, segundo Cunha (2009), é na pós-graduação que o mestre e/ou doutor encontra a possibilidade de suprir suas necessidades de conhecimento pedagógico ligados a sua condição docente, é nela que o professor universitário deposita a síntese de suas expectativas.

Na categoria "Eventos científicos" os professores afirmam que as palestras, congressos, fóruns, debates, seminários, dentre outros, fornecem subsídios para atualizar os conhecimentos pedagógicos e científicos, o que contribui para a legitimação do ser docente, pois se caracteriza pela busca de ampliar o conhecimento teórico e a reflexão sobre a formação e prática docente, possibilitados pelo contato com os pares nesses eventos.

Partindo destas análises, percebemos que há diferentes espaços, na concepção dos professores, para se realizar a formação continuada. Em nossa pesquisa, prevaleceu a formação que ocorre no âmbito coletivo, ao passo que a frequência com que os esforços individuais aparecem é menor. A leitura e o uso da internet não são apontados como um lugar para a formação continuada, já as experiências em faculdades particulares e na educação básica surgem como esforço individual.

Vejamos, então, os objetivos da formação continuada na fala dos professores universitários.

8. Objetivos da formação continuada

Na fala dos professores foi possível observar, ainda, as funções atribuídas por estes à formação continuada. A partir de nossas unidades de registros, elegemos as seguintes subcategorias: ajudar na organização do plano de curso e ensino; modificar a prática de ensino e; construir conhecimento.

No que diz respeito à subcategoria ajudar na organização do plano de curso e de ensino, o professor aponta uma dimensão técnica da formação continuada. Isso reflete, de certa forma, mais uma vez, a falta de formação dos docentes que chegam à universidade. Eles entram na universidade sem saber algo imprescindível para todas as áreas da atividade humana, principalmente a educativa, que lida com o processo de formação humana, envolvendo as pessoas nas suas múltiplas dimensões e relações: o planejamento. Partimos do pressuposto de que, se o professor não sabe planejar, logo ele terá dificuldades de organizar a sua prática como um todo, pois, à medida que o professor planeja, antecipa o ensino, os objetivos que pretende atingir, indica os conteúdos que serão desenvolvidos e seleciona a metodologia adequada bem como qual instrumento utilizará para avaliar os progressos dos alunos.

No que diz respeito à subcategoria modificar a prática de ensino um dos professores coloca que: a formação, o próprio NUFOPE sabe disso e me ensinou isso, modifica com o tempo, a gente não pode simplesmente dar aquela aula expositiva, **a gente tem que variar um pouco** (Prof. 2 da área de Saúde). Neste depoimento percebemos que este professor universitário pensa a formação continuada como um caminho importante para avançar na sua prática pedagógica. Quando o professor 2 aponta que apenas a aula expositiva não é suficiente, sendo necessário recorrer a outras estratégias, podemos pensar que, pela busca de variação, na aula, passa a atividade de reflexão na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento gerado na ação.

Quanto à categoria construir conhecimento este é um dos objetivos da formação continuada apontada pelos professores. Ou seja, o professor reconhece que a sua formação não se limita à formação inicial, mas que é um processo de constante construção e reconstrução. É necessário que o professor crie condições para que ele mesmo possa teorizar sobre sua prática docente.

Em seguida, compreenderemos o porquê dos professores procurarem a formação continuada.

9. Motivação para a formação continuada

A partir da fala dos professores sobre a motivação para a formação continuada, elegemos duas categorias: Falta de formação específica docente e Falta de experiência docente.

Na fala de um dos professores, encontramos a seguinte fala: **“O professor entra, mas não tem essa formação”** (Prof. 1 da área de Saúde). Assim, o que motivou o professor foi a falta de formação para exercer a docência, a não construção de conhecimentos indispensáveis que subsidiam a prática pedagógica. Esse mesmo professor aponta, em outro momento, a falta de experiência: **“eles terminam mestrado, doutorado e vão para universidade e chegam sem experiência”** (Prof. 1 da área de Saúde). Ainda com relação à falta de experiência, outro professor argumenta:

Então, logo que a gente inicia, a gente não tem experiência de nada, por mais que até tenha conhecimento adquirido tanto na graduação quanto no mestrado e no doutorado. Mas é diferente de entrar em sala de aula e ter toda uma didática, uma pedagogia, pra passar pros alunos é ...daquele curso. (Prof. 4 da área de Humanas)

Na fala desses professores fica evidente que tanto o saber teórico como o prático são importantes para a eficácia do ensino-aprendizagem, pois o saber pedagógico adquire sentido em diálogo com a experiência.

10. Delineando um diálogo entre as categorias...

Os dados obtidos a partir das entrevistas com os 19 sujeitos que participaram do módulo I e II do Curso de Atualização Didático-Pedagógica oferecido pelo NUFOPE e a consulta ao Currículo Lattes destes nos permitiu considerar algumas diferenças e semelhanças na trajetória para a docência universitária bem como identificar o papel da formação continuada nessa caminhada.

Dos 19 professores que participaram da nossa pesquisa, 10 são da área de humanas, 5 da área de saúde e 4 de exatas. Desses, apenas 2 professoras, a prof. 3 e a prof. 15, deixam claro que se preparam para a docência, sendo ambas atuantes do Curso de Pedagogia e vindas de cursos de licenciaturas, Letras e Educação Física, respectivamente.

especialmente por eu ter mestrado e doutorado em Educação, ter cursado Didática do Ensino Superior, dentre outras disciplinas como Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sócio-econômicos também, todas essas disciplinas ajudam a gente a ter uma visão mais ampla da educação em si e de que prática docente você, é necessário você desenvolver pra dar conta de uma concepção de educação. (prof. 15 da área de Humanas)

então a formação que eu tive, que foi voltada pra docência, na carreira acadêmica, ela contribui muito....Por algumas disciplinas específicas como a disciplina de didática, por exemplo, que ajuda muito na carreira. (prof. 3 da área de Humanas).

Os demais professores, de outros cursos que não seja o de licenciatura, apontam outros lugares para a formação pedagógica, como já vimos, o NUFOPE, o cotidiano profissional, a sala de aula e cursos técnicos. O professor 9 de Biblioteconomia afirma, inclusive, que foi no Curso de Atualização Didático-Pedagógica que teve o primeiro contato com teorias sobre docência, evidenciando, mais uma vez, que o conhecimento específico é o privilegiado no ingresso do professor à universidade.

De acordo com área de atuação, percebemos, ainda, as diferentes concepções de docência universitária. Algumas, inclusive, que divergem acentuadamente do atual paradigma de produção do conhecimento⁶, que centra a atenção no estudante, sendo o professor o responsável por buscar novas aproximações didáticas e pedagógicas que facilitem a aquisição do conhecimento, superando a concepção de ensino como transmissão e da aprendizagem como memorização. Dificilmente os professores que vieram dos cursos de licenciatura desconhecem o papel fundamental que tem o aluno na produção do conhecimento.

Há professores, inclusive, que não se percebem como docentes: ãolha, eu nunca parei pra pensar, não exatamenteö (Prof. 2 da área de saúde), ãé... eu sou engenheiro mecânico(...) eu não me considero docente, minhas primeiras teorias sobre docência eu tenho aprendido aqui no curso de vocêsö (Prof. 11 da área de exatas). Nesses casos podemos observar que o trabalho do professor de engenharia e de medicina não se configura exatamente como uma profissão, mas como uma atividade complementar às suas especialidades. Assim, estes professores, normalmente, aprendem de forma independente o que consideram ser importante e a solução de problemas encontrados, se baseando na experiência e na intuição bem como na imitação de modelos docentes positivos ou dos docentes mais experientes. A preocupação desses docentes centra-se na transmissão de conhecimentos, utilizando a aula magistral como estratégia privilegiada de ensino (FEIXAS, 2003).

A fala de um professor da área de saúde, dentista, confirma exatamente que essa relação professor-médico estão intimamente relacionadas: ãentão, eu sou um profissional extremamente clínico. E por isso que eu fiz concurso para pesquisar na

⁶ É o caso do professor 1 da área de Saúde que concebe a docência como transmissão de conhecimento.

clínica de prótese da Universidade Federal de Pernambuco eu não consigo me enxergar sendo um professor sem ser clínico. Desta forma, notamos a mútua influência entre esses dois exercícios, o que pode contribuir para a não profissionalização da docência.

Notamos, ainda, que a falta de experiência também é uma das razões pela qual o professor busca a formação continuada. Dois professores ressaltaram isso, um com 5 (cinco) anos e outro com 4 (quatro) anos de experiência no magistério superior. Mas também encontramos professores com experiência nos diversos níveis de ensino e com 12 anos de experiência na educação superior que buscaram o Curso de Atualização, o que nos leva a pensar: qual a importância das experiências em outros níveis de ensino no processo de construção da profissionalidade do docente universitário? Partimos do pressuposto de que diversos aspectos contribuem para a formação do profissional docente: sua história de vida, a experiência como aluno, experiência prática - não vinculada à docência - e o investimento que ele faz durante o exercício da docência, pois a profissão docente é uma profissão de interações humanas e um professor sempre se apresenta por inteiro, com toda a sua personalidade (BIASOLI, 2008, p. 2).

No que diz respeito à experiência dos professores, vejamos a tabela abaixo:

Tempo de Experiência				
1- 3 anos	4-5 anos	7-25 anos	25-30 anos	35-45 anos
2	3	14	0	0

Fonte: Currículo Lattes- <http://www.cnpq.br/> e atas de frequência do curso de atualização.

Essa tabela foi organizada de acordo com o período em que o professor concluiu os dois módulos do Curso de Atualização Didático-Pedagógica oferecido pelo NUFOPE e corresponde à experiência de ensino apenas na educação superior. Visando compreender este resultado, retomamos Huberman (2000), que propõe um modelo de fases na carreira profissional, centrado não na idade, mas nos anos de experiência docente. As fases propostas pelo autor são as seguintes: exploração, entrada na carreira (1-3 anos); estabilização, consolidação de repertório pedagógico (4-5 anos); diversificação/questionamento (7-25 anos); conservantismo (25-30 anos) e desinvestimento (35-40 anos). É importante destacar que o estudo da carreira docente possibilita a compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 2000, p. 38).

A primeira fase, proposta por Huberman, é chamada de *exploração* (1-3 anos). Essa fase indica a entrada na carreira; há um confronto entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar; é o momento da descoberta, por parte do professor, de sua própria atuação, de seus alunos e de sua integração no coletivo profissional. Um dos professores que se encontram nesse período, da área de humanas, afirma que:

logo que a gente inicia, a gente não tem experiência de nada, por mais que até tenha conhecimento adquirido, tanto na graduação quanto no mestrado e no doutorado, mas é diferente de entrar em sala de aula e ter toda uma didática, uma pedagogia pra passar pros alunos daquele curso (prof. 4, da área de saúde).

A segunda fase é chamada a da *estabilização* (4-6 anos). Este período é o de consolidação das habilidades práticas, de um modo próprio de trabalhar. Aqui o professor busca uma autonomia profissional na execução do trabalho, pela capacidade de tomar decisões próprias. Um dos professores localizados nessa fase aponta que a formação ela modifica com o tempo, a gente não pode simplesmente dar aquela aula, tem que variar um pouco (prof. 2, da área de saúde). Dessa forma, podemos inferir que, apesar de uma prática já estabilizada, o professor a considera insuficiente e procura inovar sua prática, fugindo daquele modelo expositivo de aula. Esse professor, portanto, foge um pouco das características dessa fase. Contudo, sabemos que estas fases não são fechadas e inflexíveis, podendo variar um pouco.

Outra fase é a *diversificação* ou *questionamento* (7-25 anos). Uma fase caracterizada por duas situações: por um lado, existem professores que procuram comprometer-se com o trabalho de ensino, buscando novas experiências pessoais; por outro lado, alguns professores, devido às limitações institucionais do trabalho, sentem-se prejudicados no desempenho em sala de aula e, como saída para a carreira, buscam novos desdobramentos como, por exemplo, direção, assessorias e responsabilidades administrativas. Nessa fase, os professores procuram preservar o *status* adquirido, buscando a atualização que permite conservar o entusiasmo. Como podemos observar, a maioria dos nossos sujeitos tem aproximadamente 12 anos de experiência no magistério superior. Nesse sentido, podemos inferir que estes professores se encontram na primeira situação mencionada por Huberman, quando há um comprometimento com o trabalho de ensino, por isso buscariam se atualizar, seja para ajudar na organização do plano de curso e ensino, para modificar a prática de ensino ou construir conhecimentos pedagógicos.

Já com relação às duas últimas fases, *conservantismo* (25-30 anos) e *desinvestimento* (35-40 anos), não apareceu em nenhum dentre os dezenove entrevistados. Talvez pelo que sugere as próprias características desse período. A fase do conservantismo é caracterizada pelo sentimento de rotina, os docentes estão mais calmos e sentem certo desalento em enfrentar novos desafios e na última fase, a *desinvestimento*, é considerada o período de fim de carreira, manifesta-se um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho, libertando-se, progressivamente, do investimento no trabalho, para dedicar mais tempo a si próprio.

Considerações finais

A discussão e os dados aqui apresentados nos permitiram avançar na reflexão sobre a trajetória de formação para a docência universitária que, como notamos, se apresenta de forma bastante diversificada. Os sujeitos entrevistados, de forma direta ou indireta, diante dos desafios da sala de aula e da instituição, reconhecem que é necessário aprender a ser professor na universidade. É nesse contexto que surge o papel da formação continuada.

Em alguns casos (uma parte significativa dos professores das áreas de exatas, saúde e humanas, sem serem aqueles advindos dos cursos de licenciatura), é na formação continuada, institucionalizada ou não, que o professor tem acesso às primeiras teorias e prescrições pedagógicas. Assim, procuram, nos diversos espaços que contemplam a formação continuada, suprir a falta de formação docente inicial. O tempo de experiência também interfere na busca pela formação continuada. Dois dos dezenove sujeitos apontam que a falta de experiência docente motivou-os a realizar o Curso de Atualização Didático-Pedagógica promovido pelo NUFOPE. Dessa forma, percebemos, portanto, que nossa hipótese foi confirmada.

Através desta pesquisa foi possível avançar na compreensão a trajetória do docente universitário bem como o papel da formação continuada. O depoimento dos professores reforça a necessidade de políticas que se preocupem com a melhoria das práticas docentes, de suas condições de produção e de trabalho e da carreira profissional, mas também nos apontou para a responsabilidade individual do professor em buscar diferentes formas de atualização.

Contudo, nosso interesse não foi e nem poderíamos, dada a complexidade do assunto, esgotar a temática. Dentro da pesquisa desenvolvida pelo NUFOPE, **Profissionalidade docente na relação formação e prática didático-pedagógica**

universitária, surgem ainda outras questões interessantes que podem ser o objeto de outros estudos. Quanto ao nível de formação acadêmica dos professores pesquisados, há a predominância do doutoramento dos docentes (70%, que corresponde a 131 profs.) como também uma tendência para a continuação dos estudos em nível de Pós-Doutoramento (6%, que corresponde a 12 profs.). Observou-se ainda que, 23% que corresponde a 43 professores com Mestrado e; apenas 1% que corresponde a 1 professor com Especialização. Este fato parece evidenciar a consolidação da formação continuada, como também nos levanta a suspeita de que os Pós-Doutoramentos podem colaborar no aprofundamento da pesquisa, restando-nos saber também até que ponto podem contribuir para o ensino.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Construindo a Docência no Ensino Superior. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-184.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José; PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEHRENS, M. A. *Formação continuada de professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BIASOLI, C. L. A.; FERREIRA, M. O. V. *Nós somos o que contamos? Nós ensinamos como somos? Um caminho biográfico ó narrativo para compreender itinerários de professores*. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO ó NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATICA, Buenos Aires, 2008.

CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia Maria Oliveira (orgs.). *Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara; OLIVEIRA, Márcia Maria de; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Desenvolvimento profissional docente na universidade: formação continuada didático-pedagógica como objeto de investigação, reflexão e intervenção. In: _____. *Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior*. Recife: Editora Universitária, 2013.

CUNHA, Ana Maria; BRITO, Talamira; CICLILINE, Graça. Dormi aluno (a)...Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. 29ª Reunião Anual da ANPED. *Anais*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/a-formacao-de-professores-do-ensino-superior.htm>. Acesso em: 01 de Janeiro de 2014.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-148.

_____. *Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação*. Porto Alegre ó RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 ó 536, Set./Dez. 2004a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em 01/09/13.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana et al. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004b.

_____. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Projeto de pesquisa. PPGEduc.

_____. O Lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Rev. Diálogo educ.* Curitiba, v.9, n. 26, p. 81-90, jan/abr. 2009

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

Feixas, M. (2003). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. Disponível em: <http://www.dewey.uab.es/mfeixas/pdf/comunicaciótesi.pdf>. Acesso em: 12/12/2013

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Docência universitária e os desafios da formação pedagógica*. Agosto, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/22.pdf>. Acesso em: 15/07/2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNON, F. (coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona ó Horsori, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: AAVV. *Professores do ensino superior*. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, António. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação Continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise ó especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo), XI (13), 108-126, 2005.

_____. Profissionalidade docente em análise ó especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo), XI (13), 108-126, 2005.

ROSEMBERG, D. S. *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. UFES, 2002.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. *As Representações Sociais dos Professores em Classes Multisseriadas sobre a Formação Continuada*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) ó Centro de Educação, UFPE, 2002.

SILVA E SILVA, Maria da Glória. *Pedagogia em Santa Catarina: profissionalização docente e práticas na educação superior*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

UFPE. *Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE-NUFOPE*. Recife, PE. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos/Centro de Educação, agosto, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 85-96.11p

_____. (coord.). *Universidade e desenvolvimento profissional: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

_____. *Docência Universitária na Educação Superior*, s/d. Disponível em: http://www.umcpes.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf Acesso em: 20/ 08/2013.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.