



A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENLACES E DESENLACES EM SEUS PERCURSOS ACADÊMICOS

TANIA MARIA DE MELO MOURA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENLACES E DESENLACES EM SEUS PERCURSOS ACADÊMICOS

Eixo 6 – Ensino Superior

Introduzindo a discussão

Esse texto é um recorte de uma pesquisa iniciada em 2012 e concluída em 2014. A referida pesquisa foi realizada com os docentes de uma universidade pública e financiada por uma fundação de pesquisa estadual. Ela surge da curiosidade em responder três perguntas básicas: Quem é o sujeito pessoal e profissional da Educação Superior? Quem forma esse professor universitário? É possível fazer especulações teóricas acerca de sua trajetória de formação sem compreender como se forja a díade pessoa-profissional?

A referida IES, onde a pesquisa se desenvolveu, foi criada como uma fundação educacional, há 40 anos, tendo sido alçada à condição de universidade no ano de 2006, (portanto uma adolescente em processo de formação). Uma de suas missões precípua é a formação de professores para atuarem na Educação Básica da região agreste de um estado que detém o segundo pior índice de analfabetismo do país. Ao longo dos anos seu leque de cursos ficou mais diversificado, passando também a ofertar cursos de bacharelado em diferentes áreas. No ano de 2012, a IES contava com um total de 8.000 (oito mil) alunos em diferentes cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, programas de formação de professores e programas de extensão. O quadro de professores contava inicialmente com 193 efetivos, sendo: 28 (14,5%) doutores; 98 (50,77%) mestres, e 66 (34,19%) especialistas.

Uma vez levantado o histórico dessa Instituição de Ensino Superior (IES), outros passos metodológicos foram possibilitados, a saber: estudos no campo da formação; diagnóstico dos aspectos socioeconômico-culturais dos professores; mapeamento da formação acadêmica e das condições de trabalho dos docentes, verificando as “necessidades e possibilidades” (FERENC; SARAIVA, 2010) de instituir uma política de formação continuada – espaços formativos – voltada para os docentes. Entendeu-se que os resultados da investigação podem abrir caminhos para ações colaborativas que possibilitem a formação continuada e o estabelecimento de uma rede, entre IES – federais e estaduais – Secretarias de Educação, voltada para a formação dos professores da Educação Básica da região.

Para a investigação de campo foi produzido um questionário organizado através de 4 categorias: A) Aspectos socioeconômico-culturais; B) Formação Escolar; C) Atuação Profissional; D) Condições de trabalho. Cada uma dessas categorias envolveu perguntas – fechadas e abertas – que pudessem colher o maior número de informações relacionadas à vida pessoal e à vida acadêmica dos docentes da IES.

Dos questionários respondidos, 27% (50) foram considerados válidos. Esse total contemplou todos os *campi* (6) e seus respectivos cursos, permitindo a existência de uma amostra significativa para as análises, tanto quantitativa como qualitativa.

Perguntas - respostas - perguntas: o movimento incessante da pesquisa

Conforme dito anteriormente, a pesquisa foi mobilizada por questionamentos que ora movimentam a feitura deste artigo. Foram perguntas em cujas respostas germinaram novas perguntas, apontando para o sentido legítimo que marca toda

pesquisa. Sendo assim voltamos aos questionamentos para procurar mostrar, de modo didático, o que a investigação pode nos revelar naquele momento.

Quem é o sujeito pessoal e profissional da Educação Superior?

Do total dos docentes investigados, há um equilíbrio no aspecto gênero humano: 51% é feminino e 49% masculino. Esse resultado denota que a docência na Educação Superior não é lugar apenas do feminino, ao contrário do que ocorre na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, onde costuma prevalecer o referido gênero[i]. Possivelmente essa diferença, especialmente no Brasil, tem a ver com a questão salarial e o próprio *status* de ser docente universitário. Nesse sentido, é curioso observar que o fenômeno denominado de feminização do magistério não chega a dominar a docência no ensino superior. Considerado um lugar de prestígio social, é forte a presença do gênero masculino assumindo a posição de professores universitários. No ensino superior, especialmente nas universidades públicas, os salários são mais convidativos, além de possibilitar oportunidades de outras formas de remuneração (bolsa para consultorias; cursos; projetos, etc.), trazendo, de certo modo, uma estabilidade financeira.

Os resultados dos dados revelam uma média salarial bastante significativa principalmente se comparada com o salário dos professores da Educação Básica e ao padrão salarial do país, sobretudo do nordeste brasileiro. Ao verificar se essa média salarial era exclusiva da IES investigada, ou complementada por outra atividade, identificou-se que mais da metade dos docentes (57%) possuem vínculo com outra instituição de ensino.

Percebe-se, assim, que os professores universitários alcançam uma renda[ii] que, dentro da categoria professor, os colocam num lugar de diferença em relação a outros níveis de ensino. Além disso, ser docente universitário é uma conquista social, uma vez que, a maioria, são filhos de pais que nem sequer chegaram a completar seus estudos ou cursar uma graduação. Isso é o que nos revelam os dados, quando se compara a escolaridade dos sujeitos da pesquisa com a escolaridade de seus pais. Enquanto 80% deles são portadores do diploma de Mestre e 46% de Doutor, apenas 7% de seus pais detêm o diploma de graduação. Identificou-se ainda que 9% dos pais são analfabetos; 31% o possuem o Ensino Fundamental completo; e 14% atingiram o Ensino Médio. Isso significa que os filhos vão além da história de escolarização dos pais.

Apesar de ser lugar comum falar que o Brasil é o país das desigualdades, especialmente quando se observa a realidade alagoana (LIRA, 1998), é possível observar nos dados apresentados que a educação tem gerado uma mobilidade social. Existe, hoje, uma geração que conseguiu subverter a reprodução da história de vida de seus pais, rompendo a barreira da pouca escolaridade e garantindo uma melhor condição de vida. Essa trajetória revela que os professores, embora possam ter seus pais como referência de valores éticos, têm uma demanda a mais. Uma demanda que, possivelmente, faz amarra no próprio desejo silenciado de sua família.

Outro item analisado refere-se à faixa etária dos docentes. Verifica-se que a idade mínima declarada pelos investigados foi de 33 anos e a máxima de 65, o que situa a grande maioria deles na faixa etária entre 33 a 54 anos (74%). Essa informação leva a supor que esses docentes já foram professores de outros níveis e/ou modalidades de ensino, trazendo uma maior experiência no campo da Educação.

Verificou-se, também, que 34% dos docentes investigados não nasceram no estado de Alagoas. Eles têm suas origens nos estados de Pernambuco (12%), Sergipe (6%), Ceará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Paraíba e São Paulo (2%). Identifica-se uma diversidade de estados brasileiros, sendo um dos docentes proveniente de outro país. O estado de Pernambuco é o que concentra um percentual maior de professores. Considerando que em Alagoas os profissionais qualificados ocupavam apenas 15% na metade da década de 1990[iii], é muito comum identificar a presença de trabalhadores de outros estados, principalmente nas instituições e empresas que requerem profissionais com um nível mais elevado de qualificação.

Procurou-se ainda identificar onde residiam os docentes, considerando que eles atuam em 6 *campi* de municípios diferentes do estado de Alagoas. As informações revelaram que 82% residem no estado de Alagoas. No entanto quando se detalha os municípios de moradia, verifica-se que a concentração maior está em Maceió (37%), em seguida vem Arapiraca (25%) e Palmeira dos Índios (10%)[iv]. Isso pode ser um indício de que os docentes procuram residir nos municípios mais prósperos do estado. Os dois outros estados de escolha para moradia são Pernambuco e Sergipe (6%), com o mesmo percentual.

Comparando os resultados dos locais de nascimento e de moradia atual, é possível observar que os docentes preservam sua moradia nos estados de origem. As escolhas em fixar residência nas capitais do estado em que trabalham, ou dos estados de origem, podem ser atribuídas às condições de infraestrutura que esses locais oferecem aos docentes e as suas respectivas famílias. Uma análise minuciosa sobre a questão pode ser realizada buscando o perfil dos municípios em que trabalham. Recorrendo a Lira (op. cit. p. 126), ele afirma que muitas das cidades menores são meras projeções de economia rural que abrigam grande quantidade de pessoas pobres, que vive em geral da agricultura. Essas cidades, de modo geral, não oferecem opções de atendimento à saúde, principalmente os serviços especiais; não possuem uma

rede escolar pública e privada considerada de “qualidade”; não dispõem de oportunidades de espaços de cultura e de lazer. Assim, elas se transformam em mero porto de passagem, impossibilitando o conhecimento e a familiaridade com a sua cultura.

Em relação ao lazer e formas de comunicação, as viagens e os programas de TV representam as principais opções de lazer para os docentes investigados, o que representou um total de 83%. Outras formas de lazer apresentaram os seguintes percentuais: praia (77%), cinema (73%); shopping (67%); shows (61%); exposições (55%); e clube (31%). A formação cultural dos docentes, em geral, tem sido motivo de investigações, isto porque é possível perceber que a prática pedagógica torna-se mais rica quando os profissionais possuem diferentes experiências estéticas. A formação cultural possibilita estabelecer relações com outras formas de expressão. Ou seja, é uma experiência que enriquece significativamente a subjetividade dos sujeitos.

Ao avaliar as respostas apresentadas é possível observar, com preocupação, o espaço que a TV e o *shopping center* ocupam neste processo. Os espaços ressaltados como cultura não deixam de ser uma imposição da indústria cultural (ADORNO, 1996) – voltados para o consumo. Os formadores da universidade acabam sendo aprisionados no mesmo esquema imposto ao restante da população.

Outro item que mereceu a atenção foi o tipo de leitura preferida pelos docentes. Quase a totalidade dos docentes (95%) menciona como leitura preferida os livros técnicos. As demais aparecem na seguinte sequência: literatura (74%); hipertextos (65%); Jornais (61%); e revistas semanais (59%). Isso pode sinalizar para a falta de tempo para usufruir de outros gêneros textuais. É o que Britto (1998) chama de “leitor interdito”. Por um lado, o professor se vê na obrigação de atender às demandas de seu exercício docente. A leitura de fruição termina sendo menosprezada, para dar lugar às urgências do fazer pedagógico. Por outro lado, tal atitude também pode revelar que o ensino ainda está preso a uma concepção meramente tecnicista, pois os professores não consideram que outros tipos de leitura também possibilitam aulas mais significativas.

Procurou-se também identificar a forma de comunicação mais utilizada. Na ordem de preferência dos docentes, tem-se os seguintes dados: e-mail (98%); telefone (96%); redes sociais (58%); e, por último, a correspondência convencional (34%).

Quem forma esse professor universitário?

Antes de encaminhar a exposição em torno dessas questões defendemos que a formação dos profissionais da educação deve ser entendida e tratada como um *continuum*. Formação inicial e continuada, apesar de serem realizadas em diferentes momentos no processo de qualificação, deve manter o princípio da interdependência. Ou seja, a formação inicial deve estar imbricada com a formação continuada, uma vez que elas compõem a tessitura da práxis docente. Na contramão do que reza a lei, é preciso favorecer condições acadêmicas para que os professores universitários possam refletir constantemente sobre sua prática docente. Os enlaces com a área e com os seus sujeitos aprendizes (alunos) devem convocar, permanentemente, os docentes a manterem um compromisso ético, social e político.

Na trajetória da formação escolar dos docentes, envolvendo os cursos de pós-graduação – nível *lato sensu* e *stricto sensu*, identifica-se que dos 27% dos docentes participantes da pesquisa, 76% possuem Especialização; 80% são Mestres; 40% têm doutorado e 6% realizaram estágio pós-doutoral. Analisando o caminho percorrido pelos docentes nesse processo formativo, observa-se que 30% do total investigado apresentam a falta de um *continuum* entre a graduação e os cursos de pós-graduação realizados ao longo de sua formação. Isso mostra que a qualificação acadêmica desses docentes vem acontecendo pela via de um caminho tortuoso, podendo sinalizar, inclusive, uma fragilidade na perspectiva do aprofundamento teórico-metodológico tanto na docência, como na pesquisa.

Possivelmente tal trajetória revele as poucas oportunidades de qualificação oferecidas no Estado ou a falta de condições objetivas, no campo pessoal, que permita aos docentes realizarem cursos que garantam a continuidade da formação em suas áreas de estudo. Mas também é preciso levar em conta que muitas vezes a docência é vista como um “emprego” a mais para determinados profissionais, especialmente quando se trata de instituições estaduais ou municipais.

Há professores que atuam em mais de uma instituição de ensino, inclusive em municípios diferentes. A preocupação de certos professores com a formação acadêmica termina não sendo com a sua prática pedagógica. Mas, sim, com seus interesses próprios – dadas as vantagens que tais cursos podem refletir sobre seus salários. Como diz Sá (2001)

A profissão, como a prática habitual de um trabalho, oferece uma relação entre necessidade e utilidade, no âmbito humano, que exige uma conduta específica para o sucesso de todas as partes envolvidas – quer sejam os indivíduos diretamente ligados ao trabalho, quer sejam os grupos, maiores ou menores, onde tal relação se insere (Op.cit., p.111)

Em relação à formação pedagógica dos 50 docentes investigados, 20% cursaram Especialização em Metodologia do Ensino Superior ou Docência do Ensino Superior. O que significa que 80% dos docentes não se especializaram em

áreas que garantam a formação e uma consequente prática pedagógica significativa. No que se refere ao Mestrado, apenas 18% dos docentes fizeram na área da Educação. Em relação ao doutorado, a situação se agrava. Dos 20 doutores que participaram da pesquisa, nenhum deles realizou seu doutorado na área da Educação. Tal como adverte Pimenta,

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. Tal necessidade nos remete ao outro aspecto importante considerado na diferenciação do trabalho docente: a (des) qualificação docente (PIMENTA, 2009, p.41).

É preciso, então, reconhecer que ser professor universitário, implicado com o ensino, a pesquisa e a extensão, é comprometer-se com uma prática social. Ou seja, é estar envolvido com uma ação docente que é ao mesmo tempo prática e ação. É o espaço da práxis que se faz pela ação-reflexão-ação.

Analisando a formação continuada dos docentes, os dados revelam que dos 50 docentes que compuseram a amostra da pesquisa, 8 (16%) tem como formação continuada principal a Pós-Graduação *latu sensu* - Especialização – desses, 02 realizaram em universidades do Sudeste; 5 em universidades do Nordeste (no próprio estado em que residem) e 1 não respondeu sobre o local da formação. Os cursos foram realizados no período compreendido entre 1996 e 2006, o que significa que estão há 8 anos sem dar continuidade à formação. Desses docentes, apenas 06 responderam a questão referente à idade. Desse total, dois professores têm menos de 45 anos; e os demais têm entre 53 e 63anos. É possível que esses últimos, em virtude da faixa etária, já estejam próximos à aposentadoria, o que provavelmente não os deixem motivados a dar continuidade à formação. A grande maioria (6) tem 40h semanais de trabalho dedicando de 04 a 12h em sala de aula; 02 deles afirmam fazer pesquisa e 01 desenvolver atividades de extensão. Também a maioria (5) não reside na cidade do *campus* em que trabalha, necessitando percorrer entre 63,6 a 137 km de distância.

Dos 50 participantes da investigação, 19 (38%) têm como última formação o nível de Mestrado. Os cursos foram realizados nas universidades públicas federais da região Nordeste (a maioria localizada no Estado em que residem) e apenas 1 docente fez seu mestrado numa universidade pública federal da região Sul. Esses cursos foram realizados – concluídos – no período compreendido entre 2000 e 2012. A maior concentração foi entre 2008 e 2012. A idade dos mestres situa-se entre 35, o mais novo; e 63, o mais velho. Assim, 4 estão na faixa de 35 a 39a; 5 na faixa de 41 a 59; 4 entre 50 e 56 e 1 tem mais de 60. Considerando a maioria ter mais de 40 anos, significa que a continuidade da formação em nível de doutorado requer certa pressa.

Essa constatação, principalmente em relação à faixa etária dos docentes que não continuaram a formação em nível de doutorado, leva a refletir que o fato de os docentes da Educação Superior se sentirem desobrigados de uma formação continuada pode tornar vulnerável seu próprio fazer docente.

Dos 19 Mestre, apenas 2 deles (10,52%) têm 20h semanais de trabalho na IES; os demais têm um vínculo de 40h semanais. Do total, 13 (68,42%) afirmam fazer pesquisa. Para tanto, dedicam à ela uma carga horária de 4 a 20 horas semanais. Em relação às atividades de ensino quase a totalidade - 18 (94,73%) dedicam-se à sala de aula entre o mínimo de 08h e o máximo de 20h semanais. As atividades de extensão são desenvolvidas por 10 (52,63%) docentes, dedicando-se entre 04 a 16h semanais.

Os doutores constituíram um grupo de 21 (42%) docentes, dos 50 participantes. Desses, apenas 4 fizeram um curso que tem relação com a prática pedagógica: Educação (01M); Letras (02F) e Literatura (01M). Os restantes, 17 docentes, se doutoraram nas mais diferentes áreas de ciências exatas, naturais, da terra e sociais: Agronomia (01F e 01M); Química (02F e 01M); Física (01M); Fisiologia (01F); Serviço Social (01F); Clínica Veterinária (02F); Zootecnia (01M); Biotecnologia (01M); Sociologia (01F e 01M); História (01M); Geografia (02M). Apenas 1 se doutorou em universidade privada, todos os demais cursaram em universidades públicas: 16 no nordeste (desses, apenas 3 no estado em que residem e trabalham); 02 em IES pública no sudeste; 1 também no sudeste, mas em IES privada; e 01 no exterior e 01 não respondeu. Eles se doutoraram no período compreendido entre 1999 a 2012. A maior concentração foi em 2011. A idade dos doutores varia entre 33 e 62, sendo que 3 docentes estão na faixa entre 33 e 37; 13 docentes em idades que variam entre 40 a 49; 3 docentes entre 50 a 55 anos; e apenas 1 com 62 anos. Isso significa que eles são mais jovens que os mestres e especialistas. Desse total, duas mulheres fizeram estágio pós-doutoral (1 em Letras e 1 em Química).

O percentual de docentes com doutoramento é bastante significativo para a IES. No entanto, o número dos que percorreram a formação no campo da educação contradiz com a necessidade inerente a prática pedagógica em uma IES que se destina à formação de professores para a Educação Básica. Contraria a própria declaração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017), que afirma que a fundação instituída na década de 1990 nasceu com a “missão de preparar professores para o ensino do então 2º Grau em áreas específicas. Nessa direção, “[...] desenvolveu

suas atividades acadêmicas em quase duas décadas sem substanciais alterações, focada no ensino, como ‘mandava o figurino’ da Educação Superior, de então” (PDI 2013-2017). A missão inicial de formar docentes para a educação básica continua sendo prioridade na IES. Do caminhar de fundação na década de 1990 para a transformação em universidade na segunda metade da década de 2000, a IES oferece 7 cursos de Licenciatura e apenas 4 cursos de bacharelado.

Em que pese a formação do professor universitário calcada pela sua trajetória no universo da pesquisa (tal como preconiza a LDB 9394/96), isso não parece se mostrar suficiente, uma vez que ele pode acabar ocupando o lugar da verdade – pautada em “sua pesquisa”. Mais ainda: uma limitação à própria pesquisa – numa espécie de deslumbramento narcísico. Castanho (2001) também faz um destaque para isso quando adverte que os professores universitários, ao concluírem seus cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, tendem:

[...] a levar [aos] alunos exemplos de dissertações e teses, passando a desenvolver cursos monográficos, com temas geralmente desarticulados entre si [passando a considerar seus] projetos de pesquisa com absoluta prioridade, encarando as atividades didáticas como perda de tempo, algo enfadonho, que seria preferível que não ocupasse [seu] tempo (p.120).

Ainda em relação aos 21 doutores, é importante dizer que 19 deles (90,47%) têm contrato de 40h semanais, somente 1 tem 20 horas de trabalho e 1 tem 60 horas semanais. Nas atividades de ensino, 20 docentes (95,23%) dizem dedicar de 04 a 20 horas à sala de aula; 01 afirma não ter assumido turma com sala de aula. Apenas 1 não desenvolve atividade de pesquisa; e 1 não respondeu. Os restantes – 19 (90,47%) afirmam dedicar o mínimo de 04 horas e o máximo de 20 horas semanais à referida atividade. O questionário também mostrou que 05 (23,80%) docentes dedicam entre 4 h e 12 horas à atividade de extensão; 10 docentes não realizam e 06 não responderam. A pouca atividade voltada para extensão pode ter como causa o fato de a maioria dos docentes não residirem nos locais em que trabalham. Além disso, a extensão – historicamente – não costuma ser prioridade entre os docentes das universidades. No entanto, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2013-2017 anuncia entre as suas finalidades:

II - promover, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão e aperfeiçoar a educação superior nos diferentes campos do conhecimento [...]; IV - integrar-se às regiões em que está inserida, pela extensão da educação, da pesquisa e da atividade de prestação de serviços especializados à sociedade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade [...].

E define como um dos seus objetivos-metas:

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação superior, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Como colaborar com a trajetória de formação docente numa perspectiva que compreenda a unidade pessoa-profissional?

A formação de professores está no centro dos debates, dos investimentos, do planejamento e da implementação de políticas públicas no Brasil. Na atual conjuntura, espera-se que os professores, as ações e as políticas de formação promovam a melhoria e a efetividade do processo de escolarização da totalidade da população brasileira. Nas últimas décadas, houve um número crescente de reformas e ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. A CAPES como setor coordenador das políticas de formação para todos os docentes em todos os níveis e modalidades, tem fomentado dezenas de Programas e Projetos para a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica. Raros são aqueles voltados à formação continuada dos docentes para a Educação Superior. A preocupação com a qualificação, quando se trata das demandas universitárias, costuma ser com a pós-graduação – *stricto sensu*. Até mesmo os Editais – em que as propostas estão voltadas para um trabalho em rede entre as universidades – estão focados na promoção dos Programas pós-graduação – *stricto sensu* [v].

Tal realidade nos revela que a ausência de uma política institucional bem definida pode provocar, além de desgastes pessoais (físicos e psicológicos), uma vulnerabilidade profissional no que se refere aos aspectos didático-metodológicos da prática desses professores universitários. A IES – foco da pesquisa – tem revelado dificuldades, tanto do ponto de vista estrutural como acadêmico para se qualificar como universidade. Ou seja, não consegue dar conta, em plenitude, de sua missão no que se refere às três funções básicas – ensino, pesquisa e extensão. Além de estar vulnerável à fragilização de um ensino com qualidade aos seus graduandos[vi], vem apresentando dificuldades para implantar a pós-graduação[vii] *stricto sensu*.

Neste sentido, muitos têm sido os desenlaces na formação desses docentes universitários. Em tese, pouco se tem investido, do ponto de vista institucional, para uma formação qualificada desses professores. A despeito das trajetórias

acadêmicas percorridas, elas não têm se mostrado suficientes para qualificar a prática pedagógica dos docentes em sala de aula. De modo geral, os professores têm assumido uma prática de “dar aula”. Ou seja, cada professor parece apenas preocupado em cumprir suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (quando realizam) como uma espécie de tarefa a ser cumprida dentro da instituição. Poucos são os diálogos mantidos entre eles no dia a dia de suas práticas e poucos também são os eventos promovidos para que possam socializar os fazeres de suas atividades acadêmicas. Para que tais enlaces pudessem ser provocados dentro da instituição, colaborando sobremaneira com uma formação qualificada, seria necessário instituir um núcleo – espaço formativo, que pudesse aglutinar as demandas desses docentes. Um espaço capaz de organizar e promover sentido à prática docente, de modo que ele não se sinta isolado dentro de sua própria instituição, buscando como refúgio as demandas meramente de sua vida pessoal. Segundo Franco (2011, p. 164), quando o professor “[...] não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis”.

À guisa de (in) conclusão

Os profissionais em estudo são licenciados e bacharéis que atuam em tempo parcial na IES e, também, em tempo parcial em outras instituições de educação. Portanto, por se dedicarem exclusivamente a docência, inferia-se que eles investissem na formação pedagógica como forma de se aperfeiçoarem nas atividades inerentes à formação de professores para a Educação Básica. No entanto, esta não é a realidade de todos os docentes que atuam nesta instituição. E até mesmo aqueles que prosseguiram em sua carreira acadêmica, muitos optaram pela sua área específica de estudo – investindo pouco ou quase nada, conforme nos revalaram os dados, em sua formação pedagógica no que diz respeito, especificamente, ao ensino.

Embora lugar-comum, continuamos a defender a antiga tese de que é preciso negar o improvisado de docentes. A atividade docente necessita ser conscientemente fundada em princípios teórico-filosóficos que embasem o planejamento da mesma. Planejar, ou seja, tomar consciência da posição teleológica da ação é uma dimensão inerente do ser humano. Se isso nos tem sido negado, é momento de repensar nossa posição no mundo.

Entende-se como Moura (2008) que a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que ele é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes e o objeto do conhecimento. No cotidiano escolar, a intervenção nas *zonas de desenvolvimento proximal* dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, visto como o parceiro privilegiado justamente porque tem mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens. Cabe-lhe, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pela mediação da linguagem e do uso de instrumentos pedagógicos ele aciona as potencialidades latentes dos sujeitos através das suas *zonas de desenvolvimento proximal*. Através das relações compartilhadas ocorrem novas elaborações e, através delas, emergem as funções psicológicas que estavam próximas, mas ainda não desabrochadas.

Fazer a reflexão sobre as condições existentes e as condições ideais – necessárias para que o trabalho docente seja realizado na perspectiva do “bom ensino”, entendendo que na universidade, o ensino está intrinsecamente integrado à pesquisa e extensão, requer um conhecimento da função que a escola vem cumprindo ao longo de sua existência.

Certamente, uma educação voltada aos interesses das classes populares e dos interesses e necessidades da sociedade, deve ser sustentada pela formação inicial e continuada dos educadores, principalmente considerando as peculiaridades dos alunos. Enfim, uma política de graduação que também não se exima de oferecer aos seus graduandos um currículo factível. Um currículo de graduação das licenciaturas, de modo geral, que não se apresente como algo meramente burocrático. Mas sim um currículo que seja a revelação de uma práxis, isto é, de um compromisso político de se criar condições de escrever uma nova história para a Educação e, de modo particular, para a educação superior, ainda que numa sociedade que se fundamenta na exploração do homem pelo homem.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

ALMEIDA, J. S **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

_____. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

- APPLE, Michael. **Trabalho Docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Ed. Artes Médicas, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº. 9.394/96. Brasília, DF. Brasil, 1996.
- BRITO, Percival Leme. Leitor interdito. In: MARILDES Marinho et al (org.). **Leituras do professor**. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 1998.
- CASTANHO, Sérgio. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Didática e Prática de Ensino).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez 2011, p. 159-187.
- LIRA, Fernando José de. **Realidade, desafios e possibilidades**: pensando em saídas para a crise de Alagoas. Maceió: EDUFAL, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 8ª edição, 1997.
- _____. **Prendas e anti-prendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1987.
- MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 2008.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: Mestra ou Tia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI - 2013-2017. Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 2009.
- RIBEIRO, Maria Luisa. **A Formação Política do Professor do 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SÁ, A. L. **Ética profissional**. São Paulo: Atlas, 2001.

[1] Diferentes estudiosos têm revelado que a docência, especialmente no final do século XIX, passou a ser lugar ocupado maciçamente pelo gênero feminino, supostamente mais por questões de ordem cultural e política do que de um reconhecimento intelectual. Para maiores esclarecimentos ver: Novaes (1984); Ribeiro(1987); Apple(1995); Louro (1987, 1997); Almeida (1996,1998);

[1] Em relação à renda da família, as faixas salariais se ampliam. A faixa mínima varia entre R\$ 2.000,00 a R\$ 5.000,00, ficando o maior percentual (23%) na faixa de R\$ 5.000,00 a R\$ 7.000,00; e o menor (10%) na faixa de R\$ 12.000,00 a R\$ 16.500,00.

[1] Dados do IBGE, para o ano de 1995, indicam que apenas 31% das pessoas acima de 10 anos de idade residentes em Alagoas, são qualificadas (LIRA, op. cit. p. 86).

[1]Essa explicação está relacionada às questões migratórias explicadas no item anterior, justificando a não estabilidade residencial dos docentes nas cidades em que trabalham.

[1] Nos últimos 10 anos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem promovido, via Edital, o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) cujo objetivo é apoiar projetos conjuntos de pesquisa, estimulando a cooperação entre Programas de Pós-Graduação. O projetos apresentados ao Edital do PROCAD buscam, além do desenvolvimento de pesquisa em temática específica, a implantação de redes de cooperação acadêmica no país para o fortalecimento dos programas de pós-graduação, bem como incrementar a mobilidade intra e interregional – para o equilíbrio do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

[1]A IES possui 26 cursos de Graduação – Licenciaturas e Bacharelados. A avaliação realizada pelo MEC em 2012 registrou nota 2 de IGC – Índice Geral dos Cursos e 1.6781 de IGC contínuo.

[1] No período da investigação não existia cursos de Especialização em funcionamento na IES.

A pesquisa que gerou esse texto só foi possível graças à bolsa de pesquisadora visitante concedida pela FAPEAL – Fundação de Pesquisa do Estado de Alagoas – a Profa. Dra. Profa. Dra. Tania Maria de Melo Moura. Também só foi

possível graças à parceria e colaboração fundamental da Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro – UFAL; a colaboração das professoras: Maria José Brito, Maria Luiza Braz e Silvia Costa da UNEAL e Maria Gorete Amorim da UFAL; ao apoio institucional da Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos, até final de 2014 Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação da UNEAL; a boa vontade dos docentes da IES que colaboraram no preenchimento aos questionários. Doutora em Educação. Professora emérita aposentada da UFAL. Pesquisadora visitante – Bolsista da UNEAL. Professora contratada da SOCIEDADE DE ENSINO UNIVERSITÁRIO DO NORDESTE

Recebido em: 04/07/2015

Aprovado em: 13/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: