

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA RAMIREZ

A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE
E SUAS INTERFACES COM O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

TESE DE DOUTORADO

PORTO ALEGRE, 2011

VERA LÚCIA RAMIREZ

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE E SUAS INTERFACES
COM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

PORTO ALEGRE, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R173c Ramirez, Vera Lúcia
A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior [manuscrito] / Vera Lúcia Ramirez. – 2011.

189 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.
“Orientação: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus”.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Professores - Situação na profissão. 4. Profissionalismo docente. 5. Docência - Ensino superior. 6. Prática pedagógica. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

VERA LÚCIA RAMIREZ

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE E SUAS INTERFACES
COM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 11 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus - FACED/PUCRS

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera - FACED/PUCRS

Prof. Dr. Edgar Zanini Timm - IPA/RS

Prof. Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves - UNIVERSIDADE DO ALGARVE/PORTUGAL

*Dedico este trabalho aos meus pais
Antonina e Ciro Ramirez (in Memoriam),
com todo meu carinho.
Saudade eterna!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado o dom e a alegria da vida.

Ao professor Claus Dieter Stobäus, pela disponibilidade, incentivo e paciente orientação.

Aos professores e funcionários do PPG da PUCRS, que fizeram parte dessa caminhada, em especial, ao professor Juan Mouriño Mosquera.

Aos colegas do Programa, conquistados nesse período, pelo diálogo e partilha constantes.

À Reitoria do Unilasalle, pelo incentivo, confiança e parceria.

Aos amigos e colegas do Unilasalle, pela ajuda e apoio em todos os momentos.

À minha amiga Dirléia Fanfa Sarmiento, pelo valioso apoio na partilha de saberes.

Aos professores entrevistados na pesquisa, pelas contribuições e trocas disponibilizadas.

À minha família, pela compreensão e respeito.

Ao meu companheiro João, pelo carinho, paciência e apoio.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, pelo carinho e amizade.

Gracias a La Vida

Violeta Parra

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto

Gracias a la vida, gracias a la vida.

RESUMO

Este Estudo de Caso quanti-qualitativo tem como problemática investigativa detectar a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle, sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência. O referencial teórico que embasa meu estudo fundamenta-se nos pressupostos de autores que discutem a questão da constituição do profissionalismo docente, a formação inicial e continuada e as demandas do Ensino Superior na contemporaneidade, Nóvoa, Pimenta, Pimenta e Anastasiou, Tardif e Perrenoud, dentre outros. O campo empírico da investigação foi o Centro Universitário La Salle (Unilasalle/Canoas), localizado na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Os sujeitos participantes foram professores que exercem a docência nos cursos de bacharelado, com carga horária igual ou superior a 16h/a e, no mínimo, com dois anos de contrato na Instituição. A coleta de dados foi estruturada em duas etapas: na primeira, 74 professores de 23 cursos de bacharelado responderam a um questionário contendo questões abertas que versavam sobre a problemática investigativa, tratados com Estatística Descritiva. Na segunda, participaram 8 professores, respondendo em uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram trabalhados através da Técnica de Análise de Conteúdo, gerando quatro categorias *a priori*. Comento que, de modo geral, os achados do estudo indicam que: a) é reduzido o número de investigações direcionadas à formação dos docentes que atuam em cursos de bacharelado, urge a necessidade de se investir nessa área de investigação; b) é consenso entre os professores que nos cursos de bacharelado, prepondera formação técnica-científica e os professores com essa formação inicial carecem de conhecimentos didático-pedagógicos; c) os pesquisados são unânimes em ressaltar a formação continuada como fundamental em seu processo formativo docente. Tendo presente que os estudos de caso não objetivam a generalização dos seus achados, almejo que os resultados obtidos nesta investigação poderão contribuir significativamente para a excelência do ensino e da aprendizagem, sinalizando para alguns subsídios para o (re)pensar-se

processos e práticas de formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: Profissionalismo docente. Docência. Ensino Superior.

RESUMEN

Este Estudio de Caso cuanti-cualitativa tiene como tema investigativo la percepción de profesores que dictan clases en asignaturas específicas de los programas académicos de bachillerato ofrecidos por el Centro Universitario La Salle respecto a la constitución de su profesionalismo docente y las interfaces existentes en el ejercicio de la docencia. El referencial teórico se basa en presupuestos de autores que discuten la cuestión de la constitución del profesionalismo docente, la formación inicial y la formación continuada y las demandas de la Enseñanza Superior en la contemporaneidad, Nóvoa, Pimenta, Pimenta y Anastasiou, Tardif y Perrenoud. El campo empírico fué el Centro Universitario La Salle (Unilasalle/Canoas), ubicado en la región metropolitana de Porto Alegre, en Río Grande del Sur. Los sujetos investigados fueron profesores que dictan clases en los programas académicos de bachillerato, trabajan 16 horas o más por semana, y han trabajado en la institución ha por lo menos dos años. La recopilación de los datos fue estructurada en dos etapas: en la primera, 74 profesores de 23 programas de bachillerato respondieron a un cuestionario con preguntas de respuesta abierta, respecto la temática investigada, cuyas respuestas fueron trabajadas través Estadística Descriptiva. En la segunda etapa, 8 profesores respondieron en una entrevista semiestructurada, cuyos datos fueron analizados través la Técnica de Análisis de Contenido, generando cuatro categorías *a priori*. Comento que, en general, a) hay pocas investigaciones direccionadas a la formación de los docentes que actúan en programas académicos de bachillerato, es necesario invertir en esa área de investigación; b) los datos del estudio muestran que es consenso entre los profesores que, en los programas de bachillerato, prevalece la formación técnico-científica y los profesores con esta formación inicial carecen de conocimientos didáctico-pedagógicos; c) los profesores investigados son unánimes al resaltar la formación continuada como fundamental en el proceso en su formación docente. Teniendo en cuenta que estudios de caso no objetivan la generalización de sus descubiertas, espero que los resultados obtenidos en esta investigación puedan contribuir para la excelencia de la enseñanza y del aprendizaje en Enseñanza

Superior, señalando para algunos subsidios para el (re)pensar procesos y prácticas de formación continuada de docentes.

Palabras-clave: Profesionalismo Docente. Docencia. Enseñanza Superior.

ABSTRACT

This quanti-qualitative case study investigates the perception of professors who teach classes in the bachelor's undergraduate degree programs offered at Centro Universitário La Salle about the constitution of their teaching professionalism and about the existing interfaces with the teaching practice. The theoretical reference is based on authors who discuss the constitution of teaching professionalism, initial and continuing training, and the demands of Higher Education in contemporaneity, Nóvoa, Pimenta, Pimenta and Anastasiou, Tardif and Perrenoud. The empirical field of this study was Unilasalle/Canoas, located in the metropolitan area of Porto Alegre, in Rio Grande do Sul. The participants were professors of the bachelor's undergraduate degree programs offered by Unilasalle who teach 16 hours a week or more and have been working in the institution for at least 2 years. Data were collected in two different moments: firstly, 74 professors of 23 bachelor's degree programs answered a questionnaire with free-response thematic questions, analyzed using Descriptive Statistics. Secondly, 8 professors responded a semi-structured interview, analysed with Content Analysis Technique, with four a priori categories. Y comment that, in general, a) there are few researches about training of teachers who work in bachelor's degree programs, it is necessary invest in this area of investigation; b) the results show that there is consensus among these professors that in the bachelor's programs the importance is given to technical and scientific training, professors with this initial training lack didactic and pedagogical knowledge; c) the professors interviewed are unanimous in emphasizing that continuing education is fundamental in the teacher training process. Considering that case studies do not aim to generalize their findings, I expect the results collected in this investigation contribute to the excellence in teaching and learning in Higher Education, indicating some subsidies to (re)think continuing training processes and practices for educators.

Key words: Teaching professionalism. Teaching practice. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da abordagem metodológica.....	76
Figura 2 – Análise dos dados	111
Figura 3 – Formação Inicial e continuada	151
Figura 4 – Submissão do projeto da tese ao CONEPE	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da escolaridade e titulação de funções / 2009	37
Gráfico 2 – Funções docentes em exercício por titulação nas IES públicas	38
Gráfico 3 - Funções docentes em exercício por titulação nas IES privadas.....	39
Gráfico 4 – Professores por perfil de gênero.....	61
Gráfico 5 – Titulação dos professores.....	61
Gráfico 6 – Anos de atuação dos profissionais no Ensino Superior	62
Gráfico 7 – Anos de atuação como docentes no Unilasalle	62
Gráfico 8 – Ações de formação continuada.....	79
Gráfico 9 – Desenvolvimento pessoal	80
Gráfico 10 – Prática pedagógica	81
Gráfico 11 – Projetos interdisciplinares	82
Gráfico 12 – Prática educacional.....	83
Gráfico 13 – Experiência pedagógicas	84
Gráfico 14 – Desenvolvimento de competências	85
Gráfico 15 – Atualização de conhecimentos	87
Gráfico 16 - Carreira.....	87
Gráfico 17 – Integração dos saberes	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de professores que participaram do estudo	59
Quadro 2 - Número de horas que exerce a docência no Unilasalle	63
Quadro 3 - Características que deve ter um professor.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil – 2004/2009	23
Tabela 2 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica - Brasil – 2004/2009	24
Tabela 3 - Faixa etária dos professores	60
Tabela 4 - Temáticas para formação continuada	90
Tabela 5 - Características que deve ter um professor.....	188

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E DISPOSITIVOS LEGAIS	22
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR E O PROFISSIONALISMO DOCENTE ..	25
2.3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	34
2.4 A OBRA LASSALISTA E O UNILASALLE.....	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 TIPO DE ESTUDO	52
3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	58
3.3 SUJEITOS DE PESQUISA.....	59
3.3.1 Participantes da segunda etapa do estudo	63
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO.....	65
3.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	66
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	72
3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	73
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
4.1 ETAPA I DO ESTUDO	77
4.1.1 Participação em ações de formação e atualização nos últimos 3 anos	78
4.1.2 Motivos para participação nas ações de formação	79
4.1.3 Fatores que influenciaram na opção em exercer a docência na Educação Superior	91
4.1.4 Formação e o preparo para o exercício da docência	95
4.1.5 Formação continuada e trajetória profissional	99
4.1.6 Dificuldades na ação docente e posturas perante elas	102
4.1.7 Trabalho docente e interfaces com crescimento pessoal e profissional	107
4.2 ETAPA II DO ESTUDO	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo	167
APÊNDICE B- Comitê de ética	169

APÊNDICE C - Documento explicativo aos professores para o questionário	170
APÊNDICE D - Termo de consentimento	172
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista)	175
APÊNDICE F - Questionário para professores	178
APÊNDICE G - Roteiro para a entrevista semiestruturada	183
APÊNDICE H - Entrevista	184
APÊNDICE I – Características do professor	188

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que propus investigar está vinculado à linha de pesquisa *Pessoa e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na qual atua meu orientador, o Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

O interesse em focalizar a temática da constituição do profissionalismo docente e suas interfaces no exercício da docência no Ensino Superior está relacionado à minha própria trajetória de constituição profissional, enquanto educadora. Revisito meu passado e direciono meu olhar para as lembranças de situações e experiências, vividas no decorrer de minha formação inicial e continuada na área da Educação.

Das minhas experiências iniciais, enquanto aluna no Curso Normal em uma instituição da rede privada de ensino, o que de mais significativo ficou retido na memória, além das vivências com os colegas, é a lembrança dos meus professores. Destes, recordo o modo de ser e agir. De alguns, lembro com carinho pelo vínculo que estabeleciam conosco; pelas aulas que vinham ao encontro de nossos desejos, sonhos e aspirações. No entanto, de outros, lembro pelos momentos enfadonhos e os discursos sem sentido que saturavam e nos adormeciam, diminuindo nosso ânimo, enquanto que os outros instigavam-nos para que nos tornássemos professoras distintas desses modelos. Ao relembrar, com um olhar reflexivo, percebo que aqueles não atendiam nossas necessidades formativas, e tampouco consideravam nossa realidade, nossas expectativas e nossas dificuldades de então. Atender diferenças?! Este parecia ser um conceito inexistente em suas concepções e práticas. Repetição, memorização, homogeneidade, silêncio, disciplina, prova... Essas eram as palavras de ordem daquela época!

É interessante destacar que, nesse percurso inicial, eu já constatava uma dicotomia entre as falas de colegas professores e seus fazeres pedagógicos. Mediante essa realidade, supunha que práticas educativas tradicionais só estariam presentes em profissionais que já atuavam há mais tempo no Magistério. No entanto, constatava a presença de ações semelhantes nas observações das aulas

(ainda como estudante do Magistério) de professores que atuavam nas Séries Iniciais em escolas públicas, sendo que muitos deles eram iniciantes na carreira do Magistério. Tais constatações foram desafiando-me a refletir sobre a formação do professor e o seu processo constitutivo.

Como pensar em práticas educativas diferenciadas quando nossa própria formação não condizia com os avanços e as reflexões teórico-metodológicas na área educacional? Seria possível um professor, cuja formação inicial era balizada por princípios tradicionais, conseguir vislumbrar outras perspectivas e romper com antigas formas e concepções do processo de ensino e aprendizagem? Quais movimentos seriam necessários para 'reciclar' esses profissionais?

Ao tornar-me professora, as observações e as reflexões sobre os aspectos mencionados anteriormente tornaram-se mais veementes. O entusiasmo de recém-formada e o interesse em contribuir, de alguma forma, com práticas educativas inovadoras eram constantes e impulsionadores.

Optei em ingressar no Curso de Pedagogia, então na área de Supervisão Escolar. Durante a formação na graduação, já exercia a função de supervisora pedagógica, tanto na rede pública quanto na rede privada. Contudo, chegando à época de conclusão do referido curso, a Faculdade ofereceu somente a Habilitação em Orientação Educacional.

Apesar disso, concluída essa etapa, avancei para a realização de um Curso de Especialização em Administração e Supervisão de Organização Educacional e, dessa forma, obtive uma complementação na área de Supervisão, conforme aspirava desde a graduação.

O envolvimento cada vez maior com as questões pedagógicas foi decisivo para o delineamento de um projeto de vida pautado pelo magistério. Importante salientar que o meu interesse no trabalho docente também envolvia o meu desempenho como professora no Ensino Fundamental e, posteriormente, como professora e supervisora de estágio no Curso de Magistério. Assim, a prática docente cotidiana,

articulada com o embasamento teórico, oferecia elementos e condições significativas para a problematização do fazer docente.

A maneira como os professores trabalhavam com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, das séries finais e do Ensino Médio sempre instigou-me, pois o perfil desses professores parecia muito bem identificado com características bem específicas, que denunciavam um maior envolvimento por parte de alguns e um menor por parte de outros.

Observava que alguns professores estavam bem preocupados com a aprendizagem e buscavam referenciais que lhe possibilitassem a construção de práticas que viabilizassem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade dos alunos, muito mais que a memorização. Por outro lado, dentro do mesmo contexto escolar, outros professores apenas direcionavam suas ações para a transmissão e a ‘domesticação’ dos corpos e das mentes, ou ficavam imersos numa ‘apatia’, de modo que pareciam estar indiferentes a qualquer situação.

Percebia, cada vez mais, a necessidade do planejamento e do desenvolvimento de ações que mobilizassem esses profissionais para a reflexão sobre seu fazer pedagógico. Várias foram as ações desencadeadas pela nossa equipe de trabalho de então, com o intuito de criar espaços de formação continuada para esses docentes.

Os sonhos e as expectativas da professora recém-formada e a vontade de auxiliar na construção de uma proposta que contribuísse para a formação docente sempre foram uma constante em minha trajetória. A oportunidade de concretizar tais sonhos surgiu com o meu ingresso na docência no Ensino Superior, como professora do Curso de Pedagogia, ministrando a disciplina de Didática. Iniciava, então, minha carreira no Ensino Superior.

Assim, ao longo da carreira universitária, o ciclo de motivações investigadoras sobre a prática docente ampliava-se, ficando clara a indissociabilidade entre o

ensino e a pesquisa. Retomei a caminhada formativa rumo à pós-graduação *stricto sensu*. Envolvida com todo o clima universitário, tanto como aluna quanto como educadora, entusiasticamente perseguia aquelas questões que nos motivaram desde o início: a formação continuada. Com a experiência na formação de professores, tanto no Curso de Magistério quanto no Curso de Pedagogia, minha investigação de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, focalizou “A formação continuada de professores como compromisso político-pedagógico”. Realizei a investigação com docentes que atuavam no município de Canoas, nas três redes de ensino: municipal, estadual e particular. Nesse estudo, aprofundei a relação entre o aperfeiçoamento profissional e a prática pedagógica dos docentes.

Essa investigação possibilitou-me inferir alguns aspectos, tais como: a amplitude da formação continuada, a necessidade de sua articulação com os aspectos sociais e políticos, a importância do desejo de crescimento pessoal e profissional, a relevância da motivação no exercício da profissão e a urgência da reflexão acerca da profissionalidade docente.

Conforme já havia observado em minha Dissertação, acredito que, no que tange às questões teóricas, os cursos de formação têm conseguido contribuir na formação inicial dos professores. Contudo, parece que ficam lacunas no que refere-se à articulação e à transposição dos princípios teóricos para o âmbito da prática.

Com a obtenção do título de mestre, com o gosto pelo ensino e pela pesquisa fui desenvolvendo-o cada vez mais. Comecei, então, a dedicar-me às pesquisas na área de formação de professores e, desde então, sinto-me mobilizada a trabalhar com a constituição do profissionalismo docente.

A escolha em realizar minha Tese no Unilasalle justifica-se pelo fato de ser esse o campo onde atuo profissionalmente e, nos últimos anos, com a responsabilidade da gestão acadêmica nessa instituição. A investigação é um elemento primordial para a reflexão e o planejamento da ação cotidiana, sendo que, através dela, os gestores podem encontrar subsídios e indicadores que, de outra

forma, talvez não tivessem acesso. Refletir sobre a qualidade do exercício da docência no Ensino Superior é fundamental, pois são os professores que se configuram nos principais mediadores nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a qualidade desses processos está intimamente relacionada à qualidade das práticas educativas nesse contexto.

Embaso a Tese nos preceitos lassalistas, cuja concepção de educação está em consonância com a de formação, pois esta “[...] quer ser mais do que cultivo da inteligência, mais que ajustamentos sociais. Quer ser uma formação humana e cristã de qualidade, a partir do fundamento e referencial de todo empreendimento humano e cristão: Jesus Cristo” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2002, p. 17). Nesse sentido, a formação, segundo a Proposta Educativa Lassalista:

[...] abrange o conjunto e cada um dos diferentes aspectos da pessoa. Enfatiza mais alguns aspectos do que outros, dependendo da visão antropológica assumida. A formação considera a pessoa em si mesma e em seus relacionamentos. Tem presente a continuidade, a realidade da não-plenitude, a possibilidade e a necessidade de sempre crescer mais. Tem presente tanto as experiências positivas, quanto as negativas. (2002, p. 15)

Desse modo, a instituição prima e favorece a formação continuada dos professores que atuam nos cursos oferecidos por ela. A cada semestre, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)¹ - discute e propõe diversos espaços formativos para os professores que lecionam no Ensino Superior (Seminários, palestras, mesas-temáticas, minicursos). Tais ações formativas abordam temáticas de interesse do corpo docente, com o intuito de contribuir para o aprimoramento da gestão educacional, para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, para o fortalecimento das relações interpessoais, para a promoção de um clima de bem-estar e para a vivência dos valores cristãos.

Enquanto coordenadora desse núcleo, e na função de Pró-reitora Acadêmica, sinto-me impelida a contribuir nos processos formativos dos docentes que atuam no Centro Universitário La Salle (Unilasalle) como uma das formas de cooperar para a construção da excelência acadêmica. Esse fato, associado a toda minha trajetória

¹ O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é um órgão de apoio que auxilia a Pró-Reitoria Acadêmica na gestão das dimensões didático-pedagógicas. É constituído por uma equipe interdisciplinar, com professores representantes das diversas áreas do conhecimento.

na Rede La Salle, justifica a minha escolha em realizar o estudo nessa instituição.

Tendo presente a contextualização da problemática investigativa neste estudo, proponho-me a pesquisar *Qual é a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.*

A partir dessa questão, traço como objetivo geral do estudo *analisar a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.*

Com relação aos objetivos específicos, proponho os seguintes:

- a) analisar no depoimento dos professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores;
- b) identificar no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência;
- c) identificar no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

Assim sendo, postulo a Tese de que *“a formação continuada no processo de constituição do profissionalismo docente é um dos elementos diferenciais que viabiliza uma ação educativa diferenciada e qualificada no contexto da Educação Superior”*.

Com essa premissa, torna-se relevante compreender a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle, sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.

Acredito que os resultados obtidos nesta investigação possam contribuir significativamente para a excelência do ensino e da aprendizagem, haja vista que sinaliza para alguns subsídios para se (re)pensar o aprimoramento dos processos e das práticas de formação continuada dos docentes.

Feitas tais considerações, a Tese está estruturada do seguinte modo. Inicialmente, introduzo o trabalho contextualizando a temática investigativa, apontando minha implicação pessoal e profissional com tal temática; justifico a relevância da pesquisa nas dimensões social e acadêmico-científica e apresento a problemática e os objetivos do estudo.

Para o Referencial Teórico que embasa a pesquisa, elaborei quatro capítulos: *Ensino Superior no Brasil: Dispositivos Legais; A constituição do professor e o profissionalismo docente; A docência no Ensino Superior; e A obra lassalista e o Unilasalle.*

Na *Metodologia* apresento, na parte de *Procedimentos Metodológicos*, a tipologia do estudo; o local de realização; os sujeitos da pesquisa; os procedimentos para a autorização do estudo; instrumentos e procedimentos de coleta de dados e análise dos dados são explicitados tendo como base os referenciais de autores que tratam sobre a perspectiva metodológica de uma pesquisa.

Na *Análise dos Dados* descrevo e problematizo sobre os dados coletados, principalmente, através das respostas dos questionários e das entrevistas, realizados com os professores que exercem a docência nos cursos de bacharelado do Unilasalle.

Por fim, nas *Considerações Finais*, tendo presente a problemática investigativa e os objetivos que nortearam o estudo, retomo, em termos de síntese, os principais achados do estudo e alguns eixos norteadores que viabilizam a reflexão e a proposição de questões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico está subdividido em quatro capítulos.

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E DISPOSITIVOS LEGAIS

Neste capítulo, traço um cenário do Ensino Superior na contemporaneidade, tendo como eixo condutor alguns dispositivos legais que fundamentam e orientam a gestão e a ação educativa nesse nível de ensino. São apresentados dados relativos à estrutura e ao funcionamento do nível superior, tendo como principal foco a realidade dos centros universitários, modalidade da organização acadêmica do campo empírico desta pesquisa.

Além disso, são problematizados a constituição do professor e o profissionalismo docente e as suas implicações na docência no Ensino Superior através da incursão nos pressupostos teóricos de autores que direcionam seus estudos para tais aspectos.

A estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais. Dentre estes, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Lei nº 9.135/95 (que criou o Conselho Nacional de Educação), além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções. Na Constituição Federal de 1988, a educação superior é tratada na seção 1 do capítulo 3 do Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 até 214.

No Capítulo IV, Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), constam as seguintes finalidades da educação superior:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da

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

O Decreto Nº 3860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências diz que “quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (Art. 7º).

A tabela 1 apresenta o panorama geral, no âmbito nacional, do número de instituições de ensino superior, classificadas quanto à organização acadêmica e à categoria administrativa:

Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil – 2004/2009

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: MEC; INEP; DEE. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2008.

Nota: Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES

O Estado do Rio Grande do Sul, conforme Resumo Técnico - Censo da Educação Superior (INEP), no ano de 2008, concentrava o número total de 99

instituições de ensino superior, sendo que deste número total, somente 10 são administradas pela rede privada, 52 pela particular e 37 por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

De acordo com o Censo da Educação Superior, o Brasil apresenta o seguinte quadro (Tabela 2), em relação ao número de Instituições de Educação Superior, classificadas quanto a sua organização acadêmica:

Tabela 2 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica - Brasil – 2004/2009

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFETs	%
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5

Fonte: MEC; INEP; DEED. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2008.

Nota: Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2008.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)² enfatiza o papel das instituições de ensino superior para o desenvolvimento sociocultural, econômico e científico do país. Estabelece como diretriz “a expansão da educação superior com qualidade”. No entender de Cunha (1998, p. 17): “A sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida. Assim, não é à toa que o conhecimento científico vem substituindo inclusive o poder religioso e os posicionamentos éticos”.

² Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR E O PROFISSIONALISMO DOCENTE

Os estudos sobre o processo de constituição e desenvolvimento dos professores enquanto profissionais têm se tornado cada vez mais relevantes, haja vista as rápidas transformações que estão ocorrendo na atualidade e que, de certo modo, trazem implicações no modo de ser professor (MIZUKAMI, 1996; CARROLO, 1997; LOUREIRO, 1997; SILVA, 1997; GONÇALVES, 2000; ALTET, 2001; MARCHESI, 2008).

Marchesi (2008, p. 26) enfatiza que:

O aumento das exigências que pesam sobre o professor vem acompanhado de uma ruptura do consenso social sobre a educação e do crescimento das contradições no seio da docência, ao mesmo tempo em que permanecem inalteradas a forma como o ensino está organizado e a distribuição do tempo de trabalho dos docentes, como se não houvesse ocorrido mudança alguma, o que sobrecarrega e causa inquietação nos professores.

Nesse sentido, urge a necessidade de (re)discutirmos quem é esse profissional e qual o seu papel na sociedade caracterizada como sociedade da informação e do conhecimento.

Para Altet (2001, p. 26), o professor é:

[...] um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas. Definimos o ensino como um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; é uma prática relacional finalizada. Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula [grifo da autora].

Sem dúvida, não é mais possível concebermos que esse profissional possa ter o mesmo perfil de épocas passadas, em que o domínio de um conjunto de conhecimentos e de determinadas técnicas era o suficiente para exercer o ofício de professor.

Concordo com Carrolo (1997, p. 30) quando o autor salienta que:

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, nós sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial.

O percurso profissional do professor pode ser discutido a partir de dois eixos de análise com especificidades próprias, mas que, de certo modo, encontram-se inter-relacionados (GONÇALVES, 2000, p. 145). O primeiro eixo focaliza o percurso profissional sob o ponto de vista do *desenvolvimento profissional* e o segundo busca analisar o processo de *construção da identidade profissional*. No *percurso profissional* do professor, são consideradas as seguintes perspectivas:

[...] a do *desenvolvimento pessoal*, que concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual; [...] a da *profissionalização*, segundo a qual o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino e aprendizagem; [...] a da *socialização*, também chamada *socialização* ou *socialização do professor*, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos (GONÇALVES, 2000, p. 145 [grifo do autor]).

O *desenvolvimento pessoal*, visto a partir de uma perspectiva da integralidade da pessoa do professor, resgata e rompe, de certo modo, com a dicotomia entre as dimensões pessoal e profissional. Ou seja, o professor não se constitui meramente com conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também nesse processo constitutivo os conteúdos que viabilizam e promovem uma formação pessoal são essenciais (ABRAHAM, 2000; ARCHANGELO, 2004; ISAIA, 2000; NÓVOA, 1999, 2000).

Já no entender de Cunha (1998, p. 53), “o conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são fruto de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho”.

Holly (2000, p. 82) enfatiza que na formação pessoal existem elementos que interferem em tal formação e que não podem ser desconsiderados, tais como “[...] o

modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores [...] o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”.

No dizer de Archangelo (2004, p. 11-12), os professores, enquanto pessoas, são seres:

[...] dotados de afetividade, dotados de uma forma específica de enfrentar desafios e adversidades, de uma certa capacidade de compreensão, de elaboração, um certo envolvimento com as questões da profissão e da vida. Tais mecanismos sofrem a resistência de um ser que interage, que constrói um sentido para as situações vividas, transformando-se e transformando-as.

Reforçando essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

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

Marchesi (2008, p. 30) reforça a ideia de que os professores “[...] deverão adquirir, atualizar e consolidar, ao longo da sua vida profissional, tanto suas competências profissionais como suas disposições básicas no que tange ao equilíbrio afetivo e a sua responsabilidade moral”.

Silva (1997, p. 171) salienta que o professor precisa construir um saber que é específico de sua profissão, ou seja,

[...] um saber profissional próprio. Os professores entendem-no como uma necessidade sobretudo para que o professor seja capaz de ajustar o seu magistério às características, projetos, interesses e necessidades educativas dos alunos. E tem de ter, como já se afirmou, um modo particular de ser e de estar ou, dito de outro modo, põe-se em relevo o requisito de que para se exercer a docência se exige daquele que a exerce que possua qualidades pessoais, isto é: não é um qualquer que está em condições de a exercer – tem de se sentir chamado a fazê-lo.

Em relação à profissionalização docente, Libâneo (2004, p. 75-76) esclarece que o professor precisa ter ciência da necessidade de ele ter um:

[...] desempenho competente comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, à participação na construção coletiva do projeto-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático.

Para tanto, o professor precisa ter desenvolvido determinadas habilidades e competências, tais como: capacidade de mobilizar recursos cognitivos, atitudes para enfrentar situações problemáticas, imaginar, refletir e articular as condições que possibilitem a aprendizagem dos alunos de forma melhor e mais duradoura. Além disso, o professor competente deve utilizar estratégias em suas ações educativas, a fim de oportunizar ao seu aluno diferentes formas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Para Perrenoud (2002a, p. 53),

A profissionalização do ofício de professor pode parecer um *slogan* inócuo se os professores recusarem autonomia e as responsabilidades ligadas a ela. Por que fariam isso? Muitas vezes, trata-se de uma escolha: alguns professores não aspiram ao exercício de uma profissão, porque lhes convém respeitar o programa, a grade de horários e os procedimentos prescritos. Outras vezes, eles não têm a identidade nem a relação com a existência que lhes permitiria considerar a si mesmo atores responsáveis e autônomos, tanto no trabalho quanto em sua vida privada e social [grifo do autor].

Entendo, também, ser fundamental o professor se constituir num constante inovador e pesquisador do seu fazer pedagógico. A inovação é um dos requisitos e exigências para a participação do ser humano na construção das sociedades contemporâneas (CARBONELL, 2002).

Para ser viável o surgimento de práticas educativas inovadoras, é fundamental que o professor possua acesso a novos conhecimentos, à troca de experiência, à reflexão sobre a prática e à articulação entre múltiplos saberes e fazeres, pois o cotidiano escolar é permeado por uma diversidade de situações. A universidade, enquanto espaço privilegiado de formação de professores, precisa ser entendida como um espaço renovável em que é possível vivenciar a dinâmica e complexa atividade de elaboração de projetos e de tomada de decisões.

Uma inovação pedagógica eficaz é decorrente também de um projeto diferente de universidade. Experiências isoladas, embora necessárias, são insuficientes devido ao pequeno grau de generalização e à falta de continuidade. Além disso, faz-se necessário analisar e problematizar variáveis interligadas num processo de implantação de inovações pedagógicas. Dentre essas variáveis, destacam-se as organizacionais (estrutura administrativa, gestão, ambiente acadêmico, favorecimento de iniciativas pessoais e grupais, etc.), as pessoais do professor (receptividade à inovação, resistências, subjetividade, personalidade, etc.), as demográficas (sexo, idade, experiência profissional, região, etc.) e as culturais, dentre outras (CARBONELL, 2002).

A terceira perspectiva, a da *socialização*, sinaliza para as influências que a inserção e a atuação do professor no contexto educativo exercem sobre a sua constituição profissional. O professor, enquanto um ator social, faz parte de uma coletividade juntamente com outros profissionais que “[...] são diferentes entre si, e carregam para esse espaço de interação tais diferenças. Para a instituição convergem os diferentes interesses profissionais, as habilidades individuais, os posicionamentos políticos, entre tantas outras diferenças” (ARCHANGELO, 2004, p. 12). A convivência com essa diversidade produz efeitos no ser pessoal e profissional do professor e, portanto, sua socialização pressupõe uma adaptação a esse contexto profissional, abrangendo desde as relações com o corpo diretivo, seus pares, alunos, pais e, até mesmo, o próprio ambiente educativo.

No segundo eixo, o foco de interesse recai sobre o processo de construção da *identidade profissional*. A construção da identidade do professor é entendida como sendo decorrente da “[...] relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica” (GONÇALVES, 2000, p. 145). Portanto, nesse contexto, o professor deve refletir sobre as situações que auxiliam no seu desenvolvimento pessoal e profissional, partilhando esse espaço de construção da sua identidade com seus pares, pois é desse processo de interação e de reflexão crítica que se constitui a sua identidade docente.

A individualidade e a individualização podem ser positivas, já que o(a) professor(a) precisa de momentos para repensar seu “projeto de vida”. Pode ser bom realizar práticas individuais e isso pode comportar um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária (IMBERNÓN, 2009, p. 58-59, [grifo do autor]).

Nóvoa (1995, p. 34-35) explica que no processo identitário docente é preciso considerar o que ele denomina como sendo “os três As” (adesão, ação e autoconsciência):

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista de suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo. A identidade não é um ato adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: *E vice-versa*. (grifo do autor).

Assim, para Nóvoa (2000, p. 17), “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”. Ainda continua o autor:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (Idem, p. 17).

Para Carrolo (1997, p. 26), numa perspectiva dinâmica “[...] a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individuação é um produto da socialização [...]”. O autor menciona que na estruturação da identidade docente

se articulam a *identidade para si* e a *identidade para outrem*. A identidade para si ou desejada envolve (p. 29) “[...] o percurso biográfico de cada um, a perspectivação pessoal do espaço de formação e a sua implicação pessoal no processo de formação – *esfera subjetiva*” [grifo do autor]. Já a identidade para outrem é “[...] traduzida pelo ponto de vista de colegas e formadores, acerca da dinâmica relacional a avaliação do perfil profissional, assim como do reconhecimento do ajustamento dos candidatos face à profissão – *esfera social*” [grifo do autor]. Por fim, o autor conclui que (p. 47):

Se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo; em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na *cultura profissional*, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realizada histórica e social [grifo do autor].

Imbernón (2009, p. 76-77), ao problematizar o conceito de identidade docente, refere que:

O atual conceito de identidade docente permite questionar muitas coisas, como por exemplo, que já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa, como indica a tradição dos itinerários formativos (embora haja diferenças de identidade, visto que a identidade é mutante, pois é a amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores etc., que vão mudando). A consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente. É o apoderamento da formação passando a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional.

A formação, conforme destaca Bélair (2001, p. 64),

[...] não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma descortada de competências múltiplas.

Mizukami (1996, p. 60) sinaliza para a amplitude do processo constante e permanente para aprender a ser professor. Para ela, várias dessas aprendizagens

vão ocorrer, na maioria das vezes, no fazer pedagógico cotidiano. Portanto, conforme a autora, é fundamental *conhecer o professor* e o seu *modo de ser professor*, pois ele:

[...] é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade [...].

A ideia de processualidade apresentada por Mizukami remete ao pensamento de Freire (2005, p. 23), quando o autor menciona que o educador não nasce pronto, pois vai se construindo gradativamente num processo formativo constante. A formação, na sua concepção, tem uma dimensão ampla que abrange a formação do ser humano em sua totalidade. É preciso que o professor em formação se sinta um sujeito ativo nesse processo, tendo clareza de que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [grifo do autor].

Nessa perspectiva, vale retomar a posição de Perrenoud (2002a, p. 64) quando o autor enfatiza que:

No ofício de professor, a partir da perspectiva da profissionalização, encontramos uma capacidade de *capitalizar a experiência*, de refletir sobre a sua prática para reestruturá-la. Esta é a importância da construção *deliberada*, na fase de formação inicial, de um *habitus* profissional capaz de suscitar uma *autotransformação contínua*. A transformação de alguém em profissional reflexivo não pode ser improvisada. Uma cultura teórica não é suficiente, ainda que seja uma condição necessária (grifo do autor).

Schön (1992, 2000), ao propor a ideia do “prático reflexivo”, sugere que a formação precisa contemplar o conhecimento na prática, pela reflexão da prática e pela reflexão sobre a reflexão sobre a prática. Com base nas proposições de Charlier (2001, p. 93), é importante ter presente que:

O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional).

O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação.

O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida [grifo da autora].

2.3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A busca constante da democratização do Ensino Superior tem suscitado vários questionamentos que abrangem tanto as políticas públicas relativas a esse nível de ensino quanto a formação do professor para atuar nesse contexto. A formação dos professores que atuam nos cursos de bacharelado é uma questão central a ser discutida, pois grande parte desses docentes não teve em seu processo formativo conteúdos didático-pedagógicos no âmbito da graduação ou da pós-graduação. Tais professores possuem uma formação de bacharel e, em nível de pós-graduação, geralmente prosseguem seus estudos na área de formação inicial.

De certa forma, a ausência ou a precariedade de uma formação didático-pedagógica pode trazer implicações para o exercício da docência, considerando que não basta o professor dominar os conteúdos específicos. Ou seja, é necessário que o professor tenha domínio também de um conjunto de saberes, procedimentos e técnicas que lhe viabilizem explorar e trabalhar os conteúdos de forma didática, favorecendo o processo de aprendizagem. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) reforça que:

Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997.

Masetto (2003, p. 19) destaca quatro pontos de mudança no ensino superior; “[...] no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil docente”. No que se refere ao processo de ensino, há consenso que não é mais possível conceber o professor como mero transmissor de conhecimentos. Dessa forma, a abordagem metodológica adotada na educação superior precisa ter como eixo condutor a problematização, a reflexão, o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo, dentre outros.

A sociedade contemporânea requer um perfil de egresso da Educação Superior com competências e habilidades que lhe viabilizem agir e tomar decisões numa sociedade cuja característica principal é a constante transformação. Para tanto, a pesquisa é fundamental para os processos de produção, divulgação e socialização do conhecimento. Masetto (2003, p. 22) questiona:

[...] será que este incentivo à pesquisa faz sentir seus efeitos nos cursos de graduação? Não de forma tão extensa, nem há tanto tempo como na pós-graduação, mas mais recentemente, os cursos de graduação vêm-se dedicando a valorizar a pesquisa mediante, principalmente, três caminhos: o desenvolvimento do ensino por projetos e da introdução das tecnologias de informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão de informações.

Investir em pesquisa significa investir além de recursos materiais e físicos, em horas remuneradas para que o professor se dedique a tal ação. Contudo, na atual conjuntura econômica, a dificuldade em termos de sustentabilidade econômico-financeira inviabiliza muitas Instituições de Ensino Superior (IES) de manter um corpo de pesquisadores em nível de graduação. As que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente nos casos dos centros universitários, têm focalizado os investimentos em pesquisa nesse nível de ensino.

A corresponsabilidade nos processos de ensino-aprendizagem é outro fator a ser discutido. Com base na ideia do aluno como construtor e protagonista de sua formação, a autonomia cognitiva discente é um objetivo a ser perseguido na educação superior. Assim, no entender de Masetto (2003, p. 23):

[...] se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão 'aprender' (grifo do autor).

Os conhecimentos necessários para a aprendizagem do aluno, as habilidades e competências e o desenvolvimento de valores, trazem implicações para o perfil do professor que exerce a docência no Ensino Superior, ou seja, incidem sobre “[...] as competências básicas e necessárias para se realizar a docência (MASETTO, 2003, p. 25). Em termos gerais, Masetto refere as seguintes competências básicas para a

docência: conhecimentos e práticas profissionais atualizadas; produção científica decorrente de estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais; domínio na área pedagógica, contemplando saberes atinentes ao processo de ensino-aprendizagem, à gestão do currículo, à compreensão sobre a relação professor-aluno e teoria e prática da tecnologia educacional e ao exercício da dimensão política.

A reflexão sobre a docência no Ensino Superior levanta a discussão acerca da formação do professor e as condições pelas quais esses profissionais atuam no contexto acadêmico. Assim, a formação

[...] deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

O exercício da docência exige do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, essa questão ultrapassa o domínio das especificidades inerentes apenas ao desempenho eficaz da prática docente ou amplo domínio da área específica de conhecimento. No contexto atual, o aprimoramento acadêmico do professor universitário é considerado como atributo de qualidade atribuído ao curso e à Instituição em que atua. Para Perrenoud (2002a, p. 75):

Na formação profissional, deparamo-nos com um problema muito mais difícil. Com certeza, existem *saberes* em questão – acadêmicos, científicos e técnicos -, mas também há saberes próprios de cada profissão, os quais não derivam da ciência nem da técnica, mas que não deixam de ser indispensáveis. Uma formação universitária apurada não impede que um profissional também tenha de mobilizar saberes profissionais constituídos, os quais não são acadêmicos no sentido clássico do termo, ainda que tenham sido codificados. Ele também tem de recorrer a saberes provenientes de sua experiência pessoal, os quais são ainda menos organizados, formalizados e verbalizados que os saberes profissionais.

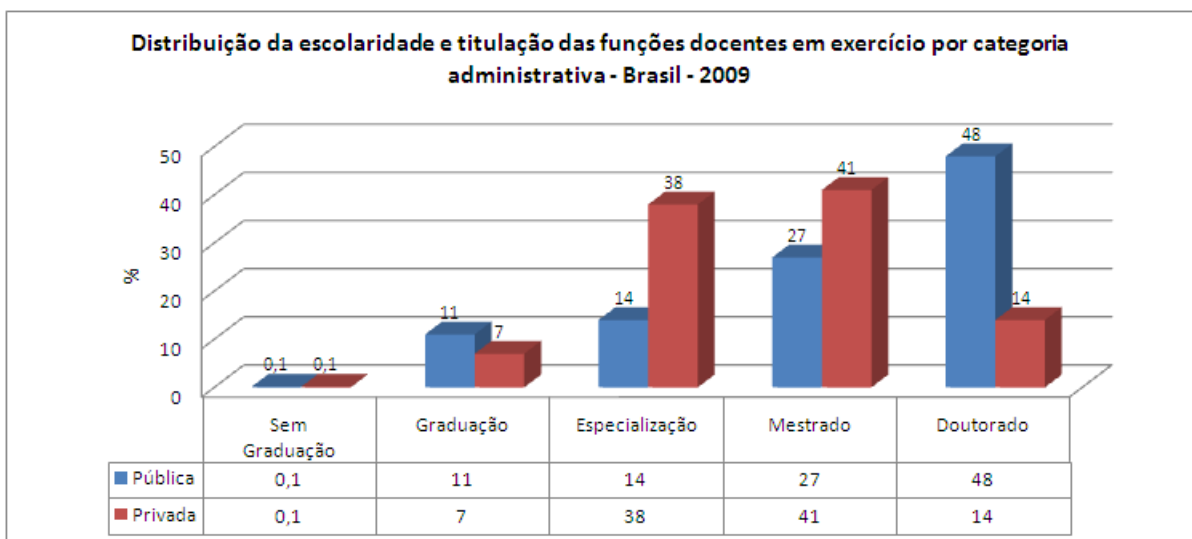
Partindo desse contexto, é preciso refletir sobre a formação efetiva do corpo docente, principalmente daqueles que nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que propicie o desenvolvimento profissional, interligando competência técnica com a competência pedagógica.

Nessa perspectiva, Rosenberg (2002, p. 33) afirma que:

[...] os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico.

De acordo com o Censo da Educação Superior, a distribuição da escolaridade e das titulações das funções docentes no Brasil está representada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição da escolaridade e titulação de funções / 2009



Fonte: MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2009.

A universidade necessita, seja por sua visão filosófica, pelas práticas de mercado ou por determinação legal, buscar permanentemente a qualidade do serviço pedagógico que oferece à sociedade. A partir desses aspectos, a opção por uma política de formação continuada para os professores universitários consolida a qualificação na perspectiva da melhoria expressiva na qualidade do ensino superior. Contudo, é preciso ter presente, conforme Imbernón (2009, p. 35), que:

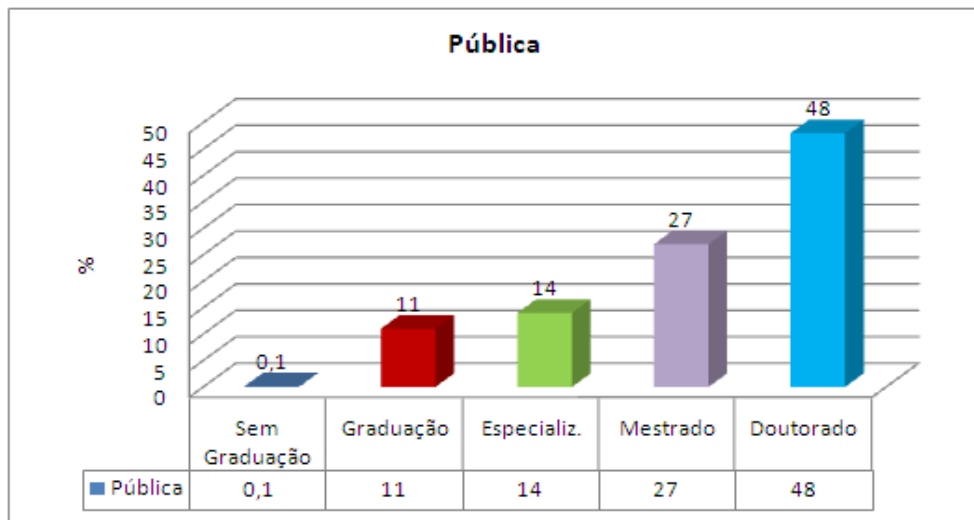
Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.

Ribas (2000, p. 62) destaca que a prática pedagógica só se aperfeiçoa por quem a realiza, enfatizando que “[...] é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos”.

As universidades estão em constantes transformações devido às turbulências advindas do avanço tecnológico, das mudanças de regras na economia e da elevação do grau das exigências de seus alunos, necessitando, portanto, de docentes que sejam líderes, que tenham visão de futuro condizente não só com o momento atual, mas, principalmente, com as novas tendências educacionais.

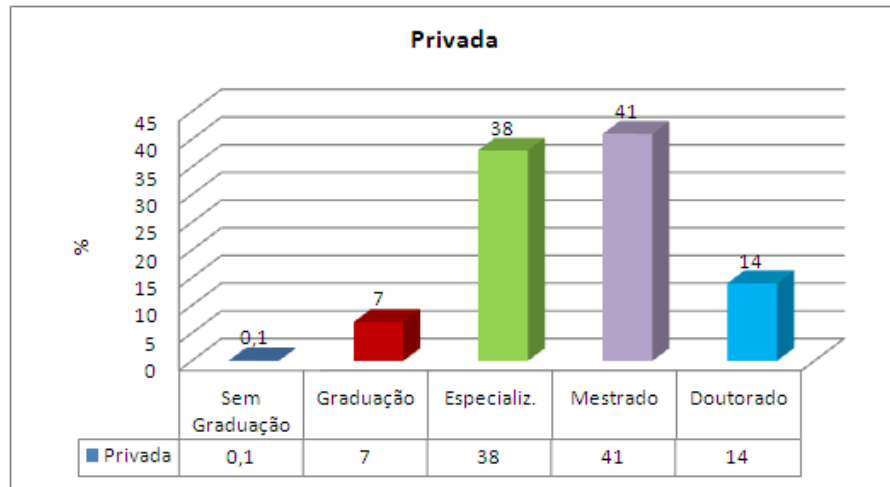
De acordo com o Censo da Educação Superior Brasileira, a evolução do número de funções docentes em exercício, por titulação, segundo Categoria Administrativa, está representada nos gráficos abaixo:

Gráfico 2 – Funções docentes em exercício por titulação nas IES públicas



Fonte: MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2009.

Gráfico 3 - Funções docentes em exercício por titulação nas IES privadas



Fonte: MEC. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2009.

Para Pimenta (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

Por isso, para ensinar o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino, sendo assim sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus conhecimentos, em especial os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, contextualizando-as com um saber significativo.

No entender de Tardif, no exercício da profissão docente, os professores precisam ter um conjunto de saberes que “[...] são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2002b, p. 113). Nesse sentido, o autor faz menção àquilo que ele denomina como sendo a “epistemologia da prática profissional”, ou seja, o “[...] estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho

cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (2002a, p. 225 [grifo do autor]).

É também necessário o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para o exercício da prática pedagógica: a liderança, a ação interpessoal para a eficácia da prática, a gestão participativa com a instituição e seus alunos, a contribuição para a qualidade da universidade, a construção da autonomia como finalidade da educação e ser pessoalmente um eterno aprendiz.

Sendo assim, o docente do Ensino Superior, enquanto profissional da educação, necessita instrumentalizar-se em vários aspectos para agregar elementos significativos na constituição da sua profissionalidade, pois somente com a união dos conhecimentos específicos da área, com os conhecimentos pedagógicos e com o amadurecimento das relações humanas, é que se constitui uma prática eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes.

Portanto, a formação dos professores precisa instrumentalizá-los de tal forma que eles “[...] compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 24).

2.4 A OBRA LASSALISTA E O UNILASALLE

A pesquisa foi realizada no Centro Universitário La Salle (Unilasalle), instituição pertencente à Rede La Salle de Educação, com sede no município de Canoas. Conforme o Art. 11 do Decreto Nº 3860/2001, os centros universitários

[...] são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do parágrafo 2º do artigo 54, da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 3º A autonomia de que trata o parágrafo 2º deverá observar os limites definidos no Plano de Desenvolvimento da Instituição, aprovado quando do seu credenciamento e reconhecimento.

§ 4º É vedada aos centros universitários a criação de cursos fora de sua sede indicada nos atos legais de credenciamento.

§ 5º Os Centros Universitários somente serão criados por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

O Unilasalle está inserido na comunidade do município de Canoas desde 1976 (quando ainda era denominado Centro Educacional La Salle de Ensino Superior). Tem a sua história ligada à trajetória das Obras Educativas Lassalistas, que são originárias na proposta educativa de São João Batista de La Salle.

João Batista de La Salle nasceu em 30 de abril de 1651, na cidade de Reims na França, tendo como pais, Luís de La Salle e Nicole Moët de Brouillet. Seus biógrafos afirmam que, desde a mais tenra idade, recebeu uma educação voltada para a ordem, a piedade e o amor ao trabalho.

Conforme a Proposta Educativa da Província Lassalista de Porto Alegre (2008), a vida de La Salle coincidiu com o período do reinado de Luís XIV, o Rei Sol. Nesse período, a educação era precária no atendimento público e o magistério era improvisado, pois não havia instituições para preparar os professores.

La Salle foi privilegiado com uma boa educação, realizou seus estudos sob os cuidados de um preceptor. Aos nove anos frequentou o Colégio dos Bons Meninos, da Universidade de Reims, onde aprendeu Gramática, Letras e Filosofia, concluindo o curso com 18 anos, tornando-se “mestre em artes”. Não se interessou, no entanto, como os demais jovens nobres, pelas artes da guerra ou cavalaria, mas sim pela religião. Pode-se perceber sua inclinação para a vida religiosa, a partir da função de coroinha que desempenhava na igreja frequentada por sua família em Reims, por fazer-se tonsurar na capela arquiépiscopal aos onze anos, por receber o canonicato no cabido de Reims, em janeiro de 1667, e as ordens menores, em 1668. Em Reims, iniciou também os estudos de Teologia. Percebendo a vocação religiosa do filho, Luiz de La Salle encaminhou-o a Paris, ao Seminário de São Sulpício, em 1669, onde se hospedaria para fazer os estudos de Teologia na Sorbonne.

A 9 de abril de 1678, aos 27 anos, tornou-se sacerdote e aos 30 doutorou-se em Teologia. Após a ordenação, começou a interessar-se por escolas e educação popular. Foi influenciado pelo professor Adriano Nyel e uma parente, Madame de Maillefer, que, em 1679, apresentaram-lhe um projeto para a criação de escola para os pobres, em Reims.

No decorrer de sua trajetória, foi envolvendo-se com grupos de professores iniciantes e pobres dedicados à educação da gente do povo. La Salle fundou em Reims, sua cidade natal, a Congregação dos Irmãos e criou várias escolas. No ano de 1688, foi morar em Paris e em 1705 residiu em Rouen. Nesse período, fundou escolas no centro e no sul da França. Também criou uma escola em Roma.

A Primeira escola foi aberta em 15 de abril de 1679, ficando sob responsabilidade de Nyel, Madame de Maillefer e do padre Dorigny, na paróquia de S. Maurício, em Reims.

La Salle ultrapassou as escolas da Reforma Católica do tipo assistencial para os pobres, ou aristocráticas, para a formação dos dirigentes e orientou-as para a formação técnico-profissional e de formação de professores.

Destacado pela Província Lassalista de Porto Alegre (2004, p. 33 [grifo no documento]), ele queria que:

[...] seus mestres fossem profissionais competentes e dedicados inteira e estavelmente ao magistério; comunitários em seu espírito e vivência; e humana e cristãmente exemplares [...] Para ajudá-los em sua formação, supervisionava a iniciação deles no magistério, nas escolas onde atuavam. E, para orientar, tanto os iniciantes quanto os que já exerciam o magistério, escreveu, com a colaboração dos seus discípulos mais experientes, um manual pedagógico: o “Guia das Escolas”.

Além das escolas elementares, as escolas dominicais de João Batista de La Salle davam instrução religiosa, leitura, escrita e ortografia para os menos avançados e arquitetura, geometria, desenho e outros conteúdos para os mais instruídos, dando origem aos cursos de artes e ofícios e às escolas.

La Salle faleceu em Rouen, em 7 de abril de 1719. Foi beatificado no mesmo ano e canonizado em 24 de maio de 1900 pelo Papa Leão XIII. Durante 40 anos, La Salle se dedicou a sanar as deficiências do ensino, adaptando métodos e introduzindo novos, fundando instituições e redigindo programas.

Segundo Fossatti (2010, p. 41), João Batista de La Salle,

Conduzido por Deus e atento à realidade, foi-se envolvendo com um grupo de professores iniciantes e pobres, dedicados à educação das pessoas menos favorecidas física, psíquica e espiritualmente. Em seu itinerário evangélico, começou a trabalhar para eles, ajudando-os em sua formação. Depois passou a viver com esses professores, alojando-os em sua própria casa. Pouco depois, foi morar com eles em casa alugada. E, finalmente, decidiu-se a viver com os mesmos, desfazendo-se de seu canonicato e distribuindo os seus bens aos pobres. Nessas condições criou e consolidou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, hoje conhecido também como Congregação dos Irmãos Lassalistas.

O reconhecimento da obra educativa e pedagógica (HENGEMÜHLE, [19--]) foi fundamental para a beatificação de La Salle, em 1888, e a sua canonização, em 1900.

Segundo Corbellini (2006, p. 12),

[...] significou que, de forma oficial e solene, a Igreja Católica reconheceu a heroicidade de suas virtudes em vida e sua capacidade, após a morte, de interceder diante de Deus para realizar os milagres requeridos para ser declarado beato e santo merecedor de culto especial entre o povo católico do mundo inteiro.

Hoje, seus seguidores encontram-se nas cinco partes do mundo, em 87 países, levando a sua pedagogia e dirigindo estabelecimentos de ensino. Isso só foi possível a partir das relevantes obras educativas de La Salle. Entre elas, destacam-se: fundação da primeira escola de formação de professores; elevação do prestígio do magistério; abertura das primeiras escolas de aplicação; criação de uma escola dominical; dedicação à educação emendativa; criação do ensino profissional; criação do ensino secundário moderno; organização do ensino primário e valorização da presença da família.

Sua obra é densa e abrange dimensões espirituais e didático-pedagógicas. Seus escritos didático-pedagógicos, segundo Hengemühle ([19--], p. 43), “[...] registram essencialmente os conteúdos e as práticas usuais em suas instituições educativas. Destinam-se ao estudo ou à orientação pedagógica dos seus mestres e ao uso de seus alunos”. De acordo com o autor, tais escritos podem ser categorizados em obras de orientação pedagógica e metodológica, livros de instruções e textos de estudo. Dentre tais escritos, destacamos o Guia das Escolas, cuja obra “[...] consubstancia as práticas educativas e as normas de organização escolar lassalianas”.

Chegada da obra Lassalista no Brasil

No dia 19 de março de 1907, 12 Irmãos Lassalistas europeus chegaram a Porto Alegre, RS, para o estabelecimento, no Brasil, da Rede La Salle de Educação. Fundaram sua primeira escola para os filhos dos operários que residiam no Bairro Navegantes em Porto Alegre. As sementes plantadas, há cem anos, com dedicação, fé, competência e amor, cresceram, floresceram, deram frutos e continuam com vigor renovando as esperanças para o prosseguimento da sua missão educativa.

Um século depois, essa obra já se estendeu pelo país atingindo uma

comunidade de mais de 50.000 pessoas através das comunidades educativas, onde atuam mais de 3.000 educadores. O compromisso com a educação de qualidade faz parte dos objetivos estratégicos da Rede La Salle, que tem como missão promover o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade. No total, são 35 mil alunos, mais de 3 mil colaboradores e 200 Irmãos, que trabalham nas 42 instituições de Educação Básica, Ensino Superior e Obras Assistenciais, distribuídas em 12 Estados e no Distrito Federal.

Obra Lassalista em Canoas

Uma das primeiras escolas lassalistas fundadas no Brasil foi o Instituto São José, que iniciou suas atividades em 04 de março de 1908, na cidade de Canoas. Canoas é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre com população aproximada de 330.000 habitantes e com área de 131,10 km², distante 12 km da capital. O município, quando foi fundado em 1939, já contava com a presença lassalista através do Instituto São José.

O Instituto dedicou-se ao ensino primário, comercial e agrícola com regime de internato, sediando também os cursos de formação religiosa para postulantes a irmãos lassalistas. Seguindo a obra de São João Batista no atendimento aos pobres, foi criada a Escola Paroquial São Luís, junto ao Instituto São José, destinada ao atendimento de crianças cujos pais não tivessem condições de efetuar o pagamento. Em 1939, essa escola transformou-se em ginásio. Com o objetivo de continuar a vocação lassalista, voltada à formação de professores, foi criada, em 1942, a Escola Normal La Salle, primeira escola de iniciativa privada de formação de magistério primário no Rio Grande do Sul.

De acordo com o ordenamento legal da época e para atender às demandas da comunidade, foram criados os cursos de ensino secundário, científico e contábil, os quais funcionaram até 1971 quando as diversas obras educacionais da instituição foram fundidas sob a denominação de Centro Educacional La Salle. Esta nomenclatura permaneceu até 01/10/2001 quando, atendendo às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o Centro Educacional La

Salle passou a se chamar Colégio La Salle, abrangendo toda a Educação Básica.

La Salle e o Ensino Superior

As demandas da comunidade serviram de impulso para mais uma obra educativa. Desta vez Canoas foi contemplada com o Ensino Superior, criado por decisão do Conselho da Mantenedora Lassalista, Sociedade Porvir Científico, em 02 de agosto de 1972. O Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES) ainda esperou quatro anos para iniciar efetivamente suas atividades, o que ocorreu em 6 de agosto de 1976, nas dependências do Centro Educacional La Salle, com a implantação do curso superior de Estudos Sociais, seguido pelos cursos de Letras e Pedagogia, com ênfase na preparação de professores, consoante com a orientação filosófica, social e pedagógica da congregação.

O desenvolvimento da região metropolitana fez com que a demanda educacional crescesse, também, nos diferentes municípios situados no entorno de Canoas. A implantação de empresas das diferentes áreas de atividades e o crescimento da necessidade de mão de obra especializada exigiram a expansão do ensino. Foram criadas, então, inúmeras escolas de educação básica nos municípios vizinhos.

O crescimento natural faz com que a instituição empreenda esforços para transformar-se em Universidade, implementando políticas para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, bem como expandindo a oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Com as mudanças na legislação, o Centro Educacional La Salle encaminhou o processo para o seu credenciamento como Centro Universitário, o que ocorreu em 1998, através da publicação, no Diário Oficial da União do Decreto Presidencial de 29/12/98.

O fato de atuar no Ensino Superior não mudou em nada o cerne dos princípios vivenciados e pregados por São João Batista de La Salle que norteiam a obra educativa do Centro Universitário La Salle. Desde La Salle até nossos dias, a formação dos professores ganha centralidade, pois a instituição está comprometida

com a educação integral tanto do conjunto de seus colaboradores quanto daqueles que buscam a educação lassalista para seu processo formativo.

Tal compromisso fica explícito na missão do Unilasalle, o de “promover o desenvolvimento da pessoa, através do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida com a transformação da sociedade nas dimensões humana e cristã” (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2004, p. 8).

A visão da Instituição está expressa do seguinte modo, de “tornar-se universidade e ser reconhecida pela excelência do ensino, da pesquisa e da extensão, voltada para o desenvolvimento local e regional” (p. 8). Seus princípios são definidos em nove proposições:

- Inspiração e vivência cristã-lassalistas.
 - Prática da Excelência do Ensino.
 - Exercício da Cidadania fraterna e solidária.
 - Respeito à diversidade e à vida.
 - Valorização da inovação, da criatividade e do empreendedorismo.
 - Qualificação dos agentes educativos.
 - Integração entre ensino, pesquisa e extensão.
 - Eficiência e eficácia na gestão.
 - Valorização do ambiente para as relações interpessoais.
- (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2004, p. 8).

Possui como eixo balizador de suas ações uma gestão solidária que articula e consolida a responsabilidade social à tríplice missão universitária do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Nesse sentido,

[...] de acordo com os princípios lassalistas, as ações de ensino, pesquisa e extensão têm caráter humanístico e cristão coerentes com a visão confessional, buscando realizar em cada pessoa a síntese entre fé, ciência e cultura. Dessa forma, articulam-se esses valores com as ações dos docentes, discentes e pessoas da comunidade (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2005, p. 11).

O Centro Universitário La Salle, inspirado nos Princípios Pedagógicos da Província Lassalista, propõe-se a oportunizar ao educando uma pedagogia que viabilize a produção, a apropriação e a socialização do conhecimento, necessárias para a compreensão da realidade que o cerca e para que possa intervir nessa realidade progressivamente, buscando alcançar níveis mais complexos do

desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Na condição de Centro Universitário, a Instituição agregou novos cursos de graduação, bem como reordenou cursos já existentes, sempre com aprovação de seus Conselhos Superiores. Em 2004, o Centro Universitário La Salle foi credenciado segundo a Portaria 1473 de 25 de maio de 2004. De acordo com o seu plano de expansão, o Unilasalle tem investido no aumento de seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como na infraestrutura e nos recursos necessários ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Concretizar essa obra exige esforço e dedicação, além de muito investimento. É por isso que o Unilasalle investe todos os recursos possíveis para criar um ambiente propício ao desenvolvimento de sua proposta pedagógica. Instalações, equipamentos e políticas de expansão fazem parte dos projetos de melhoria constante, implementados pela Instituição. Tudo isso para atender bem a todos que estão aqui em busca de realização.

La Salle e os educadores lassalistas, ao longo de mais de 300 anos, e nós, hoje, temos, a partir da fé cristã, uma visão de ser humano e de sociedade. Essa visão é colocada como a grande utopia que nos atrai e para a qual, de modo bem orquestrado, caminhamos. É fundamental que, ao integrar a Comunidade Educativa Lassalista, cada família, aluno e profissional conheça e aceite colaborar na busca incansável dessa utopia.

Cada pessoa, dentro da Comunidade Educativa, é acolhida em sua inteireza e identidade. Nela, recebe apoio e ajuda para, dentro da tarefa específica de uma Escola Cristã Lassalista, desenvolver suas quatro relações fundamentais, que lhe facilitam construir a felicidade para si e para os outros. Essas relações são as seguintes: a) relação consigo mesmo; b) relação com os outros; c) relação com a natureza; d) relação com Deus.

Como seguidor da pedagogia lassalista, o Centro Universitário La Salle, ciente da sua responsabilidade acadêmica e comprometido com a formação e

qualificação de seus profissionais, propõe, através de um programa de formação continuada, ações e práticas, que possibilitam aos docentes refletirem sobre suas práticas. Conforme apresenta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2004, p. 32):

A formação continuada dos professores que atuam no Ensino Superior, tanto na área de conhecimento específica quanto nas dimensões didático-pedagógicas, é um dos objetivos perseguidos pelo Centro Universitário. A instituição prima e favorece tal formação, pois parte do pressuposto de que ela é imprescindível para a excelência do ensino. Desse modo, a instituição possui um programa de formação em que estão expressas as políticas de incentivo à formação dos docentes as quais contemplam desde o apoio para a participação em eventos externos como a proposição de espaços formativos em serviço (minicursos, mesas-temáticas, cine-fórum, seminários, cursos) para o aprimoramento e qualificação profissional. Os eventos realizados em serviço abordam temáticas de interesse institucional e do corpo professor, com o intuito de contribuir para o aprimoramento da gestão educacional, dos processos de ensino e aprendizagem, o fortalecimento das relações interpessoais, a promoção de um clima de bem-estar e a vivência dos valores cristãos.

A formação continuada dos docentes do Unilasalle está sob a responsabilidade do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) o qual zela pela efetivação do Programa de Formação Continuada dos Docentes do Unilasalle. Tal programa tem como diretriz fundante o que estabelece o Plano de Formação para Colaboradores na Província Lassalista de Porto Alegre. Esse plano prevê três projetos sequenciais denominados de Programa I, Programa II e Programa III. O Programa I envolve todos os colaboradores das Comunidades Educativas. Cada uma delas, sob a supervisão da Comissão de Formação, desenvolve-o ao longo de cada ano. Tal Programa consiste no:

[...] processo de formação integral destinado a todos os colaboradores do carisma lassaliano. Constitui-se o processo de formação humana, cristã e lassalista que considera a realidade pessoal, comunitária e social, a nível de formação (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2002, p.111).

Compete a cada Comunidade Educativa a previsão e a realização do Programa, sendo que a proposta de efetivação dele deve constar no Plano Global de cada Comunidade o qual é apreciado e aprovado pela Comissão de Educação e

Pastoral. O Programa estrutura-se em dois núcleos: um núcleo comum³ (contemplando conteúdos das áreas Lassalistas e Cristã), que se destina a todos os colaboradores, e um núcleo diversificado (contemplando conteúdos das áreas Humana e Profissional) (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2006, p. 2).

O Programa II, organizado em quatro módulos, perfazendo um total de 160 horas, destina-se a alguns leigos indicados pelas direções das Comunidades Educativas que desejam um maior conhecimento sobre a vida, a obra e o carisma de São João Batista de La Salle, buscando solidificar sua fé e vivência cristãs. Nesse sentido,

[...] é o período de crescimento humano e cristão, de conhecimento da vida e obra de São João Batista de La Salle e de iniciação na vivência do Espírito de Fé e Zelo. Destinado àqueles que, após uma iniciação na vida cristã, desejam engajar-se mais profundamente no ministério cristão, dentro do carisma da La Salle” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2002, p. 115).

Já o Programa III consiste num Curso em Nível de Pós-Graduação em Lassalianismo oferecido pelo Centro Universitário La Salle⁴ para aqueles que se sentem impelidos a aprofundar e se engajar na Missão Partilhada, sendo

[...] o período de aprofundamento na formação integral destinado aos Colaboradores Lassalistas que procuram dar continuidade e vitalidade ao carisma outorgado à Igreja, pelo Espírito de Deus, na pessoa de São João Batista de La Salle. Caracteriza-se pela espiritualidade e missão lassalistas (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2002, p. 119).

O conjunto dessa formação (Proposta Educativa Lassalista, p. 18) “[...] visa a oportunizar uma formação humana e cristã integral para auxiliá-los em sua vocação cristã segundo o carisma dado por Deus, na Igreja, a São João Batista de La Salle e àqueles que se engajam na continuidade da obra”.

Fiel a seus princípios pedagógicos, o Unilasalle continua investindo na

³ A Resolução estabelece que o conjunto de ações que compõe cada um dos núcleos tenha a duração mínima de 40 horas a serem realizadas no período entre 2006-2009. Dessa forma, o Programa I está composto de, no mínimo, 80 horas de formação.

⁴ Situado na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul.

formação de professores, através dos cursos de Licenciatura e dos inúmeros programas de educação continuada oferecidos permanentemente ao seu corpo docente. Porém, atento à realidade e cômico da sua responsabilidade social o Unilasalle expandiu a oferta de cursos de graduação para a área tecnológica. Esse fato se deve à nova ordenação legal que criou os Cursos Superiores de Tecnologia, visando a atender à crescente demanda do mercado de trabalho, carente de mão de obra especializada. Por outro lado, cursos com menor duração atendem às necessidades dos alunos que desejam ingressar rapidamente no mercado ou que, estando nele, pretendem se atualizar e crescer.

Hoje, após 34 anos de atividades acadêmicas no ensino superior, o Unilasalle mantém 34 cursos de graduação, 06 cursos de graduação tecnológica, vários cursos de pós-graduação *lato sensu* nas diferentes áreas do conhecimento, bem como 03 programas de pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado em Educação, Mestrado de Impactos Ambientais e Mestrado em Memória Social e Bens Culturais. Os acadêmicos do Unilasalle são provenientes da cidade de Canoas e das demais cidades pertencentes à Região Metropolitana de Porto Alegre, sendo que grande parte deles já se encontra inserida no mercado de trabalho.

Tendo-se presente os pressupostos teóricos norteadores do estudo, no capítulo a seguir são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que serviram como eixo condutor para a realização da pesquisa. São explicitados aspectos, tais como: a caracterização do estudo e local do estudo, os participantes da pesquisa em cada uma de suas etapas e os instrumentos que utilizei para a coleta de dados, dentre outros.

3.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa, do tipo Estudo de Caso, analisa a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

De acordo com Yin (2005, p. 20), “[...] utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640), que corrobora com as definições já mencionadas, “os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo [...], um pequeno grupo [...] uma instituição [...] um programa [...] ou um evento [...]”.

Yin (2005, p. 20) explica que o estudo de caso:

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

André (1994, p. 52) apresenta as seguintes características que definem um estudo de caso:

1. Os estudos de casos buscam a descoberta. [...]
2. Os estudos de caso enfatizam “a interpretação de contexto”. [...]
3. Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...]
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...]
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...]
6. Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. [...]
7. Os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. [...]

Para Goldenberg (2004, p. 34), o Estudo de Caso se configura numa “[...] análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição, ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”. Completa a autora: “O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, com o objetivo de aprender a totalidade de uma situação a descrever a complexidade de um caso concreto (p. 33-34).

Quanto às vantagens e às desvantagens de se trabalhar com o estudo de caso, Laville e Dionne (1999, p. 156) explicam que:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. [...] No entanto, o estudo de caso é freqüentemente criticado. A principal censura feita a ele é de resultar em conclusões dificilmente generalizáveis. Mesmo que o pesquisador queira escolher casos representativos de um conjunto, os que ele considera podem ser marginais, excêntricos, resultando, afirma-se, que essa abordagem dificilmente poderá servir à verificação de hipóteses gerais ou de teorias que ela terá, aliás, contribuído para fazer melhorar (grifo dos autores).

Vale enfatizar, segundo Triviños (2008, p. 111), que:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido [...]. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Dessa forma, fica claro que não se tem a pretensão, neste estudo, de tentar realizar generalizações. Segundo Pádua (2004, p. 74),

Deve-se ter sempre em mente que a totalidade de qualquer objeto, quer físico, biológico ou social, é uma construção intelectual, uma vez que não dispomos de meios concretos para definir precisamente estes limites. O estudo de caso não pode ser considerado uma técnica que realize a análise do indivíduo em toda sua unicidade, mas é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante destacar a posição de André (1984, p. 52-53), quando a autora refere que:

O estudo de caso valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento. É o leitor que deve perguntar a si mesmo: O que existe neste estudo que eu posso aplicar à minha situação? E, ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade, do mundo. É essencial então que o retrato vivo e completo produzido pelo estudo de caso apresente todos os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações, reiterando ou não, as representações do autor.

Nessa perspectiva, “o investigador qualitativo é aquele que se torna capaz de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”, dizem Bauer e Gaskell (2003, p. 32).

Bogdan e Biklen (2010, p. 89) destacam aspectos relevantes para a organização de um estudo de caso:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar.

Começam pela escolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que vão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas.

Lüdke e André (1986, p. 17) salientam a necessidade de o pesquisador observar as seguintes fases de um estudo de caso: a exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e a elaboração do relatório.

Na fase exploratória, o pesquisador realiza um planeamento preliminar do estudo o qual é composto por algumas perguntas iniciais as quais, geralmente, são oriundas de observações, percepções de outras pessoas sobre o assunto em pauta e/ou de revisão de literatura realizada sobre o assunto.

De acordo com Alves (1991, p. 57),

Tradicionalmente, três tipos de situação são apontadas como a origem de problemas de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática.

Para a autora, a fase exploratória de uma pesquisa tem como finalidade (p. 58) de “proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados”.

Tendo presente as proposições de Alves (1991) e Lüdke e André (1986), na fase exploratória, recorri aos registros decorrentes de observações do meu cotidiano laboral, com as fichas de leituras realizadas acerca do tema e as anotações de questionamentos que me mobilizavam, e ainda mobilizam, em minha trajetória de vida.

Ao revisitar os escritos mencionados, me deparei com o surgimento de novos questionamentos os quais foram sistematizados, permitindo-me delinear uma

questão central de investigação que, gradativamente, foi sendo lapidada. Também reafirmei minha intenção de ter como campo de investigação o Centro Universitário La Salle caracterizado na seção 2 deste capítulo denominada *Local de realização do estudo*.

Nesse momento, com maior clareza e convicção sobre o foco do estudo e do campo investigativo, prossegui a etapa de delimitação do estudo, tendo como eixo balizador o seguinte problema de investigação: *Qual é a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência?*

Seguindo a etapa de delimitação com base em tal problema, tracei como objetivo geral: analisar a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.

Com relação aos objetivos específicos, propus os seguintes:

- a) analisar, no depoimento dos professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores;
- b) identificar, no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência;
- c) identificar, no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

Conforme Alves (1991, p. 58), “tendo reunido e analisado informações suficientes para estabelecer as questões relevantes para o estudo, passa-se à segunda fase, de investigação focalizada, na qual se inicia a coleta sistemática de dados”. Os instrumentos que utilizei para a coleta de dados são apresentados na seção 3.5 denominada *Instrumentos para a coleta de dados*.

A seguinte etapa citada por Lüdke e André (1986), análise sistemática, explicarei como procedi em duas partes deste relatório: a primeira na seção 3.7 deste capítulo denominada *Procedimentos para a análise dos dados* e a segunda no capítulo 4 *Análise dos dados* cuja centralidade é a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, dentro das etapas que constituem a efetivação de um estudo de caso, Alves (1991, p. 58) destaca que:

Finalmente, a terceira etapa corresponde à análise final dos resultados, checagem pelos participantes e elaboração do relatório. É importante assinalar que [...] a análise e interpretação dos dados, embora só assumam sua forma definitiva nesta fase, acompanham todo o processo de investigação. Igualmente, a checagem dos resultados e conclusões vai sendo feita, de modo informal, no decorrer da pesquisa. Considerando-se que a abordagem qualitativa e que procura captar os significados atribuídos aos eventos pelos participantes, torna-se necessário checar as interpretações construídas pelo pesquisador fazem sentido para aqueles que fornecem os dados nos quais essas interpretações se baseiam. Isso é feito de modo mais completo e formal ao final da pesquisa apresentando-se aos participantes os resultados e conclusões, bem como outros aspectos do relatório julgados relevantes, sob forma escrita, oral ou visual (dependendo das características dos sujeitos), pedindo-lhes que os avaliem quanto à precisão e relevância. Com base nas reações obtidas, é então elaborado o relatório final que será divulgado entre os interessados.

Conforme mencionado nesta seção, a seguir apresento e caracterizo o campo investigativo da pesquisa.

3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

De acordo com Pádua (2004, p. 77), no Estudo de Caso, cujo campo de investigação é uma instituição, por exemplo, “no momento de caracterização do caso podemos recorrer aos registros institucionais disponíveis, como atas, regimentos, *folders*, jornais de circulação interna e outros”. Laville e Dionne (1999, p. 166) consideram documentos “[...] toda fonte de informações já existente”. Dessa forma, o campo para a pesquisa documental é amplo, podendo ser realizado em qualquer fonte de informação, como materiais impressos, arquivos virtuais, fotografias, entre outros. A partir do que expõe esses autores, para caracterizar o campo investigativo, recorri à análise de documentos, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), a Proposta Educativa e Projeto Pedagógico Lassalista, e o Plano de Formação para Colaboradores na Província Lassalista de Porto Alegre.

3.3 SUJEITOS DE PESQUISA

O estudo foi realizado em duas etapas. Participaram da primeira etapa 74 professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle. Os critérios utilizados para a seleção dos professores foram: a) acessibilidade; b) formação inicial realizada em curso de Bacharelado; c) exercício na docência em disciplina(s) específica(s) do curso, no mínimo, há dois anos; d) carga horária igual ou superior a 16h/a na Instituição; e) dois anos de contrato, no mínimo, na Instituição; e f) aceitaram participar do estudo. O Quadro 1 apresenta o número de professores que participaram da primeira etapa do estudo por curso de lotação.

Quadro 1- Número de professores que participaram do estudo

Curso	N.º de professores
Administração	8
Ciências Contábeis	5
Ciência da Computação	4
Ciências Econômicas	5
Direito	9
Design de Produto	1
Enfermagem	1
Engenharia Ambiental	1
Engenharia de Telecomunicações	3
Fisioterapia	4
Geografia	1
Gestão de RH	3
Gestão Financeira	1
História	1
Matemática	1
Nutrição	6
Processos Gerenciais	4
Psicopedagogia	3
Química	1
Redes de Computadores	1
Relações Internacionais	3
Teologia	3
Turismo	3
Sem identificação	2
Total	74

Fonte: Questionário aplicado , 2009.

Os professores se situam na faixa etária entre 26 e 66 anos, conforme indica a Tabela 3:

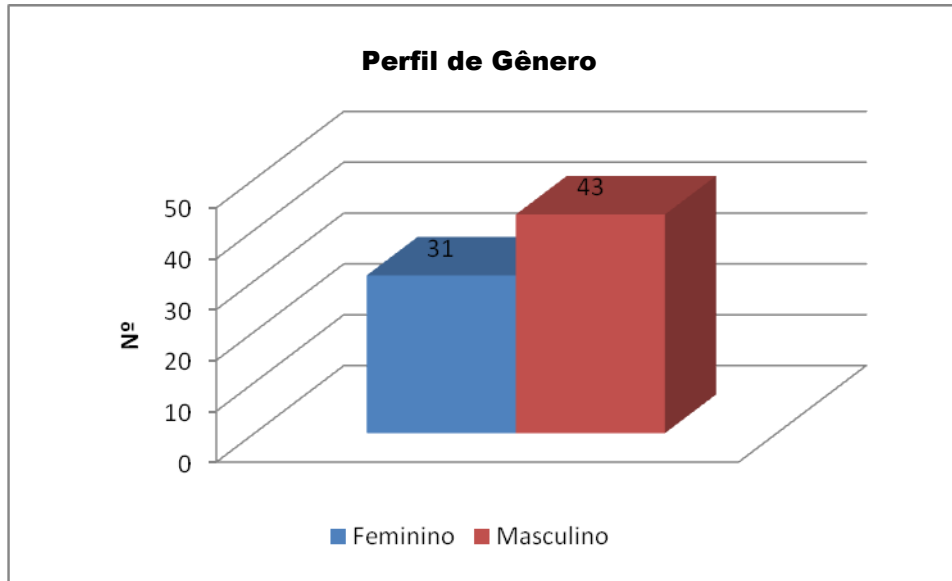
Tabela 3 - Faixa etária dos professores

Idade	Nº	%
26	1	1,4
29	3	4,1
30	2	2,7
31	2	2,7
32	4	5,4
33	1	1,4
34	4	5,4
35	2	2,7
37	5	6,8
38	4	5,4
39	1	1,4
40	3	4,1
41	1	1,4
42	4	5,4
43	2	2,7
44	1	1,4
45	3	4,1
46	1	1,4
48	3	4,1
49	4	5,4
50	1	1,4
51	2	2,7
52	2	2,7
53	1	1,4
54	2	2,7
55	4	5,4
56	3	4,1
57	1	1,4
58	2	2,7
59	2	2,7
62	1	1,4
65	1	1,4
66	1	1,4
Total	74	100,0

Fonte: Dados extraídos do questionário, 2009.

Em relação ao gênero, 31 (41,9%) são do gênero feminino e 43 (58,1%) do masculino. Esses dados refletem uma realidade nacional, conforme ilustra o Gráfico 3, em que no magistério do nível superior há certo equilíbrio entre a atuação masculina e feminina, o que já não ocorre, por exemplo, no Ensino Fundamental, onde prepondera a figura feminina.

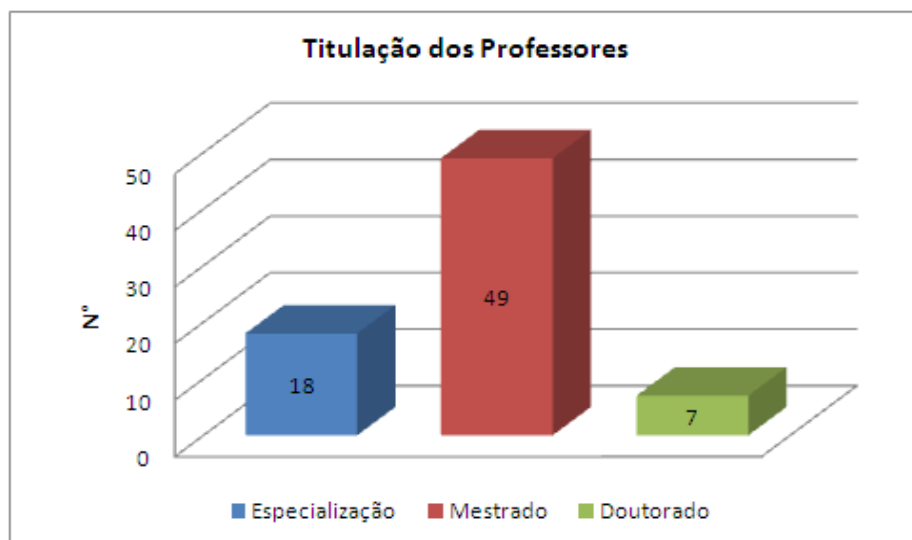
Gráfico 4 – Professores por perfil de gênero



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

No que se refere à titulação, 7 são doutores (24,3%), 49 mestres (66,2%) e 18 especialistas conforme ilustra o gráfico 4.

Gráfico 5 – Titulação dos professores

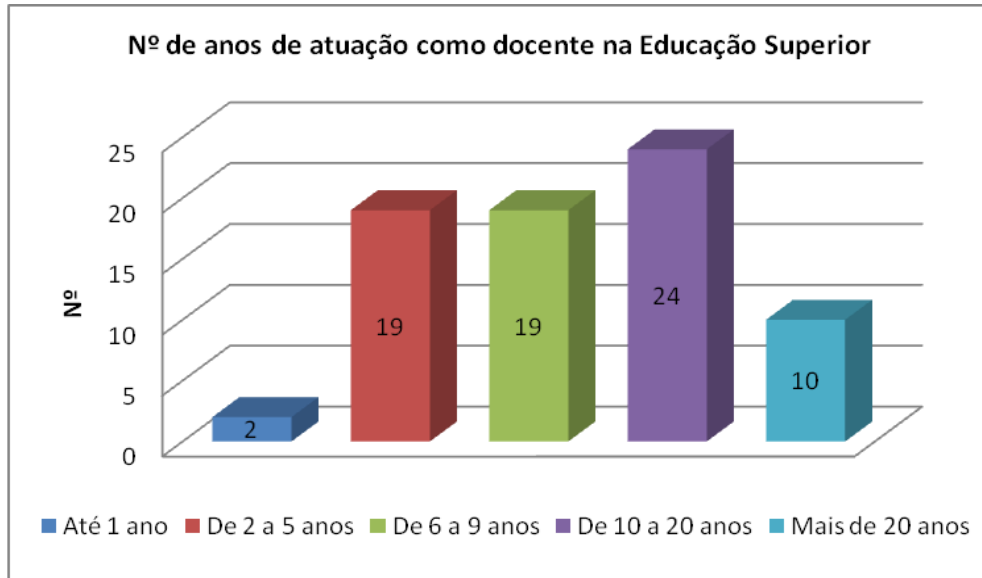


Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Quanto aos anos de atuação na Educação Superior até o momento, é possível constatar que, conforme ilustra o gráfico 5, 38 (51,4%) dos professores se situam entre 2 a 9 anos de atuação na Educação Superior, 24 (32,4%) entre 10 a 20 anos e somente 10 professores (13,5%) possui mais de 20 anos de atuação no magistério

superior.

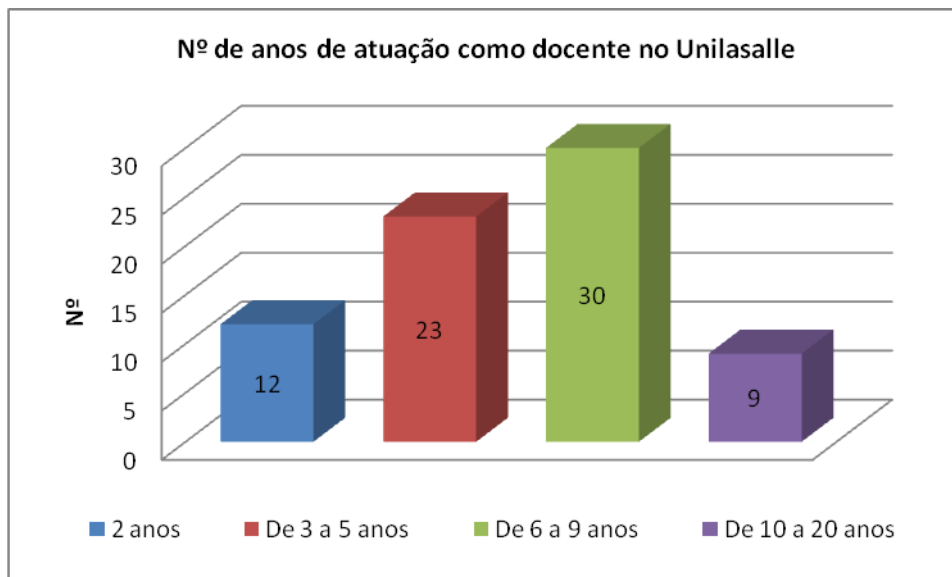
Gráfico 6 – Anos de atuação dos profissionais no Ensino Superior



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Quanto aos anos de atuação como docente no Unilasalle, até a data da coleta de dados, é possível constatar que 71,6% dos professores (53) possuem entre 2 a 9 anos de experiência no Unilasalle.

Gráfico 7 – Anos de atuação como docentes no Unilasalle



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

No que se refere ao número de horas, 63,5% (47) lecionam entre 12 a 20

horas, o que equivale, respectivamente, a 3, 4 ou 5 disciplinas.

Quadro 2 - Nº de horas que exerce a docência no Unilasalle

Nº de horas	Nº de prof.	%
4	6	8,1
8	10	13,5
10	1	1,4
12	22	29,7
16	15	20,3
20	10	13,5
24	3	4,1
26	1	1,4
28	1	1,4
32	2	2,7
40	3	4,1
Total	74	100

Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Do conjunto total dos 74 professores que lecionam em 14 cursos de bacharelado, 60,8% (45) exercem outra atividade profissional além da docência. Desse total de professores, 17,6% (13) realizam consultoria em áreas diversificadas, 5,4% (4) atuam como Nutricionistas, 6,8% (5) exercem a Advocacia, 4,1% (3) atuam na área contábil, 2,7% (2) exercem a Medicina, 13,5% (10) exercem atividades nas áreas de Fisioterapia, Psicologia Clínica, Engenharia Elétrica, setor bancário ou são funcionários públicos, 5,4% (4) realizam revisão de textos, atuam como técnico-científico em análises clínicas, como palestrantes ou são empresários.

As atividades extradocência, ao mesmo tempo em que interferem no que diz respeito ao turno de trabalho (se diurno ou noturno), assim como ao regime de trabalho (se horista ou de tempo integral), possibilitam uma articulação real com o conhecimento específico, com as experiências e as necessidades do mercado de trabalho.

3.3.1 Participantes da segunda etapa do estudo

Participaram da segunda etapa do estudo oito professores, cujas características são:

- a) atuam nos seguintes cursos de bacharelado: Administração, Direito,

Nutrição, Ciência da Computação, Psicopedagogia;

- b) situam-se na faixa etária entre 36 a 64 anos, sendo que cinco são do gênero feminino e cinco do masculino;
- c) em relação à titulação, 5 são mestres e 3 são doutores em suas áreas;
- d) o tempo de exercício da docência na Educação Superior varia entre 10 e 40 anos;
- e) três são contratados como horistas e cinco em Regime de Tempo Integral;
- f) dos oito professores, dois são coordenadores de cursos de graduação na modalidade bacharelado;
- g) três exercem, além da docência, outra atividade remunerada em sua área de formação.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a realização da pesquisa, foi solicitada licença ao Reitor do Centro Universitário La Salle, mediante apresentação do projeto de pesquisa, visando à obtenção de liberação do acesso aos documentos para a análise documental e aos professores que participaram do estudo (vide Apêndice A).

O Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição, sob número 0070.0.404.000-11 (vide Apêndice B).

3.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Ao utilizar o termo *dados*, com base no exposto por Triviños (2008, p. 141), refiro-me “[...] a todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social”.

Yin (2005, p. 82) explica que a preparação da coleta de dados:

[...] pode ser uma atividade complexa e difícil se não for realizada corretamente, todo o trabalho de investigação do estudo de caso poderá ser posto em risco, e tudo o que foi feito anteriormente - ao se definir as questões da pesquisa e projetar o estudo de caso - terá sido em vão.

O autor salienta que, ao se optar pelo estudo de caso, o pesquisador precisa possuir certas habilidades como:

- Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz *de fazer boas perguntas* – e interpretar as respostas.
- O pesquisador deve ser *um bom ouvinte* e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos.
- O pesquisador deve ser *adaptável e flexível*, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- O pesquisador deve ter *uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
- O pesquisador deve ser *imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias (YIN, 2005, p. 83 [grifo do autor]).

Realizei a coleta de dados em duas etapas: na primeira, utilizei um questionário contendo questões fechadas (referentes à caracterização dos sujeitos respondentes) e questões abertas (referentes ao tema específico do estudo); na segunda, uma entrevista semiestruturada. Os professores que participaram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice D).

Conforme explica Szymanski (2004, p. 12): “A concordância do entrevistado em

colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação [...]”. Dessa forma: “O entrevistado ao aceitar convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (Idem, p. 13).

Na primeira etapa, apliquei um questionário a todos os professores que atendiam aos critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora. O questionário é um instrumento “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 96).

Ao optar pelo questionário, tive presente a desvantagem da utilização desse tipo de instrumento tão bem explicitada por Laville e Dionne (1999, p. 186):

Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando às pessoas o trabalho de respondê-los. Pode-se, todavia, estimular seu interesse por meio de uma carta de apresentação personalizada que, sem deixar dúvida sobre o anonimato do interrogado, explique-lhe as vantagens esperadas das conseqüências da pesquisa. Outras precauções ajudarão a aumentar a taxa de respostas: um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões simples e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir), um modo de resposta fácil de compreender e usar e, enfim, um envelope-resposta franqueado para assegurar o retorno dos questionários em caso de distribuição postal.

As questões do questionário foram constituídas de forma aberta, sendo que a principal vantagem desse tipo de questão “[...] é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas (GIL, 2007, p. 131).

O questionário tem como objetivo “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas [...]”, dizia Gil (2007, p. 128).

O questionário se diferencia da entrevista pelo fato de que a pessoa responde

as questões sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2006; GIL, 2007).

Já de acordo com Pádua (2004, p. 72),

Na elaboração do questionário é importante determinar quais são as questões mais relevantes a serem propostas, relacionando cada item à pesquisa que está sendo feita [...] Isto quer dizer que o pesquisador deve elaborar o questionamento somente a partir do momento em que tem um conhecimento razoável do tema proposto para pesquisa.

Na segunda etapa, realizei uma entrevista com os professores participantes do estudo de caso. A entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, é considerada como sendo um dos mais apropriados para uma pesquisa de cunho qualitativo, pois viabiliza a interação entre o entrevistador e o entrevistado (BARDIN, 1988; HAGUETE, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2003; QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005; PÁDUA, 2004; MAY, 2004; YIN, 2005).

Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 92), a entrevista pode ser definida como um:

[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Optei pela entrevista semiestruturada, pois ela possibilita a inserção de novas perguntas no decorrer do processo que possam contribuir para o aprofundamento da temática em foco. May (2004, p. 14) explica que nesse tipo de entrevista “[...] o entrevistador está mais livre para ir além das respostas [...]. Isso permite que ele tenha mais espaço para *sondar* além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado”. Salienta o autor (p. 145) que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”.

De acordo com Triviños (2008, p. 146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista semiestruturada pressupõe a elaboração de um roteiro prévio, sendo que este pode ser compreendido como

[...] uma lista dos tópicos que o entrevistador deve seguir durante a entrevista. Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando uma variedade de respostas ou mesmo outras questões. Na elaboração do roteiro, deve-se levar em consideração os seguintes itens:

- a distribuição do tempo para cada área ou assunto;
- a formulação de perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, para evitar respostas dicotômicas (sim/não);
- atenção para manter o controle dos objetivos a serem atingidos, para evitar que o entrevistado extrapole o tema proposto. (PÁDUA, 2004, p. 71-72)

Nesse sentido, o roteiro de entrevista que utilizei com os participantes do estudo (vide apêndice G) contemplou os seguintes aspectos: formação profissional que possui; atividade profissional concomitante à docência; fatores que levaram à optar pela docência; experiência na Educação Superior; experiência no Unilasalle; sensação de “ser” e “estar” professor; dificuldades no exercício da docência; importância e processos voltados para a formação inicial e continuada.

O questionário e a entrevista têm alguns pontos em comum, podendo ser facilmente confundidos. Por esse motivo, como cita Rudio (2004, p. 114),

Estes dois instrumentos têm, de comum, o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir. E a diferença, entre um e outro, é ser o *questionário* feito de perguntas, entregues por escrito, enquanto que, na *entrevista*, as perguntas são feitas oralmente, quer a um indivíduo em particular quer a um grupo, e as respostas são registradas geralmente pelo próprio entrevistador.

Yin (2005, p. 117) salienta a importância da escolha cuidadosa dos entrevistados, pois:

Quanto mais o respondente auxiliar [...] mais o papel dele se aproximará do papel de um “informante”, deixando de ser o de um mero respondente. Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não somente fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas ou contrárias – e pode-se iniciar a busca a essas evidências [grifo do autor].

Após a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, procedi à validação deles. Encaminhei cópia de cada instrumento para ser analisado e validado por três professores doutores-pesquisadores da área da Educação que dominam a temática investigativa deste estudo.

Posteriormente, fundamentada no que sugerem autores, tais como Rudio (2004), Marconi e Lakatos (2006) e Gil (2007), fiz um pré-teste com o questionário e a entrevista semiestruturada antes de eles serem aplicados, com o objetivo de assegurar sua validade e sua precisão.

No entender de Gil (2007, p. 137),

Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir.

Para tanto, é necessário o pesquisador assegurar-se que os instrumentos selecionados contenham perguntas pertinentes, relevantes e cuja linguagem seja clara e acessível (MARCONI; LAKATOS, 2006).

De acordo com Gil (2002, p. 120), na fase de pré-teste do questionário, é importante serem observados os seguintes aspectos: seleção de sujeitos que representem o universo a ser pesquisado e que aceitem participar dessa fase; aplicação do questionário aos sujeitos, com controle do tempo despendido para respondê-lo; análise das respostas e entrevista com os sujeitos respondentes,

procurando identificar se encontraram alguma dificuldade para responder ao questionário. Vale ressaltar que na análise das respostas ao pré-teste o pesquisador busca:

[...] verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados.

Rea e Parker (2002, p. 41) explicam que, após a revisão dos aspectos necessários levantados no pré-teste, ao pesquisador compete ponderar a necessidade ou não de um segundo pré-teste, e, em caso negativo, “[...] o questionário final poderá ser delineado e preparado para implementação em um estudo real”.

As entrevistas foram conduzidas por mim, em dia e horário agendados previamente com cada um dos participantes do estudo. A sua realização ocorreu no próprio Centro Universitário La Salle, em espaço adequado para esse tipo de trabalho. Uma das posturas importantes na condução de uma entrevista é a questão da escuta. Então, conforme Yin (2005, p. 85),

Ser um bom “ouvinte” significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem viés. À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo [grifo do autor].

As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Após a transcrição, encaminhei o material transcrito para os professores entrevistados realizarem a validação do conteúdo contido no documento. Conforme Szymanski (2004, p. 15),

Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista [...]. [grifo da autora].

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os procedimentos que adotei para a coleta de dados foram:

- a) elaboração do questionário;
- b) elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada;
- c) validação do questionário e do roteiro de entrevista semiestruturada por três especialistas na temática em pauta;
- d) definição da lista de professores que participaram da primeira etapa do estudo respondendo ao questionário;
- e) elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores que preencheram o questionário;
- f) elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores que participaram da entrevista;
- g) reunião com os professores que atendiam aos critérios do estudo para apresentar o projeto de pesquisa;
- h) solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores que aceitaram participar da primeira etapa do estudo;
- i) solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores que aceitaram participar da segunda etapa do estudo;
- j) realização do pré-teste com os instrumentos de coleta de dados;
- k) aplicação dos questionários;
- l) realização das entrevistas;
- m) transcrição literal das entrevistas;
- n) devolução da entrevista aos entrevistados para possíveis correções e complementações; e
- o) correção, quando necessário, do conteúdo das entrevistas segundo indicação dos entrevistados.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Alves (1991, p. 60) explica que:

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final.

Laville e Dionne (1999, p. 197) lembram que:

[...] a análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momentos, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular [...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Assim sendo, para o exame das temáticas extraídas do material coletado, através do questionário e das entrevistas, optei por utilizar a Técnica de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (1994). Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou da recepção de determinada mensagem. Essa técnica pressupõe a observação de três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, fiz o que Bardin (1994) denomina como sendo “leitura flutuante”, ou seja, uma leitura geral, estabelecendo o primeiro contato com o conteúdo dos questionários e das entrevistas realizadas, buscando identificar e

organizar as categorias de análise.

Bogdan e Biklen (1994, p. 221), sobre a categorização dos dados, destacam que:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados na procura de regularidades e padrões, bem como tópicos presente nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde.

Ao seleccionar e escolher as categorias, tive presente as regras apontadas por Bardin (1994):

- a) exclusão: mútua: um único princípio de classificação orientará a organização das categorias;
- b) pertinência: categorizar somente os elementos consoantes com o estudo proposto;
- c) objetividade: e fidedignidade: as categorias serão submetidas à igual processo de codificação, independente das análises a serem realizadas;
- d) produtividade: classificar somente os elementos potencialmente significativos.

Na fase de exploração do material, procedi ao estabelecimento das unidades de registro e à definição das categorias. A categorização, conforme explica Franco (2005, p. 57), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Optei por utilizar como unidade de registro categorias temáticas, sendo elas consideradas por Bardin (1988) como as mais adequadas para o tipo de estudo proposto.

Franco (2005, p. 39) reafirma essa ideia, destacando que essa unidade de registro é a mais indicada para ser utilizada em estudos que envolvam “[...] representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”.

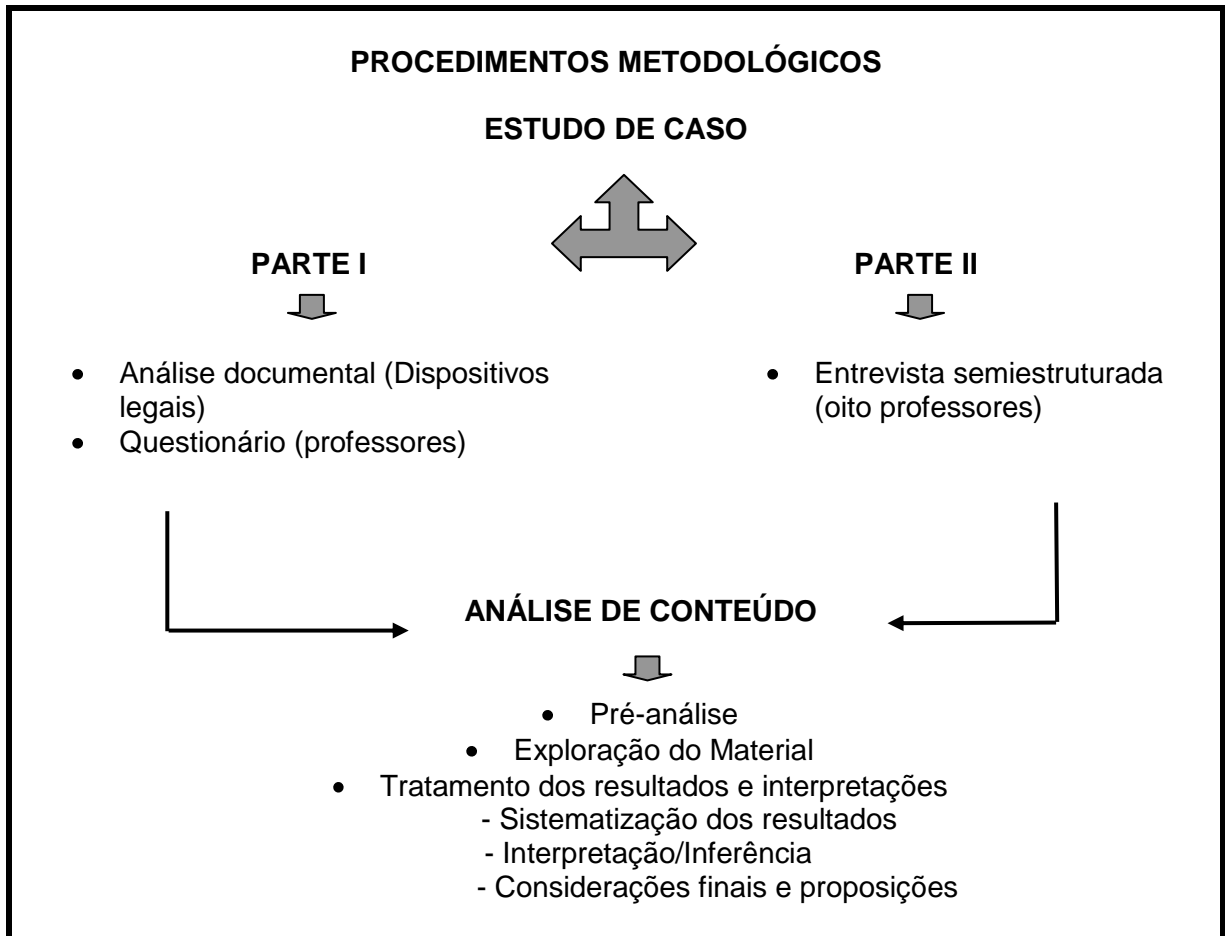
Dessa forma, as categorias elencadas foram: Trajetórias de formação; Inserção na docência/opção pela docência; Características que deve ter um professor para lecionar no Bacharelado; Dificuldades encontradas no exercício da docência; Influência da formação inicial e continuada para o exercício da docência e significado da docência.

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, submeti as categorias temáticas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nos questionários e nas entrevistas. Franco (2005, p. 26) enfatiza a importância dessa última fase dentro da Técnica de Análise de Conteúdo, explicando que

Se a descrição (a enumeração das características de um texto) é a primeira etapa necessária e, se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

A partir das temáticas captadas na análise do material, procedi à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizei como balizadores de análise os referenciais teóricos norteadores do estudo. Por fim, apresento na figura 1 a síntese dos procedimentos metodológicos que nortearam o estudo e que foram explicitados no decorrer deste capítulo.

Figura 1 - Síntese da abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora, 2010.

Dando continuidade ao trabalho, o próximo capítulo, que compõe este relatório, é o denominado *Análise dos Dados*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os dados coletados em cada uma das etapas do estudo. Conforme já referido no capítulo anterior, recorro à Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) para a categorização dos dados coletados. Dessa forma, a seção 4.1 tem como foco a análise e a discussão dos dados coletados na primeira etapa e a seção 4.2 os dados coletados na segunda etapa.

4.1 ETAPA I DO ESTUDO

Na primeira etapa do estudo, apliquei um questionário ao conjunto de setenta e quatro professores que exercem a docência nos seguintes cursos de bacharelado: Administração (8), Ciências Contábeis (5), Ciência da Computação (4), Ciências Econômicas (5), Direito (9), Design de Produto (1), Enfermagem (1), Engenharia Ambiental (1), Engenharia de Telecomunicações (3), Fisioterapia (4), Geografia (1), Gestão de RH (3), Gestão Financeira (1), História (1), Matemática (1), Nutrição (6), Processos Gerenciais (4), Psicopedagogia (3), Química (1), Redes de Computadores (1), Relações Internacionais (3), Teologia (3), Turismo (3), Sem identificação (2).

Alguns fatores surgiram como elementos mais significativos, ao longo da análise das respostas das questões do questionário que os professores responderam e que foram sistematizadas nos seguintes eixos temáticos que apresento e discuto na sequência. São eles:

1. participação em ações de formação e atualização nos últimos três anos;
2. motivos para participação nas ações de formação;
3. fatores que influenciaram na opção em exercer a docência na Educação Superior;
4. formação e o preparo para o exercício da docência;
5. formação continuada e trajetória profissional;
6. dificuldades na ação docente e posturas perante elas;
7. trabalho docente e interfaces com crescimento pessoal e profissional.

4.1.1 Participação em ações de formação e atualização nos últimos 3 anos

Rosemberg (2000, p. 9), ao se referir à formação continuada, entende tal formação:

[...] como uma atividade vital e social que, como processo educativo, pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura humana – atividade para si – de modo que a objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores possa criar possibilidades de crescimento individual e coletivo dele próprio e de seus alunos para além das atividades em si.

Ao falar em formação do docente, tanto da pessoa como do profissional, é importante termos presente que tal conceito traz implícitas as ideias de aperfeiçoamento e de incompletude. Incompletude decorrente de uma visão que o professor está em constante aprendizagem e quanto mais ele aprende mais toma conhecimento da necessidade de construir cada vez mais conhecimentos e exercitar o conhecimento de si para seu crescimento individual e de seus alunos.

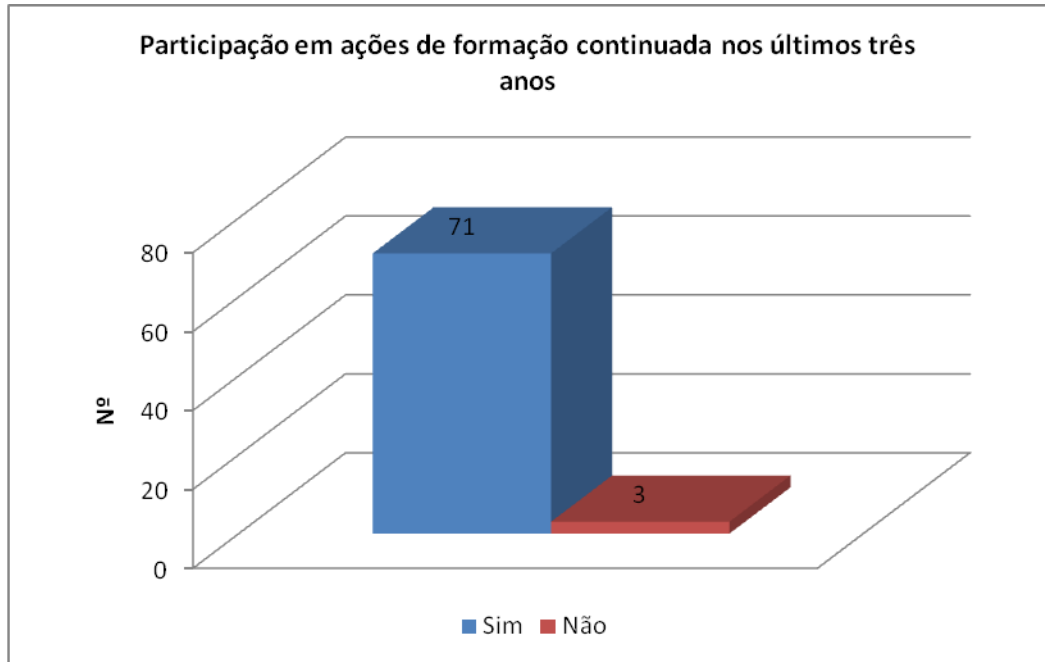
O professor, ao optar pelo desenvolvimento de sua formação, estará buscando melhorar pessoal e profissionalmente, preocupado no cuidado de si, o que propiciará, por consequência a sua interferência no desenvolvimento de seus alunos.

Por isso, concordo com Esteves (1991, p. 103), quando o autor diz que:

[...] toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que cada vez mais é insustentável a ideia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas. A consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada. A renovação e a transformação dos papéis atribuídos à escola e aos professores implicam concomitantemente, como corolário, a necessidade de revisão, aprofundamento e extensão das competências destes profissionais, entendidas no sentido mais amplo possível.

Do conjunto de 74 professores, 71 (95,9%) participou de algum tipo de atividade de formação continuada ao longo dos últimos três anos, de acordo com os dados apresentados no gráfico 7:

Gráfico 8 – Ações de formação continuada



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Os dados apresentados no gráfico 8 permitem comentar que os professores consideram a formação continuada fundamental para suas trajetórias, considerando que do conjunto total de setenta e quatro professores somente três indicaram não ter participado de nenhuma ação de formação continuada nos últimos três anos.

4.1.2 Motivos para participação nas ações de formação

Masetto (2003, p. 13) refere que:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Nesse sentido, quanto aos motivos que impulsionam a participação em ações de formação continuada, 62 (83,8%) dos professores consideram a promoção do desenvolvimento pessoal como um fator muito importante.

Gráfico 9 – Desenvolvimento pessoal



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

A importância atribuída pelos professores ao desenvolvimento pessoal me remete à posição de Perrenoud (2002b, p. 176), quando o autor menciona que:

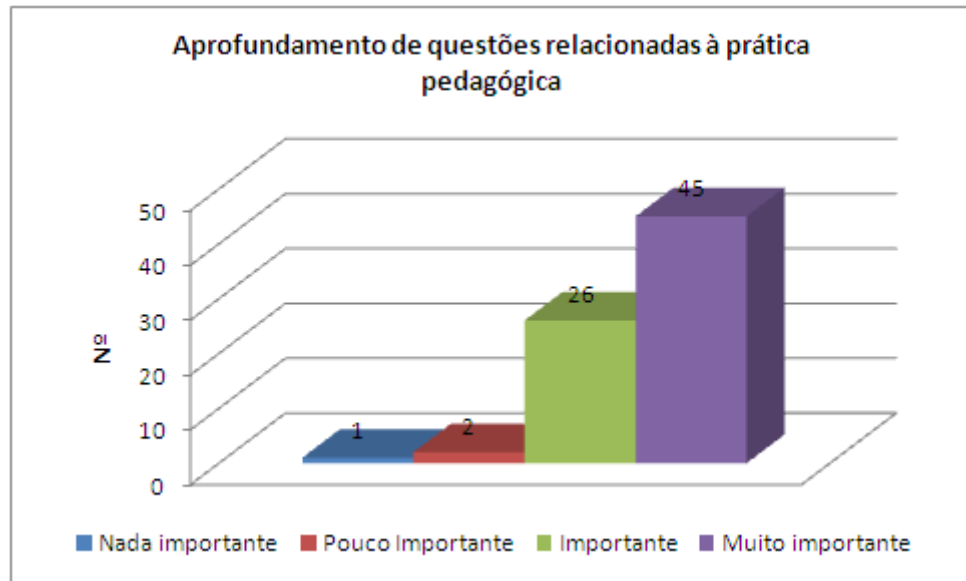
A principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor.

Nessa linha reflexiva, Fonseca (2003, p. 43) coloca que: “[...] as investigações pedagógicas, que até pouco tempo insistiam em estudar a educação, a escola e o ensino, ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação ou ensino sem professor, e o professor é uma pessoa”.

Ora, sendo o professor a principal ‘ferramenta’ do trabalho docente, qualquer proposta formativa, para ser exitosa, necessita ter como ponto de referência as motivações, as necessidades e as perspectivas do professor.

O *aprofundamento de questões práticas ligadas à atividade pedagógica* do professor é considerado importante por 26 (35,1%) dos professores e muito importante por 45 (60,8%) professores.

Gráfico 10 – Prática pedagógica



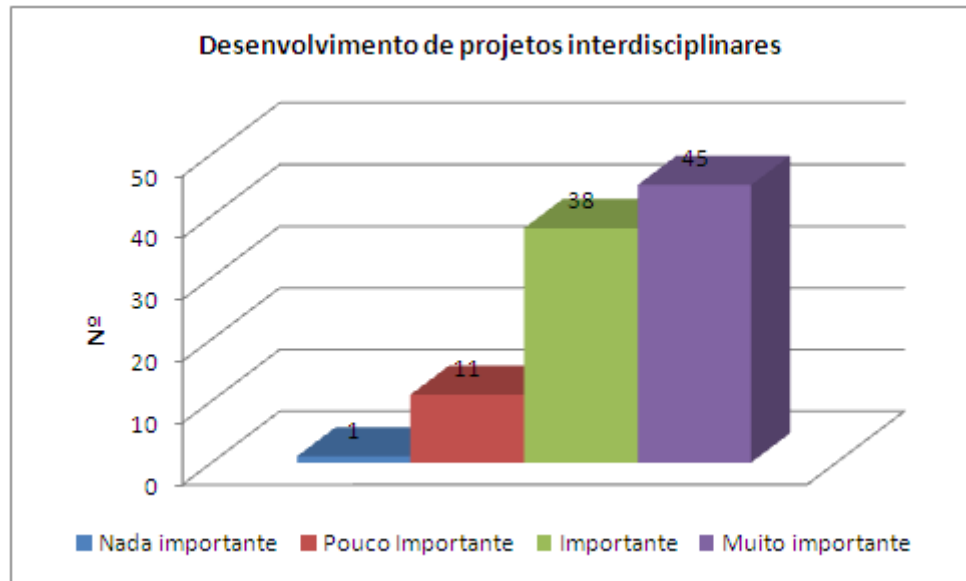
Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Esses dados remetem à posição de Cunha (1998, p. 35), quando a autora menciona que:

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e de agir. Há confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente.

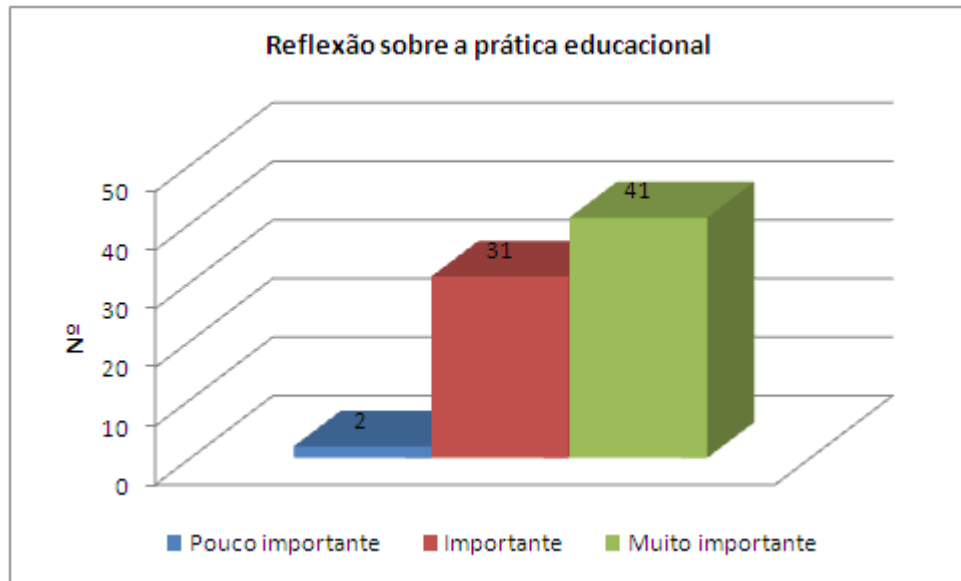
A possibilidade de *desenvolver projetos interdisciplinares* através das ações de formação continuada é indicada como motivo pouco importante para 11 (14,9%) dos professores, importante por 38 (51,4%) e muito importante por 45 (32,4%) dos professores.

Gráfico 11 – Projetos interdisciplinares



A oportunidade de refletir sobre as *práticas educacionais* nos espaços e nos tempos de formação continuada é referida como importante por 31 (41,9%) dos professores e considerada muito importante por 41 (55,4%) dos professores.

Gráfico 12 – Prática educacional

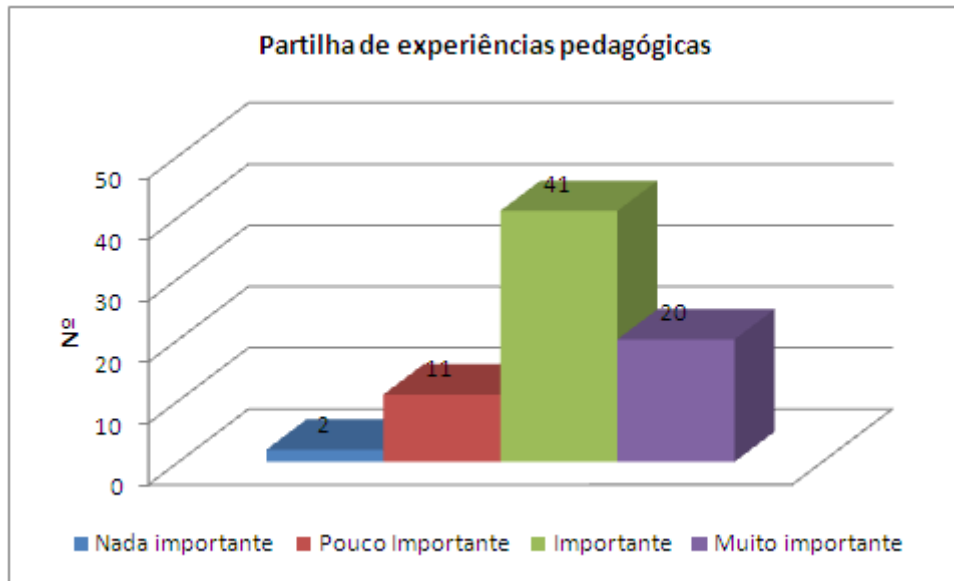


Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Perrenoud (2002a, p. 60), ao discutir a questão da reflexão sobre a prática, coloca que: “Quando refletimos sobre nossa prática também trazemos à reflexão a nossa história, nossos *habitus*, nossa relação como os outros, nossas angústias e nossas obsessões”. Continua o autor destacando que “qualquer reflexão sobre a prática mobiliza *uma teoria da prática e do ator*. Ela pode ser erudita ou ingênua, explícita ou implícita, e está relacionada às causas da ação, à consciência e à inconsciência, à parcela da responsabilidade e de dependência, ao determinismo e ao livre arbítrio” (p. 69).

A possibilidade de *partilhar experiências pedagógicas* é vista como fator importante para 41 (55,4%) dos professores e muito importante para 20 (27%) dos professores.

Gráfico 13 – Experiências pedagógicas



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

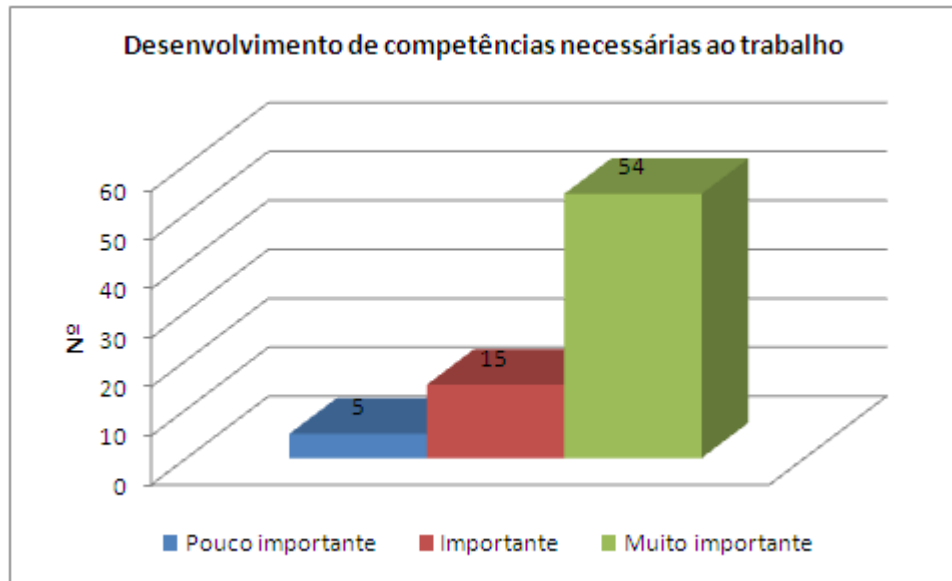
Com base em Perrenoud, essa partilha de experiências é um espaço profícuo para os professores (re)pensarem e problematizarem seus saberes e práticas educativas. Conforme o autor,

Alguns profissionais têm o azar e a sorte de *duvidar*. Eles não têm certeza de saber que linha de conduta devem adotar. Nesse caso, eles precisam dispor dos recursos intelectuais capazes de reconstruir *certezas provisórias*. Isso poderá ser alcançado com maior facilidade se trabalharem em equipe, mas não dispensará de refletir, de pensar os prós e os contras, de pensar nas contradições e de buscar um ponto de equilíbrio desconfortável, que representa um frágil compromisso entre valores e finalidades contrapostos. (PERRENOUD, 2002a, p. 55 [grifo do autor]).

Vale destacar que o protagonismo coletivo é fundamental nos processos e nas práticas de formação continuada. Dessa forma, a formação “[...] deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45).

A possibilidade de *desenvolvimento de competências* através da formação continuada é citada por 73% (54) professores como um fator muito importante.

Gráfico 14 - Desenvolvimento de competências



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Da mesma forma, a *atualização de conhecimentos* via formação continuada é referida por 74,3% (55) dos professores como muito importante.

Ao falar em competência, tenho presente a definição apresentada por Perrenoud (1997, p. 27). Ele considera que os dois aspectos da competência são: o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. Competência significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização do conhecimento frente a uma situação-problema, pois:

[...] um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediatamente e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

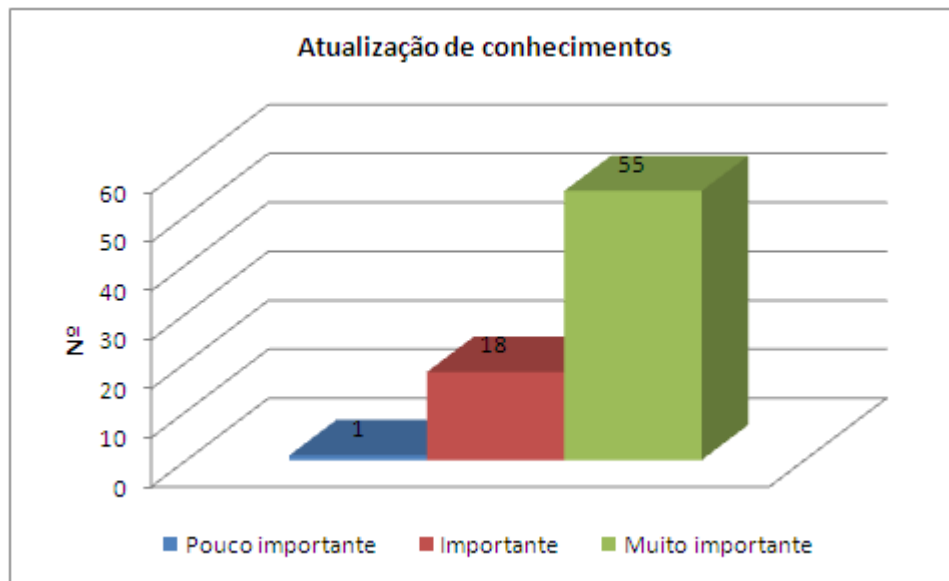
É importante apontar que a competência humana é a dimensão prática, o saber fazer, a partir do conhecimento adquirido, que desenvolvemos quando a mesma é exercitada e empregada no trabalho.

Nesse sentido, cabe destacar que conhecimento, habilidade e atitude são aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento da competência humana e para

que tal aconteça, o professor enquanto profissional de sua área necessita envolver-se e assumir um saber aprender constante.

Portanto, esse domínio do conhecimento agregado ao saber fazer e ao saber agir, se constituem como aspectos fundamentais para o projeto de formação continuada dos docentes e devem ser entendidos como fundamentais para o seu crescimento pessoal e profissional.

Gráfico 15 – Atualização de conhecimentos

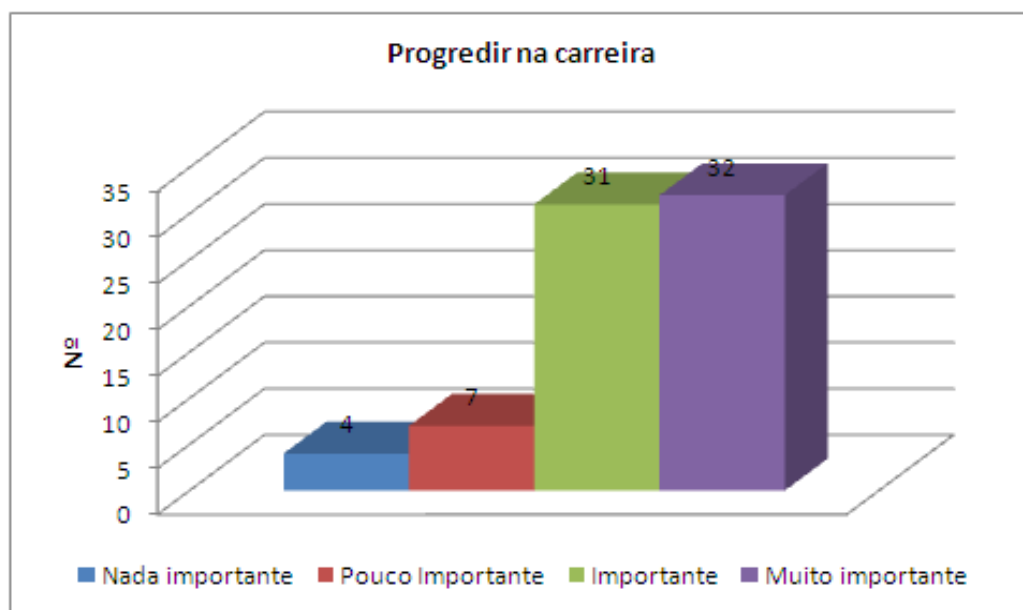


Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

A ascensão na profissão é uma condição desejada pelos professores e almejada como necessidade de segurança e de reconhecimento social.

Em relação a *progredir na carreira*, 85,1% (63) dos professores classificam como importante ou muito importante o papel da formação.

Gráfico 16 - Carreira

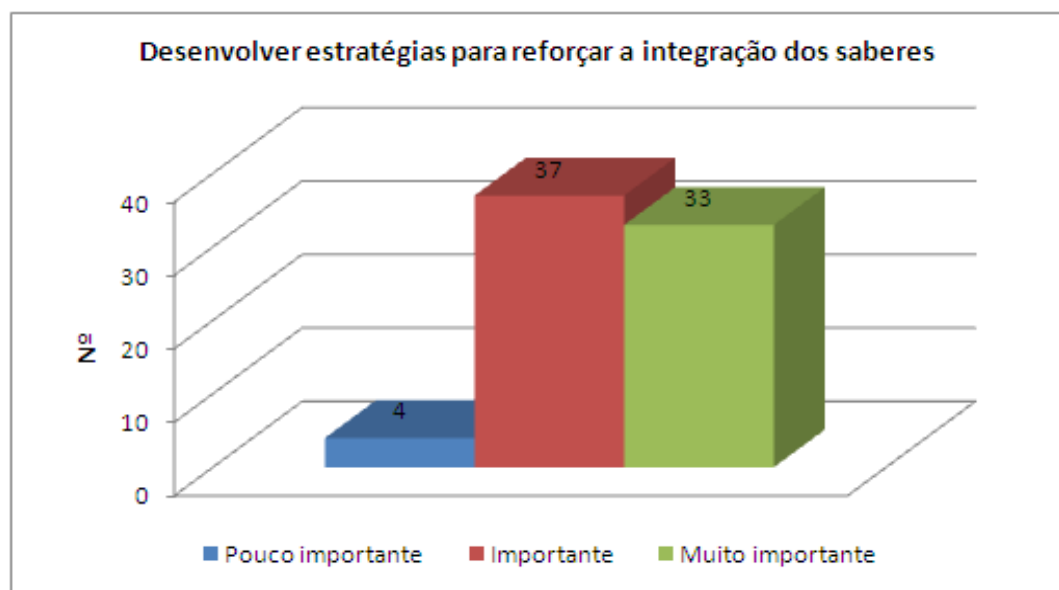


Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

O desenvolvimento de estratégias para reforçar a integração dos saberes é destacado como importante ou muito importante por 94,6% (70) dos professores.

A integração dos saberes é uma das formas do professor agregar qualidade metodológica na sua tarefa de ensinar e passa pelo desenvolvimento de valores, saber técnico e habilidades e competências, como elementos constitutivos de uma prática educativa de qualidade.

Gráfico 17 – Integração dos saberes



Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Ao discutir a questão dos saberes, Pimenta e Anastasiou (2002) salientam a relevância de considerarmos os saberes pedagógicos, os didáticos e os da experiência. Segundo as autoras:

[...] é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71 [grifo das autoras]).

As áreas temáticas que os professores gostariam que fossem contempladas em futuras ações de formação continuada são apresentadas na tabela 4:

Tabela 4 - Temáticas para formação continuada

Dimensão	Frequência			
	Sim		Não	
	Nº	%	Nº	%
Elaboração de provas de avaliação escrita	70	94,6	4	5,4
Diversificação de instrumentos de avaliação	63	85,1	11	14,9
Avaliação de competências	12	16,2	62	83,8
Formulação de objetivos de aprendizagem	72	97,3	2	2,7
Identificação de resultados de aprendizagem	66	89,2	8	10,8
Aprendizagem voltada à resolução de problemas	18	24,3	56	75,7
Integração das tecnologias da informação e comunicação	19	25,7	55	74,3
Ensino por projetos	8	10,8	66	89,2
Planejamento e gestão da aula	64	86,5	10	13,5
Organização de dinâmicas de grupo	15	20,3	59	79,7
Como trabalhar em turmas com muitos alunos	16	21,6	58	78,4
Apoio a estudantes com deficiência	60	81,1	14	18,9
Utilização de material didático	67	90,5	7	9,5
Comunicação na sala de aula	6	8,1	68	91,9
Estratégias para motivar os alunos	33	44,6	41	55,4
Novas metodologias de ensino/aprendizagem	39	52,7	35	47,3
Gestão do tempo para docência	12	16,2	62	83,8
Elaboração de programas	72	97,3	2	2,7
Articulação teoria-prática	8	10,8	66	89,2
Apoio a projetos	9	12,2	65	87,8
Como trabalhar em equipe	3	4	71	96
Organização curricular no ensino superior	8	10,8	66	89,2
Articulação ensino-investigação	7	9,5	67	90,5
Metodologia de investigação	7	9,5	67	90,5
Problematização do papel do professor	72	97,3	2	2,7
Inteligência emocional	13	17,5	61	82,5
Supervisão /Orientação de trabalhos	10	13,5	64	86,5
Desenvolvimento de competências de comunicação	5	6,8	69	93,2
Organização e apresentação de comunicações/palestras	11	14,9	63	85,1

Fonte: Dados extraídos dos questionários, 2009.

Com base nas respostas dos professores e na frequência encontrada em cada uma das dimensões, é possível constatar que as ênfases recaem sobre as seguintes temáticas: formulação de objetivos de aprendizagem (97,3%), problematização do

papel do professor (97,3%), elaboração de provas de avaliação escrita (94,6%), utilização do material didático (90,5%), identificação de resultados de aprendizagem (89,2%), planejamento e gestão da aula (86,5%) e diversificação dos instrumentos de avaliação (85,1%). Ao analisar o conjunto dessas temáticas, constato que elas dizem respeito à organização e à efetivação do processo ensino-aprendizagem.

De certa forma, a ênfase em tais dimensões reflete a carência dos professores pesquisados no que tange às questões de ordem didático-pedagógicas. Justamente nesse aspecto se situa a ‘fragilidade’ da formação inicial dos professores que são oriundos de cursos de bacharelado. A formação em tais cursos geralmente não contempla conteúdos de cunho didático-pedagógico, pois não objetivam a formação do professor e sim do bacharel.

4.1.3 Fatores que influenciaram na opção em exercer a docência na Educação Superior

Os fatores que influenciaram os professores na opção em dedicar-se à docência podem ser agrupados nas seguintes categorias: vocação; modelos referenciais; convite de colegas; identificação e afinidade com o magistério; o gosto, o prazer e a satisfação que a ação de ensinar, aprender, pesquisar e contribuir na formação de outras pessoas e a possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

A ideia de *vocação* aparece nas falas dos professores 12, 15, 22, 23, 29, 38 e 45. O professor 29 explica que: “Penso que tenho vocação para tal atividade. Aprecio muito o ensinar e aprender (troca de conhecimentos). Sinto-me em casa quando estou em sala de aula”. Essa ideia da profissão docente como vocação remete à construção histórica da própria profissão. Ou seja, conforme salienta Nóvoa (1999, p. 15): “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Assim, “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”.

Apesar de alguns professores considerarem a opção pela docência como algo dado *a priori* em estudos atuais, que discutem a constituição docente e sinalizam que ninguém nasce professor, mas se constitui no decorrer de sua trajetória pessoal/profissional.

O professor 15 destaca sua “[...] facilidade para a troca e contato com pessoas e na carreira acadêmica [...] quando vejo que o que passei está sendo aplicado, mudando a vida das pessoas e sendo passado adiante”.

Conforme o professor 12: “Fiz magistério e idealizei a carreira de docência [...], mesmo que por situação financeira, em um primeiro momento, tive que trabalhar somente em empresa”.

Para o professor 23, o magistério “[...] era uma carreira em ascensão na época da minha opção profissional, além de ser uma vocação e carreira familiar”.

A vocação para trabalhar com adolescentes e adultos é salientada pelo professor 38 “[...] adoro estar em sala de aula, mas não com crianças”.

Além da docência, o professor 45 enfatiza seu “[...] gosto pela pesquisa e pelo ensino, atuar como agente do desenvolvimento social, cultural e técnico-científico”.

Dentre os *modelos referenciais*, a família é destacada como principal elemento motivador, conforme evidenciado na fala dos professores 23, 41 e 62: “Dentro da área de formação, era uma carreira em ascensão na época da minha opção profissional, além de ser uma vocação e carreira familiar” (P23); “Particularmente, vocação. Venho de família de professor e me espelho nas pessoas que já tiveram experiência docente. Na minha área de atuação, mantenho a alteração de conceitos equivocados” (P41); “Tenho forte afinidade com a área da educação. Isso originou-se dos diversos modelos familiares” (P62).

A *identificação e afinidade com o magistério* desde a época de estudantes também é um dos fatores destacados pelos professores 1, 17, 20 e 30 os quais

destacam que: “Nunca mais parei de lecionar, pois me identifiquei com o ofício. Adoro a relação com os alunos e o estudo aprofundado da minha matéria” (P1); “Desde o ensino fundamental eu me identificava com o magistério” (P17); “[...] me identifico com o meio acadêmico, ensino, alunos, saberes. Atuei muito tempo em ensino técnico e a educação superior foi uma consequência” (P20). Conforme o professor 31: “[...] as experiências em pesquisa na graduação como bolsista de iniciação científica promoveram em mim uma força motivadora e inspiradora para atuar na docência”.

A oportunidade favorecida pelo *convite de instituições e/ou incentivo de colegas* foi a “porta de entrada” para o magistério superior no caso dos professores 1, 4, 8, 9, 13, 27 e 74. Observo, também, a ênfase dada *ao gosto, ao prazer e à satisfação que a ação de ensinar, aprender, pesquisar e contribuir na formação* de outras pessoas proporciona aos professores participantes do estudo. Conforme o professor 53: “[...] a docência é uma atividade prazerosa na qual tenho oportunidade de vincular minha experiência prática com a teoria”.

O professor 6 acredita que, como professor, ele possui “[...] uma forma de multiplicar e disseminar conhecimentos, contribuindo assim para a formação de profissionais competentes, éticos e justos”. Além disso, para outros professores, a possibilidade de crescimento mútuo e contínuo a partir das trocas entre professor e aluno; o apreço pelo ambiente universitário; a oportunidade de compartilhar e construir conhecimentos com outras pessoas; a oportunidade de influenciar a formação de futuros profissionais são aspectos destacados por eles como significativos. O professor 40 explica que:

A docência sempre me atraiu na infância, mas quando escolhi a universidade não tinha por objetivo seguir a carreira acadêmica. Ao longo da graduação percebi que a pesquisa e docência eram as atividades que realmente me trariam satisfação pessoal e, portanto, direcionei meus estudos para me capacitar nessa área também.

A *possibilidade de crescimento pessoal e profissional* aguçada pela “curiosidade científica”, conforme o professor, potencializada pelo compromisso com “a formação de profissionais mais humanos e qualificados para o mercado de

trabalho” (34) e na crença que o ser humano pode se desenvolver integralmente “através da partilha de conhecimentos” (35).

A inserção dos professores no cenário acadêmico é vista como um espaço de exercício da “prática profissional, onde se aprende a cada semestre com cada turma” (36). O exercício da docência é uma “forma de estar me atualizando, em constante aprendizagem, agregando conhecimentos para a minha atuação como consultora” (46) e uma “rara oportunidade de estar em contato permanente com o conhecimento e pela possibilidade de dividi-lo com os demais” (54). Nesse sentido, os professores 31 e 19 explicam que:

A vivência da docência possibilita, além da constante busca de conhecimento atualizado, a socialização do saber. A opção pela docência, além de viabilizar o desenvolvimento pessoal e profissional, ocupa um espaço mediador e mobilizador enquanto agente de transformação na sociedade (P31).

Porque durante as atividades profissionais identifiquei necessidades de aprimoramento e investigação científica, o que não foi oportunizado durante o período de 22 anos de atuação profissional, anterior à atividade acadêmica atual (P19).

Características que deve ter um professor para exercer a docência no(s) curso(s) de bacharelado

As dez características⁵ mais referidas pelo conjunto de professores respondentes são apresentadas no quadro 3:

Quadro 3 - Características que deve ter um professor

Característica	Frequência
Formação técnica/acadêmica; teoria e prática	25
Domínio do conteúdo	25
Experiência na área	20
Facilidade de comunicação	20
Relações Interpessoais	17
Didática	17
Atualização	10
Criatividade e inovação	10
Gosto pela docência	9
Paciência	8

Fonte: Respostas professores, 2009.

⁵ As demais características citadas são apresentadas no Apêndice I.

Uma das características citadas pelo conjunto de respondentes diz respeito às relações interpessoais. Ao ter presente tal característica, remeto-me à posição de Tardif (2009, p. 268), quando ele afirma que:

Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. Os êxitos e os fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a causas objetivas ou independentes do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo de trabalho.

Sem dúvida, a ação docente pressupõe que o professor tenha desenvolvido habilidades que viabilizem um relacionamento interpessoal saudável. Sendo o professor o mediador do processo de ensino-aprendizagem, lhe compete primar para que o ambiente educativo seja um espaço propício para a partilha de experiências e para o diálogo.

4.1.4 Formação e o preparo para o exercício da docência

Conforme (NÓVOA, 1999, p. 26), “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”.

Na questão referente à formação e ao preparo para o exercício da docência, um grupo de professores sinaliza para a fragilidade de sua formação para o exercício da docência, seja em nível de graduação e/ou pós-graduação. Isso fica evidente na fala do professor 36, como exemplo, dizendo que:

Nem o curso de graduação nem o Mestrado me prepararam para a docência. O aprendizado foi na prática. Por isso, hoje sempre que tenho oportunidade tento trabalhar com os acadêmicos a questão de ensinar, falar em público, usar a criatividade para ensinar o indivíduo a se alimentar melhor.

Para o professor 9: “minha formação inicial (Graduação) foi medíocre, pelo fato de eu não me esforçar muito. Minha motivação surgiu mesmo a partir da prática”. A fala desse professor remete à reflexão sobre o protagonismo individual no processo

formativo e, nessa perspectiva, concordo com Enricone (2009, p. 121) quando a autora refere que, “para analisar a formação de professores, deve-se avaliar em que consiste o aprender a ser e o tornar-se um professor que saiba responder às necessidades dos alunos, às próprias enquanto em evolução pessoal e profissional, às da instituição e às da realidade”.

Percebe-se que na fala dos professores 11, 14, 40 e 42 estão implícitas situações de fragilidade, em termos didático-pedagógicos na sua prática docente nos cursos de bacharelado, principalmente quando destacam:

Minha formação inicial não preparou para a docência. O docente proveniente de bacharelado deve ser persistente e, muitas vezes, autodidata. Hoje, me sinto em plenas condições de exercer a docência, mas foi através de estudos complementares e experiência (P11).

Minha formação é engenharia química, com atuação na área alimentícia. Assim, no aspecto relacionado ao conhecimento específico da área, acredito estar preparada. Porém, considerando aspectos pedagógicos, sinto que deveria buscar um maior conhecimento e aprimoramento (P14).

Minha graduação é bacharelado, logo não somos preparados especificamente para ser docente, mas ao longo do curso e posteriormente no Mestrado, houve muitas oportunidades de apresentar trabalhos e ministrar aulas, seminários e cursos. Também bons e maus exemplos de docentes serviram para direcionar minha postura profissional atual (P40).

Como minha formação básica é bacharelado, me senti muito despreparada ao começar a docência, mesmo tendo feito o estágio docente no Mestrado (P42).

No entender dos professores 6, 23 e 28, os cursos de pós-graduação, especialmente em nível de mestrado, “[...] não preparam o professor para a prática, enfatizando mais questões científicas, grande parte do preparo vem da prática docente e dos cursos de aperfeiçoamento focados na metodologia didática de ensino superior (P6), “[...] me deu poucas bases para a docência. A prática e o preparo vieram com a atuação” (P23); “Cursei o Mestrado em Administração Pública na UFRGS e notei uma excessiva (no meu entender) preocupação com questões teóricas, em detrimento de questões metodológicas e práticas” (P28).

Tais posições remetem-me ao que defende Enricone (2009, p. 123-124), quando a autora enfatiza que “o professor precisa aprender para ensinar, caminho sem fim a percorrer, indispensável, que demanda esforço e atitude de busca, de

criatividade, de reflexão, de articulação entre teoria e prática e de transformação de pensamento em ação”.

Conforme Tardif (2009, p. 51):

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício.

A partir das questões apresentadas pelos professores, parece possível inferir que a constituição docente, assim como o aprimoramento da docência, ocorrem também na qualificação em serviço, através de um aprendizado contínuo em que o movimento dinâmico e constante da teoria com a prática e da prática com a teoria proporciona a reformulação de seus conhecimentos e contribui para um delineamento das suas competências profissionais. Outro grupo de professores destaca que a sua formação foi significativa para a sua atuação profissional, conforme é possível perceber nos relatos dos professores 21, 25, 31, 33 e 71:

Percebo que a minha formação me proporcionou preparo para o exercício da docência dá forma excelente, uma vez que o aprendizado acadêmico foi focado na interdisciplinaridade (P21).

Considero que tive uma sólida formação técnica e pessoal durante a graduação. No Mestrado, essa experiência foi utilizada para a formação específica para o exercício da docência (P25).

O aprofundamento dos modelos pedagógicos no Mestrado possibilitou uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem, demonstrando a importância da formação do professor, além do conhecimento específico na área da enfermagem. A qualidade do exercício docente está na articulação pedagógica, suas ferramentas metodológicas e a vivência prática, onde é possível relacionar teoria e prática (P31).

Minha formação inicial foi adequada, pois cursei Ciências Contábeis e quanto ao preparo para o exercício da docência este foi adquirido nos cursos de Especialização e Mestrado, e claro na prática de sala de aula (P33).

Penso que de certa forma meu curso de Pós-graduação (Mestrado) me proporciona uma preparação para a carreira docente em função das metodologias adotadas pelos professores (P71).

As narrativas acima evidenciam o significado da Pós-graduação *stricto sensu* na construção e progressão na carreira docente, demonstrando um sentimento de inserção com melhor preparo, na Educação Superior, seja através do ensino, da pesquisa ou da produção acadêmica. Dessa forma, conforme salienta Ribeiro Gonçalves (2000, p. 27-28), a formação dos docentes apresenta-se como:

[...] um novo desafio que é o de estarmos conscientes de que o papel das instituições de ensino superior na formação dos seus docentes não pode (nem deve) parar na sua formação inicial, mas encarar a nova sociedade emergente e que nos obriga a admitir que aqueles (em nome do seu desenvolvimento pessoal e profissional) devem assumir a sua carreira como algo cuja qualidade depende de sistemas de formação permanente (ou, mais especificamente, formação ao longo da vida).

O distanciamento entre as demandas atuais e os processos formativos no Ensino Superior é ressaltado pelo professor 26, pois, no seu entender, existe “[...] uma distância considerável e uma defasagem do ensino superior na preparação para a docência, pelos cursos de pós-graduação” (P26). Na opinião do professor 59: “Há um grande desnível entre a formação inicial e a qualificação para o exercício da docência. Esse desnível já existia quando conclui meu curso de bacharelado em Ciências Econômicas, mas me parece mais hoje”. Nessa mesma perspectiva, o professor 16 explica que:

A relação entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de ensino superior, em relação às necessidades do mercado de trabalho, está muito aquém das exigências do dia a dia da profissão. Meu preparo se deu pela busca de conhecimento através de pesquisas próprias e baseado em minha experiência profissional de anos na área, o que me auxiliou muito a preparar meus alunos com base na realidade da prática profissional.

A fala do professor 50 remete à importância da formação continuada em serviço: “[...] durante minha formação acadêmica só tive contato com didáticas ou cadeiras específicas para formação de professores por duas oportunidades em cadeiras optativas, fato que me levou a buscar uma formação complementar na própria IES onde comecei a lecionar”. A formação continuada também é salientada como elemento fundamental pelos seguintes professores 65 e 66: “Percebo minha formação mais solidificada hoje. A formação inicial não me preparou para a prática docente, nem sob aspecto teórico nem sob prático. A educação continuada foi fundamental para o preparo da docência” (P66); “Considero-me apto. No entanto, é

necessário alguns cursos de formação para atualização no âmbito pedagógico” (P65). Observo na fala desses professores que eles têm ciência de suas limitações e que somente conseguiriam superá-las a partir de um processo contínuo de aprendizagem.

Dessa forma, conforme destacam Guarnieri, Giovanni e Ayelo (2001, p. 2-3),:

[...] a intenção de mudar ou mesmo a abertura do professor para buscar e implementar mudanças, não caracteriza necessariamente um processo de melhoria da qualidade de ensino. Em outras palavras, faz-se necessário investigar, tanto no plano teórico, quanto na realidade de sala de aula: Que tipos de mudança vão na direção do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade de ensino? Que tipos de mudança pouco interferem no trabalho do professor? Que tipo de mudanças interferem negativamente na qualidade do processo de ensino? É possível supor que quando ocorrem mudanças, sejam elas desencadeadas por fatores externos à vontade do professor ou mesmo aquelas produzidas pelo próprio professor, é pouco provável que tais mudanças produzam um real avanço qualitativo do ensino, se o professor não estabelece uma relação consciente com as mudanças.

O professor 74 reconhece que “tecnicamente, meu preparo é muito bom. Didaticamente, não é bom”. Já os professores XX ressaltam a influência da experiência e da prática cotidiana no exercício da docência em seu desenvolvimento, por exemplo, dizendo “não fui preparado formalmente para ser docente. A minha experiência profissional me proporcionou parte do preparo necessário” (P37); “não tive preparo pedagógico específico. Foi ao longo do tempo na prática” (P55); “minha formação básica acadêmica e profissional me apontam o conhecimento disciplinar a ser desenvolvido. Quanto à formação em procedimentos didáticos e pedagógicos, esta foi empírica, do início com base na experiência como aluno” (P63); “a formação me parece adequada, apesar de a atividade da docência exigir novas habilidades. Quanto ao preparo, fui aprendendo aos poucos o exercício da docência, o que ajudou com certeza” (P70).

4.1.5 Formação continuada e trajetória profissional

Perrenoud (2002b, p. 12) enfatiza que:

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação como saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético; em suma, pode fazer emergir esse novo ofício pelo qual lutou [...].

Os professores são unânimes em afirmar a importância da formação continuada em suas trajetórias profissionais. De acordo com o professor 5: “A formação continuada é condição necessária para o aprimoramento do conhecimento da formação didática e pedagógica, bem como manutenção no mercado de trabalho”.

Para o professor 4, a formação “[...] motiva o docente a enfrentar novas situações” e para o 6 “[...] possibilita que o profissional esteja em constante aperfeiçoamento, o que exerce influência direta em sua atividade profissional”. O professor 7 destaca que “[...] novas informações e tecnologias precisam ser incorporadas à prática docente”.

Para alguns dos professores entrevistados, aspectos tais como qualificação profissional; atualização; relação entre teoria e prática; acompanhamento do desenvolvimento científico e tecnológico; desenvolvimento de competências necessárias à prática docente; evolução na carreira; “busca de didáticas mais adequadas de acordo com o conteúdo a ser ministrado”; as constantes transformações sociais e demandas do mercado de trabalho, ressaltam a ideia de que a formação do professor é um processo amplo e contínuo e que acontece de forma concomitante com as experiências vivenciadas no exercício da docência como parte de uma trajetória de crescimento profissional, que envolve a constituição de seu profissionalismo docente.

Para o professor 9, “novas perguntas a partir da base exigem a busca por novas respostas. “Pena que as ofertas de formação continuada poucas vezes partam de perguntas que brotam da base, ou seja do próprio grupo docente”. Segundo o professor 11, através da formação é possível “[...] repensar práticas, crenças e valores [...] criar, viver espaços qualificados para reflexão”, já para o 14,

“[...] possibilita o aprimoramento contínuo e a utilização de ferramentas adequadas ao exercício da profissão” e para o 24 “[...] a continuidade do aprendizado [...] posso aprimorar minhas habilidades e capacidades docentes”.

O desenvolvimento e o crescimento profissional e pessoal (P36, P41, P49) são elementos enfatizados pelos professores como uma das contribuições da formação continuada. Isso corrobora a visão de autores, tais como Nóvoa (2000), Abraham (2000) e Gonçalves (2000) que salientam as inter-relações entre as dimensões pessoal e profissional na trajetória de vida do educador.

Segundo Gonçalves (2000, p. 147):

As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou colectiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

A reflexão de Mosquera e Stobäus (2010, p. 65) quando referem que “grande parte das nossas vidas transcorre em locais de trabalho, gastamos horas desenvolvendo tarefas que, aparentemente, não possuem um relacionamento estreito com a nossa própria pessoa”, me incita a problematizar o aspecto do ambiente de trabalho. Ou seja, considerando que a maioria dos professores permanece mais tempo em seu local de trabalho, esse espaço, de certa forma, influencia na constituição desse profissional.

As relações interpessoais que estabelece com seus pares e superiores, por exemplo, podem ser elementos facilitadores ou inibidores de seu desenvolvimento pessoal/profissional. Nessa perspectiva, penso ser importante discutir sobre o papel que o professor ocupa nesse espaço de trabalho. Um ambiente de trabalho em que os professores são respeitados em seu saber e desafiados continuamente provavelmente contribuirá para que tais profissionais possuam uma atitude proativa nas questões relativas a sua atuação pedagógica.

Segundo o professor 52, “[...] a docência é desgastante e se faz necessário repor conhecimentos e motivação. E também porque sem atualização corre-se o

risco de repetição esquemática – nem sempre adequadas ao processo de ensino-aprendizado”.

Ainda de acordo com as contribuições de Mosquera e Stobäus (2010, p. 75), a dinâmica do trabalho necessita ter sentido para a pessoa, no sentido de auxiliar no seu desenvolvimento profissional e pessoal:

O motivo mais importante para o bom desempenho de uma tarefa consiste, sem dúvida, em gostar dela. Daí porque no trabalho a pessoa pode reconhecer-se, achar novas oportunidades para sua vida, sentir-se livre da tensão e encontrar sua satisfação pessoal como ser humano. O trabalho provoca e dinamiza o comportamento e há mais razões para considerar a ação de trabalhar como amplificador do desenvolvimento da personalidade. Poderiam ser apontados, ainda, os aspectos de comunicação, como ocorrem entre os colegas, com as chefias; a promoção e status social que o trabalho pode dar em modificar condições ambientais.

Evidencia-se na análise da fala dos professores que estão implícitas dúvidas e certezas em relação ao desenvolvimento profissional e ao crescimento pessoal, pois é a forma de poder compreender essa dinâmica de caráter interior: a motivação para o seu fazer.

4.1.6 Dificuldades na ação docente e posturas perante elas

As situações problemáticas que os professores enfrentam no dia-a-dia, na maioria das vezes estão relacionadas à sua formação estritamente técnica. Por isso, a importância da instituição intensificar as ações de formação continuada de seus docentes. As dificuldades e limitações devem ser encaradas como desafio para o aperfeiçoamento do desempenho pedagógico do docente universitário, superando o distanciamento entre formação técnica e pedagógica.

A “falta de tempo para pesquisa” (P2) e a “ausência dos grupos de pesquisa na instituição voltados para o aperfeiçoamento tanto da parte docente quanto da discente” (P21).

Os professores 1, 4 e 6 trazem à tona dificuldades atinentes à dimensão metodológica:

[...] oferecer uma aula que motive todos os alunos, especialmente em turmas numerosas. Trabalhos em grupo, atividades práticas e dinâmicas na aula ajudam a torná-la atraente (P1).

Dificuldades de entendimento dos conteúdos para acadêmicos que não são das áreas das Ciências Econômicas. Apresentá-los de diferentes formas possíveis (P4).

Falta de entendimento da proposta de trabalho e comprometimento com as atividades propostas. Conversar com os alunos, ouvir opiniões, buscar a sensibilização para importância das atividades/metodologias propostas (P6).

Os professores 9 e 13 salientam “[...] a falta de interesse por parte de alunos. Minha postura diante disso tem sido buscar motivá-los, apontando para a realidade com que irão conviver” (P9); “[...] a falta de motivação dos alunos. Procurei descobrir o porquê, através de avaliações e diálogos e após isso, parti para metodologias mais participativas e interativas” (P13).

Conforme Felicetti e Morosini (2010, p. 14), “[...] o comprometimento do estudante com sua aprendizagem se refere a como se faz, com o que se faz e com que intensidade se faz toda atividade que possa vir a contribuir para uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, melhor qualidade na formação acadêmica”.

Continuam as autoras explicando (p. 14-15) que:

Os altos índices de engajamento/comprometimento estudantil são associados a um conjunto de práticas e condições educacionais, tais como o contato entre professor-aluno, as aprendizagens colaborativas e ativas, a percepção do aluno quanto ao ambiente universitário, a satisfação, a persistência, a realização educacional, entre outras. [...] O engajamento/comprometimento do aluno em atividades universitárias, seja dentro ou fora da sala de aula, é visto como uma possibilidade de sucesso no meio universitário, proporcionando o desenvolvimento do discente em inúmeras áreas e também o estimulando a persistir na universidade.

Nessa linha, alguns professores acrescentam:

[...] falta de foco e principalmente falta de base (boa formação) para acompanhar as atividades de aula. Como papel do professor, acredito que a melhor postura a ser tomada é envolver-se, mostrar disponibilidade, atenção, encantar para conseguir aproximar-se e melhor orientar o aluno. A desmotivação de muitos alunos e certa dificuldade em entrar no mundo dos alunos. Tenho buscado motivar a mim e a eles (P17).

Desinteresse dos alunos para a leitura e pesquisa de material didático extra-aula. Postura: motivação, considerando os desafios profissionais

(concorrência, preparo, práticas, etc.) (P19).

Acredito que a maior dificuldade esteja ligada à falta de empenho de alguns alunos. A postura perante essa dificuldade é buscar estimulá-los através de conversas e materiais adicionais que permitam uma maior motivação dos mesmos (P25).

Falta de interesse de alguns estudantes, é necessário perceber a tempo e conversar individualmente com o aluno (P53).

A falta de interesse dos alunos. A postura assumida foi de preparar aulas mais interessantes e utilizar uma linguagem acessível aos alunos, além de tratar estas questões de forma objetiva em aula (P70).

A principal dificuldade que enfrentamos é a falta de motivação/interesse de determinados alunos que buscam apenas o diploma. E o comportamento destes acaba por impactar de formas negativas os demais (P71).

Felicetti e Morosini, com base nos Sete Princípios de Boas Práticas em Educação Universitária de Chickering e Gamson (1987 *apud* FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 15-16), destacam as seguintes práticas:

Incentivar o contato entre alunos e professores dentro e fora das aulas é o fator mais importante para a motivação e participação estudantil [...]

Desenvolver reciprocidade e cooperação entre os estudantes. A aprendizagem é reforçada quando há um trabalho em equipe, pois atividades colaborativas e sociais aumentam a participação na aprendizagem. [...]

Utilizar técnicas de aprendizagem ativa [...].

Dar *feedback* imediato. Os alunos necessitam do resultado sobre seu desempenho [...].

Enfatizar o tempo na tarefa. Aprendizagem equivale à hora energia. O tempo é fundamental para a realização da tarefa.

Comunicar expectativas elevadas [...]

Respeitar os diversos talentos e formas de aprendizagem.

Para as autoras: “Quando todas essas práticas estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem, seus efeitos se multiplicam, e juntas elas empregam seis forças poderosas na educação: atividade, expectativas, cooperação, interação, diversidade e responsabilidade. Aspectos esses diretamente ligados ao comprometimento do estudante com sua aprendizagem” (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 16-17).

Ainda, no que tange à dimensão motivacional, Santos, Antunes e Schmitt

(2010, p. 22) dizem que “Na relação dialógica entre aprendizagem e ensino, a desmotivação, a falta de entusiasmo, a carência de curiosidade ou a perda de vontade para ensinar-aprender representam um risco de fracasso e remetem à baixa qualidade no ensino superior”. Concluem os autores (p. 22) que:

[...] a formação continuada proporcionada pelos espaços de autoconhecimento e de trabalho cooperativo pode ser uma maneira de contribuir significativamente para elevar a motivação e promover o bem-estar do professor, conseqüentemente, desenvolvendo espaços acadêmicos produtivos e orientados para o *aprender a aprender*.

A maior dificuldade para o professor 14 “[...] está relacionada ao tempo para o exercício. Estar em sala de aula e atuar em outras instituições e funções exigem uma organização enorme. Além disso, é necessária a atenção ao aluno”.

Os múltiplos papéis assumidos pelo professor na atualidade são destacados pelo professor 8: “[...] devido aos problemas da sociedade moderna, muitas vezes, somos psicólogos em sala de aula. Saber ouvir o aluno em alguns momentos, auxiliá-los na solução de dificuldades [...] (P8).

Segundo Tardif (2010, p. 49-50):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

O professor 24 salienta as “turmas com níveis muito diferenciados de capacidade de aprendizagem”. Sua atitude foi a de “adaptar diferentes técnicas pedagógicas no longo do semestre, para então contemplar a diversidade” (P24).

Para o professor 26, a dificuldade é “ser perguntado pelo aluno se aquele conteúdo é importante ou irá usá-lo na sua vida profissional. Continua o professor: “Para isso, foi necessário explicar a importância da disciplina na formação e que nesta o conteúdo proposto faz parte da formação mesmo que este aluno não viesse,

um futuro próximo ou durante sua profissão, utilizá-lo no contexto geral ou específico” (P26).

Aspectos tais como elaboração de planos de ensinos (P29); “[...] instrumentos de avaliação que possibilitem uma adequada análise da aprendizagem do aluno”; “ser questionado por algo que desconhecemos” (P16); a avaliação (P47, P53); falta de respeito pelo professor em sala de aula (P23); resistência de alguns alunos (P38); número alto de alunos em sala de aula (P55); alunos com dificuldades de aprendizagem (P67, P68) são destacados pelos professores citados como dificuldades encontradas na ação docente.

Para Imbernón (2009, p. 51-52):

É evidente já há tempo que na realidade do professorado não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinados e, ultimamente, essas situações problemáticas e esses contextos tornaram-se ainda mais complexos. Na formação, o contexto no qual se dão se as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma importância decisiva.

A precariedade dos conhecimentos prévios por parte dos alunos é salientada pelos professores 37 e 73. De acordo com o professor 73,

Sem dúvida a maior dificuldade reside na falta de conhecimentos básicos que o aluno deveria possuir quando de sua entrada no curso superior. Tenho lidado com esse problema tentando dentro do possível retomar esses conteúdos sem prejudicar os conteúdos inerentes de sua formação.

O professor 36 salienta que:

No início da carreira docente, alguns alunos me desafiavam (e testavam) sobre meu conhecimento especialmente por ter iniciado muito jovem, mas aos poucos fui trabalhando internamente a segurança, e em situação que não tinha a resposta aos questionamentos ia buscar e sempre retornava ao aluno.

Também como dificuldades, o professor 52 coloca que “lecionar numa disciplina para vários cursos, ao mesmo tempo, obriga a elaborar um discurso generalizado e/ou demasiadamente teórico. Tento sempre fazer uma aula dialogal, buscando a experiência do aluno” (P52).

Já o professor 60 faz o seguinte relato:

[...] tive uma aluna surda com intérprete. Era a primeira vez que tive intérprete em aula. Os outros alunos ficaram a aula inteira prestando atenção na intérprete. Aos poucos fui adequando meu trabalho, inclusive preparava aulas por escrito antes para ajudar a aluna. Demorei três semanas para me acostumar com a situação.

Algumas das estratégias adotadas pelos professores para dirimir as dificuldades enfrentadas foram: “mostrar a importância dos conhecimentos para a vida pessoal e profissional destes alunos” (P38); proposta de trabalhos em grupo para proporcionar interação, exercícios em aula para permitir maior atendimento individual (P40); “aplicar diferentes técnicas de ensino e usar exemplos dos conhecimentos dos alunos” (P44); “realizar leituras de avaliações práticas e de materiais já construídos para poder-me embasar e melhorar a minha avaliação” (P48); “a conversa com respeito para esclarecimento de qualquer situação seja a postura mais adequada” (P66); “incentivar o mesmo para que se tornem agentes participativos no processo de aprendizagem” (P67) e exercícios adicionais (P69).

Compartilho com Perrenoud (2002a, p. 58), quando o autor enfatiza que:

Para exercer com serenidade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumir todas as culpas e sentir-se constantemente culpado; mas, ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos, perceber o que poderíamos ter feito se tivéssemos compreendido melhor o que estava acontecendo, se tivéssemos sido mais ágeis, perspicazes ou convincentes. Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez mais a margem em que a competência profissional *faz diferença*. Para ver tudo isso com maior clareza, às vezes temos de reconhecer que teríamos podido fazer algo melhor, compreendendo ao menos por que não conseguimos. A análise não suspende o julgamento moral, não vacina contra a culpa; porém, incita o profissional a aceitar que não é uma máquina infalível, a assumir suas preferências, hesitações, lacunas, falhas de memória, preconceitos, desgostos e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana.

4.1.7 Trabalho docente e interfaces com crescimento pessoal e profissional

Ao serem questionados sobre a existência de interfaces entre o trabalho docente e o crescimento pessoal e profissional, os professores são unânimes em afirmar a estreita relação entre ambas as dimensões.

Os professores 1, 6, 17 manifestam-se do seguinte modo: “através da docência estou em constante aprendizado no aspecto profissional, isto me qualifica. A realização profissional contribui na felicidade pessoal” (P1); “ajuda a me tornar uma pessoa mais compreensiva e justa [...] desenvolver uma rede de relacionamentos (P6); “em vista do trabalho, estudo muito e na sala sistematizo esses estudos” (P17).

A possibilidade de interagir e de se relacionar com outras pessoas, ampliando a rede de relações (P8, P11, P14, P19, P20, P30, P33, P36, P38, P39, P46, P52, P72); compartilhar experiências e conhecimentos diversificados (P4, P27); construindo novos conhecimentos (P25); atender as demandas da comunidade (P11) e o reconhecimento profissional (P14) são elementos que interferem positivamente e incidem nos crescimentos pessoal e profissional de acordo com os professores.

No entender do professor 72, a docência “promove ao profissional maior conhecimento sobre as relações humanas, além de instigar a sua constante busca pelo saber, se aperfeiçoar e poder verificar o crescimento e desenvolvimento profissional dos alunos”.

No que se refere ao relacionamento com os alunos, vale salientar a posição do professor 21 quando destaca que: “O contato com os alunos dentro da instituição tem interferido diretamente no crescimento profissional, já que esta instituição prima pelo contato pessoal com o aluno dentro de um ambiente que se diz caseiro”. Para o professor 22: “O retorno dos alunos em relação ao seu crescimento profissional. Fico feliz e gratificada quando encontro, após anos, um aluno bem sucedido”. No entender do professor 56:

Através da mudança de visão de realidade dos alunos, acredito ser a essência do trabalho de um educador, ser um instrumento de crescimento dos alunos. É um efeito em cadeia que me motiva a ser cada aula como se fosse a primeira, mesmo diante de todas as dificuldades cotidianas. A medida que percebo o efeito concreto de meu trabalho docente, de ser o canal de contato a uma nova percepção do papel da Administração, me sinto enriquecido profissionalmente e, por conseguinte, alcanço uma satisfação pessoal.

O professor 19 acrescenta que “as atribuições/dificuldades da função fazem

amadurecer posicionamentos e fundamentam buscas para melhores performances”.

A ideia da relação entre teoria e prática no fazer docente é salientada como um componente fundamental para o crescimento pessoal/profissional pelos professores 24, 35, 37. Tal relação, associada à atualização constante, é enfatizada pelos professores 41, 42, 43, 49, 62 e 64.

Os professores 44 e 63 ressaltam as dimensões da autorreflexão e da autocrítica da ação docente. Para o professor 44: “O trabalho me propicia significativa autoavaliação e muita satisfação a partir de comprovação do crescimento dos alunos”. Já para o professor 63: “O trabalho docente implica em constante autocrítica, tanto na postura pessoal e na busca da melhor comunicação de conteúdos e aprimoramento de conhecimentos”.

O professor 31, de certa forma, parece sintetizar a posição dos professores respondentes quando externaliza que:

Trabalhar na docência é sempre um desafio. Procuo trabalhar de forma a repassar uma imagem ímpar como profissional. Para tanto, é necessário muito estudo e preparação, além de demonstrar para o aluno que o profissional que realmente se dedica com muita ética e profissionalismo o mercado seleciona. Este sentido, a vivência da docência vai amadurecendo com o passar do tempo em sala de aula. A troca de experiências e a diversidade de situações do dia-a-dia vão possibilitando novas formas de construir e reconstruir o ensino-aprendizado. Ensinar é uma arte [...]. Deve ser fonte inspiradora para que possamos nos motivar e criar.

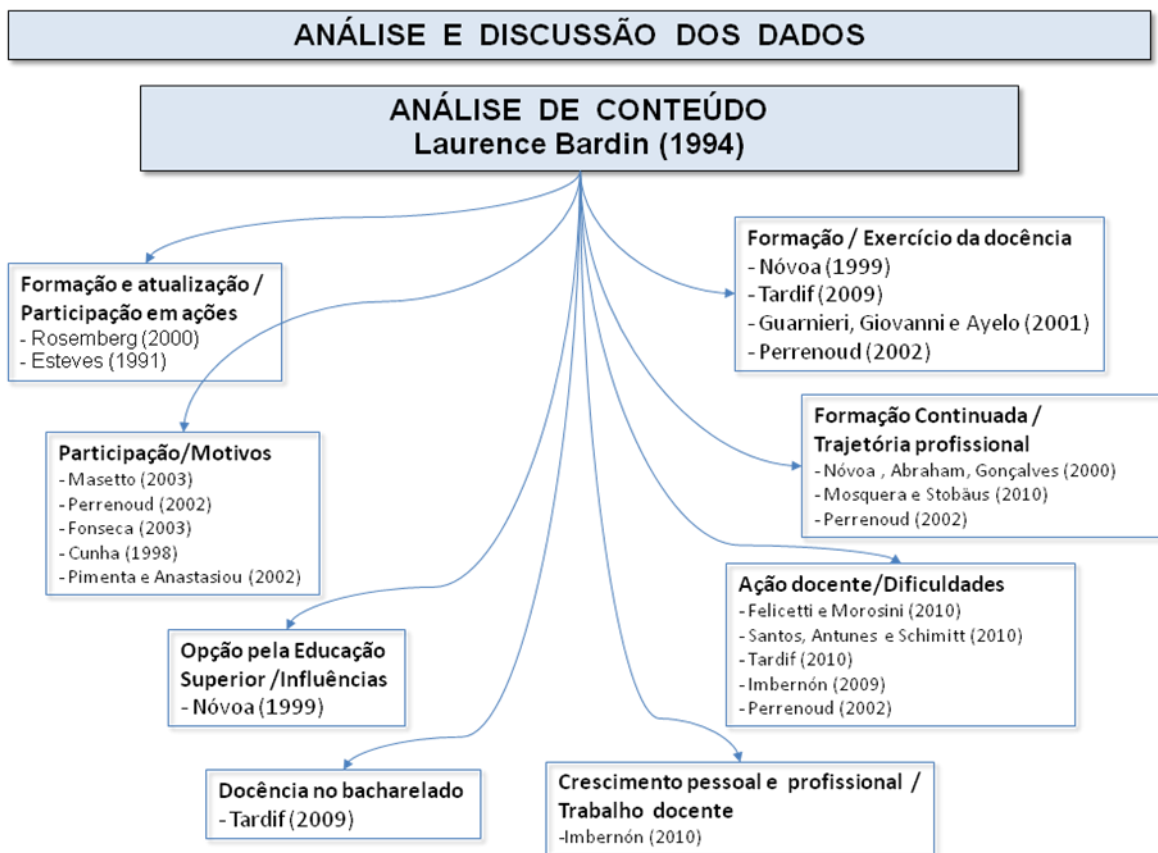
Essa ideia é reforçada por Imbernón (2010, p. 71), quando o autor afirma que:

Os professores, como todo grupo integrado por seres humanos, constituem um grupo definido, sujeito a múltiplas influências. É um coletivo que trabalha com pessoas e que, portanto, pode criar e potencializar transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos. Não obstante, para criar neles esse espírito transformador, é preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição de ensino.

O conjunto de dados apresentados e discutidos neste capítulo me permite afirmar que a formação continuada dos professores, tanto pessoal como profissionalmente, constitui-se em elemento central quando temos como foco discursivo a ação docente. Acredito que, em todos os níveis de ensino, as

demandas da sociedade contemporânea cada vez mais requerem uma pessoa e um profissional que esteja em constante formação, atualizando e reconstruindo conhecimentos. Dando continuidade às reflexões ora apresentadas, na próxima seção, apresento os dados atinentes à segunda etapa do estudo.

Figura 2 – Análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2011.

4.2 ETAPA II DO ESTUDO

Nesta etapa da pesquisa, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. As questões giraram em torno da trajetória de vida (entendida sob as dimensões pessoal e profissional) e dos processos formativos dos professores que atuam nos cursos de bacharelado do Centro Universitário La Salle.

As categorias surgiram a partir de intensa leitura do referencial teórico, através dos autores que consultei, inclusive de discussões com professores mais próximos, como Mosquera e Stobäus (datas), e da análise das entrevistas, para as quais utilizei como referencial teórico a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1994). A partir da leitura realizada e da análise qualitativa das respostas nas entrevistas, formulei as seguintes categorias *a priori*: trajetórias de formação; inserção na docência/opção pela docência; características que deve ter um professor para lecionar no bacharelado, dificuldades encontradas no exercício da docência; influência da formação inicial e continuada para o exercício da docência; significado da docência.

No que se refere à trajetória pessoal e profissional percorrida pelos professores, Cunha (1998, p. 39) salienta que:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Nessa perspectiva, “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”, conforme Larossa (1999, p. 52).

Os oito docentes entrevistados foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: ter mais de dez anos de docência na Educação Superior; ter atuação em áreas diversificadas; ter uma trajetória profissional no Centro Universitário La Salle.

Procurei utilizar equilíbrio quantitativo quanto a gênero, sendo que quatro são do gênero feminino e quatro do masculino. Participaram da segunda etapa do estudo professores que atuam nos seguintes cursos de bacharelado: Administração, Direito, Nutrição, Ciência da Computação, Psicopedagogia, Ciências Econômicas, Relações Internacionais.

Quanto à idade, situam-se na faixa etária entre 36 e 64 anos. Em relação à titulação, 5 são mestres e 3 são doutores em suas áreas. O tempo de exercício de docência na Educação Superior varia entre 10 e 40 anos. Três são contratados como horistas e cinco em Regime de Tempo Integral. Dos oito professores, dois são coordenadores de cursos de graduação na modalidade bacharelado e quatro exercem, além da docência, outra atividade remunerada em sua área de formação e os outros dois são docentes da graduação e pós-graduação.

Passarei, a partir deste momento, a aprofundar os dados encontrados, que formaram as categorias, de forma a destacar inicialmente as próprias falas dos docentes, então, complementando com os autores lidos e minhas próprias ideias e percepções.

Trajetórias de formação

As trajetórias de formação dos professores estão relacionadas intrinsecamente com a trajetória de vida de cada um deles. Portanto, é fundamental que sejam criados espaços e tempos de escuta dessas trajetórias de vida, pois, conforme Nóvoa (2000, p. 10),:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nesta categoria, destaquei as etapas relacionadas a acontecimentos marcantes da vida dos professores entrevistados e a forma como esses fatos foram significativos na suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Esse olhar sobre a trajetória de vida dos professores permite-me compreender a maneira e a forma de constituição de sua docência.

Antes de iniciar, gostaria de apontar algumas considerações referentes ao processo de entrevista realizado com os professores, incluindo os elementos de sua trajetória que considero mais relevantes, especialmente para a análise de suas falas.

Estes oito professores selecionados aceitaram serem entrevistados e constituíram o foco dessa etapa do estudo. Reitero que, os professores foram selecionados considerando os seguintes critérios: ter mais de dez anos de docência na Educação Superior; ter atuação em áreas diversificadas; ter uma trajetória profissional no Centro Universitário La Salle. Estes professores preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E).

Os professores entrevistados atuam nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra. Paralelamente à docência, a maioria deles exerce, profissão liberal na sua área de formação.

Todos eles atuam como docentes nos cursos de graduação da Instituição, e

alguns também no Pós-graduação *Stricto sensu* como pesquisadores e docentes.

Conforme os critérios pré-estabelecidos, todos eles possuem mais de 10 anos na Instituição, lecionando em disciplinas dos cursos de graduação e a maioria possui experiência anterior na docência universitária.

Conforme já explicitado nos procedimentos metodológicos, para análise das entrevistas utilizei a técnica de análise de conteúdo utilizada por Bardin (1988) e dela resultaram narrativas extremamente interessantes que perpassam pela vida pessoal e profissional dos professores entrevistados.

O professor 1 destaca, no seu relato em relação à trajetória de sua formação, etapas que foram determinantes na constituição da sua vida profissional:

Eu sou da época do primário e do ginásio. Eu fiz o primário no Colégio Nossa Senhora das Dores. Comecei minha vida Lassalista aos seis anos. Depois fiz o ginásio, no internato, no Colégio Agrícola Bom Pastor em Nova Petrópolis. Porque era bom, bem comportado e tudo mais. Quando saí do internato, terminou o ginásio. Eu fui fazer o segundo grau numa escola pública no Colégio Comercial Protásio Alves. A partir daí, eu já desembumbi meus pais da minha educação. Eu fiz o Curso Técnico em Administração. E eu já sabia o que eu queria. Daí, terminado isso, eu fui pra Unisinos estudar Administração - Habilitação Comércio Exterior. Depois, estudei aqui na São Judas Tadeu. Continuei na Administração, mas Habilitação - Empresas.

A tarefa da escolha profissional confirma a posição de Mosquera (1984, p. 87), quando afirma que “a profissão é um aspecto ligado à individualização e ao relacionamento, e representa a dinamicidade daquilo que nós previmos a respeito dos outros, e muito especialmente, de nós mesmos”.

A fala desse professor traz elementos importantes referentes à sua formação e à sua atuação profissional na área das Ciências Exatas. Ressalta, ainda, a ideia de que o processo de formação inicia desde a opção inicial por um curso superior, passando por experiências vinculadas à sua trajetória escolar anterior, como também pela influência familiar, com momentos de certezas, dúvidas, incertezas e escolhas, que foram proporcionando sentido à sua vida e à sua escolha profissional.

O professor 2, ao ser questionado sobre a questão de lecionar nos anos iniciais

do Ensino Fundamental e na Educação Superior, explica “eu sempre gostei e sempre me gratificou muito atuar em qualquer dos três níveis, 1º, 2º graus e Ensino Superior”. Continua, relatando que:

Fiz concurso, inclusive, no Estado lecionei 22 anos Educação Física na área 2 e lecionei Educação Física nas Faculdades Canoenses, que depois deram origem a ULBRA e depois do Direito aí sim iniciei na ULBRA de Gravataí na coordenação e como professor. [...] E no Direito, especificamente eu lecionei 2 disciplinas: Introdução ao Direito e Direito das Sucessões. Atraído pela fundamentação do Direito, que é a base filosófica e histórica da área, que sempre me atraiu muito, e a disciplina de sucessões por causa do meu professor de Direito das Sucessões, que é um grande jurista da área com várias obras publicadas na área de família e sucessões, e inclusive tenho vínculo com ele até hoje e sempre procurei me espelhar nas aulas dele.

O professor dá ênfase ao aspecto profissional, à experiência adquirida no exercício da advocacia, aliada à sua prática docente na Educação Básica, o que facilita a orientação de estágios no curso em que atua como professor e supervisor de estágio.

Destaca, ainda, “eu exerço advocacia, mas como o Núcleo de Prática Jurídica me toma muita carga horária atendendo a comunidade, não é ético eu patrocinar, por exemplo, ações de pessoas que nos procuram no Núcleo, mesmo sendo de perfil diferente, tendo uma renda maior, porque a OAB consideraria isso uma captação de cliente não muito correta. Então, nós não indicamos advogados e nós não patrocinamos processos de pessoas que não estão na faixa que nós atendemos”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif (2010, p. 53) ressalta que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso.

Nesse contexto, observo o destaque do desempenho profissional na mesma área de formação do curso como elemento dinâmico e significativo na configuração e no desenvolvimento da identidade profissional na docência. No relato do professor

2, a formação e a experiência em outros níveis de ensino, acrescidos com a formação acadêmica em Curso de Bacharelado e a experiência prática, também nessa área, foram possibilitando, talvez, a construção melhor de sua trajetória docente e da sua realização na área acadêmica, de forma contextualizada com sua prática, proporcionando agora a seus alunos a sua vivência na área profissional.

O professor 3 é bacharel, mestre e doutor na área das Ciências Sociais Aplicadas. É pesquisador na sua área de atuação. Relata que, no período em que fazia o bacharelado, trabalhava em uma empresa na área administrativa, mas aceitou o convite de um professor e, então, iniciou sua experiência como docente. É professor na graduação e professor-pesquisador no *Stricto Sensu*.

O professor faz o seguinte relato sobre sua trajetória formativa: “quando eu comecei a estudar no Ensino Fundamental lá no interior onde eu morava, era uma escola, em que se lecionava para as quatro séries. Uma mesma professora, uma mesma sala. Isso foi o primeiro ano, a primeira experiência. E eu fiz todo o Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas. No primeiro momento, municipais e, depois, escolas estaduais. O meu, então, segundo grau eu fiz em escola particular.”

Em meu entender, esse professor valoriza cada momento da sua trajetória escolar e todo esforço que realizou no desejo de estudar, desenvolver suas potencialidades, enfrentando todos os desafios de dividir o tempo com o trabalho e os estudos. Isso fica claro, quando relata: “eu já trabalhava numa empresa, a *White Martins*. Eu comecei com quatorze anos como *office-boy*. E eu morava em Sapucaia do Sul. Trabalhava em Porto Alegre, durante o dia, e estudava aqui em Canoas à noite até as vinte e três horas. Então, era muito ‘batalhado’, porque eu chegava em casa à meia-noite e saía de casa às seis horas da manhã. Então, quando fui fazer o Curso Superior, eu valorizava cada novo conhecimento que eu adquiria. Eu ingressei no Curso Superior em 1992, na Unisinos”.

Em relação à trajetória de cada professor, Cunha (1998, p. 53) destaca que:

As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho.

As situações relatadas na sua trajetória de formação demonstram que as experiências de vida ao longo da sua formação inicial contribuíram para delimitar o seu projeto de vida pessoal e profissional.

O professor 4 trabalha em vários cursos de bacharelado, em disciplina comum, e possui uma trajetória de formação originada de participação em grupos ligados a movimentos sociais da Igreja Católica. A sua vivência nessas iniciativas, que envolvem trabalhos com grupos, com certeza influencia o processo de desenvolvimento de sua trajetória profissional.

O professor salienta a influência das figuras parentais (tios, irmãs mais velhas) e da própria Igreja em sua opção pelo magistério. Relata suas vivências de infância e adolescência, em que “as diversões nos finais de semana passavam por algumas horas nas quadras e pátios da escola. À noite, ainda quando criança, frequentava a biblioteca, pois as atendentes eram amigas e quase todo o dia dava uma chegada por lá. Além das motivações e exigências dos pais com o estudo, e com as leituras, não se pode esquecer também da proximidade e influência da Igreja, padres e religiosas cultas que frequentavam também muito a nossa casa. [...] Participei de grupos de jovens, congressos, seminários, discussões e muito preparo no estudo de temas [...], creio que os aspectos pedagógicos sempre estavam presentes e a Igreja desempenhava, além do aspecto religioso-moral, o acesso a novos conhecimentos e aos meios de como transmitir aos demais”.

Cabe refletir sobre o caminho percorrido pelo professor, considerando, principalmente, o destaque no envolvimento com a família e com a sua comunidade, na construção da sua trajetória de formação.

Segundo Nóvoa (1995), a carreira docente passa por algumas etapas, sendo uma delas a estabilização, em que o profissional domina bem sua área de trabalho, seus papéis e suas responsabilidades. A profissão docente, no decorrer da sua linha

de tempo, possibilita a maturidade e o discernimento para desenvolver a capacidade de interagir com o outro e aprender com ele.

O professor 4 destaca ainda que: “o ápice da formação e a experiência educativa também se deram através da Igreja. Em Santa Maria, participei ativamente dos 17 aos 30 anos de um Movimento Leigo da Igreja Católica chamado Movimento Apostólico de Schoenstatt que é mundial e que possui uma visão pedagógica em todos os níveis: casais, homens, mulheres, mães, juventude feminina, juventude masculina. Há uma estrutura bastante rígida com níveis de formação dentro de cada categoria. Participei da Juventude Masculina, tínhamos reuniões semanais por grupo e cada membro do grupo era líder de um novo grupo, portanto, nos preparávamos para orientar, acompanhar e passar informações, conhecimentos e reflexões a partir da visão pedagógica do Movimento. É interessante que do meu grupo a maioria fez bacharelado e hoje são todos professores [...] Em síntese, a Igreja levou-me à cátedra: o gosto em trabalhar com pessoas, a autodisciplina em preparar-se – estudo, roteiros para reuniões, palestras, a repercussão e resultado nas mudanças na maneira de pensar e agir dos envolvidos, valores trabalhados. A reflexão, a análise crítica [...]”.

Tal professor enfatiza, em sua fala, a marcante contribuição dos valores da família e da Igreja Católica em sua formação, tanto de modo pessoal, como mesmo profissionalmente, demonstrando-nos que a construção da identidade profissional e de valores é parte de uma caminhada que envolve a pessoa, os valores presentes em seu ambiente familiar, os aspectos morais e o contexto social e cultural em suas vidas, agregados aos seus conhecimentos e experiências, em sua formação acadêmica continuada.

A respeito dessa formação, Enricone (2009, p. 121) defende que:

Para analisar a formação de professores, deve-se avaliar em que consiste o aprender a ser e o tornar-se um professor que saiba responder às necessidades dos alunos, às próprias enquanto em evolução pessoal e profissional, às da instituição e às da realidade.

No que diz respeito à sua trajetória de formação, é importante destacar a busca

pessoal de cada professor, como vimos até aqui, desde as vivências iniciais nos seus espaços formativos, pela compreensão da formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Cada professor, de uma ou outra forma, visualiza a sua formação também nas experiências do seu cotidiano, aliado à sua educação formal recebida, no âmbito das Instituições que frequentou formal e, talvez, em outras informalmente também.

A professora 5 realizou a opção por um curso de bacharelado que propiciou-lhe conhecimento e técnica para interagir com indivíduos e grupos em situação de conflito, propiciando condições para o despertar de uma aptidão e gosto pela docência e pela rede de interações com seus pares e com os alunos.

Em seu relato, são enfatizados fragmentos de sua formação desde a infância. A influência da mãe, que também é professora, fica evidenciada já em seu processo de alfabetização, conforme é possível observar no relato:

Eu sou filha de uma professora. E eu fui um tipo de aluna um pouco diferente por que eu me alfabetizei em casa [...] eu lembro que eu acompanhava minha mãe, tinha um uniforme igual ao dos alunos [...]. Ela não me alfabetizou, na verdade, foi um processo que ocorreu em função de que eu acompanhava as aulas [...] Era uma época que não tinha essa pré, jardim [...] Tu entrava com sete anos normalmente na primeira série [...] eu fiz um teste e entrei direto na segunda série. Eu não fiz a primeira série. Acho que me faz falta várias coisas porque eu entrei muito cedo.

Segundo Tardif (2010, p. 34), os significados sociais da docência são construídos de forma linear, percorrendo a trajetória de vida e emergindo das interações pessoais e sociais vivenciadas pelo professor. Ele justifica que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Na continuidade de seu relato, a professora diz:

Eu estudei em 'colégio de freiras'. Eu morava no interior. Era o único colégio que tinha, era um colégio pago. E aí eu concluí o ginásio. E aí eu não tive opção, acabei fazendo auxiliar de contabilidade que era o único curso que tinha onde eu morava, mas realmente não era o que eu queria. Eu queria psicologia e tinha isso definido desde a época do colégio das irmãs, que eu tinha professora religiosa, que era psicóloga e eram as aulas que mais me interessavam. E com doze ou treze anos eu defini o que eu queria fazer [...] eu fui fazer psicologia [...]

No que diz respeito à narrativa de uma trajetória profissional, Huberman (2000, p. 58) enfatiza que “a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos”.

Diante dos relatos da professora, os referenciais apontados manifestam a marcante influência da família, do ambiente social e da formação escolar em que estava inserida, repercutindo inicialmente na rejeição pela docência e mais tarde na descoberta da sua opção profissional pelo magistério. Nesse caso, fica evidente que a determinação pessoal de buscar uma profissão pela qual sentia mais afinidade foi determinante para a não opção pela docência, pelo menos naquele momento da sua vida. Mas depois veio a oportunidade de lecionar.

A professora 6 inicia sua trajetória de formação com algumas escolhas já definidas, estabelecendo um elo entre a sua formação e a área acadêmica, principalmente quando prioriza o seu envolvimento com a pesquisa.

A professora relembra, de maneira detalhada, “[...] em 1965, eu programei entrar na Universidade, como funcionária. Trabalhar com pesquisa, que era a minha ideia inicial. Em 66, eu consegui uma chance. Uma possibilidade de ser uma auxiliar de pesquisa na UFRGS. A partir dali, eu passei a construir meu plano de vida. Olhando pra universidade, olhando pra que curso que eu poderia fazer na universidade com vistas à pesquisa e ao ensino [...] na minha família, o magistério é uma profissão bastante explorada. É uma profissão considerada como gratificante e com grande *status* social. Antigamente, os professores tinham uma posição social muito próxima a de um padre ou de um sacerdote numa cidade. Então, a partir dali,

se notava a importância do professor. E o destaque que a própria sociedade dava para o professor no sentido dele influenciar as decisões locais. Então, pensei “*Qual o curso que eu vou trabalhar?*”. Então, escolhi dentre os cursos que eram oferecidos pela UFRGS, em que eu poderia trabalhar e ao mesmo tempo estudar”.

A professora prossegue no seu relato, destacando outros aspectos da sua formação acadêmica: “Então, eu escolhi, realmente, a Faculdade de Economia. Havia a Faculdade de Direito, que também era bastante interessante. A Faculdade de Medicina, que, vamos dizer assim, me seduzia muito, mas que tinha um horário completamente diferente da minha realidade econômica e social [...] então, foi lá na Universidade, lá na UFRGS, que eu encontrei o meu plano de vida [...] então, a partir dali, eu passei a estudar Economia e trabalhando sempre em pesquisa [...]”.

A valorização da relação do ensino com a pesquisa é um dos aspectos enfatizados pela professora e destacado por Nóvoa (2007, p. 8), quando diz que “é essencial que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.”

Nas falas da professora, também aparecem em destaque a motivação e o entusiasmo pela pesquisa e pela docência, através da influência familiar e como projeto de vida. A característica do prazer em ensinar aparece de forma constante em seus relatos, reafirmando a certeza de sua escolha pela área acadêmica.

Um dos elementos significativos no depoimento acima é a experiência de vida e a caminhada profissional que prossegue, constituindo-se no cotidiano da professora. Outra questão significativa é a inserção na Educação Superior como pesquisadora e como professora, através de uma trajetória no ensino público, que se complementou, pois permanece atualmente no ensino privado.

A professora 7 apresenta o relato de sua formação acadêmica e o gosto pelo exercício do ‘ensinar’, mesmo desconhecendo, no início da graduação, a possibilidade de exercer o magistério, mesmo cursando bacharelado na área de Ciências Exatas. Conforme relata, “desde que eu me entendo por gente eu sempre

gostei daquela coisa de ensinar coleguinha, uma época eu fazia monitoria de Matemática no Colégio Maria Auxiliadora, então eu sempre gostei disso, mas sempre tinha aquela coisa de que não, eu gosto de exatas e naquela época não tinha visão de que podia ser professor”.

Vemos, aqui, como esse fato acontece na trajetória dessa educadora, ao relatar: “eu venho de uma formação bem técnica, na verdade a minha formação inicial não me levaria de nenhum modo à docência. Fiz o que se chamava na época de Segundo Grau Científico, ou algo parecido, que a gente tinha aquela ênfase em Física, Química, Biologia, era como uma área de exatas deve ser. E depois eu fiz o Bacharelado em Ciência da Computação”.

Essa professora afirma que, após a trajetória inicial de formação, a carreira acadêmica foi sendo delineada espontaneamente, conforme segue relatando: “depois o caminho foi mais ou menos natural, como eu me envolvi em pesquisa se tinha muito a noção de que a carreira acadêmica e pesquisa, docência era tudo muito integrado, então foi bem natural essa mudança de linha. Eu entrei em 91 na universidade e em 92 estava fazendo iniciação científica [...] a gente tinha muito daquela coisa de ter que preparar uma aula, aquela coisa o professor não estava muito a fim de dar aula e ele divide os grupos, isso desde o quinto semestre, era muito comum essa coisa de apresentação e mesmo com a própria iniciação científica eu nunca tive muita vergonha, digamos assim, de falar em público e a prática de sistematizar, fazer uma apresentação, explicar também, embora não tivesse trabalhado com monitoria, também tinha muita apresentação [...] na verdade, quando eu estava terminando o Mestrado eu ainda tinha algumas dúvidas, porque normalmente nessa área é muito comum trabalhar no mercado e dar aula ou treinamentos como atividades em paralelo, mas eu sempre tive essa visão de que tem dois tipos de docente, ou aquele que é da academia ou aquele que é do mercado e também dá aula, e eu queria ser da academia. Não sei se foi uma boa escolha, mas eu estou satisfeita”.

A professora prossegue, relatando as suas experiências na trajetória de formação, descrevendo que: “Eu diria que o primeiro impulso é aquela coisa bem de

criança, de gostar de brincar de dar aula. Uma decisão mais madura foi essa questão da pesquisa mesmo, eu sempre consegui enxergar que os bons professores estavam lá fazendo pesquisa junto com a gente na iniciação científica e depois eles iam para uma aula e davam aquelas aulas bem legais.”

O fato de ter dedicado muito do seu tempo para a sua formação também suscitou, assim como nos relatos dos demais professores, o significado do vínculo com a família e com a comunidade acadêmica, como apoio e como componente afetivo de sua trajetória, conforme relata: “Quando eu fui para o Doutorado uma das coisas que eu mais senti falta, depois da família – a questão de estar longe de casa –, foi a possibilidade de fazer várias coisas, mas não poder estar dando aula, eu já estava ansiosa para voltar.”

Huberman (2000, p. 38) ressalta que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para os outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

O exercício da docência exige alguns saberes que devem ser construídos e experienciados de forma reflexiva, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento e o crescimento pessoal e profissional. A professora relata aspectos do cotidiano que auxiliaram a sua opção pela área acadêmica e também a fragilidade em momentos dedicados exclusivamente à sua formação em que estava distante da sala de aula.

De acordo com o relato da professora 8, a opção pelo magistério foi rejeitada, no início da sua formação, porém sua família havia realizado essa ‘escolha’ para ela, mas não imaginava-se como professora. A influência do pai em sua formação como professora e a busca pessoal por outra profissão foram determinantes no seu projeto de vida, conforme ela mesma relata: “meu pai disse *“tu vai fazer o Curso Normal”*, naquela época era Normal, e eu digo *“mas nem atada”*, *“mas não minha filha, eu só posso te pagar o colégio nas “irmãs” para fazer o Normal,”* que era o Colégio São José. Eu fui contra a vontade, não era aquilo que eu queria, *eu dizia: não vou dar aula pra primário não é isso que eu quero*, imagina naquela época eu pensava isso”.

O que a professora idealizou como trajetória profissional estava, inicialmente, distante da área educativa. É o que expressa quando segue relatando: “eu fui contra a vontade, só que, eu arrumei um emprego, daí ele ficou mais bravo comigo, eu disse ‘*não, eu tenho que arrumar dinheiro pra eu ir pra Porto Alegre estudar, já que ele não pode pagar*’. Já foi a primeira iniciativa que eu tive, não foi na rebeldia dizer ‘*me faz isso eu vou fazer aquilo*’. Então, eu fui para o colégio e já que o curso de normalista era à noite, de dia eu vou trabalhar. Fiquei trabalhando e juntando meu dinheiro, e no meio do semestre falei ‘*pai eu não quero mais fazer o Curso Normal, não tem nada a ver comigo e eu estou perdendo tempo*’. Vim para Porto Alegre para fazer o curso denominado naquela época de Artigo 99, Escola São Manoel. Eu trabalhava de dia e estudava de noite, eu fiz exame e passei, fiz vestibular e seguia trabalhando”.

Nóvoa (2009, p. 32) explica que existe um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona ou, pelo menos, orienta os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

A professora escolheu uma outra escolha profissional, rejeitando inicialmente a ideia de tornar-se professora e manifesta-se buscando justificar a sua forma de alcançar a sobrevivência para garantir a sua formação na área desejada, que naquele contexto não estava relacionada diretamente com a docência. Essa busca é saudável, pois garante um profissional com maturidade e consciência na opção por suas escolhas. Considerando que a formação no *Stricto Sensu* desperta uma ‘sedução’ pela área acadêmica, principalmente no desenvolvimento de pesquisa e na vivência acadêmica, a convivência com a docência acaba estimulando e legitimando a formação, também para essa área.

Ao falar de suas trajetórias formativas, percebo que os professores especificam a importância das etapas que foram significativas na construção do seu amadurecimento profissional. Procuram contextualizar a experiência em diferentes níveis de ensino como fator positivo de formação e crescimento.

Nessa perspectiva, encontro eco nas palavras de Tardif (2010, p. 265) quando o autor salienta que:

Os professores dispõem evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisas que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

As falas dos professores corroboram a ideia apresentada por Gonçalves (2000, p. 147) quando salienta que:

O percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à *escola* onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio [...].

Lembrando o primeiro objetivo desse estudo, pude observar no relato dos professores sobre as suas trajetórias de vida, o modo como eles se constituíram enquanto professores e a importância da família, dos grupos sociais e das primeiras experiências docentes, desencadeando um processo de reflexão sobre o seu percurso na prática docente profissional. As trajetórias pessoais e profissionais aparecem como referenciais fundamentais na constituição da profissionalidade de cada um e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Na categoria apresentada na sequência, inserção na docência/opção pela docência, aprofundaremos os fatores que influenciaram os professores na escolha em exercer a profissão docente.

Inserção na Docência/Opção pela Docência

De acordo com Stobäus e Mosquera (2001, p. 99) “fazer algo que seja importante para nossa pessoa é também o colaborar para o crescimento das outras pessoas”. Reiteramos que essa ideia nos parece muito importante, quer como educador, em áreas das Ciências Humanas, quer como cuidador, nas Ciências da Saúde.

Indagado sobre sua opção pela docência, o professor 1 chama atenção para aspectos afetivos e emocionais. De acordo com ele, a sua inserção na docência deu-se do seguinte modo: “num primeiro momento, foi mais uma questão de realização pessoal, *status* dentro da própria profissão, na época, pelo menos. As pessoas diziam: “*Ah, o cara é professor*”, mas posteriormente [...] comecei a desenvolver a carreira como professor [...] Tinha um imã que foi me levando”.

O professor expõe que começou a ver na docência uma alternativa profissional com relação à idade, uma questão de ‘sobrevivência’ no mercado de trabalho, segundo ele “[...] porque nós estamos no Brasil, num país em que o jovem tem espaço, mas, à medida que a pessoa vai envelhecendo, as empresas descartam. [...]. Mas eu preferi a docência como alternativa profissional de futuro”.

O mesmo professor prossegue relatando sua experiência de ingresso na carreira docente, destacando que sua opção pela docência foi objetivada, inicialmente, como uma possibilidade de realização pessoal, pois tinha uma situação profissional estável como gestor de empresa, e enfatiza, “no fundo, sempre tive aquela vontade de um dia ser professor. Só que não foi a minha primeira opção profissional, que foi dentro de uma empresa, que na época tinha bons salários”. No entanto, posteriormente, diz que foi descobrindo a carreira da docência com entusiasmo. O professor também enfatiza a dificuldade pela qual passou para ter um aumento de carga horária:

Eu trabalhei dezoito anos na Unisinos [...]. Naquela época, não se falava em professor de tempo integral na graduação. Depois, na época que eu saí, a Instituição começou a ter professores para o Mestrado e Doutorado, com quarenta horas. Aqui no Unilasalle, também, fui ter quarenta horas depois que eu cheguei na Coordenação do Curso.

O professor 2 relata seu início na docência como sendo “um pouco traumático”, pois assumiu, em 1969, uma turma de 5ª série no Colégio La Salle por causa do falecimento de uma professora, e complementa com informações sucintas “[...], oficialmente, na Rede La Salle comecei em 1972, de lá até hoje não parei mais. [...]. Cheguei por causa do Curso de Direito que estava sendo criado, o Sr. Reitor me convidou pra dar uma contribuição na implantação do curso, pois estava difícil de fazer a aprovação”.

O professor 3 explica que seu início na carreira docente ocorreu por meio de um convite “[...], pontualmente, foi o convite do padre Bruno que possibilitou a minha opção em ser professor”. Esse educador afirma que acredita que “[...] foi uma história de vocação, porque, como eu lhe disse, desde criança eu sempre pensava em escrever”.

O professor 3 continua descrevendo o seu percurso na carreira docente:

Mas, eu tinha uma vontade imensa de me realizar atuando como professor. E na época, eu não tinha nem especialização [...] Já naquela época, não se admitia quem não tinha especialização. Depois surgiu o ingresso no Mestrado e depois no Doutorado. Mas eu tinha muita vontade de seguir carreira de professor [...].

O professor 4 destaca que o meio em que ele vivia influenciou sua opção pela docência, pois ele tinha “[...] tios, irmãs mais velhas formadas no magistério, e após Licenciaturas [...]”. O educador aponta outro aspecto que influenciou sua escolha pela profissão “[...] também a proximidade da residência dos meus pais com a escola. [...] À noite, ainda quando criança, frequentava a biblioteca, pois as atendentes eram amigas e quase todo o dia dava uma chegada por lá [...]”. O professor ainda coloca que “[...] além das motivações e exigências dos pais com o estudo, leituras, não se pode esquecer também da proximidade e influências da Igreja (Paróquia), padres e religiosas cultas que frequentavam também muito a nossa casa”.

Verifica-se na fala dos professores 3 e 4 o quanto a determinação e a força de vontade desses educadores foram elementos fundamentais na efetivação de suas intenções docentes. Nesse sentido, é importante salientar o quanto as nossas vivências infanto-juvenis interferem nas nossas escolhas e atuações profissionais quando adultos.

Para Tardif e Raymond (2000), antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram longos anos imersos na escola e nesse processo de socialização escolar construíram uma bagagem de conhecimentos que tem grande permanência no tempo, atravessando, sem mudanças substanciais, os processos de formação inicial.

A professora 5 coloca que “uma das primeiras coisas que me apareceu foi uma oportunidade para lecionar [...] comecei a trabalhar em consultório [...] comecei a querer fazer convênios com as escolinhas para atender na clínica porque tinha que aparecer paciente”. Num desses contatos, ela relata que foi convidada para trabalhar na formação de atendentes de creche.

[...] e foi muito interessante a experiência. E eu nunca me preparei pra ser professora, isso que é o legal da história. Porque na verdade eu fiz Psicologia. Eu via o trabalho que a minha mãe passava, ela era professora primária. [...] E eu tinha muito certo que eu não queria ser professora [...]

Ao concluir o trabalho de formação com as atendentes, a avaliação realizada pelas participantes foi fundamental para essa mesma professora optar pela docência: “a diretora me chamou e disse [...] eu quero que tu vejas o que as alunas escreveram sobre as tuas aulas. [...]. Elas amaram as tuas aulas”. A professora 5 aponta que sua prática profissional adquirida acaba por enriquecer o trabalho na sala de aula:

[...] eu fiquei pensando e hoje acho que entendo bem que quando temos a prática como profissional de uma determinada área, e relacionamos isso com o dar aulas [...] Acaba tendo um diferencial. Porque fica mais rico e mais produtivo, é de um outro jeito [...].

A educadora segue narrando a sua trajetória como professora, em que “a diretora da escolinha trabalhava no Colégio La Salle e indicou meu nome para

lecionar nos Estudos Adicionais [...], em seguida eu fui chamada e não saí mais de sala de aula”. A educadora em questão aponta que tais experiências oportunizaram com que ela descobrisse uma segunda vocação na sua vida, “[...] eu me descobri professora”.

Concluindo sua fala, a professora relata o prazer que a docência lhe dá, dizendo “eu achava que eu não era professora, mas de fato eu era [...] me descobri [...] eu gosto muito de dar aula. O contato com os alunos é muito bom [...], tu te atualizas, buscas e aprendes. Esse contato é muito rico”.

A autoestima, a descoberta e o prazer de realizar a atividade docente são reforçadas por Timm, Mosquera e Stobäus (2010,p. 883), quando afirmam que:

Cuidar de si implica querer realizar-se todos os dias de sua vida. Reconhecer-se no comando de si, um arquiteto de si, um criador de si [...] Centrar-se em si implica desenvolver uma educação de si que considere também os outros, que conosco repartem a existência.

No que diz respeito à opção pela docência, as professoras enfatizam, a seguir, que permeando os seus depoimentos existem sentimentos, necessidades, interesses, desejos, descobertas.

A professora 6 inicia seu relato contando que surgiu um concurso para auxiliar de ensino da Faculdade de Economia “[...] como eu passei, fiquei pouquíssimo tempo como economista [...]”. A mesma professora prossegue sua fala sobre sua opção pela docência que, segundo ela, “veio a partir da necessidade de entender as pessoas, de saber até que ponto as pessoas conseguem me entender também”. Para a professora, é uma satisfação trabalhar com pessoas, interagir: “[...] De certa forma, influenciar as pessoas e ser influenciada também pelas pessoas [...]. Pelas ideias. [...]”. A educadora conclui afirmando que as atividades nessa profissão são sempre desafiantes e que “[...] ninguém me diga que o magistério é sempre igual. Não é sempre igual. Cada dia, cada descoberta, cada interação são desafiantes”.

De acordo com Tardif (2010, p. 58):

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

A professora 7 narra o início da sua vivência como educadora:

[...] eu entrei como professora substituta na UFRGS, [...], então eu comecei a dar aula na ULBRA de Torres. Eu tinha enviado o currículo para o Unilasalle e me chamaram para ministrar aula em duas disciplinas. [...] surgiu a oportunidade de fazer o Doutorado na UFRJ [...].

Para essa professora, “[...] as coisas acabaram acontecendo de forma natural e foi uma experiência muito boa”. Ela ainda recupera em sua fala que a sua história com o Unilasalle vem desde 1996, “quando eu estava entrando no Mestrado, e o Coordenador veio conversar comigo e eu disse não... preferi esperar [...]. E acho que foi uma opção boa [...]”.

Em outra fala, a professora 8 revela que estava fazendo a especialização quando “[...] a minha professora de Dietoterapia na Unisinos me convidou para acompanhar voluntariamente os alunos no Hospital de Clínicas durante todo o estágio. [...] Gostei da experiência na Universidade. E, após ingressar no Mestrado de Educação da PUCRS, [...] na Unisinos souberam que eu havia passado na seleção do Mestrado e me chamaram para dar aula em 4 disciplinas [...]”.

No que diz respeito à inserção na docência, nota-se que as professoras 6, 7 e 8 afirmaram que não haviam planejado seguir no magistério, sua inserção na docência deu-se em decorrência de oportunidades que surgiram de forma imprevista.

Ao elaborar um ciclo de desenvolvimento profissional que a maioria dos professores percorre durante sua carreira, Huberman (2000) afirma que esses ciclos não são formados por uma sequência linear de acontecimentos, mas por um processo que pode ser percorrido de forma diferente pelos professores, devido à sua individualidade e à sua subjetividade, que perpassam suas experiências e suas

histórias de vida, as quais, por sua vez, influenciam a maneira como cada um vivencia essas etapas.

De acordo com Huberman (1995), os professores podem trilhar novos caminhos, diferentes dos apresentados, e o período de permanência em cada uma das fases pode variar.

Nesta categoria, estão relacionadas as questões relativas à opção profissional pela docência, em alguns casos, com exercício concomitante de vivência profissional na sua área de formação. A docência aparece como um ofício que permite a esses educadores utilizarem suas práticas e vivências na sala de aula como elementos valiosos na formação de futuros profissionais, no caso os alunos.

Dentre os objetivos desse estudo destaque, no relato dos professores entrevistados, aqueles episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces com o exercício da sua docência, destacando a opção inicialmente apenas como uma oportunidade paralela à sua “outra!” atividade no mercado de trabalho e no transcorrer do percurso surgindo o fascínio da descoberta pelo exercício da profissão docente.

Características que deve ter um professor para lecionar no bacharelado

A ideia central desta categoria é capturar, nos depoimentos dos professores, quais elementos eles entendem como sendo indispensáveis em um docente de bacharelado. Então, ao serem questionados sobre as características que deve ter um professor para lecionar no bacharelado, os professores salientam dimensões, tais como articulação entre a teoria e a prática; a formação pedagógica; a metodologia e o planejamento do ensino; a capacidade de gerir conflitos, dentre outras.

O professor 1 destaca a experiência como elemento imprescindível no docente “a experiência é um diferencial, [...] para ser professor de um Curso de Bacharelado ele deveria ter, no mínimo, cinco anos de experiência no mercado. [...], ele deveria ter uma formação pedagógica [...]”.

O professor 2 enfatiza a necessidade da articulação entre a teoria e a prática. Para ele, o professor que atua nos Cursos de Bacharelado precisa ter um conhecimento aprofundado sobre sua área de atuação para poder apresentar e discutir com seus alunos exemplos reais e práticos. Conforme o professor,:

O professor do curso de Direito que não atua na área ele não agrega, ele passa uma teoria e o aluno fica aguardando os exemplos práticos, a parte concreta que muitas vezes falta [...] é extremamente importante que se coloque a prática do dia-a-dia, porque o aluno tem que visualizar na teoria a sua aplicação prática.

O mesmo professor avalia a importância da metodologia de ensino, para que o docente tenha condições de planejar, de dividir o conteúdo dentro de uma sequência do semestre:

[...], uma das queixas que os alunos fazem muito, informalmente conversando, é de professores que não tem uma sequência lógica dentro da disciplina [...]. falta de organização e, às vezes, falta de conhecimento didático. Por que quem faz a disciplina interessante pro aluno é o professor [...].

A capacidade de gerenciar os conflitos pessoais e o bom humor são consideradas características importantes pelo professor 2, pois, em sua opinião,:

[...] o professor deve encarar todos os problemas de seus alunos, inclusive os de fora da sala de aula porque ele traz como reflexo [...] e essa carência, muitas vezes, gera até mau humor do professor em sala de aula, que ele se irrita porque não consegue.

A questão do planejamento também é ressaltada pelo mesmo professor, quando diz “[...] E, muitas vezes, a falta de planejamento de um professor faz com que ele invada a disciplina de outro professor e o aluno cobra isso muito”.

No entender do professor 3, um elemento fundamental do professor de bacharelado é que ele precisa ser um pesquisador: “[...], eu não consigo compreender um professor que não pesquisa [...] um professor somente pode ser professor se ele tem essa visão [...]”.

Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 243) afirma que:

Paralelamente, e além de ensinar, os professores universitários investigam. Através da investigação, os professores universitários aprofundam o conhecimento específico da sua área específica de estudo. Consequentemente, isso repercute-se no facto de os próprios alunos, como futuros profissionais, se familiarizarem com os problemas e perspectivas da actualidade, rigor e veracidade da disciplina da disciplina objecto de estudo.

Além disso, o professor 3 coloca a formação humana como uma das características que um professor tem de ter. A disponibilidade para com os alunos é outra característica salientada por ele, “[...] eu penso que ele tem que ser disponível aos seus alunos. Disponível, não somente em sala de aula [...]”.

Na visão do professor 4, as principais características que um professor precisa ter são: flexibilidade, criatividade, capacidade de estabelecer articulação entre a teoria e a prática, bom humor, ética, abertura a mudanças, disponibilidade, qualificação, conhecimento relativos a sua área de atuação, facilidade no relacionamento interpessoal e autodisciplina.

A professora 5 resalta que, além da capacidade de articular teoria e prática, o professor precisa ter “[...] a titulação [...], tem que gostar do ofício, ter empatia com o aluno, falar numa linguagem acessível [...], ter prazer, tem que ter um certo perfil para trabalhar como educador, como professor”.

Partindo dessa fala, podemos observar que a identificação do professor com o ofício que exerce é de grande importância para que, desse modo, possa ter prazer na sala de aula e realizar-se profissionalmente.

Para a professora 6, a experiência profissional prévia do professor é uma das características fundamentais. No seu entender, “[...] Até o próprio aluno, ele sabe quando a gente está falando de coisas que a gente não vivenciou, e a gente não convence o aluno [...]. A gente convence o aluno pelo olhar, pela empatia quando a gente vivenciou aquilo [...]”.

Tardif (2010, p. 53) coloca que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso.

A professora 7 aponta duas características essenciais para o professor de Bacharelado:

[...] Eu acho que o professor de Bacharelado ele tem que ter primeiro conhecimento técnico e segundo essa característica que é o professor deixar claros os objetivos, a inter-relação com as outras disciplinas, prevenir o aluno de que aquilo é difícil, mas que ele tem condições de aprender.

A professora ainda comenta o que, na sua opinião, é necessário para ser um bom professor, “[...] ele também tem que motivar, ele tem que perceber quando a turma está a ponto de desistir e fazer o resgate, então ele acaba sendo mais um comunicador, um psicólogo muitas vezes [...]”.

De acordo com a professora 8, responsabilidade, postura ética, humildade e comprometimento são fundamentais para se lecionar em um curso de bacharelado. Outro fator importante resgatado pela professora é a relação com o aluno, “[...] você tem que conhecer o aluno [...]”.

Gonçalves (2000, p. 3) destaca que o professor é um tomador de decisões

durante as quais enfrenta contextos que tem de decifrar, adjetivar, avaliar, gerir e negociar e que “[...] a gestão e a negociação destes contextos determinam a natureza e a qualidade da prática do professor”.

É importante destacar nas características apontadas pelos professores, a partir do exposto nos depoimentos, a interpretação que eles fazem da realidade quando destacam a experiência profissional, a articulação entre teoria e prática e a importância da pesquisa como aspectos importantes na formulação e na organização das práticas cotidianas, envolvendo elementos básicos para a eficácia da atuação docente.

Os depoimentos apontam para os aspectos que influenciaram na constituição do seu profissionalismo docente, de acordo com o que está proposto no terceiro objetivo desse estudo, ressaltando situações que envolvem os processos de aprendizagem da docência, enfatizando o fato de que a formação do professor não é um processo formativo linear, mas é um processo em contínuo movimento e está interrelacionado com a vivência das suas práticas docentes cotidianas. Acrescentam ainda, ser um processo imprescindível para o crescimento profissional, pessoal e fundamental na qualificação dos processos educativos desempenhados pelo professor universitário.

Dificuldades encontradas no exercício da Docência

A quarta categoria que emergiu refere-se às dificuldades encontradas no exercício da docência onde os professores entrevistados, quando questionados, colocaram diferentes situações.

O professor 1 entende que os aspectos que destaca podem ser compreendidos mais como desafios do que propriamente dificuldades, ele exemplifica e diz que “[...] hoje, esse crescimento do aluno cliente, se por um lado, ele é importante pra instituição, mas para o professor em sala de aula, ele cria algumas limitações [...]. Hoje, o professor é ‘você’, ‘tio’, e o aluno vem mascarando chiclete. No início, a gente se choca, mas depois eu tenho que me adequar”.

Esse mesmo professor complementa salientando que “[...], então, não que isso dificulte, mas se você não sabe lidar com isso, você começa a dar trombada, acaba tendo problema de relacionamento dentro da sala de aula”. Fica evidente, nessa fala, o quanto o professor acredita que a maneira como ele reage, com equilíbrio, serenidade e compreensão a determinadas situações, é importante para um bom andamento das aulas.

Diz o professor 2:

No curso de Direito, se tem uma dificuldade no início, porque o Curso de Direito ou o aluno gosta ou detesta, não tem meio termo [...] Então, às vezes, a gente fica decepcionado quando não consegue que ele se entusiasme pelo curso.

Observa-se que ele expressa o pensamento de que o apreço dos alunos pelo curso que optaram é uma dificuldade enfrentada por ele no exercício da docência.

A dificuldade encontrada no exercício da docência levantada na fala do professor 3 remete-nos a uma reflexão sobre o fenômeno do mal-estar docente, que afeta em variados níveis os educadores, independente do seu nível de atuação:

[...] muitas vezes, tu não sabes o que o aluno quer. Ou seja, o aluno, ele quer um resultado, como se o resultado fosse pronto e acabado, como se não fosse demandar uma dedicação dele. A gente sente uma certa angústia.

De acordo com Jesus (2007, p. 14), “o conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor”, mas ao mesmo tempo afirma que o mal-estar é um fenômeno dos nossos dias e está interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas.

O professor 4 aponta como dificuldade as disputas internas existentes nas instituições, “[...] a ‘concorrência interna’ nas Instituições por carga horária através de meios não éticos me faz mal”. O professor também enfatiza que “[...] as disputas internas por cargos, chefias, coordenações, direções não baseadas nos resultados, no trabalho é um fator negativo nas Instituições”.

As inovações tecnológicas são as dificuldades encontradas pela professora 5. Ela faz o seguinte comentário: “As novas tecnologias mudam rapidamente. [...] Isso é uma coisa que me desafia muito. [...] Imagina, eu fui aprender Inglês com quarenta anos. Eu fui fazer meu primeiro curso de Informática, depois dos trinta anos. [...]”.

Em sua fala, a professora 6 destaca um elemento que provoca questionamentos para os professores de todos os níveis de ensino. A maior dificuldade enfrentada no exercício da docência relatada por essa professora consiste no processo de avaliação dos alunos. Segundo a professora, “se a gente trabalha com questões muito objetivas, eu sinto que falta mensurar valores que são importantes na formação do profissional e que a gente não conseguiu colocar na prova. E quando ela é muito subjetiva, a gente também fica na dúvida”.

Na mesma fala, a professora demonstra sua preocupação com o resultado da avaliação, “[...], então, essas duas coisas são complexas [...]. Nem sempre a nota reflete, nem sempre o professor sabe avaliar o aluno no sentido de medir o crescimento desse aluno”.

Para superar essa dificuldade, a professora explica que:

Eu procuro fazer várias avaliações [...] Quando o aluno sai com a aprovação ou com a reprovação, e ele sabe que foi reprovado não por que o professor desejava que ele fosse reprovado, mas o trabalho dele é que não foi suficiente [...].

Assim, a professora enfatiza que a pior coisa é ter um aluno que se sente injustiçado, “[...] e tem o resultado que ele considera inferior ao desempenho dele. Acho que não tem coisa pior para um professor sair de férias sabendo que ele poderia ter recuperado aquele aluno”.

A principal dificuldade encontrada pela professora 7 foi ministrar uma disciplina com um grande volume de conteúdo:

Então, o medo da comparação e ao mesmo tempo, as dificuldades que iriam aparecer. [...] Mas eu me lembro que era um receio muito grande que eu tinha em função do grande volume de informações que tinha que passar para os alunos [...].

Nessa fala, é possível observar que a dificuldade relatada pela professora 7 despertou certa insegurança, naquele momento, em sua atividade docente.

A professora 8 indica a postura tomada por alguns alunos como uma dificuldade docente enfrentada por ela:

É muito ruim ter que conviver com a falta de responsabilidade [...] E uma outra coisa que eu também não gosto, não consigo admitir: aluno que copia trabalho um do outro e aluno que permite colocar o nome quando não fez parte do trabalho. Isso é uma coisa que me incomoda [...].

Nesse contexto, diante desses relatos, das professoras 7 e 8, as falas apontam que a insegurança e a falta de domínio diante do objeto de ensino, que acompanha as suas trajetórias profissionais, são obstáculos à prática docente. Além disso, as maiores dificuldades aparecem em relação ao desempenho em sala de aula, ao desenvolvimento do conteúdo e à aprendizagem do aluno. A tendência na fala dos professores é de aspectos que ‘perturbam’, mas não são permanentes, ou seja, podem ser superados com habilidade e experiência na prática docente cotidiana.

Nessa perspectiva, as dificuldades relatadas pelos professores nas suas trajetórias docentes, tornaram-se aspectos motivadores e desafiadores, constituindo-se como fonte de análise e reflexão sobre a importância da formação continuada e dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente dos professores universitários bacharéis, que não receberam conhecimentos pedagógicos em sua formação inicial. A presença de situações desagradáveis não desanimou-os, ao contrário, contribuiu para fortalecer o desejo de aperfeiçoamento, contribuindo para o desenvolvimento das suas potencialidades.

Influência da formação inicial e continuada para o exercício da docência

Nesta categoria, apresenta-se a questão da influência que a formação inicial e continuada desempenha para a prática da docência.

O exercício da docência exige do professor um conjunto de conhecimentos, técnicas e procedimentos, coloca Nóvoa (1999), que lhe viabilize desempenhar sua função com competência e eficácia.

De acordo com Imbernón (2009, p. 71),:

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa.

Ao ser questionado sobre a sua formação, o professor 1 relata que “[...] noventa e oito por cento das coisas que eu sei não foram as coisas que eu aprendi na Universidade [...]”. O professor salienta que a maior parte do seu aprendizado foi no Mestrado, na profissão e na sala de aula. De acordo com ele, “[...] a formação continuada não só é necessária como ela é obrigatória”.

Esse depoimento ressalta um elemento importante em relação à ideia de que o processo formativo dos professores envolve conhecimentos e práticas delineados em espaços diversificados e que, muitas vezes, as iniciativas individualizadas do professor garantem esses espaços de formação continuada.

Conforme Garcia (1999, p. 23), a formação inicial do professor universitário deveria ocorrer através do desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência, pois a sua organização pode ser mais flexível e prolongada.

Nesse sentido, o professor 1 enfatiza a necessidade de a instituição oportunizar espaços e tempos que viabilizem um acompanhamento sistemático. Tal acompanhamento é compreendido, pelo professor, como uma das formas de

qualificar os processos de ensino na Educação Superior. O professor relata “[...] mas eu acho que efetivamente as Instituições deveriam dar um pouco mais de suporte. Eu acho até que a educação continuada deveria ser cobrada dos professores como obrigatória”.

Tardif (2010, p. 16) destaca que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-las de saberes experienciais ou práticos.

Por outro lado, a formação técnica específica na sua área de atuação, por si, não deve ser concebida como fundamental para o exercício da prática docente. É relevante considerar que o fazer pedagógico exige a predisposição do professor em investir na sua formação continuada como aspecto fundamental para a construção da sua identidade profissional.

Inclusive, o mesmo professor sugere uma modalidade de ‘tutoria’, em especial ao professor ingressante, sendo que, no seu entender:

[...] o correto seria o professor iniciar seu primeiro semestre como auxiliar de ensino e com um professor tutor [...] e ele iria assistir aula desse professor tutor [...] E esse professor tutor iria permitindo que ele fosse se inteirando mais com a turma. Quando faltasse um professor, teria esse auxiliar pra ir colocando.

O compromisso das Instituições com a formação continuada dos seus profissionais também é enfatizado pelo professor 2. Para ele, “[...] as instituições devem investir no professor depois que ele é admitido, pra moldá-lo à sua filosofia prática. O Unilasalle faz isso bem, procura inteirar os professores em sua Filosofia Lassalista”.

Ao destacar a influência da Instituição na formação continuada dos professores, afirma que:

Isso é importante pra eles todos terem presente qual é a Missão da instituição, quais os objetivos futuros e principalmente a instituição dá segurança para que o professor sinta que é uma instituição séria e que ele tem futuro, porque senão ele vai se tornar um mero repetidor de conteúdo e não vai vestir a camisa [...].

O professor 3 e a professora 5 salientam a existência de modelos referenciais na docência. O professor 3 explica “[...] sou um professor muito próximo do que eram meus professores [...] A gente sempre tem modelos. E ainda bem quando tu tens um [...]”. Já a professora 5 explicita que a identificação com alguns professores ajuda a definir a linha teórica com a qual se vai trabalhar:

[...] Até hoje eu tenho esses modelos de professores dentro de mim como os mais queridos, onde a gente produziu mais, onde eu aprendi de fato [...] Claro, isso funciona como um modelo. O meu primeiro modelo é a minha mãe e, depois, esses modelos novos.

Na continuidade de seu relato, o professor 3 acrescenta que:

E um mundo tão conturbado como o nosso hoje, questões de justiça social, de economia, de meio ambiente, e assim por diante. [...] Ou seja, que é anterior à própria formação docente *stricto sensu*, como ele vê aquilo para sua área de atuação. E, num segundo instante são essas questões pedagógicas pontuais, de métodos, de práticas, mesmo. Ou seja, que instrumental, quais práticas o professor vai usar para fazer aquela provocação aos alunos na sala de aula.

Nesse ponto, concordamos com o pensamento de Nóvoa (2009, p. 20), quando o autor destaca que:

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

O professor 4, ao refletir sobre a formação, explica que, no seu entender, a formação inicial pode ter dois sentidos: um na graduação e outro ao iniciar a docência:

Quanto à formação na graduação, sofremos do “academicismo”. A ênfase na “teorização”, portanto, temos dificuldades de relacionar a teoria com a prática. [...] Quanto à formação inicial, quando contratado na primeira Instituição em que trabalhei, tivemos muitos cursos de formação continuada em seus centros de formação.

O professor prossegue enfatizando o significado da formação continuada como espaço de reflexão crítica, de avaliação das suas experiências docentes e de reorganização de sua prática:

[...] Entendo perfeitamente o sentido de “formação”, principalmente nos dias atuais, pois engloba: técnicas, valores, relações humanas, tecnologias [...] dentro de uma visão integral, holística. São oportunidades únicas de parar, avaliar, conviver e projetar.

Conforme Tardif (2010, p. 49), o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Segundo o autor,:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

A professora 6 salienta que em sua formação o preparo em termos de didática foi deficitário, até mesmo porque sua formação inicial foi em Curso de Bacharelado. Ela partilha que:

Sinto falta da didática. Eu não tive didática. Nem no Mestrado [...] é uma deficiência do Mestrado. Por que o *Stricto Sensu* visa preparar professores e pesquisadores. Professores? E não coloca didática? Eu comecei a fazer cursos para complementar, para realmente, me dar uma visão do que vem a ser didática.

Nessa perspectiva, Shulman (apud CAMPOS, 2010) afirma que:

A maioria das coisas que era importante para os professores em tempos passados continua sendo hoje. Quase todas as pessoas que compreendem idéias e habilidades complexas têm grande dificuldade de ensiná-las aos outros, especialmente se forem sutis. Bons professores compreendem não apenas as idéias que pretendem ensinar com profundidade, mas também o que torna essas idéias ou habilidades difíceis de serem aprendidas.

Outro aspecto destacado pela professora 6 é a necessidade de formação permanente. Na visão dela, o professor não pode jamais parar de estudar “não só a sua área, mas a forma de dar aula. O formato, a formatação, até por que a linguagem do aluno é diferente da linguagem de trinta anos atrás”.

A esse respeito, Perrenoud (2002, p. 12) defende que:

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

Ao analisarem as suas necessidades formativas, os professores, em sua maioria, reforçam que existe uma lacuna entre a formação inicial e os processos formativos ao longo de seu percurso profissional na docência. O que parece relevante destacar é que a formação continuada torna-se imprescindível quando a formação inicial não ofereceu uma base consistente, com formação na área didático-pedagógica e nos aspectos que envolvem os processos de fundamentação teórica da aprendizagem dos alunos.

A professora 7, em seu depoimento, relata algumas questões relacionadas à metodologia de ensino, ao dizer: “[...] eu tive a oportunidade de fazer cursos, [...] e eu acho que mais do que o conteúdo na verdade as trocas que acabamos tendo com os colegas acabam enriquecendo, porque te fazem repensar certas práticas [...]”.

Segundo a educadora, a busca por novas práticas pedagógicas permite uma maior competência profissional para atender de maneira mais eficiente a natureza do ensino e da aprendizagem em áreas extremamente técnicas. E prossegue:

No curso, existe uma disciplina que é muito difícil de trabalhar: Algoritmos de Programação [...] porque tu não tem na verdade como passar algo que eles vão ler e simplesmente aquele ali é o caminho, temos que ensinar a pensar de uma forma diferente e isso é muito difícil [...].

A professora aponta, também, a avaliação da aprendizagem como um dos elementos que o professor deve considerar como fundamental, em sua perspectiva

de formação continuada. Ela expressa que:

[...] muitas vezes, a gente acha que a única forma de avaliar é fazendo uma prova ou somente a prova individual e sem consulta. É importante dar um pouco mais de ênfase ao trabalho de grupo, não só trabalho individual, [...] porque é uma coisa que o mercado exige na nossa área, o futuro profissional que não souber trabalhar em equipe, está desfavorecido.

A profissionalização do professor, segundo Nóvoa (1999, p. 18), sugere “uma evolução linear e inexorável”, pois, conforme o autor, “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos, portanto, na profissão docente [...]”.

A professora 8 resgata o que anteriormente já foi apontado pela professora 6, que há falta de disciplinas de didática na formação inicial. A professora entende a didática como “o aspecto instrumental para dar aula [...]”, destacando, ainda,:

Pra mim, eu, se tivesse espaço, eu teria uma didática bem voltada pro “Como é que eu faço a montagem de uma disciplina”, “como é que eu organizo um plano de ensino”. Por que amanhã ou depois alguém sai do curso e vai ministrar aulas, vai dar palestra, alguma coisa.

A professora prossegue relatando aspectos relevantes das oportunidades de formação continuada:

A formação continuada em uma das IES em que trabalhei [...], tínhamos um estímulo bastante grande na formação continuada, [...] a minha primeira formação em Informática [...]. E a outra parte que aproveitei bastante foi que éramos incentivados a fazer cursos fora [...], tinha a liberação e ajuda de custo para o deslocamento e ao retornar fazíamos relatos, seminários.

Através dessa dimensão, percebo diferentes formas de compreensão do processo de formação continuada. Retomo uma abordagem atual de Nóvoa (2007, p. 9), quando ele enfatiza que:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho

colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores é um componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais. As diferentes concepções e práticas de formação permanente dos professores, em cada momento histórico, respondem a uma confluência de diversos fatores.

Não devemos esquecer que vários destes elementos, também e concomitantemente, relacionam-se com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que de acordo com o objetivo três desse estudo, possuem influência direta e decorrente da sua formação inicial e continuada. Os professores destacam a dinâmica da formação continuada como fator essencial na qualificação de suas práticas e do desenvolvimento de seu trabalho educativo. Nessa linha, retomo a posição de Nóvoa (2009, p. 34) ao afirmar: “a necessidade de devolver a formação de professores aos professores”, pois segundo ele, os processos de formação só fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

Significado da docência

Nesta dimensão, propomos um olhar sobre a representação da docência, na percepção dos entrevistados, considerando que não tiveram formação específica para atuarem como docentes.

Ao ser convidado a comentar o significado que a docência adquiriu na sua vida, o professor 1 expressou de forma objetiva o sentimento de realização profissional, ao relatar “[...] hoje eu vivo como professor [...]. Aliás, como disse, não sei se vivo como professor ou como gestor? Mas, eu me sinto bem [...], a gente se realiza”.

O professor 2 externaliza que se sente muito gratificado com o reconhecimento dos alunos, ao expor “eu me sinto muito realizado, principalmente pelo retorno que eu tenho com os alunos [...]. E eles reconhecem o trabalho e muitas vezes nos procuram, inclusive ex-alunos, pra saber a opinião”.

A realização com a profissão também fica evidenciada na fala do professor 3. Segundo esse professor,:

Eu estou convencido de que fiz a escolha certa [...] Aquele momento lá, que eu recebi o convite pra ser professor de Direito Autoral, eu considero assim, um momento privilegiado da minha vida. [...] Porque eu fiz uma carreira no Direito Autoral, que já está com, praticamente, vinte anos, vinte e um anos. E hoje, eu já consegui construir alguma coisa no Direito Autoral.

Na fala do professor 4, fica evidente a impossibilidade de separarmos o *eu pessoal* do *eu profissional*:

Não consigo separar o ‘J’ do professor e o professor do ‘J’. Incorporou-se de tal forma que trabalho e lazer, muitas vezes, se confundem, pelos efeitos produzidos. Hoje, também sinto que consegui apesar da ‘incorporação total’ separar: família, *hobbies*, diversão, trabalho, vida social, religião, férias. Há tempo, espaços para todos. Curto todos os momentos.

A professora 5 relembra o envolvimento com a profissão:

A gente passa os finais de semana, às vezes, preparando aula, corrigindo trabalho de aluno [...] Mas é muito bom! Tem uma outra coisa que compensa, que é aquilo que eu falei que parece que entra na corrente sanguínea, sabe? [...].

Assim como destacam Huberman, Nóvoa e Goodson (2000), a idéia de ciclo de vida pessoal do professor e as suas vivências na prática docente estão interligadas e constituem o elemento fundamental de seu desenvolvimento profissional.

Conforme a professora 6 enfatiza, a profissão de professora foi uma opção: “[...] opção é o trabalho, opção pela vida. O magistério, o trabalho é a nossa vida [...]. Eu escolheria magistério, tranquilamente. E até pelo aspecto financeiro”. A educadora continua seu depoimento revelando o quanto o magistério lhe é gratificante, “[...], extremamente gratificante na vida pessoal, na vida financeira. Acho que é uma profissão que sempre irá existir, nada vai substituir o professor na sala de aula”.

Para Fossatti (2009, p.73):

O educador com desenvolvimento saudável e saúde global, possivelmente conseguirá ter postura adequada e otimista perante a vida e a própria profissão, o que lhe possibilitará intervir, de modo positivo, no desenvolvimento dos educandos e propiciar situações de aprendizagem significativas.

Indagada sobre o significado da docência em sua vida, a professora 7 destaca que a prática docente desperta uma sensação de serventia, “[...] acho que sem estar numa sala de aula, deixo de ser útil [...] tenho compromisso com a sociedade. [...], pois eu adoro dar aula [...]”. Ela ainda faz uma observação com relação ao contato que é desenvolvido com os alunos:

[...] Mas o que eu tenho notado é que cada vez mais eles te querem como mais do que alguém que vai dar uma informação, eles querem alguém que vai falar da vida. Talvez como “professor” estejamos assumindo um pouco do papel de família, dos amigos, que é o espaço que eles possuem para discutir outras coisas.

Para reforçar essa perspectiva, Cavaco (1995, p. 179) destaca que:

[...] a complexidade e as contradições vividas nos primeiros anos de trabalho, quando há que enfrentar dia-a-dia, no cenário da profissão, situações novas e imprevisíveis, obstáculos freqüentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reconstrução do sonho de vida.

Para a professora 8, o aspecto significativo no seu exercício docente é a persistência e a confiança em si mesma:

Em relação à minha caminhada na carreira docente, cada vez que perguntam uma coisa, eu penso “*Puxa, isso eu não me lembro, vou ter que buscar*”, mas eu me comprometo e vou lá buscar. Era a opção que eu queria, que eu desejava [...]. Eu tenho certeza que eu venci.

A partir dos aspectos expostos nas falas dos professores sobre o significado da docência para eles, partilho do olhar de Imbernón (2009, p. 76), quando coloca que:

O atual conceito de identidade docente permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, que já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa, como indica a tradição dos itinerários formativos.

Partindo dos relatos dos professores, destacados nessa categoria, percebo e enfatizo que a opção pelo magistério é a oportunidade que eles encontraram para desfrutarem de uma profissão gratificante, que lhes permite reconhecimento e um envolvimento tal que a docência, na vida deles, é um ofício capaz de proporcionar-lhes não só a realização profissional, mas também uma efetiva realização pessoal. Por fim, partilho da posição de Imbernón (2009, p. 92), quando o autor conclui que:

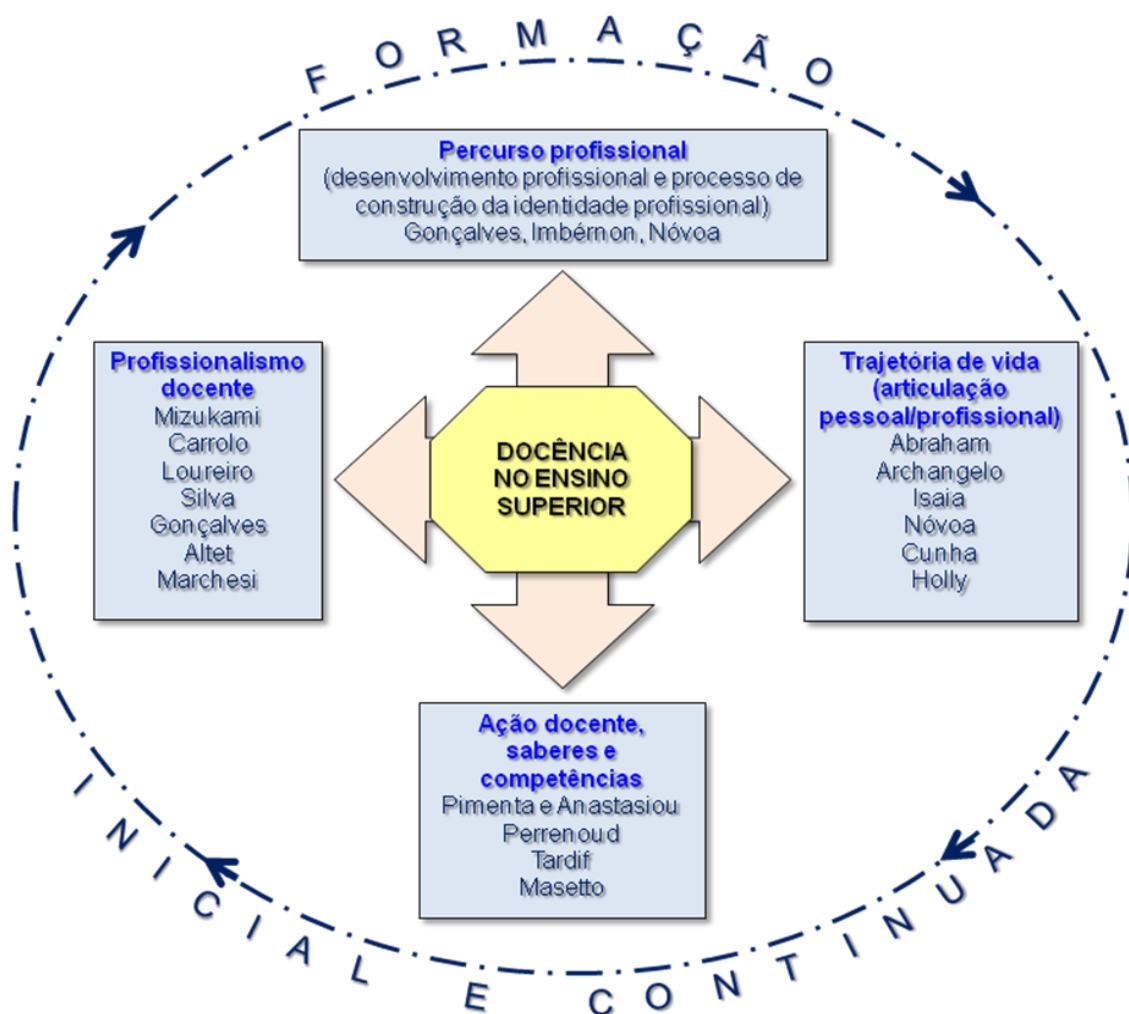
Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura faz com que às vezes se tomem decisões sem refletir (ou intuitivas); ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho.

A partir dos relatos dos professores, retomo a ideia expressa no primeiro objetivo quando foi possível identificar fatores que implicaram no modo como ocorre

o processo de constituição da sua docência, o entusiasmo de investir na profissão e a descoberta da gratificante e prazerosa pela tarefa de educar. A opção pela docência trouxe implicações na vida desses professores, principalmente porque propiciaram convicções, novos valores e ideais, no âmbito profissional e pessoal.

Por fim gostaria de poder ressaltar esta parte a partir da Figura 3, a seguir, em que reúno estes elementos destacados.

Figura 3 – Formação Inicial e continuada



Fonte: Elaborada pela autora, 2011.

Com base nos dados problematizados neste capítulo, nas páginas a seguir, teço minhas Considerações Finais sobre os principais achados da pesquisa, apontando questões para a continuidade deste estudo em outras investigações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente a problemática investigativa e os objetivos que nortearam o estudo, retomo, neste capítulo, em termos de síntese, os principais achados do estudo e alguns eixos norteadores que viabilizam a reflexão e a proposição de questões para futuras pesquisas.

Minha trajetória como professora, gestora e pesquisadora e as inquietações que foram surgindo ao longo de minha atuação e formação, acadêmica e profissionalmente, mobilizaram-me em direção à proposição da seguinte problemática investigativa: *Qual é a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência?*

A partir dessa questão, o estudo teve como objetivo geral *analisar a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.*

Com relação aos objetivos específicos, foram propostos os que seguem:

- a) analisar, no depoimento dos professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores;
- b) identificar, no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência; e
- c) identificar, no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

Achados do estudo

Ao concluir o percurso dessa investigação, buscando elucidar a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência, passo a tecer algumas reflexões que surgiram ao concluir este estudo.

De modo geral, os achados do estudo permitem-me comentar que:

- a) é reduzido o número de investigações direcionadas à formação dos docentes que atuam em cursos de bacharelado e, portanto, urge a necessidade de investir-se nessa área de investigação, motivo justamente de realizar esta Tese;
- b) é consenso, entre estes professores pesquisados, que nos cursos de bacharelado prepondera a formação técnica-científica (em detrimento de uma formação também pedagógica associada) e, desse modo, os professores com essa formação inicial carecem de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicos; e
- c) os professores pesquisados são unânimes em ressaltar sua necessária e contínua formação continuada, como fundamental em seu processo formativo como docentes, pessoal e profissionalmente.

O cenário construído com o referencial teórico, com a análise dos dados oriundos dos questionários e com a riqueza das narrativas das entrevistas, me possibilitaram refletir e perceber algumas interfaces do trabalho docente que são relevantes e que na maioria das vezes não são percebidas no cotidiano universitário.

Portanto, ao concluir as duas etapas do estudo, confirmo minha tese, acreditando ser esta uma contribuição significativa para o processo de formação continuada dos docentes do Centro Universitário La Salle, percebido como fundamental para a constituição do seu profissionalismo docente.

As informações coletadas na primeira etapa, através das respostas ao questionário aplicado, apresentaram dados que apontaram aspectos como: a participação em ações de formação e atualização; motivos para participação nas ações; fatores que influenciaram na opção em exercer a docência na Educação Superior; características que deve ter um professor para exercer a docência no(s) curso(s) de bacharelado; formação e preparo para o exercício da docência; formação continuada e trajetória profissional; dificuldades na ação docente e trabalho docente e interfaces com o crescimento pessoal e profissional.

Na segunda etapa, através das respostas à entrevista semiestruturada, pude obter, a partir da leitura realizada e da análise qualitativa, as seguintes categorias *a priori*: trajetórias de formação; inserção na docência/opção pela docência; características que deve ter um professor para lecionar no bacharelado, dificuldades encontradas no exercício da docência; influência da formação inicial e continuada para o exercício da docência; significado da docência.

Na categoria *trajetórias de formação* comento que através da escuta sobre as etapas e acontecimentos da vida pessoal e profissional dos professores entrevistados, consegui identificar elementos significativos que compreendem a maneira e a forma que eles foram constituindo-se professores, ressaltando a grande influência da família, dos grupos sociais a que pertencem e a contínua reflexão sobre as experiências vivenciadas, principalmente no início da carreira docente.

Na categoria *inserção na docência/opção pela docência*, comento os fatores que influenciaram os professores na escolha em exercer a profissão docente, destacando a opção pela docência, inicialmente apenas como uma oportunidade paralela à sua atividade no mercado de trabalho e no transcorrer da trajetória, surgindo a fascinante descoberta da profissão docente.

Na categoria *características que deve ter um professor para lecionar no bacharelado*, comento os elementos que eles entendem como sendo indispensáveis em um docente que leciona em curso de bacharelado, destacando: a articulação entre teoria e prática; a formação pedagógica; a metodologia e o planejamento do

ensino; a capacidade de gerir conflitos, dentre outras.

Na categoria *dificuldades encontradas no exercício da docência*, aponto, a partir do relato dos professores, a insegurança e a falta de domínio da situação de ensino e no desenvolvimento do conteúdo, como os aspectos de maior fragilidade no seu desempenho em sala de aula, mas ressaltando que esses elementos tornaram-se aspectos motivadores e desafiadores na sua trajetória docente.

Na categoria *influência da formação inicial e continuada para o exercício da docência*, destaco a ênfase no depoimento dos professores em relação à dinâmica da formação continuada como fator essencial na qualificação de suas práticas educativas e no desenvolvimento de seu trabalho educativo.

Na categoria *significado da docência*, destaco a representação da docência, na percepção dos entrevistados, considerando a formação técnica que tiveram e o desafio que enfrentam, para investirem no permanente aperfeiçoamento nos aspectos didático-pedagógicos, qualificando a tarefa de ensino que desempenham como professores universitários.

Os oito professores entrevistados relataram experiências profissionais e pessoais que me propiciaram conhecê-los um pouco melhor, de uma forma mais pessoal e afetiva. Ao realizar essa atividade de entrevista me senti sensibilizada por suas histórias, pelos relatos emocionados, pelas experiências vividas e pela emoção que alguns deles deixaram aflorar. As falas e trocas realizadas com esses professores possibilitaram que eu pudesse ter o entendimento da humanização e profissionalismo do trabalho que realizam no exercício da docência.

Nesse movimento, também apontaram aspectos muito significativos, que servirão de indicativos para a formação continuada dos professores da Instituição.

Estou ciente de que não é apenas esta a perspectiva a ser aproveitada na intervenção institucional de contribuir no crescimento profissional do professor que atua nos cursos de bacharelado, existe um conjunto de elementos que devem ser

aproveitados e como gestora poderei utilizar todos esses indicativos como referência e suporte para a reestruturação do Programa de Formação Continuada dos professores do Centro Universitário La Salle.

Desse modo, acredito haver necessidade de refletir sobre a formação continuada interligada com o processo de seleção de ingresso e o acompanhamento do desempenho do professor, pois a titulação na área supõe que o professor esteja apto para a docência universitária, tendo como elementos primordiais o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A tese

Parece possível inferir, a partir dos achados do estudo, consigo verificar a confirmação da minha tese inicialmente proposta, a de que *“a formação continuada no processo de constituição do profissionalismo docente é um dos elementos diferenciais que viabiliza uma ação educativa mais qualificada no contexto da Educação Superior”*.

Tendo presente que os estudos de caso não objetivam a generalização dos seus achados, almejo que os resultados obtidos nesta investigação possam contribuir significativamente para reflexões que levem em conta uma proposta de excelência para o ensino, neste caso na Educação Superior, mas também em outras instâncias da Educação. Além disso, espero que contribua para a melhoria consequente de processos de aprendizagem docente, com repercussões na discente, pois sinaliza para alguns subsídios para que todos possamos (re)pensar o aprimoramento de processos e de práticas de formação continuada dos docentes, em direção a um melhor conhecimento, profissional e pessoalmente, para prevenir e conseguir também cuidar-se, enquanto pessoa e educador.

Dentre as possibilidades de continuidade da pesquisa, além dos professores que possuem e atuam em cursos de bacharelado, percebo a possibilidade de interligar com as percepções dos professores dos cursos de licenciatura sobre a constituição do profissionalismo docente e as interfaces com o exercício da docência

no ensino superior, procurando realizar uma análise transversal das narrativas como parte de um todo integrado do corpo docente da Instituição.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, Ada et al. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 21-29.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-62, 1991. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-351, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51- 54, maio 1984.

ARCHANGELO, Ana. **O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2010/>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Decreto n. 3860, de 9 de julho de 2001.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm>. Acesso maio 2011.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina, PI: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

CAMPOS, Stela. O aprendizado deve ser coletivo. **Valor econômico**, São Paulo, 08 fev. 2010. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/arquivo/807513/o-aprendizado-deve-ser-coletivo>> Acesso em: maio 2011.

CANAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor.** Porto: Porto, 1997. p. 21-50.

CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. **O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. CANOAS, 2011. Disponível em: <www.lasalle.edu.br/intranet/pagina.php?id=1217>. Acesso em: maio 2011.

_____. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009/2013.** Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional: PPI.** Canoas, RS: Salles, [2006].
CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORBELLINI, Marcos. **Obra de Deus: e se não fosse?** Canoas: Salles, 2006.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior: formação inicial e formação continuada.** Teresina, PI: Halley, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquera, SP: JM, 1998.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ERIKSON, Erik H. **O ciclo de vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Comprometimento e pedagogia universitária. In: SANTOS, Betina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. (Orgs.). **A motivação em diferentes cenários.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação.** 2009. 271 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/diversos/2009/pfossatti.pdf>. Acesso em : 01 abr. 2009.

_____. Pedagogia Lassalista. **Cadernos La Salle XV**, Canoas, RS, v. 2, n. 5, p.41-55. 2010.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa.** 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. **A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática.** Porto: Porto, 2006.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-170.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

GUARNIERI, Maria R.; GIOVANNI, Luciana M.; AYELO, Ana L. Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2001. p.1-12.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HENGEMÜHLE, Edgard. **La Salle**: uma leitura de leituras. Canoas: La Salle, [19--].

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 79- 110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997. p. 117-160.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Mackenzie: Cortez, 2005. p. 79-108.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 9-26.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Dos saberes às práticas pedagógicas: focalizando a formação docente. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina, PI: EDUFPI, 2007. p. 7-17.

_____. A prática pedagógica de professores não-licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-86.

MIZUKAMI, M. da G. N. A instrumentalização para a realização da prática do ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 27-42.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-92.

MOSQUERA, Juan J. M. **Ensino**: uma tarefa de reflexão. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Pessoas, trabalho e motivações. In: SANTOS, Betina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. (Orgs.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 65-78

NÓVOA, António. **Organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 13-21.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

_____. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa, Portugal. **Comunicações**. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZCDDAwQ7WbsJ:www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library> Acesso em: maio 2011.

PÁDUA, Elisabete M. Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, set./dez. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002b.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE (PLPOA). **Plano de Formação**. Porto Alegre, 2002.

_____. **Proposta Educativa e Projeto Pedagógico Lassalista**. Porto Alegre, 2004.

_____. **Proposta Educativa da Província Lassalista de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2008.

_____. **Resolução Nº 004/2006**. Disponível em: <<http://www.lasalle.edu.br/intranet/pagina.php?id=1217>>. Acesso em: mar. 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RANGEL, Mary (Org.). **Educação superior: avanços e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010.

REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu, MG, 2000. **Anais...** Caxambu, MG, ANPED, 2000. p. 1-16.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SANTOS, Betina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. (Orgs.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 2, n. 9. 2005. Disponível em: <www.ugr.es/local/recfpro>. Acesso em: março 2011.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997. p. 161-190.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A. M. M. et. al. **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 112-128.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A. **Ensino Superior (in)sucesso acadêmico**. Porto: Porto, 2001.

TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. In: **Revista de Educação: Educação e Processos Motivacionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 31. n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

_____. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865-885, set. 2010.

_____. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Revista de Educação: Educação e Processos Motivacionais**, Porto Alegre, v. 31. n.1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE

Canoas, abril de 2009.

Magnífico Reitor

Ivan José Migliorini, fsc

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é “A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior”. Tem como problema de investigação: *Qual é a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.*

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Analisar, no depoimento dos professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores; b) Identificar, no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência; c) Identificar, no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620), e tem como pesquisador responsável a doutoranda Vera Lúcia Ramirez, a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51)34768584 ou através do e-mail ramirez@unilasalle.edu.br.

O campo empírico da pesquisa é o Centro Universitário La Salle. Os sujeitos

participantes do estudo serão os professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Unilasalle.

Os dados, tanto dos questionários quanto das entrevistas, serão coletados durante o ano letivo de 2009, em horários previamente agendados.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que tal participação será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,
Vera Lúcia Ramirez

Para
Reitor
Ivan José Migliorini
Canoas/RS

APÊNDICE B- Comitê de Ética

Figura 4 – Submissão do projeto da Tese ao CONEPE

Andamento do projeto - CAAE - 0070.0.404.000-11				
Título do Projeto de Pesquisa				
A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE E SUAS INTERFACES COM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR				
Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	27/10/2011 19:19:56	28/10/2011 13:07:15		
Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
3 - Protocolo Aprovado no CEP	28/10/2011 13:07:15	Folha de Rosto	11/066	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	27/10/2011 19:09:06	Folha de Rosto	FR474826	Pesquisador
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	27/10/2011 19:19:56	Folha de Rosto	0070.0.404.000-11	CEP

Fonte: CONEPE, 2011.

APÊNDICE C - Documento explicativo aos professores para o questionário**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE**

Canoas, de 2009

Prezado professor,

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, cujo título é “A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior”

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Analisar, no depoimento dos professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores; b) Identificar, no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência; c) Identificar, no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620), e tem como pesquisadora responsável a doutoranda Vera Lúcia Ramirez, a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51)34768584 ou através do e-mail ramirez@unilasalle.edu.br.

O campo empírico da pesquisa é o Centro Universitário La Salle. Os sujeitos participantes do estudo serão os professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Unilasalle.

Considerando que você se enquadra dentro dos critérios pré-estabelecidos,

conto com sua generosa colaboração para responder ao questionário que será aplicado pelo Prof. Me. Rodrigo Lemos Simões, no dia.....de.....de 2009. Ressalto que foi obtida a autorização da Reitoria para a coleta de dados.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que tal participação será significativa para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Vera Lúcia Ramirez

APÊNDICE D - Termo de consentimento

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE

Estimado Professor,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
residente _____ e _____ domiciliado

_____,
portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da
pesquisa **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o
exercício da docência no Ensino Superior.**

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: **Qual é a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência?**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicados as justificativas e os objetivos da pesquisa. Os objetivos norteadores do estudo são: a) Analisar, no depoimento dos professores que exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores; b) Identificar, no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência; e c) Identificar, no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir. Na primeira etapa do estudo, será aplicado um questionário com questões abertas e fechadas para os professores que exercem a docência em disciplina(s) específica(s) dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle. Os critérios utilizados para a seleção dos professores foram: a) acessibilidade; b) formação inicial em curso de bacharelado; c) exercício na docência em disciplina(s) específica(s) do curso, no mínimo, há dois anos; e d) aceitar em participar do estudo. Na segunda etapa, será realizado um estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados é uma entrevista semiestruturada. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo, o termo de consentimento ora assinado se refere à primeira etapa do estudo, ou seja, responder ao questionário.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a Professora Vera Lúcia Ramirez (pesquisadora) no telefone 51 – 34768304.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total

liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo. Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2009.

Assinatura do professor que responde ao questionário

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do Orientador

APÊNDICE E - Termo de consentimento Livre e Esclarecido (entrevista)

Estimado Professor,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: *Qual é a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência.*

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicados as justificativas e os objetivos da pesquisa. Os objetivos norteadores do estudo são: a) Analisar, no depoimento dos professores que

exercem a docência em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, o modo como eles se constituíram enquanto professores; b) Identificar, no depoimento dos professores, episódios que contribuíram para a constituição do seu profissionalismo e as interfaces existentes entre tais episódios com o seu exercício na docência; c) Identificar, no depoimento dos professores, a influência de sua formação inicial e continuada para a constituição do seu profissionalismo docente.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) na primeira etapa do estudo, será aplicado para os professores que lecionam disciplinas específicas dos Cursos de Bacharelado, um questionário contendo questões abertas e fechadas e, b) na segunda, uma entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados para a Análise de Conteúdo. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo participarei respondendo a um questionário.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores, tendo em vista o crescimento profissional.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação neste estudo, poderei conversar com a professora Vera Lúcia Ramirez (pesquisadora) no telefone 51 – 34768584

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou

do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com a pesquisadora Vera Lúcia Ramirez sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2009.

Assinatura do professor que responde ao questionário

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do Orientador

Este formulário foi lido para _____ (nome do professor) em _____, _____/_____(data) pela _____ (nome da pesquisadora) enquanto eu estava presente.

Assinatura de Testemunha Nome Data

APÊNDICE F - Questionário para professores

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE

Questionário para os(as) professores(as) - (Livre e esclarecido)

Prezado(a) professor(a)!

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, cujo título é *A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior*.

Desse modo, as questões que seguem têm como objetivo analisar a percepção dos professores que lecionam em disciplinas específicas dos cursos de bacharelado oferecidas pelo Centro Universitário La Salle sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência. O questionário será aplicado pelo Prof. Me. Rodrigo Lemos Simões.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que tal participação será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do e-mail ramirez@unilasalle.edu.br.

Atenciosamente,

Vera Lúcia Ramirez
Canoas, de abril de 2009

1 DADOS GERAIS

1.1 Idade:

1.2 Gênero: () Masculino () Feminino

1.3 Titulação máxima concluída: () Especialista () Mestre () Doutor

1.4 Curso(s) de graduação em que leciona no

Unilasalle: _____

1.5 Disciplina(s) que leciona no(s) curso(s) de

graduação: _____

1.6 Número de horas que exerce a docência no Unilasalle:

1.7 Anos de atuação na Educação Superior até o momento:

() 0 - 1 () 2 - 5 () 6 - 9 () 10 - 20 () Mais de 20

1.8 Anos de atuação na Educação Superior no Unilasalle:

() 0 - 1 () 2 - 5 () 6 - 9 () 10 - 20 () Mais de 20

II DADOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

2.1 Você participou de ações de formação/atualização nos últimos 3 anos? () Sim ()

Não

Em caso afirmativo, cite a quantidade de ações frequentadas:

d) Ações de curta duração:

Especificar quais (Cursos de Extensão, Seminário, Congresso, Atualização, outros), quantos e de que forma participou (palestrante, painalista, ouvinte, etc).

b) Ações de longa duração:

a) Especialização () b) Mestrado () c) Doutorado ()

Especificar a Instituição de Ensino Superior, o Programa de Pós-graduação, título e ano de conclusão:

2.2 Indique seus motivos para participação nas ações de formação, pontuando cada um dos itens com base na seguinte escala:

1 = nada importante 2 = pouco importante 3 = importante 4 = muito importante

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Promover o meu desenvolvimento profissional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Aprofundar questões práticas ligadas à minha atividade pedagógica | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Desenvolver projetos interdisciplinares | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Refletir sobre as minhas práticas profissionais | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Partilhar experiências pedagógicas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Desenvolver competências que considero necessárias para o meu trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Atualizar conhecimentos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Progredir na carreira | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes | 1 | 2 | 3 | 4 |

Outra: _____

2.3 Indique as áreas temáticas (**máximo cinco**) que você gostaria de ver abordadas em futuras ações de sua própria formação.

- () Elaboração de provas de avaliação escritas
- () Diversificação de instrumentos de avaliação
- () Avaliação de competências
- () Modelos de avaliação
- () Formulação de objetivos de aprendizagem
- () Identificação de resultados de aprendizagem
- () Aprendizagem cooperativa
- () Aprendizagem voltada à resolução de problemas
- () Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação em contexto pedagógico
- () Ensino por projetos
- () Planejamento e gestão da aula
- () Organização de dinâmicas de grupo
- () Como trabalhar em turmas com muitos alunos
- () Apoio a estudantes com deficiência
- () Utilização de materiais didáticos
- () Comunicação na sala de aula
- () Estratégias para motivar os alunos
- () Novas metodologias de ensino/aprendizagem
- () Gestão do tempo para a docência
- () Elaboração de programas
- () Ligação teoria-prática
- () Integração interdisciplinar
- () Apoio a projetos
- () Como trabalhar em equipe
- () Organização curricular no ensino superior
- () Articulação ensino-investigação
- () Metodologia de investigação
- () Problematização do papel do professor
- () Inteligência emocional
- () Supervisão/Orientação de trabalhos
- () Desenvolvimento de competências de comunicação
- () Organização e apresentação de comunicações/palestras

Outra:

2.4 Assinale as suas preferências em relação ao tempo que disponibilizaria para sua formação. **(Pode assinalar mais do que uma opção)**

- 1 a 3 horas 1 dia 2 a 3 dias Mais de 3 dias
 Durante o período letivo Durante o período não letivo
 Em horário laboral Em horário não laboral

2.5. Indique as suas preferências em relação às modalidades a privilegiar em futuras ações de formação. **(Pode assinalar mais do que uma resposta)**

- Discussões sobre tópicos previamente identificados
 Sessões práticas (por exemplo: construção de materiais/documentos)
 Realização de pequenos projetos de investigação sobre temáticas definidas pelos participantes
 Palestras seguidas de debate
 Estudos de caso
 Sessões orientadas para a resolução de problemas identificados pelos participantes
 Outra:

2.6. Por que você optou por exercer a docência na Educação Superior? Explícite.

2.7 Você exerce outra atividade profissional além da docência? Em caso afirmativo, explicita qual a atividade que você exerce:

2.8 No seu entender, quais são as características que deve ter um professor para exercer a docência no(s) curso(s) em que você leciona?

2.9 Como você percebe sua formação inicial e seu preparo para o exercício da docência?

2.10 Você considera importante a formação continuada em sua trajetória profissional? Por quê?

2.11 Que tipo de dificuldade você já enfrentou em sua ação docente e que considera importante? Qual foi sua postura perante ela?

2.12 Como o trabalho docente que você realiza na instituição interfere no seu crescimento pessoal e no seu crescimento profissional? Explícite.

Você gostaria de deixar registrado algum comentário que considere ser pertinente para o estudo proposto? Em caso afirmativo, utilize o espaço a seguir:

Prezado(a) professor(a)!

Considerando a importância de suas respostas para o estudo em questão, solicito-lhe que faça a gentileza de verificar se todas as questões foram respondidas. Reitero o agradecimento por sua colaboração na pesquisa.

Vera Lúcia Ramirez

APÊNDICE G - Roteiro para a entrevista semiestruturada

1. Qual é a sua formação profissional?
2. Você exerce outra profissão, além da docência? (Em caso afirmativo, qual profissão?)
3. O que o levou a optar pela docência? (Quais fatores contribuíram para essa escolha?)
4. Em que IES você leciona? Em que cursos?
5. Quanto tempo você leciona no Unilasalle?
6. Como veio para o Unilasalle?
7. No seu entender, que características deve possuir um professor para lecionar em cursos de bacharelado?
8. Como você se sente sendo professor?
9. Você encontra alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, explique que dificuldades são essas.
10. Como você avalia a sua formação inicial em relação ao seu preparo para o exercício da docência?
11. O que você considera importante na formação continuada para a sua trajetória pessoal e profissional?
12. Que aspectos você considera que deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial para preparar o educador para o exercício da docência?

APÊNDICE H - Entrevista

1. Qual é a sua formação profissional?
Filosofia/Ciências Sociais.
2. Você exerce outra profissão, além da docência? (Em caso afirmativo, qual profissão?)
Não, a minha profissão é professor.
3. O que o levou a optar pela docência? (Quais fatores contribuíram para esta escolha?)

Influência do meio - Família (Estado de Santa Catarina) – tios, irmãs mais velhas formadas no magistério e após Licenciaturas e também a proximidade da residência dos meus pais com a escola. As diversões também nos finais de semana passavam por algumas horas nas quadras e pátios da escola. À noite ainda quando criança freqüentava a biblioteca, pois as atendentes eram amigas e quase todo o dia dava uma chegada por lá. Além das motivações e exigências dos pais com o estudo, leituras. Não se pode esquecer também da proximidade e influências da Igreja (Paróquia), padres e religiosas cultas e que freqüentavam também muito a nossa casa. (Infância)

(Adolescência/Juventude em Santa Maria/RS) O Segundo Grau – Ensino Médio – realizei em Santa Maria, lá o fator religioso foi muito forte. Particpei de grupos de jovens, Congressos, Seminários com mil reuniões sempre com uma metodologia (coerente e lógica) após debates, discussões e muito preparo no estudo de temas, creio que os aspectos pedagógicos sempre estavam presentes e a Igreja (Paróquias) desempenhavam além do aspecto religioso-moral o acesso a novos conhecimentos e os meios de como transmitir aos demais.

O ápice da formação e a experiência educativa também se deram através da Igreja. Em Santa Maria participei ativamente dos 17 aos 30 anos de um Movimento Leigo da Igreja Católica chamado Movimento Apostólico de Schoenstatt que é mundial e que possui uma visão pedagógica em todos os níveis: Casais, homens, mulheres, mães, juventude feminina, juventude masculina. Há uma estrutura bastante rígida com níveis de formação dentro de cada categoria. Particpei da Juventude Masculina, tínhamos reuniões semanais por grupo e cada membro do grupo era líder de um novo grupo, portanto, preparávamos para orientar, acompanhar e passar informações, conhecimentos e reflexões a partir da visão pedagógica do Mov. Apost. De Schoenstatt. É interessante que do meu grupo a maioria fez bacharelado e hoje são todos professores; basta ver o Curriculum Lattes:

Marcelo Trevisan: Formado em Administração, hoje professor UFSM;

José Alexandre Pigatto: Formado em Contábeis, hoje professor na UFSM – Palmeira das Missões;

Paulo Takeo Sano: Formado em Biologia, hoje professor na USP;

Leandro Caldeira: Formado em Direito, hoje possui uma escola e é professor de Artes Orientais (Bento Gonçalves);

André Venturini: Formado em Computação, hoje professor e Diretor a mais de 10 anos em Panambi;

Deonilson Moro: Formado em Informática, hoje professor Colégio Santa Maria – Maristas;

João Braidá: Formado em Agronomia, hoje professor na Univ. Federal de Ponta Grossa, e tantos outros...

Em síntese, a Igreja levou-me a Cátedra: o gosto em trabalhar com pessoas, a autodisciplina em preparar-se – estudo, roteiros para reuniões, palestras, a repercussão e resultado nas mudanças na maneira de pensar e agir dos envolvidos, valores trabalhados. A reflexão, a análise crítica...

4. Em que IES você leciona? Em que cursos?

Ulbra Canoas desde 1995 nos cursos de Direito, Administração, Serviço Social, Gestão Pública, Ciência Política, Ciências Sociais, História...

Unilasalle: Relações Internacionais, Direito, Economia, Administração, História, Contábeis...

5. Quanto tempo você leciona no Unilasalle?

Estou no Unilasalle desde o ano 2000, portanto, neste ano completo 10 anos.

6. Como veio para o Unilasalle?

Fui convidado para fazer parte da implantação do Curso de Direito. Fui convidado, indicado pelo Prof. Geraldo.

7. No seu entender, que características deve possuir um professor para lecionar em cursos de bacharelado?

Os aspectos apresentados não são por ordem de importância, mas, creio que os mesmos devem estar em harmonia, todos são essenciais:

- Flexível, mas com objetivos claros;
- Criatividade com metas;
- Relação teoria-prática e vice-versa;
- Bom humor (terapiado);
- Diálogo/proximidade professor-aluno;
- Aberto as inovações tecnológicas na educação;
- Ética;
- Disponibilidade;
- Qualificação adequada;
- Gostar de pessoas/público;
- Domínio técnico/Conhecimento/Atualização;
- Autodisciplina;
- Estudo, pesquisa sempre...

8. Como você se sente sendo professor?

Realizado. Iniciei minha carreira no ano de 90, portanto, 20 anos em que atuo na Educação. Foi uma evolução, lembro-me de minhas primeiras aulas no ano de 90 e reconheço o salto qualitativo nos resultados e na sensação de bem estar após um(s) turno(s) de trabalho. Não consigo separar o Jaime do professor e o professor do Jaime. Incorporou-se de tal forma que trabalho e lazer muitas vezes se confundem,

pelos efeitos produzidos. Hoje, também sinto que consegui apesar da “incorporação total” separar: família, hobbies, diversão, trabalho, vida social, religião, férias. Há tempo, espaços para todos. Curto todos os momentos. Não tenho mais sentimentos de “culpa”.

9. Você encontra alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, explique que dificuldades são essas.

Sim. Creio que a “Concorrência interna” nas Instituições por carga horária através de meios não éticos me faz mal. As relações humanas às vezes ficam a desejar. As disputas internas por cargos, chefias, coordenações, direções não baseadas nos resultados, no trabalho é um fator negativo nas Instituições. Em algumas Instituições está muito presente. Na Unilasalle o ambiente é propício à relações mais igualitárias e éticas, talvez pelo fator religioso e pelos meios utilizados, até os espaços físicos contribuem como sala de professores para todos os cursos, associação dos professores, lanches coletivos, indicação do grupo de professores os nomes dos possíveis coordenadores, reuniões coletivas (todos os cursos), festa de final de ano (coletiva)...

10. Como você avalia sua formação inicial em relação ao seu preparo para o exercício da docência?

A formação inicial pode ter dois sentidos: Na graduação e ao iniciar a docência. Quanto à formação na graduação sofremos do “academicismo”. A ênfase na “teorização”, portanto, temos dificuldades de relacionas à teoria com a prática e se dá também no momento em que temos que trabalhar os conceitos, teorias, princípios, etc. em sala de aula com os alunos. As formações dos profissionais nas graduações ainda estão desvinculadas com a realidade, portanto, o esforço maior e os melhores resultados não se originam da minha formação acadêmica. A autodisciplina, o esforço, a busca, os contatos, os meios, os fatores “externos” da Instituição, creio que pesaram mais.

Quanto à formação inicial quando contratado na primeira Instituição em que trabalhei Colégio Marista Santa Maria em Santa Maria e na Universidade em Santa Maria (Universidade Franciscana) tivemos muitos cursos de formação continuada em seus centros de formação. Avalio de forma bastante positiva, pois são instituições com tradição, história e uma filosofia clara na área educacional. Foi um processo rico, mas inacabado.

11. Você considera importante a formação continuada em sua trajetória profissional? Em caso afirmativo, justifique.

Sim. A formação continuada é fundamental, mas creio que o termo “formação” sofre de preconceitos, às vezes se confunde com “formatação”, internamente causa “mal estar inconsciente”. Gosto muito do termo “qualificação”, me soa bem. Entendo perfeitamente o sentido de FORMAÇÃO, principalmente nos dias atuais, pois engloba: técnicas, valores, relações humanas, tecnologias (...) dentro de uma visão integral, holística. São oportunidades únicas de parar, avaliar, conviver e projetar.

12. Que aspectos você considera que deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial e continuada para preparar o educador para o exercício da docência?

Vejo um problema entre os vários estágios em que os docentes se encontram. Há muitas disparidades nos “Cursos” nas instituições de forma geral. Há professores que estão iniciando e outros não, portanto, a formação deverá ser diferenciada (gostei da pergunta):

a) Nos processos e práticas de formação inicial:

a1) Devido à angústia de quem está iniciando, um dos processos é a contextualização não no aspecto histórico, filosófico, mas de estrutura física (quase um tour) pela Instituição, conhecendo os setores, estrutura de cargos, chefias, funções para ter uma visão geral.

a2) Questões bem práticas do dia a dia da docência.

a3) Aspectos didáticos, pedagógicos em uma sala de aulas (aspectos teóricos e práticos).

a4) Aspectos filosóficos na Instituição (Históricos).

a5) Projetos pedagógicos (Planos) da Instituição, dos Cursos.

b) Nos processos e práticas de formação continuada:

b1) Avaliação dos processos por área.

b2) Desafios institucionais/sociais.

b3) Novas tecnologias (avaliação, reflexões, usos técnicos e pedagógicos).

b4) Definição de metas (retomada, avaliação e projeções).

b5) Tomada de consciência possibilitando a co-responsabilidade a partir dos relatos dos vários setores da Instituição (Inserir o docente no todo).

b6) Devido à “rapidez” e gerenciamento do tempo: menos horas com mais resultados.

b7) Reflexões sobre Ética Profissional.

b8) Adequação dos projetos (metas) ao contexto: social, político, econômico, comportamental.

b9) Exigências, novas legislações (...).

APÊNDICE I – Características do professor

Tabela 5 - Características que deve ter um professor

Característica	Frequência
Formação técnica/acadêmica; teoria e prática	25
Domínio do conteúdo	25
Experiência na área	20
Facilidade de comunicação	20
Relações Interpessoais	17
Didática	17
Atualização	10
Criatividade e inovação	10
Gosto pela docência	9
Paciência	8
Dinamismo	6
Motivação	5
Flexibilidade	5
Ensino voltado p/aprendizagem	5
Senso investigativo/Pesquisador	4
Aberto ao diálogo	4
Humildade	4
Bom senso	3
Disponibilidade	3
Exigência/ Firmeza	3
Perseverante	2
Autenticidade	2
Bom humor	2
Dedicação	2
Coerência	2
Comprometimento com a IES e alunos	2
Curiosidade	2
Vocação	2
Iniciativa	2
Compreensão	1
Desenvoltura	1
Interesse	1
Inteligência emocional	1
Tolerância	1
Ética	1
Altruísmo	1
Perspicácia	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2009.