



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELE DE JESUS GOMES MOREIRA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS NO CAMPO PEDAGÓGICO: A  
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES  
INICIANTES DA UEFS**

Feira de Santana  
2014

**DANIELE DE JESUS GOMES MOREIRA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS NO CAMPO PEDAGÓGICO: A  
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES  
INICIANTE DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana  
2014

## **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

Moreira, Daniele de Jesus Gomes  
M837n      Necessidades formativas no campo pedagógico : a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS / Daniele de Jesus Gomes Moreira. – Feira de Santana, 2014.  
123 f. : il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Professor universitário – Formação – Universidade Estadual de Feira de Santana. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13(814.22)

**DANIELE DE JESUS GOMES MOREIRA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS NO CAMPO PEDAGÓGICO: A PERSPECTIVA  
DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTES DA  
UEFS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof<sup>ª</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D - Orientadora.- UEFS

Prof<sup>ª</sup>. Sandra Regina Soares, P.h.D. – Primeira examinadora - UNEB

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Amali de Angelis Mussi- Segunda Examinadora- UEFS

Feira de Santana, 09 de maio de 2014

Resultado:

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”  
(CORA CORALINA)

Dedico este trabalho a todas as mulheres corajosas que, de alguma forma, quebraram paradigmas e fizeram história: Maria Lúcia Gomes, Marinalva Ribeiro, Lucile Ruth, Ana Maria Fontes, Mirna Ribeiro, Alexandra Carvalho, Lindnoslen Pinna, Vicença Almeida e a nossa querida Amali Mussi.

## AGRADECIMENTO

Agradecer se tornou um momento recheado de emoções....

Agradeço, inicialmente, ao meu Pai do céu por ter me dado uma mãe que foi minha maior inspiração durante toda minha vida e, em especial, nessa trajetória: MARIA, carinhosamente mãezinha do céu.

Ao meu filho, filhinho, filhote, pitiquinho Marcley, por compreender minhas ausências, pela força e por estar sempre ao meu lado. Minha maior alegria sempre foi retornar para casa e encontrá-lo com um sorriso e um abraço, ao dizer: “minha mãe chegou! Mamãe te amo. Estuda agora no “Tebook”, ali na mesa”.

À minha sobrinha do coração, Clarinha, que sempre, na minha chegada, dizia: “minha titia linda chegou! Prometo me comportar, vou ficar quietinha para você estudar.

Agradeço à minha mãe pelo o apoio durante todo percurso do mestrado e porque teve que abdicar algumas coisas para que eu pudesse concluir o curso.

Agradeço ao meu pai, pelo apoio incondicional, para que eu chegasse ao fim dessa jornada.

Agradeço à minha irmãzinha que, muitas vezes, teve que chegar do Plantão e ficar com três crianças: suas duas filhas e meu filhinho.

Ao meu irmão, Décio, que vivenciou esse mestrado comigo, me acompanhou da seleção até esse momento de “finalização” da escrita.

Agradeço à minha tia do coração, Valdecir, pelas muitas idas e vindas em seu “carro do ano”, sem contar as inúmeras vezes que ficou com Marcley para que eu estudasse.

Agradeço à minha tia Vicença, carinhosamente conhecida como Pisquiila e ao meu tio Negão, pelo carinho, atenção e cuidado com Marcley para que eu estudasse.

Agradeço, também, á Marcela e a Kleiton cunhada e cunhado de ouro.

À professora Marinalva Lopes Ribeiro, minha querida orientadora, amiga, companheira e porque não dizer mãe. Agradeço pela profissional que foi ao longo dessa trajetória e, principalmente, por não ter desistido de mim, quando eu já havia desistido.

Agradeço, também, às professoras Amali de Angelis Mussi e Sandra Regina Soares, pelas significativas contribuições para o avanço deste trabalho.

A Maximiano Martins de Meireles (Max), agradeço primeiro pelo incentivo inicial para que fizesse a seleção; segundo, por ter “trilhado” comigo o percurso do mestrado; terceiro, pelas sábias palavras nos momentos de angústia e, por último, pela paciência e competência na revisão desta dissertação.

À Adarita pela amizade e companheirismo durante este trajeto, pelas muitas madrugadas juntas, lembra Adari?

Agradeço a Maurício, meu irmão mais velho, pelo carinho, atenção, escuta e pelos sábios conselhos.

Às amigas Nandyara pela acolhida; Marta, pelos sábios conselhos; e Elisa, pela amizade, carinho e pelo colo nos momentos mais difíceis.

Ao NEPPU, minha segunda família, pela colaboração no desenrolar desta dissertação.

À professora Lucile Ruth, pela amizade, pelo carinho e por ter estendido a mão e me direcionado para que o meu caminhar fosse um caminhar de vitória.

À professora Ana Fontes, pelas contribuições com minha pesquisa.

À professora Rosaria por compartilhar seus conhecimentos em nossos encontros informais, momentos de reflexões e aprendizagens.

Ao professor Roberto Seixas, homem sábio e de uma ternura contagiante, que me ensinou o significado do cuidar do outro.

Aos colegas de turma, pela caminhada.

Aos professores do programa de pós-graduação,

Ao grupo LEPEL, que marcou a minha identidade profissional a partir das discussões e reflexões construídas nesse espaço.

Ao professor Wellington Silva, sujeito que me despertou as maiores angústias intelectuais e me fez entender o sentido da palavra mestre.

Aos colegas do Instituto Federal, Campus Catu, pelo incentivo para que eu concluísse essa etapa.

Às amigas DeJane, pelo companheirismo durante todo esse processo; Camila e Daiana pela torcida e preocupação para que eu conseguisse fechar mais este ciclo da minha vida. Marília, Ana Rita e Anaide, por terem acompanhado minha trajetória no mestrado, pela compreensão das minhas ausências e por ter criado estratégias para que eu pudesse estudar e desfrutar da presença delas. Meninas, vocês me provavam cada dia o significado da palavra amizade.

Ao grupo de biodança, minha base e minha fortaleza. Ninho que me acolheu com minhas fraquezas e fragilidades e me mostrou o quanto eu posso ser forte.

A FAPESB, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos professores iniciantes da UEFS, sujeitos da pesquisa, por aceitarem a fazer parte desta investigação, destinando parte do seu tempo para responder o questionário da pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo examinar as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Buscou responder à seguinte questão: Que necessidades os docentes iniciantes da UEFS apontam em relação à sua formação pedagógica? O quadro teórico versa sobre a docência, saberes e prática pedagógica, bem como os conceitos de necessidades formativas e desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, referendando-se em estudos e pesquisas no campo da pedagogia universitária como: Cunha (2004), Ribeiro (2012; 2010; 2004), Pimenta (2008; 2006), Grillo (2008), Masetto (2012), entre outros. O *lócus*, a UEFS e os sujeitos colaboradores foram 49 docentes, com até cinco anos de trajetória profissional na referida instituição. O instrumento de coleta e produção de dados, o questionário, compreendia questões fechadas e abertas. Para a análise das questões fechadas, foi utilizado o programa estatístico SPSS, versão 20; na parte subjetiva do questionário, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Se, por um lado, os dados das questões objetivas do questionário não apontaram, com expressividade, necessidades formativas no campo das práticas pedagógicas do coletivo alvo da investigação, por outro, nas questões subjetivas, emergiram necessidades formativas de diferentes naturezas, a saber: quanto ao planejamento de ensino; quanto à avaliação da aprendizagem; quanto aos problemas da gestão da sala de aula; quanto a lidar com as carências cognitivas dos alunos e o trabalho e, por fim, quanto às novas tecnologias da informação e da comunicação. Os achados sinalizam a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação. Nessa perspectiva, recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Ensino Superior; Professor Iniciante; Necessidades Formativas; Desenvolvimento Profissional.



## **ABSTRACT**

The aim of the research was to examine the pedagogic necessities of beginner teachers of the State University of Feira de Santana (henceforth UEFS, from Universidade Estadual de Feira de Santana) in order to provide professional teaching development. The research question was: what necessities (in relation to pedagogic formation) do the beginner teachers from UEFS point out? A theoretical framework deals with the teaching education, pedagogic knowledge and practice, and also with the concepts of formative necessities and professional teaching development in higher education such as: Cunha (2004), Ribeiro (2012; 2010; 2004), Pimenta (2008; 2006), Grillo (2008), Masetto (2012) among others. The locus of the research was UEFS and the subjects were 49 teachers with the minimum of 5 years working as teachers in the university. The collection and production of data was made by a questionnaire with open and closed questions. For the analysis of the closed ones it was used a statistic program called SPSS 20. For open questions it was used the analysis of content (BARDIN, 2009). The analysis of the data collected from closed questions did not reveal any expressive necessities in regard to pedagogic practice, however, the data from open questions revealed different kinds of formative necessities such as: teaching planning, classroom management, learning assessment, students' cognitive difficulties and new information and communication technologies. The results highlight the necessity of systematic institutional actions concerning to the pedagogic formation of teachers, and also keeping the autonomy, protagonist role of the teacher and the continuity of the formation. Therefore, it is recommended the construction of an institutional policy whose focus is the professional teaching development.

**KEYWORDS:** Higher education; Beginner teacher; Formative necessities, Professional development.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Saberes docentes	48
Figura 2 Categorias para elaboração do questionário.	60
Figura 3 Conteúdos teóricos em articulação com a realidade.	66
Figura 4: Incentivo aos estudantes na resolução de problemas da prática com base nas orias estudadas .	67
Figura 5: adoção de recursos didáticos que despertem o interesse e a disposição de aprender	68
Figura 6: planejamento como elemento para minimizar as dificuldades dos alunos	69
Figura 7: Condução da disciplina a partir do perfil do egresso do PPP	70
Figura 8: Incentivo ao debate como estratégia de aprendizagem coletiva	71
Figura 9: Desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem com outras disciplinas	72
Figura 10: Implementação de situações didáticas que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento s de competências cognitivas	73
Figura 11: Utilização da investigação como estratégia de aprendizagem	74
Figura 12: Atividades de auto-avaliação da aprendizagem	75
Figura 13: Orientação aos estudantes para reformulação de suas produções	76
Figura 14: Utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a disciplina/componente curricular	77
Figura 15: Utilização de diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem	78
Figura 16: Mediação com vistas à reflexão coletiva sobre problemas relacionais	79
Figura 17: Busca de solução negociada diante das situações de conflito	80
Figura 18: Construção, com os estudantes, de acordo para condução da disciplina	81
Figura 19: Busca do envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas	82
Figura 20: Possibilidade de expressão de impressões e sentimentos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem	83
Figura 21: Busca do envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas	84
Figura 22: Possibilidade de expressão de impressões e sentimentos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem	85

## LISTA DE TABELAS

Tabela1. Quantidade de professores iniciantes por departamento	Capítulo 3	57
Tabela2. Idade de professores iniciantes da UEFS	Capítulo 3	58
Tabela3. Titulação de professores iniciantes da UEFS	Capítulo 3	58
Tabela4. Enquadramento profissional de professores iniciantes da UEFS	Capítulo 3	59
Tabela 5: Tempo de atuação na UEFS	Capítulo 3	59

## LISTA DE SIGLAS

AC - Atividade Complementar	19
ADUFS- Associação dos docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana	62
ASCON- Acessoria de comunicação	62
BIRD - Banco Interamericano	23
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	37
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	41
CONAE - Conferência Nacional de Educação Superior	22
DESAP - Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal	57
DCHF- Departamento de Ciências Humanas e Filosofia	57
DCIS- Departamento de Ciências Sociais Aplicadas	58
DEDU- Departamento de Educação	58
DLA- Departamento de Letras e Artes	58
DETEC- Departamento de Tecnologia	57
DEXA- Departamento de Exatas	58
FADBA - Faculdades Adventistas da Bahia	28
FORGRAD- Fórum Nacional de Pró-Reitores	25
FMI - Fundo Monetário Internacional	23
FUFS - Fundação Universidade Feira de Santana	40
GEPOLÉ- Grupo de Pesquisa em Oralidade, Leitura e Escrita	18
NEPPU- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária	20
NEPA - Núcleo de Alfabetização	18
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional	26
PNE - Plano Nacional de Educação	22
PROUNI - Programa Universidade para Todos	23
REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	23
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	18
UFBA- Universidade Federal da Bahia	39
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	115
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	21
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo Baiano	122

USP - Universidade de São Paulo	34
URJ- Universidade do Rio de Janeiro	34
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação	38

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>CAPÍTULO 1: A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR</b>	18
1 Da minha trajetória ao objeto de estudo	18
1.1 Contextualizando a formação pedagógica do professor do ensino superior	20
1.2 A formação dos docentes no campo pedagógico no contexto das pesquisas educacionais	27
<b>CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO.</b>	31
2.1 Necessidades formativas e desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior: elementos contextuais e teóricos	31
2.1.2 A universidade no Brasil e o recrutamento do corpo docente.	33
2.1.3 Primeiras iniciativas para formação dos docentes do ensino superior	37
2.1.4 A universidade na Bahia e a constituição de seu quadro docente	39
2.1.5 O professor do ensino superior a partir da Reforma Universitária	41
2.2 Desenvolvimento profissional do professor e necessidades formativas	43
2.2.1 Práticas pedagógicas no contexto do ensino superior	43
2.2.2 Saberes docentes	45
2.2.3 Necessidades formativas e desenvolvimento profissional de professores iniciantes	49
2.2.4 Necessidades formativas e desenvolvimento profissional	50
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	54
3.1 Concepção de pesquisa e abordagem quali-quantitativa	54
3.2 O <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	56
3.3 População e amostra da pesquisa	57
3.4 Instrumentos de coleta de dados: o questionário	60
3.5 O processo de aplicação dos questionários	62
3.6 Análise de dados	63
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS</b>	65
4.1 Apresentação e discussão dos resultados do questionário: questões objetivas	65
4.1.1 Dimensão ensino e aprendizagem	65
4.1.2 Avaliação da aprendizagem	75
4.1.3 Dimensão da relação professor aluno	79
4.2 Apresentação e discussão dos resultados do questionário: questões subjetivas	85

4.2.1	Experiências formativas e as repercussões nas práticas docentes	85
4.2.2	Inconsistências na formação profissional para o trabalho docente no ensino superior	90
4.2.3	Condições que viabilizariam a participação em atividades formativas	96
4.2.4	Sugestões de ações a serem realizadas pela universidade, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente	100
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	106
	<b>REFERÊNCIAS</b>	109
	<b>APÊNDICE</b>	117
	Apêndice 1 questionário	117
	Apêndice 2 termo de consentimento livre e esclarecido	122

## INTRODUÇÃO

O desejo de refletir sobre a docência universitária motivou a presente investigação. Intitulada **“Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS”**, enfoca o trinômio necessidades formativas, desenvolvimento profissional e ensino superior. Faz parte dos estudos da linha de pesquisa 2: Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA e está ligada a uma pesquisa em rede: “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da Educação Superior”, a qual vem sendo desenvolvida por onze grupos de pesquisa do Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, incluindo o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU da Universidade Estadual de Feira de Santana, do qual sou integrante.

O estudo apresenta uma temática “nova” e complexa, por quanto, historicamente, não se discutia a necessidade de formação de professores para o ensino superior, o que, talvez, contribua para que esses sujeitos mostrem-se reticentes ao abordá-la. Assim, partimos da premissa de que identificar as necessidades formativas de professores iniciantes da Universidade Estadual de Feira de Santana pode contribuir para institucionalização de um programa de formação docente com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos.

O capítulo 1 aborda a problemática que envolve o objeto da investigação, a qual abarca a contextualização da formação pedagógica do professor do ensino superior, a revisão de literatura sobre a temática, a pertinência do estudo, os objetivos e a trajetória formativa da autora, bem como a sua inserção na docência no ensino superior.

O capítulo 2 traz, de forma sistematizada, as discussões teóricas sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes. Primeiro, é feita uma abordagem histórica acerca da docência no ensino superior no contexto brasileiro. Posteriormente, são discutidos os conceitos centrais para o estudo, a saber: necessidades formativas, saberes docentes e desenvolvimento profissional docente.

O capítulo 3 traça o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando o *lócus* no qual se processou, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise dos dados.

O capítulo 4 analisa as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no que se refere ao campo pedagógico, e suas relações com o desenvolvimento



profissional docente. Apresenta, num primeiro momento, a análise quantitativa dos dados, a partir das dimensões: ensino e aprendizagem; avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno; e, num segundo momento, tece uma análise qualitativa dos dados, a partir das categorias: a) experiências formativas e as repercussões nas práticas docentes; b) condições que viabilizariam a participação em atividades formativas c) inconsistências na formação profissional para o trabalho docente no ensino superior; d) sugestões de ações a serem realizadas pela universidade, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

Nas considerações finais realizamos uma síntese da investigação, evidenciando os resultados alcançados à luz dos objetivos propostos. Apresenta, também, indicativos para a construção de uma política institucional de formação docente, ao tempo em que aponta perspectivas para futuras pesquisas.

# CAPÍTULO 1

## A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

### **1 Da minha trajetória ao objeto de estudo**

Inicialmente é importante declarar que a escolha do objeto de estudo guarda relação com minha trajetória enquanto estudante e enquanto professora iniciante no ensino superior. Discutir as necessidades formativas dos docentes iniciantes no ensino superior me inspira e move, pois é uma temática que diz respeito a minha própria experiência e às inquietações que foram se forjando durante minha trajetória na universidade. Com efeito, Sousa Santos (2007, p. 83) volta-se contra o “desperdício da experiência”, advogando a favor dos pesquisadores enquanto seres humanos encarnados, próximos de tal forma ao objeto estudado que pode ser considerado a sua continuidade, enquanto a ciência, nesse sentido, torna-se autobiografia. Em suas próprias palavras: “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento”.

A decisão de ser docente representa, para cada sujeito, uma história, uma motivação e uma intenção. Assim, quando escolhemos uma determinada profissão, carregamos algumas representações sobre ela, as quais são construídas a partir de nossas experiências que são influenciadas por um contexto social, histórico, cultural, econômico e político.

Em relação à minha<sup>1</sup> trajetória formativa, é importante destacar que sou egressa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde cursei Licenciatura em Pedagogia. Na graduação, meu percurso acadêmico foi marcado, primeiro, por minha inserção no Grupo de Pesquisa em Oralidade, Leitura e Escrita, - GEPOLE, uma das ramificações do Núcleo de Alfabetização - NEPA e, segundo, pelo movimento estudantil.

A experiência no NEPA, como bolsista da pesquisa “Conte-me uma história!, a interação de crianças da zona rural de Feira de Santana com o texto narrativo” foi elemento chave para suscitar reflexões iniciais sobre a formação do professor que atua na educação básica e implicação dessa formação com os processos de alfabetização. Desde aquela época, percebia que a prática pedagógica dos professores

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, optei pelo uso da primeira pessoa do plural, no entanto, no item sobre trajetória uso a primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência pessoal.

era contrária ao seu discurso. Tal constatação deu lugar à suspeita de que o problema poderia estar localizado na formação que esses profissionais haviam recebido.

Ressalto a Iniciação Científica enquanto espaço, por excelência, que possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens significativas na formação inicial, por me inserir no trabalho investigativo. Esse tipo de formação possibilita que a realidade possa ser questionada, observada e analisada, a fim de dar condições, ao estudante, para investigar e resolver problemas da realidade social.

O movimento estudantil, por sua vez, foi importante para minha formação político-profissional, por dar ensejo a que entendesse as relações de poder nas instituições e como elas afetam a nossa vida no dia a dia, pois compreender o ambiente em que estamos inseridos faz muita diferença, partindo do pressuposto de que, nos ambientes políticos (escola, Faculdade e Universidade), saber se posicionar é uma qualidade que vale como um diferencial.

A base da minha formação política e pedagógica foi fundamental no trabalho como professora da terceira série da educação básica. Na escola que atuava, nenhum professor era licenciado, e um número considerável de docentes estava afastado de sala de aula por um longo período, o que obrigou a Secretaria Municipal de Educação a implementar um programa de formação pontual com o objetivo de atender às necessidades formativas dos professores detectadas pelos gestores, pais, alunos e a coordenação pedagógica. Isso porque alguns professores só foram contratados por conta dos conchavos políticos, visto que muitos deles não tinham formação, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional- LDB 9.394/96, o que tornava a educação do município um espaço para alocação de pessoas sem preparo para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Confesso ter sido difícil compreender, de forma crítica, a realidade em que me encontrava inserida, porquanto carente de uma visão geral e consciente da organização política do nosso país. Isso só se fez possível, graças a minha vivência no movimento estudantil, espaço que ajudou a forjar a minha identidade profissional.

Anos depois, enquanto coordenadora pedagógica de uma escola municipal da cidade de Amélia Rodrigues busquei desenvolver um trabalho de formação continuada dos professores, no momento da Atividade Complementar - AC que acontecia na escola, semanalmente. No momento da AC, trabalhávamos com foco nas necessidades formativas dos professores, as que eram elencadas pelos próprios sujeitos e aquelas percebidas pela coordenação, através da observação da prática pedagógica dos professores. Como o quadro de professores da escola era constituído, em sua maioria,

por docentes que tinham cursado recentemente uma especialização, isso nos possibilitou fazer uma reflexão crítica sobre a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, bem como, sobre as reais necessidades formativas daquele corpo docente.

A minha inserção, como professora no ensino superior, efetivou-se logo após ter concluído a Pós-Graduação *Lato Sensu*, na Universidade do Estado da Bahia. Acreditava que, ter feito uma Pós Graduação em Metodologia do Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação seria o suficiente para ser uma professora de qualidade. No entanto, a realidade apresentava desafios e eu não encontrava possibilidades de superá-las e nem colegas para dialogar. A faculdade onde trabalhava disponibilizava, para os professores, apenas a ementa da disciplina e eles, por si só, eram responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional<sup>2</sup>.

As inquietações ligadas a minha prática docente e a dos outros professores que lecionavam na Faculdade de Ciência e Educação fizeram com que refletisse a respeito das nossas necessidades de formação de quanto prevaleciam, naquele espaço, repetições das práticas dos nossos professores da graduação.

Nessa trajetória, a minha inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU possibilitou um aprofundamento acerca da pedagogia universitária, pois, foi no âmbito das discussões sobre “Qualidade no Ensino Superior”- investigação desenvolvida em rede por nove grupos de pesquisa do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, aos quais o NEPPU é associado, que aflorou o desejo de adentrar-me nos estudos sobre a docência universitária, mais especificamente sobre as necessidades de formação pedagógica do docente universitário.

Embora tenha consciência da complexidade que é refletir sobre as necessidades de formação do professor universitário, é essa temática que tem me mobilizado, devido a minha trajetória formativa e profissional e por acreditar na possibilidade de aportar novos conhecimentos científicos sobre a mesma, a partir desta pesquisa.

### **1.1 Contextualizando a formação pedagógica do professor do ensino superior**

A globalização, compreendida como processo de unificação dos mercados e homogeneização da economia mundial, no estágio atual do modelo capitalista de desenvolvimento, desencadeou mudanças na economia e nos processos de produção. As alterações produzidas no âmbito das organizações capitalistas apresentam a educação

---

<sup>2</sup> Esse conceito será discutido no segundo capítulo deste trabalho.

como peça chave para sua perpetuação, pois cultiva-se a crença de que a educação é capaz de resolver todos os problemas sociais (TRINDADE, 2009).

Segundo Dias Sobrinho (2009, p. 16), “o conhecimento e a informação são pilares centrais da economia”, sendo assim, a educação passa a ser vista como uma mercadoria, cujo objetivo é o lucro. Essa afirmação pode ser evidenciada ao observarmos que a iniciativa privada tem investido somas significativas no ensino superior. Paula (2011) afirma que 89% das instituições brasileiras de ensino superior, no cenário atual, são privadas. Isso nos encaminha a pensar que a educação superior tem sido direcionada, majoritariamente, como um bem particular, perdendo sua especificidade enquanto bem público, direito social e dever do Estado (DIAS SOBRINHO, 2011). Para Cunha (2006), esse vínculo entre educação e desenvolvimento direciona a educação para uma lógica empresarial na gestão educativa.

Nessa mesma lógica, a educação superior é concebida como sustentáculo de riqueza e poder de um país, sendo que acordos e tratados são firmados entre as nações com o intuito de desenvolver economicamente e socialmente o país. Nesse sentido, a educação superior necessita se constituir como *locus* importante capaz de promover transformações na sociedade, tornando-se, assim, um ponto estratégico para o futuro das nações. Vale destacar que na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, de 1998, a -Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciências e a Cultura-UNESCO estabelece uma série de medidas para que esse nível de educação possa se constituir o sustentáculo do desenvolvimento das nações: a qualificação de profissionais; a ampliação da matrícula no ensino superior; a realização de pesquisas e a extensão dos seus resultados à sociedade; o respeito à pluralidade sociocultural; a capacitação dos professores. Nos termos do próprio documento,

a) Educar e formar pessoas altamente qualificadas; b) Promover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e aprendizagem permanente [...] oportunidades de realização individual e mobilidade social [...]; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e como parte de sua atividade de extensão a comunidade oferecer assessorias para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico [...]; d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática [...]; f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente. (UNESCO, 1998)

Essa configuração confirma a necessidade de debates sobre a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, pois esse cenário requer docentes com conhecimentos e práticas atualizadas, domínio de uma área específica mediante a pesquisa, a capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de reflexão, domínio dos conhecimentos didáticos, o diálogo com outros setores da sociedade, além do trabalho numa perspectiva interdisciplinar. Se o cenário da educação superior aponta para mudanças, é preciso se pensar em políticas de formação que possibilitem transformações no ensino superior e no fazer docente (MASETTO, 2012).

Em âmbito nacional, destacamos o Plano Nacional de Educação - PNE (2001) que traz em seu bojo discussões relacionadas às aspirações dos movimentos internacionais, com a constatação de que a educação superior é necessária para impulsionar o desenvolvimento econômico do país:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (BRASIL, 2001).

O PNE ainda apresenta considerações permitindo reforçar o papel do apoio governamental para as instituições de ensino superior possam cumprir a sua missão educacional, que implica a formação dos docentes que vão atuar no ensino superior. No documento da UNESCO (1998), considera que, para melhorar a educação em todos os níveis, faz-se necessário a “capacitação do pessoal docente”. Porém, não explicita preocupação com a pedagogia universitária, muito menos com as necessidades formativas dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Ora, se são os professores do ensino superior os sujeitos diretamente responsáveis por “educar e formar pessoas altamente qualificadas” [...] “contribuir na proteção e consolidação dos valores” (UNESCO, 1998, p. 2), cabem algumas indagações: será que esses profissionais têm recebido a formação pedagógica para concretização desses objetivos, dentre os demais explícitos no referido documento? Como se configura a formação do docente do ensino superior no campo pedagógico?

A Conferência Nacional de Educação Superior – CONAE (2010) traz como um dos seus eixos: “A democratização, acesso, permanência e sucesso escolar”. Ao se referir ao ensino superior, o documento explicita que existe uma demanda social que

visa o acesso a essa modalidade de ensino. Tentando atender a essa demanda, os poderes públicos estadual e federal têm realizado ações com o objetivo de expandir a educação superior, seja através da criação de novas instituições e da ampliação de vagas na IES já existentes, seja pela consolidação de convênios com instituições privadas.

Uma das estratégias para a expansão do ensino superior é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, “[...] cujo objetivo é criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º do Decreto nº 6.096); e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, que inicialmente era uma Medida Provisória nº. 213, de 10/9/2004, e posteriormente foi transformada em Lei sob o nº. 11.096 de 13/1/2005, passou a regular as oportunidades de estudos por meio de oferta de bolsas parciais e integrais para pessoas de baixa renda em instituições de ensino superior privadas.

Tanto o REUNI, quanto o PROUNI têm possibilitado uma ampliação do ensino superior, principalmente por meio do aumento do número de matrícula, seguindo o que é recomendado no PNE (2001) que, por sua vez, atende às recomendações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional-FMI e do Banco Interamericano - BIRD. Assim, segundo o PNE (2001), até o final da década de 2010, a oferta de educação superior tem como meta alcançar, pelo menos, 30% na faixa etária de 18 a 24 anos. Já o PNE (2012) tem como meta “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2011, p. 20).

É importante lembrar, todavia, que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior alertou toda a sociedade, na ocasião do movimento paredista de 2012, através de cartas públicas sobre as reais condições das universidades federais, como a falta de professores e de infraestrutura, a evasão de professores, por conta dos baixos salários, sem contar com o aumento do número de alunos por turma, além da falta de implementação de uma política de formação para os docentes, até então acostumados a ministrar aulas para a elite brasileira (ANDES, 2012).

O CONAE (2010) determina que a expansão deve ocorrer com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade. Até bem pouco tempo, as vagas nas universidades públicas, principalmente nos cursos diurnos e os considerados de prestígio, eram ocupadas, majoritariamente, por estudantes de uma camada social privilegiada. Enquanto que o acesso daqueles que são tidos como foco dessa política

tem se dado, em um número considerável, por meio das instituições privadas. Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia para estudantes oriundos de escolas públicas, há possibilidade de mudanças nesse quadro.

Como explicitado no documento da CONAE (2010), a expansão do ensino superior não vem acontecendo apenas nas universidades federais do Brasil. Presenciamos na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, por exemplo, nos últimos dez anos, a implantação de novos cursos: Licenciatura em Farmácia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Música, Medicina, Engenharia da Computação, Agronomia, Psicologia, bem como, a instituição de cotas para negros, indígenas, quilombolas e estudantes egressos de escolas públicas, tudo isso desvinculado de uma política institucional de formação para o docente, o que fortalece a errônea percepção de que o professor universitário é autodidata.

O processo de interiorização e ampliação das ofertas do ensino superior nos remete à democratização da educação básica, que tem ofertado às camadas menos favorecidas da população uma educação de baixa qualidade. E são os alunos egressos dessa escola de baixa qualidade que acabam entrando, por meio de políticas públicas como o REUNI, nas universidades que não estão preparadas para garantir a permanência da população que há pouco tempo estava à margem desse nível de ensino. Não se trata de vetar a entrada dessa camada populacional na universidade, o que queremos demonstrar é que, assim como vem acontecendo com a educação básica, caso não sejam desenvolvidas políticas de permanência, incluindo a formação de professores, podemos assistir, dentro de pouco tempo, o rebaixamento da qualidade do ensino superior e o desvio do projeto de uma universidade democrática.

Apesar de o CONAE (2010) ter um eixo que trata da formação e valorização dos profissionais da educação, ele não explicita estratégias para a formação pedagógica do docente do ensino superior, o que provavelmente dificultará a democratização do ensino, visto que os docentes terão uma nova realidade a enfrentar, para a qual necessitam estar preparados, inclusive pedagogicamente.

Expandir essa modalidade de ensino, sem uma preocupação com a qualidade, poderá “transformar essas instituições em ‘escolões’ de terceiro grau, o que poderia comprometer a excelência da formação universitária, da pesquisa e da extensão” (PAULA, 2011, p. 53).

Vale reafirmar que esse contexto requer um novo perfil docente e uma maior preocupação com a formação pedagógica, o que se torna um desafio, pois, como afirma



Dias Sobrinho (2009, p.19), os professores “não estão preparados para acompanhar a vertiginosa explosão de conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção, quanto ao ensino”. Estamos de acordo que é preciso extrapolar a crença de que basta ao docente acumular conhecimento, pois a realidade requer que esse profissional saiba lidar com a diversidade cultural, com um público mais jovem, sem muito compromisso com sua aprendizagem, imaturo e com carências cognitivas.

Estudos realizados por Zabalza (2004), sobre a massificação do ensino superior na Espanha, apontam que esse fenômeno tem transformado a universidade e o trabalho do professor. Não muito distante da realidade brasileira, a massificação do ensino superior espanhol possibilitou

A chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual [...]; a necessidade de contratar novos professores [...]; surgimento de sutis diferenças em relação aos *status* dos diversos cursos e das instituições universitárias (ZABALZA, 2004, p. 26).

Concordamos com Zabalza (2004) quando afirma que esses aspectos têm implicações no desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, na medida em que acarretam grandes desafios para o docente e para a instituição. No entanto, a formação pedagógica do docente do ensino superior ainda é pouco compreendida e valorizada, na própria universidade, por ser considerada irrelevante em relação à pesquisa.

Vale ressaltar que essa realidade de expansão e de inclusão do ensino superior tem efeitos importantes no exercício da docência nesse nível de ensino. A pesquisa de Chaplain e Wallace, citados por Cristhopher Day (2011), realizada na Inglaterra, apresentou, como resultado, a expectativa dos estudantes em relação aos professores: respeitá-los como pessoas e como grupo, ser justos, propiciar-lhes autonomia, lançar-lhes desafios intelectuais, dar-lhes apoio social em relação aos problemas acadêmicos e emocionais, propiciar-lhes segurança. Enfim, cada vez mais se exige desse profissional saberes e atitudes que extrapolam o conhecimento específico de sua área de conhecimento.

O documento aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores – FORGRAD, ao tratar da qualificação dos docentes para o ensino superior, aponta a necessidade de um novo perfil docente. Para ingressar no ensino de graduação “é preciso que esse docente tenha uma titulação em nível de pós- graduação *stricto sensu*, preferencialmente de doutor” [...] (1999, p.21). Esse docente precisa ter competência pedagógica e as

**demandas da graduação precisam afetar os currículos da pós-graduação** (FROGRAD, 1999, p. 21). (Grifos nossos)

Todavia, os programas de mestrado e doutorado, destinados à formação do docente universitário, não vêm cumprindo a sua função de ser o lugar destinado à formação do professor que atua no magistério superior, tendo em vista que têm formado quase que exclusivamente o pesquisador, deixando uma lacuna referente ao campo da docência.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana– PDI/UEFS (2011-2015) demarca que a capacitação docente se dará nos cursos de mestrado e doutorado, ressaltando a importância do espaço da pós-graduação para preparação do docente para o magistério superior. No entanto, percebemos que este documento não prevê ações que visem à formação continuada, desconsiderando o desenvolvimento profissional dos docentes que trabalham nessa instituição. Além desses aspectos, vale acrescentar que muitos professores que adentram a sala de aula do ensino superior, hoje, são jovens doutores sem experiência na docência, portanto ignoram como os adultos aprendem e que estratégias devem usar no caso do desinteresse, das dificuldades de aprendizagem e da falta dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Destacamos que, mesmo quando é ofertado algum componente dessa natureza, no currículo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ele integra o quadro das disciplinas optativas, ou sendo obrigatória, tem carga horária mínima. No caso do Programa de Mestrado em Educação da UEFS, a disciplina Docência Universitária é optativa e tem uma carga horária de 45h, tempo insuficiente para discussões teóricas e troca de experiências mais aprofundadas sobre as questões que afligem o docente para conseguir que os estudantes construam aprendizagens significativas. Já no caso do Programa de Saúde Coletiva da UEFS, embora seja um componente obrigatório, a didática tem carga horária de apenas 30h (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003; VEIGA 2006, PACHANE, 2009; RIBEIRO E CUNHA, 2010).

A realidade apresentada nos convida a pensar na atividade docente do professor do ensino superior, considerando a inclusão e a diversidade sociocultural de jovens e adultos com as suas especificidades. Nesse sentido, pensar a formação do professor do ensino superior, pois ela pode contribuir para que esse profissional desenvolva estratégias pedagógicas que garantam o desenvolvimento de habilidades cognitivas profundas dos estudantes, necessárias ao processo de produção de conhecimentos. Com efeito, Rodrigues (2006) chama atenção para a necessidade de uma reavaliação do que

se espera do professor, pois, se um dos objetivos da educação superior é ofertar uma educação de qualidade, é necessário, primeiro, dar uma boa formação aos seus docentes.

Vale acrescentar, por fim, que a docência é um dos pilares da universidade. Assim, é preciso pensar em ações contínuas de formação institucionalizada, com projetos de médio e longo prazo que sejam capazes de impactar na qualidade do ensino ministrado nas instituições de ensino superior, pois a atividade docente requer conhecimentos específicos consolidados por meio de formação. Todavia, a ausência de um programa de desenvolvimento profissional institucionalizado nas universidades, baseado em suas necessidades formativas, é uma lacuna que merece ser questionada.

## **1.2 A formação dos docentes no campo pedagógico no contexto das pesquisas educacionais**

As discussões sobre formação de professores promovidas por estudiosos, como Rodrigues (2006), Pimenta (2008), Dias Sobrinho (2009), Masetto (2009); têm chamado atenção para se pensar as necessidades formativas dos docentes que atuam no magistério superior. Entretanto, é evidenciada a carência de estudos, principalmente no que se refere ao provimento de formação continuada de forma institucionalizada com predomínio dos saberes pedagógicos e didáticos.

A partir de uma revisão de literatura sobre a questão das necessidades formativas dos professores do ensino superior e seu desenvolvimento profissional, chegamos aos resultados logo em seguida considerados.

O estudo de Pryjma (2009), sobre desenvolvimento profissional contínuo de professores do ensino superior, contou com a participação de 15 professores que atuam nessa modalidade de ensino. Os dados revelaram que a formação do docente do ensino superior carece de propostas institucionais e de políticas destinadas a sua efetivação. A pesquisa é entendida como uma possibilidade para a formação de um profissional crítico e reflexivo. Quanto ao desenvolvimento profissional, está sendo entendido como um processo coletivo que envolve o próprio professor, as instituições formadoras e as pessoas que compartilham o ambiente de atuação profissional.

Alves (2005) desenvolveu um estudo sobre a história da formação dos professores do ensino superior no Brasil. A pesquisa teve como sujeitos 4 professores do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. É importante ressaltar que os 4 docentes vivenciaram os momentos históricos nos quais a pesquisadora se debruçou nesse estudo (período das cátedras até os dias atuais). A investigação evidenciou que a formação pedagógica para a docência no ensino superior,

no curso de Letras, se dá pela prática e pelas experiências vivenciadas enquanto estudantes de licenciatura.

Pizzamiglio (2009) investigou a formação continuada ofertada pela UNOESC-campus de Joaçoba aos seus docentes. Essa pesquisa teve como sujeitos 2 coordenadores de núcleos, 2 pró-reitores, 12 coordenadores de curso e 11 professores das diversas áreas de ensino. Os resultados, após análise documental, dos questionários e das entrevistas, demonstram que a formação continuada ofertada para os professores no período de 2004-2005, mesmo com a predominância de palestras, colaborou para mudanças no planejamento, para a reflexão, para as discussões e para inovação pedagógica dos participantes.

Bazzo (2007) focalizou a constituição da profissionalidade docente dos professores da Universidade Federal de Santana Catarina- UFSC. A pesquisa teve como sujeitos 18 professores de diferentes áreas, sendo que 9 deles possuíam dez anos de exercício, 17 são doutores recém contratados e têm regime de dedicação exclusiva. Esses sujeitos admitiram que é preciso a implementação de uma formação pedagógica institucionalizada que possibilite o desenvolvimento da profissionalidade de forma mais científica, crítica e consciente.

A pesquisa desenvolvida por Almeida (2010) objetivou investigar as competências pedagógicas necessárias para a prática do professor nas Faculdades Adventistas da Bahia – FADBA, localizadas no município de Cachoeira, Bahia. A coleta de dados se deu através de questionário aplicado aos docentes da instituição. O estudo evidenciou que as necessidades formativas dos professores devem ser consideradas tendo em vista a formação inicial, o tempo de serviço e as expectativas sobre os resultados que esperam de suas intervenções em sala de aula. Foi evidenciada, também, a existência de fragilidade institucional no que diz respeito à formação continuada dos professores e a necessidade de um programa institucionalizado que realize a formação contínua do corpo docente.

No estudo, cujo título é “A formação de professores para o ensino superior no Brasil: uma introdução histórica”, Pachane (2009, p. 33) ratifica o que já apontavam os estudos de Bazzo (2005) e Alves (2005): ao longo de dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, conhecimento esse prático - decorrente do exercício profissional. Pachane (2009, p. 38) evidencia, ainda, a necessidade de se “reverter a cultura da negação das necessidades de formação pedagógica para atuação do docente no ensino superior”. Segundo a autora, isso pode acontecer através da valorização do ensino e da formação

pedagógica do professor universitário como estratégia para superação da crença de que, para ser bom professor, basta saber transmitir determinados conteúdos ou ser pesquisador.

Embora reconheçamos o valor dessas pesquisas, não podemos deixar de referir à lacuna quando se trata de uma discussão aprofundada sobre as necessidades formativas do professor do ensino superior no campo pedagógico. Em primeiro lugar, constatamos um insignificante número de trabalhos com o objetivo fundamental de problematizar as necessidades pedagógicas do professor universitário. Em segundo lugar, não encontramos pesquisas abordando as necessidades dos docentes iniciantes que atuam na UEFS.

No intuito de preencher essa lacuna, constituímos o problema desta pesquisa: Que necessidades os docentes iniciantes da UEFS apontam em relação à sua formação pedagógica? Pelo que se explica a procura de respostas para as questões: Que relação se estabelece entre necessidades formativas e a prática educativa dos docentes? Que necessidades formativas no campo pedagógico são evidenciadas pelos professores iniciantes? Que condições e estratégias, na visão desses professores, são propícias ao seu desenvolvimento profissional?

Partimos do pressuposto de que é necessário a implementação de ações que considerem as necessidades formativas do professor, pois compreendemos que a efetiva superação das lacunas evidenciadas e o reinvestimento da formação na prática do professor são possíveis quando “as necessidades de formação do professor são reconhecidas pelo próprio professor” (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Ainda de acordo com Rodrigues (2006, p. 99), as “necessidades de formação são entidades dinâmicas e não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determinam e, uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outra”. Isso evidencia a relevância do protagonismo do professor no que se refere às suas necessidades de formação, para que os projetos de formação continuada tenham efeito na prática profissional.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: examinar as necessidades de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Considerando a discussão feita neste capítulo, podemos admitir que esta pesquisa mostra-se pertinente do ponto de vista epistemológico, pois poderá contribuir para o conhecimento no campo da pedagogia universitária no contexto atual de expansão do ensino superior na realidade baiana.

Do ponto de vista social, a pesquisa mostra-se pertinente, pois vai contribuir, também, para o desenvolvimento profissional de professores da instituição em foco na pesquisa, uma vez que o levantamento de necessidades de formação é elemento fundamental para o desenvolvimento de estratégias formativas dos respondentes às exigências do ensino superior na atualidade.

Do ponto de vista pessoal, esta investigação mostra-se pertinente, pois vai contribuir para a nossa formação profissional, na medida em que nos possibilitará um exercício reflexivo sobre a nossa própria prática docente, o aumento da capacidade de crítica da realidade, de análise, de síntese e de comunicação.

## **CAPÍTULO 2**

### **NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ABORDAGEM TEÓRICA**

#### **2.1 Necessidades formativas e desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior: elementos contextuais e teóricos**

Neste capítulo, discutiremos os seguintes conceitos: necessidades formativas; desenvolvimento profissional docente; práticas pedagógicas e os saberes que servem de base para a prática do docente do ensino superior. Antes de tratarmos sobre os referidos conceitos, sentimos necessidade de traçar um panorama histórico, contemplando a constituição da universidade desde a sua origem, no século XII, a universidade no Brasil e como se dava o recrutamento do corpo docente, o surgimento da universidade no Estado da Bahia, as primeiras iniciativas para formação de docentes para o ensino superior, tanto em nível de Brasil quanto em nível de Bahia, onde está situada a UEFS, que é o *locus* deste estudo.

##### **2.1.1 A universidade e sua constituição: pinçando elementos históricos**

A universidade é uma instituição social e, como tal, é expressão da sociedade da qual faz parte. Assim, em seu percurso histórico foi influenciada pelo pensamento da sociedade, tendo em vista cada período histórico (CHAUÍ, 2003). A história do ensino superior foi se constituindo a partir de quatro períodos que vão do século XII, quando se deu a criação da universidade, ao século XIX, momento da institucionalização da universidade moderna (TRINDADE, 1999).

A educação superior tem sua base nos modelos jesuítico, francês e alemão, oriundos da Europa medieval. O modelo jesuítico era estritamente ligado e controlado pela igreja católica; o francês tinha como propósito o desligamento do vínculo existente com a religião, vislumbrando um ensino superior laico, mediado pelos conhecimentos científicos; e a universidade alemã propunha uma cisma entre igreja e Estado, convocando a universidade a desenvolver o seu papel social (o que chamamos hoje de extensão).

Tem o ensino superior, desde sua origem no Século XII, como núcleo central, a produção do conhecimento científico e, como função, a propagação do saber culturalmente construído, tendo em vista a formação de intelectuais para assumir a direção de setores da sociedade, como a política, a economia, a cultura, entre outros.

Segundo Trindade (1999, p.7), a universidade, no século XII, “é inventada e se institucionaliza através do trabalho dos copistas e tradutores, que preservavam grande parte do legado Greco-cristão para formar clérigos e magistrados”. De acordo com o autor, nesse espaço destinado à formação cultural dos intelectuais da igreja católica, prevaleciam às ideias doutrinárias da igreja, as quais marcaram as primeiras instituições universitárias.

Sob a proteção da igreja romana, constituiu-se o modelo de universidade tradicional, a exemplo das instituições de Paris e Bolonha, onde o conhecimento era dividido em três campos de formação: Teologia (Paris), Direito (Bolonha) e Medicina (Montpellier) (TRINDADE, 1999).

O século XVII desenha outros modelos de universidade, diferentes dos já mencionados a partir de descobertas científicas nos diversos campos do saber (Física, Astronomia, Matemática). Além dessas descobertas, o movimento iluminista do Século XVIII, imbuído da valorização da razão, do espírito crítico, da ideia de liberdade, da maior tolerância religiosa, assim como o início da revolução industrial, desencadearam algumas mudanças na configuração da universidade, não tendo isso contribuído para a profissionalização da ciência, como consequência, a pesquisa vai emergindo no meio acadêmico, mesmo que de forma embrionária (PAULA, 2009; TRINDADE, 1999).

Essa efervescência social e as mudanças ocorridas favoreceram o “abandono” do padrão tradicional teológico - jurídico e filosófico que constituíram as instituições de ensino superior. Nesse movimento de ruptura, em nome do poder da razão e da constituição do conhecimento sobre o homem e sobre o mundo, a ciência moderna buscava a superação da “ignorância” em prol do progresso.

Segundo Chauí (2003, p. 5), “depois da revolução francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica.” Assim, as primeiras universidades laicas surgiram na França e na Prússia, no início do século XIX. É importante salientar que nesse “novo contexto”, as universidades, que passaram a ser chamadas de escolas superiores, “abandonaram” um legado de formação cultural para priorizar a formação profissional técnica.

Incomodado com essa autonomia universitária, Napoleão, na convenção de 15 de setembro de 1793, cria as escolas superiores ou faculdades isoladas, na França, o que resultou na abolição das universidades naquele país (TRINDADE, 1999).

Segundo Paula (2009, p. 72), “as universidades eram mal vistas pelos revolucionários franceses, devido ao espírito corporativo quase medieval nelas existente e a ênfase na cultura clássica, que impedia a entrada das ciências experimentais e do



enciclopédismo”. Assim, essas escolas isoladas de cunho profissionalizante, regidas e controladas pelo Estado, tinham como características a separação entre ensino e pesquisa, com ênfase na formação profissional técnica.

Contrárias ao rumo tomado pelo ensino superior francês, as instituições alemãs do século XIX concebiam a universidade como espaço de formação integral e humanística do homem. Mesmo sendo instituição estatal, possuía autonomia, desenvolvendo ensino e pesquisa científica.

Essa breve contextualização sobre a história da universidade nos possibilitou uma compreensão acerca das mudanças que foram ocorrendo no ensino superior, sinalizando o movimento de rupturas de uma instituição que passa de perspectiva religiosa para uma dimensão laica. Além disso, veem-se mudanças no que diz respeito à inserção da ciência/pesquisa, na universidade, também, como espaço de produção de conhecimento científico. Há que se considerar que essas transformações não ocorreram de maneira linear e abrupta, foram se forjando em um processo de avanços e retrocessos, marcado por tensões.

### **2.1.2. A Universidade no Brasil e o recrutamento do corpo docente**

A instituição da primeira universidade brasileira, na década de 1920 do Século XX, foi tardia se compararmos com a criação de universidades em outros países da América Latina. Para se ter uma ideia desse atraso em relação à América Latina, a primeira universidade surge no século XVI, em 1538, em São Domingos, e a segunda, no México, composta pelas faculdades de Filosofia, Direito e Teologia (CUNHA, 1988). As faculdades americanas foram influenciadas especialmente pelo modelo francês, sendo que, nesse período, a educação superior era destinada à elite americana.

No fim do século XVII, existiam dezenove universidades na América Latina. Com um expressivo crescimento, esse número quase que dobrou em meados do século XIX, chegando a trinta e uma instituições. Nesse período, quase todos os países latino-americanos possuíam instituições de ensino superior, exceto o Brasil (CUNHA, 1988).

No Brasil, entretanto, a corte portuguesa recusou a criação de uma universidade, implantando, no país, escolas isoladas (Medicina, Engenharia e Direito) conforme o modelo francês. A população brasileira também achava mais coerente que a elite da época procurasse a formação universitária na Europa. Desse modo, o governo português incentivava essa investida fora do país, concedendo bolsas de estudos para um seletivo grupo populacional (CUNHA, 1980).

Assim, o Brasil colonial não teve um sistema de ensino superior, visto que os estudantes deslocavam-se para a Europa com o intuito de obter graduação em uma área diferente do curso de Artes e Teologia, ofertados pelo Colégio Jesuíta da Bahia. Após a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores para abrigar os membros da corte. As escolas tinham uma orientação profissionalizante e baseavam-se no modelo francês, centralizador e bastante seletivo.

A primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro-URJ, foi criada no dia 7 de setembro de 1920, através do Decreto nº 14.343, pela reunião da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma das Escolas de Direito. Desde sua origem, tinha como enfoque o ensino desvinculado da atividade de pesquisa.

Em 1934, refletindo um momento histórico muito específico da sociedade paulista pós-Revolução de 1930, fruto de um projeto político da elite de São Paulo, foi criada, por decreto estadual, a Universidade de São Paulo - USP, que nascia como a instituição que expressaria uma definição mais ampla quanto aos objetivos e a organização do ensino superior. A USP era composta por um corpo docente de alta qualidade, em sua maioria, egresso da Europa. Trazia a investigação do saber como princípio, o qual seria concretizado pela dedicação plena à atividade de pesquisa, fator preponderante que a distinguia da URJ (CUNHA, 1980).

As referidas universidades foram influenciadas, em sua origem, pelo modelo francês e alemão de ensino superior. Se por um lado a Universidade do Rio de Janeiro aproximava-se do modelo francês de ensino, que tinha como núcleo a formação para o campo profissionalizante, por outro, a Universidade de São Paulo aproximava-se mais do modelo alemão, o qual enfatizava a formação geral e humanística, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação de profissionais.

No que diz respeito ao recrutamento dos profissionais, o quadro docente da Universidade do Rio de Janeiro era composto por professores ligados à corrente católica; alguns eram convidados pela congregação e, em poucos casos, eram submetidos a um exame interno. Além disso, contava com professores vindos da França que lecionavam na área de ciências humanas. Esses docentes tinham como função ensinar aos alunos, os filhos da elite dirigente, como se tornar um bom profissional, sendo o próprio professor um modelo.

Em se tratando de um contexto mais geral, prevalecia, nas instituições de ensino superior do Brasil, o sistema de cátedras, herdado de Portugal. Nesse sistema, o professor catedrático era dotado de poderes, privilégios e gozava de uma permanência

vitalícia em seu cargo de docente. Cabia, restritamente, ao professor catedrático, a liberdade de pesquisa e de ensino (FÁVERO, 2000).

Fávero (2000) destaca, também, o parecer da reforma do ensino superior proposta por Francisco Campos, Ministro da Educação até o ano de 1932. Nessa reforma, a universidade sobressai como espaço para além de uma unidade didática, ou seja, para além do ensino, devendo, assim, envolver preocupações de ciência e de cultura desinteressada, características que demarcam mudanças e rupturas na organização do ensino superior.

Com essas mudanças na legislação, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, em seu VII título, no Art. 48, dispõe que o corpo docente deveria ser composto pelas seguintes categorias: professores catedráticos, auxiliares de ensino, livres-docentes, professores contratados (FÁVERO, 2000).

O professor catedrático deveria ser recrutado mediante concurso público de títulos e de provas ou indicação através do “voto de dois terços da Congregação de qualquer instituto universitário” (Art.56). No entanto, só poderia ser indicado como catedrático, aquele que havia realizado alguma invenção ou descoberta de alta relevância, ou que tivesse alguma obra doutrinária de valor publicada (FÁVERO, 2000).

O professor catedrático era nomeado para atuar por um período de dez anos e só gozava das garantias de vitaliciedade após submeter-se a um novo concurso de títulos. Também poderiam concorrer à vitaliciedade, professores catedráticos e livres-docentes com pelo menos cinco anos de exercício do magistério (FÁVERO, 2000).

O docente, nesse contexto, tinha como função ensinar com eficiência a sua disciplina, estimular e promover a pesquisa, colaborando para o progresso da ciência e para o desenvolvimento cultural da nação (FÁVERO, 2000).

Ao analisarmos esse contexto, percebemos, no bojo da reforma apresentada por Francisco Campos, que havia uma preocupação com a forma de recrutamento do quadro docente, bem como de suas práticas de ensino. No entanto, não se vê uma preocupação com a questão da formação continuada, sugerindo, assim, que os professores catedráticos, donos de um saber legitimado, não possuíam necessidades formativas.

Existia, também, nas universidades, a figura do professor assistente, nomeado pelo professor catedrático, o qual poderia ser escolhido dentre os graduados que eram convidados a prestar concurso, sob a direção do catedrático (CUNHA, 2004). Esse professor assistente recebia formação informal, no processo do desenvolvimento de suas

atividades profissionais, durante a assistência ao professor catedrático efetivo. Essa relação era semelhante à existente entre mestre e aprendiz (FÁVERO, 2000).

Esse sistema de cátedras recebeu críticas, principalmente após a criação de novas universidades, fruto da federalização do ensino superior. Com isso, houve a convocação de professores das instituições estaduais e privadas. A federalização desses docentes acabou trazendo descrédito para os catedráticos, devido às críticas ao ensino ministrado, as quais eram feitas principalmente pelo corpo discente. O direcionamento do sistema universitário brasileiro para o modelo norte-americano, o qual tinha como cerne o regime departamental, também se constituiu como fator importante para a extinção da cátedra (CUNHA, 2004).

Além do exposto, o sistema de cátedras, da forma que estava estruturado, configurava-se como uma barreira para a expansão do ensino superior brasileiro, isso porque, como denuncia Cunha (2004), a escolha do futuro docente dependia da decisão pessoal do catedrático e de sua longa formação em serviço, além de um processo de promoção na carreira. Em oposição a isso, após reforma de 1960, o regime departamental possibilitou a expansão do ensino superior, visto que os docentes passaram a ser contratados através de concursos públicos, o que facilitaria a formação do quadro docente da universidade em expansão.

Nos anos de 1960, a universidade brasileira foi direcionada para o modelo organizacional norte-americano, consolidado com a reforma universitária de 1968, quando esse modelo foi amplamente difundido, alcançando todas as universidades, inclusive a USP e a URJ.

O modelo norte-americano de ensino superior tem como características a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico; estímulo entre universidade e setor produtivo; vestibular unificado dos cursos de curta duração, regime de créditos e matrícula por disciplinas; massificação do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas; a concepção de extensão universitária; ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior (CUNHA, 1988; FÁVERO, 2006).

A partir das características citadas, é coerente a crítica feita por Cunha (1988) quando afirma que a incorporação do modelo norte-americano é uma via expressa para subordinação da universidade à lógica capitalista. Isso traz como consequência mudanças na concepção e na organização da universidade que, ao adotar a forma empresarial, busca atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade capitalista.

### **2.1.3 Primeiras iniciativas para a formação dos docentes do ensino superior**

As mudanças empreendidas pela sociedade capitalista, a partir dos meados século XX, desencadearam um acelerado processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico, no Brasil. Apesar dos reflexos sofridos pelo setor educacional, a educação não conseguiu acompanhar a nova ordem emergente. Nesse contexto, a ciência – educação – era considerada um bem tão importante quanto às riquezas de um país, sendo que para atender a essas mudanças acreditava-se que era preciso formar um corpo docente qualificado, com uma mentalidade diferente (MEDONÇA, 2003).

Devido à ausência de formação adequada e tendo em vista desenvolver a referida qualificação docente, tiveram lugar, no âmbito educacional, algumas iniciativas, a exemplo da fundação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da criação de cursos de pós-graduação. A CAPES foi Criada pelo Decreto 50.737/61, tendo como um dos objetivos, conforme o Artigo 2º, inciso 1º, o “estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros, visando a uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país” (BRASIL, 1961).

Os primeiros cursos de pós-graduação do Brasil foram criados na década de 1960 e 1970, com o intuito de formar o quadro de professores para o ensino superior, bem como para fomentar o desenvolvimento de pesquisas no país, formando, assim, os nossos próprios cientistas e tecnólogos. Os intelectuais desse período entendiam que um programa de pós-graduação de qualidade era condição básica para conferir um caráter universitário ao nosso sistema de ensino superior, saindo de um contexto de instituição de formação profissional técnica para se transformar em um “centro criador de ciência e cultura” (CURY, 1991) capaz de assegurar a produção de quadros docentes qualificados.

Assim, esses cursos surgem com a missão de transformar a universidade em um centro criador de ciências, de tecnologia e de cultura, devendo ter reflexos na melhoria do ensino de modo geral (MENDOÇA, 2003). Considerando que havia uma formação improvisada e fragilizada, com baixo padrão de qualidade, entendia-se que o espaço da pós-graduação se configurava como uma política objetiva, eficaz e adequada para capacitar o professor universitário para a docência e a pesquisa (CURY, 1991).

Ao analisarmos esse contexto, percebemos que a preocupação inicial da pós-graduação era formar um corpo docente especializado e com qualidade para o ensino superior. No entanto, aos poucos, essa preocupação perdeu espaço para a formação demasiada do pesquisador, com o intento de atender a demanda de mercado e de Estado, que vinha se impondo na medida em que se fortalecia o modelo norte-americano de ensino, através da reforma universitária. Assim, a pesquisa foi ganhando destaque, e no contexto neoliberal de Estado, a docência perdeu, progressivamente, seu prestígio.

Em 1975, foi criado o I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG - (1975-1979), com o objetivo de introduzir o princípio do planejamento estatal nas atividades de pós-graduação, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, objetivando formar especialistas - docentes pesquisadores e quadro técnico - para o sistema universitário. A partir do III PNPG (1986-1989) fica explicitada a subordinação da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país.

O V PNPG (2011- 2020) tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e fazer avançar a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. O referido documento está organizado em cinco eixos, a saber:

1-A expansão do Sistema Nacional de Pós- Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2- a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3- o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema; 4- A multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes grandes temas da pesquisa; 5- o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (BRASIL, 2010).

Esses eixos encontram-se em consonância com os desafios do Brasil atual e com sua política de Estado, no sentido de se tornar a quinta potência mundial. Assim, partimos do pressuposto de que, no decorrer da história, esses planos foram imbuídos pela ideologia (neo) liberal, evidente, também, no último PNPG (2011-2020). As ideias neoliberais<sup>3</sup>, centradas na economia, têm como premissa a defesa de um Estado pequeno, ágil e eficiente.

O cerne da prática neoliberal é o mercado e, conseqüentemente, o consumo. Segundo Montano (2003), “o neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e

---

<sup>3</sup> Entendemos por neoliberalismo o conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia e tem o mercado como núcleo central (MONTANO, 2003).

atividades”, como é o caso da educação. Desse modo, em um contexto de Estado mínimo, privatista, que tem como parâmetro de qualidade o mercado globalizado, a educação assume um papel estratégico de servir aos propósitos industriais e empresariais, deixando de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança.

Postas essas reflexões, partimos para a afirmação de que o PNPG vigente no país faz valer o mercado como eixo das definições políticas marcadas pela ideologia neoliberal. Um exemplo é a importância dada à parceria entre o público - privado “com vistas a favorecer a integração do ensino de pós - graduação com o setor empresarial e a sociedade” (BRASIL, 2010 p. 17), implicando, diretamente, na formação docente, que não está centrada no desenvolvimento profissional dos docentes, a fim de que estes, além da produção de novos conhecimentos no campo da pesquisa, garantam a aprendizagem significativa dos estudantes.

A análise do plano (BRASIL, 2001) nos permite inferir, ainda, que existe uma demasiada preocupação com a inserção de pesquisadores (mestres e doutores) no setor industrial como fator preponderante para criação de um mercado competitivo e forte, através da vinculação dos projetos de pesquisa ao desenvolvimento de novas tecnologias e de produtos.

É importante questionar o lugar da formação do professor universitário no atual PNPG, uma vez que esse documento centraliza-se na formação do pesquisador, com fins de atender a uma demanda do mercado nacional e internacional, marginalizando, portanto, a formação docente. Nesse contexto, a formação assume uma perspectiva técnica, sugerindo que, através do rigor da pesquisa, o professor adquire os diferentes saberes necessários para a prática da docência, o que não é verdade.

Em síntese, essas marcas neoliberais podem ser percebidas no ensino superior, cerne deste estudo, na sua forma de expansão através da parceria público-privado, na organização da gestão, bem como, na sua adequação aos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas de uma forma geral.

#### **2. 1.4 A universidade na Bahia e a constituição do seu quadro docente**

O surgimento da universidade no Estado da Bahia, também foi tardio. Existiam, ai desde a época do império, faculdades isoladas como a Faculdade de Medicina e o Instituto Baiano de Agricultura, depois transformado em Escola de Agronomia de Cruz das Almas.

A Universidade Federal da Bahia – UFBA - foi criada em 1946, em Salvador, capital baiana. Apesar de formada pela reunião de Faculdades, a UFBA diversificou a oferta de cursos para suprir as necessidades da indústria petrolífera que carecia de mão de obra para o refino de petróleo na região. Assim, foi criada a escola de Geologia, integrada ao Instituto de Geociências, e, também, a Escola de Administração com o objetivo de oferecer formação universitária aos quadros burocráticos do setor público.

No Estado, além das necessidades industriais, o sistema educacional encontrava-se em um processo de expansão, no entanto, não havia professores com formação superior para suprir as necessidades do sistema de educação. Diante dessas demandas, foram fundadas, no interior, as Faculdades de Formação de Professores e, em seguida, essas instituições foram integradas às Universidades Estaduais.

O movimento de interiorização da educação superior teve início em 1968, na gestão do governador Luis Viana Filho (1967-1971), dos secretários Luis Navarro de Brito (1967-1969) e Edvaldo M. de Boaventura (1970-1971) que implantaram faculdades nas cidades de Feira de Santana, Alagoinhas, Vitória da Conquista e Jequié. Essas instituições surgiram com o intento de formar professores para o ensino médio. Assim, eram ofertados três cursos de Licenciatura Curta: Letras, Estudos Sociais e Ciências e Matemática.

Feira de Santana foi a primeira cidade a ter uma faculdade implantada. Inicialmente, foi efetivada a criação do Curso de Letras, em 1968, com a participação da professora Joselice Macedo de Barreiro; seguido do Curso de Estudos Sociais, assessorado pela professora Zahidé Machado Neto, em 1969, e, em 1970, os cursos de Ciências e Matemática coordenados pela professora Maria Cristina de Oliveira Moreira (NEVES, 1987; BOAVENTURA, 2009).

Assim como outras universidades, as instituições estaduais de ensino superior foram criadas pela reunião de faculdades isoladas. A UEFS, no entanto, foi estruturada sob a forma de Fundação Universidade Feira de Santana- FUFES. Segundo Boaventura (2009), foi instituída como expressão maior da comunidade feirense e de suas lideranças políticas. A universidade feirense percorreu um longo caminho até o seu reconhecimento, em 1986.

É importante salientar que, apesar da institucionalização do concurso público, não existia, em Feira de Santana, um número de professores capaz de formar o quadro docente de que a UEFS necessitava. Sendo assim, o que prevalecia era o recrutamento de professores através de convites entre aqueles docentes que tinham um destaque em sua profissão e prestígio social. Em sua grande parcela, o quadro docente dessa



instituição foi composto por médicos, advogados e filósofos, haja vista a tradição e o *status* social que tinham esses profissionais.

Em 1972, foi criado o Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal-DESAP com a função de coordenar, organizar, promover e supervisionar o ensino superior. O DESAP firmou convênio com a UFBA na tentativa de suprir as carências formativas dos docentes das faculdades recém-implantadas. Assim, foram criados cursos de especialização de conteúdos e métodos de ensino superior, os quais eram ministrados pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado da UFBA. Os docentes do ensino superior também poderiam fazer cursos *stricto sensu*, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES ou do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, nas instituições de ensino superior que desejassem (NEVES, 1987).

### **2.1.5 O Professor do ensino superior a partir da Reforma Universitária de 1968**

As mudanças decorrentes do capitalismo globalizado e aquelas que vêm se efetivando no plano das políticas de orientação neoliberal têm resultado em várias reformas educativas dentre elas a reforma da educação brasileira. Essas reformas direcionam a educação às novas políticas orientadas e comandadas pelos organismos internacionais, tendo o mercado como critério de qualidade (CHAUÍ, 2003).

Esse contexto exige da universidade investimento na qualificação docente, pois espera-se que o professor tenha um “repertório de conhecimentos e formas técnicas próprias, na medida em que eles são entendidos como instrumentos pedagógicos reflexivos que dão base para organização, contextualização e produzem significados e sentidos sóciopolíticos e culturais” (OLIVEIRA E CORDEIRO, 2008, p. 33).

Nessa conjuntura econômica e política, o ensino superior tem tido importante destaque, uma vez que a qualidade de pessoal exigida pelo mercado globalizado desafia e impõe mudanças, reconfigurando a educação do país no sentido de atender às demandas do contexto neoliberal. Com isso, vê-se, na massificação do ensino superior, a melhor alternativa, numa postura de valorização do quantitativo, através do crescimento de matrícula, sobretudo no setor privado.

No Brasil, até meados de 1931, o quadro de estudantes do ensino superior brasileiro era composto por um número de 20 mil discentes, distribuídos entre duas ou três universidades e em um número considerável de faculdades isoladas. Sete décadas mais tarde, em 2002, chegamos a 3,5 milhões de estudantes de graduação, e 120 mil de

mestrado e doutorado. Esses discentes estavam espalhados em 165 universidades, 77 centros universitários e 1.400 faculdades e centros de educação tecnológica (CUNHA, 2004). O Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Ministério da Educação, mostrou que o número de matrículas de estudantes em Instituições de Ensino Superior, entre os anos de 2009 e 2010, chegou ao total de 6.379.299 matrículas na graduação. Os dados do Censo da Educação Superior apontam, também, que o número de instituições entre os anos citados alcançou o número 2.314, sendo 2.069 instituições privadas e 245 públicas.

Assim, como nos anos de 1960, período em que ocorreu uma considerável expansão do ensino superior e diferenciação do seu contingente estudantil, o contexto atual demarca a necessidade de formação pedagógica para os professores, demanda que vem emergindo ao longo do percurso histórico da universidade.

Isso porque a democratização do ensino superior vem ocorrendo desatrelada de um mecanismo de formação que pudesse dar conta das tarefas docentes. Segundo Cunha (2004), a situação é mais complexa, considerando que, além do aumento do número de estudantes e das instituições, houve uma ampliação e diversificação de cursos de graduação, sem contar com uma formação específica do professor no campo pedagógico. Assim,

O desenvolvimento do ensino superior tem sido feito **à base da improvisação docente**, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, **a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido** (CUNHA, 2004, p.796, grifos nossos).

Essas transformações acabaram refletindo na atividade docente que tem sido desafiada a desenvolver um ensino de qualidade para além do domínio de conteúdos, como outrora ocorria no sistema de cátedras, mas sim, baseado em um conhecimento teórico epistemológico e pedagógico decorrente do exercício acadêmico de produção de conhecimento, o que ratifica a necessidade de formação docente de professores do ensino superior.

Concordamos com Cunha (2004) quando afirma que o investimento na formação para atuar no ensino superior não tem uma longa história, tanto por parte dos professores quanto das instituições. Mesmo após as mudanças na forma de recrutamento dos profissionais, o que foi um grande avanço para qualificação do quadro docente

desse nível de ensino, nota-se a ausência de preocupação com a formação pedagógica, inclusive dos professores universitários iniciantes.

Compreendemos que passar por uma seleção pública não significa, necessariamente, que o docente tenha saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade, mesmo porque os concursos têm priorizado o saber específico e a experiência profissional no campo das diversas áreas do conhecimento, em detrimento dos saberes específicos e pedagógicos necessários à função docente (OLIVEIRA E CORDEIRO, 2008). Desse modo, vê-se, portanto, uma supervalorização da titulação (mestre e /doutor) e do tempo da carreira docente, desconsiderando a formação continuada como elemento de desenvolvimento profissional do docente do ensino superior.

## **2.2 Desenvolvimento profissional do professor e necessidades formativas**

Após fazermos considerações históricas sobre a origem da universidade e a forma como os docentes eram recrutados, discutiremos o conceito de necessidades formativas em interface com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente no contexto do ensino superior. Antes disso, sentimos necessidade de mostrar como se dá a prática pedagógica no contexto de complexidade em que vivemos e os saberes necessários ao docente para atuar nesse contexto.

### **2.2.1 Práticas pedagógicas no contexto do ensino superior**

A palavra prática deriva do grego *praktikós* de *pratein*, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Assim, prática pedagógica é concebida como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas ou solicitadas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2012), em nosso caso de estudo, a comunidade estudantil. É importante dizer que a prática pedagógica não se reduz às questões didáticas ou às metodologias do ensinar e aprender. O que faz dela uma estrutura permeada por decisões, ideologias e estratégias que poderão assumir diferentes significados dependendo da perspectiva pedagógica adotada.

Nesse sentido, o trabalho do professor constitui-se em um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da qualidade da educação. Todavia, a docência ainda é um desafio, principalmente se considerarmos a complexidade do contexto atual, marcado pela instabilidade e pelo acelerado ritmo de informações e inovações, pela

mercadorização do conhecimento; pela massificação do ensino superior e pela mudança no perfil discente (PIMENTA, 2008, TARDIF, 2012). Para tanto, é necessário que haja uma transformação na visão de sociedade, de universidade, de formação docente e de ensino e aprendizagem, uma vez que essas concepções implicam diretamente nas ações docentes.

Essas ações são orientadas, segundo Behrens (2007), por dois paradigmas<sup>4</sup>: o conservador e o inovador. O primeiro encontra sua base na racionalidade newtoniana cartesiana, pautada na fragmentação da realidade, na reprodução e na memorização do conhecimento. O segundo, também conhecido como paradigma emergente, concebe o mundo como um todo integrado e o estudante, como construtor do conhecimento.

O professor que tem sua prática educativa embasada no paradigma tradicional acredita que ensinar se restringe à transferência de conhecimento para um aluno passivo, o qual deve absorver o conteúdo. Caso isso não ocorra, atribui-se a “culpa” ao estudante, visto como incapaz de aprender. Esse professor também acredita no desenvolvimento de um único caminho para ensinar.

Tal forma de pensar o ensino tem como base teórica o empirismo. Na concepção empirista, o conhecimento é concebido como algo que vem de fora, do meio físico ou social (BECKER, 2001). Com efeito, “esta teoria está embutida na ‘crença’ de que ‘ao longo da vida’, o meio, a experiência, os estímulos vão depositando os conhecimentos na mente” dos indivíduos (MATUI, 1995, p. 19).

Diante do exposto, concluímos que a epistemologia empirista legitima teoricamente uma prática, segundo a qual o sujeito é determinado pelo mundo do objeto e pelo meio físico, e o discente é apenas o receptor do conhecimento transmitido pelo professor.

Ao contrário, numa prática influenciada pelo paradigma emergente, o professor, baseado no diálogo, valoriza uma relação com seus discentes, “no respeito, na reflexão crítica transformadora e porta-se como um pesquisador em constante desenvolvimento” (RIBEIRO e CRUZ, 2011, p. 119), desse modo, o estudante é tratado como “um sujeito possuidor de conhecimentos oriundos de experiências, internalizados em distintos espaços sociais e culturais, incluindo-se aí os ambientes escolarizados que tenha frequentado” (GRILLO e SILVA, 2008, p. 27).

Segundo as autoras anteriormente referidas, a ação docente, na perspectiva do paradigma educacional emergente, se aproxima de uma prática pedagógica relacional,

---

<sup>4</sup> Paradigma é entendido, neste estudo, como padrão, parâmetro, modelo, tendência, abordagens, concepções (BEHRENS, 2007).

dentro de uma perspectiva construtivista, que compreende o sujeito histórico e o objeto cultural em interação recíproca e na qual o professor tem o papel de problematizar a ação conhecedora de seu aluno.

Grillo (2008) aponta que a docência universitária está num período de transição paradigmática. No entanto, isso não tem acontecido de forma linear e consensual, haja vista que esse processo de ruptura envolve contradições e tensões, uma vez que coexistem, na universidade, práticas pedagógicas que remetem, ora ao paradigma conservador, ora ao paradigma emergente.

Para além da representação de que ensinar se aprende ensinando, logo, qualquer tipo de formação serve para esse fim (BERAZA e CARDEIRIÑA, 2012), acreditamos que a docência representa um desafio e exige conhecimentos, saberes e preparação para o seu desenvolvimento.

### **2.2.2 Saberes docentes**

No campo educacional, a concepção de ensino tem evoluído ao longo do tempo. Anteriormente, a docência era entendida como uma vocação praticamente materna e “representava, na maioria dos países ocidentais, uma ocupação pouco valorizada e pouco remunerada, que exigia um baixo nível de formação” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 8).

Ser professor, contudo, passaria a se configurar como uma ocupação mais estável e mais especializada, requerendo uma formação em nível superior. Assim, com as transformações ocorridas na sociedade e na educação, entende-se que, para ensinar, não basta conhecer apenas o conteúdo da matéria a ser ministrada e ter um arcabouço de técnicas e métodos de como controlar os alunos. Para Contreras (2011), o saber significa sabedoria em relação ao mundo que está para além das dimensões conscientes, expressáveis verbais e cognitivas. “El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida” (MARÍA ZAMBRANO, 1989, 107 apud CONTRERAS, 2011).

Nesse sentido, ser professor universitário, no século XXI, implica em ter o domínio de um conjunto de saberes, tais como: da experiência, profissionais, disciplinares, pedagógicos, da dimensão afetiva, curriculares, da mídia-educação e as TIC's. Conforme destaca Tardif (2012, p.18), “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho,

conhecimentos de um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Para Pimenta (2008), os saberes da experiência são configurados em dois momentos, através da experiência como aluno e como professor. Enquanto discente essas experiências, principalmente durante a escolarização, permitem ao sujeito criar representações sobre o ser professor. Enquanto docente, a experiência diz respeito aos saberes construídos nas trajetórias de vida e profissão e implicam na reflexão, análise, confronto entre a teoria e a prática, contribuindo no modo como cada um se constitui professor. Segundo Contreras (1998), esses saberes da experiência sustentam o fazer educativo e nascem da vivência de ser professor.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, apropriando-se, principalmente, dos saberes das diferentes áreas do conhecimento como: saberes disciplinares, didáticos, pedagógicos e os curriculares (TARDIF, 2012).

Quanto aos saberes disciplinares, esses integram-se à formação inicial e continuada de professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade e estão articulados aos saberes curriculares, ou seja, os conhecimentos definidos e selecionados pela instituição para compor a formação dos sujeitos (TARDIF, 2012).

Nesse espaço formativo, o professor entra em contato com o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural, integrando saberes referentes às ciências humanas e naturais, à cultura, às artes, às tecnologias e saberes relativos ao campo teórico da sua área específica de formação e da prática educacional (PIMENTA, 2005).

Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação da atividade educativa (TARDIF, 2012). São compostos pelos saberes da experiência, do conhecimento pedagógico e didático. Nos saberes pedagógicos, encontra-se o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, considerando o contexto histórico e social (PIMENTA, 2005).

Desse modo, os saberes pedagógicos estão atrelados à problematização da prática educativa, considerando sua totalidade e historicidade, constituindo-se como uma diretriz orientadora da ação educativa. Na perspectiva de Libâneo (1998, p. 22), “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”.

Sendo a prática educativa uma atividade complexa, histórica e social, a dimensão dos saberes pedagógicos extrapola os fundamentos de natureza pedagógica e didática, incluindo aspectos epistemológicos, que tratam da natureza do conhecimento e dos paradigmas que fundamentam as práticas docentes; e de aspectos filosóficos que tratam da concepção de homem e mundo (GRILLO, 2008).

O saber pedagógico é, também, o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho, ou seja, no interior da própria ação docente. Nesse sentido, a experiência educativa produz saberes no campo pedagógico (PIMENTA, 2008; TARDIF, 2012). Sendo assim, “os saberes pedagógicos também brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39). Essa afirmação nos remete ao estudo de Contreras (2011), o qual sinaliza que os saberes pedagógicos são vivenciados num contexto de contradição e dificuldades.

É importante destacar que as práticas docentes enquanto produtoras de saberes pedagógicos não se esgotam em si mesmas, uma vez que precisam se constituir em objeto de análise e reflexão docente, o que implica pensar a prática como lugar de formação continuada e como desenvolvimento profissional docente, especialmente no ensino superior.

Além dos saberes já destacados, consideramos pertinente tratar da questão dos saberes da dimensão afetiva, uma vez que a ação educativa deve envolver a ética do cuidado, sem perder de vista a dimensão da sensibilidade e da afetividade.

Segundo Ribeiro (2004), a dimensão afetiva na relação educativa constitui um conjunto de saberes que podem permitir, ao professor, criar vínculos entre ele e seus alunos, os quais são propícios a um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos e da abertura para a expressão sincera dos sentimentos. Isso porque a atividade docente requer conhecer as pessoas com as quais se relaciona, pois os vínculos destacados anteriormente são importantes para qualidade do que se ensina e do que é aprendido, uma vez que o ensino é um ato humano permeado por relações (CHRISTOPHER DAY, 2011; RIBEIRO. 2004, NÓVOA, 2009).

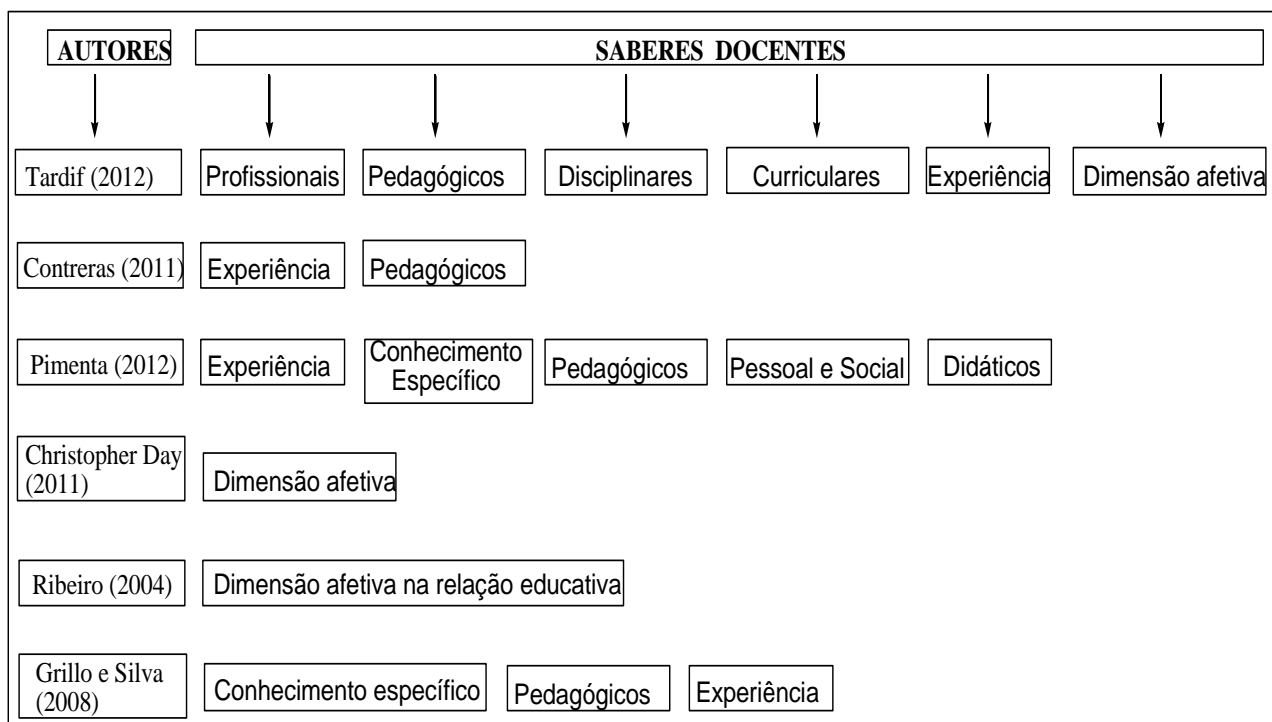
Não podemos deixar de acrescentar que são necessários, também, os saberes das novas tecnologias da comunicação e informação - TIC's, que têm revolucionado a educação, o que requer uma nova configuração do processo didático e metodológico para que esse saber possa, de fato, auxiliar na produção de conhecimento em sala de aula (NÓVOA, 2009).

Pelo exposto anteriormente, vimos que os autores pouco divergem entre si quando se trata da categorização dos saberes dos professores, denominados por alguns

de competências. Para Nóvoa (2009), o trabalho docente é caracterizado pelo que o autor denomina de (pré) disposição, um conceito mais *líquido* e menos *sólido* que articula a dimensão pessoal e a profissionalidade docente. Estabelece cinco disposições essenciais à definição dos bons professores, a saber: **conhecimento**, que consiste em conhecer bem o que se ensina; **cultura profissional**, caracterizada pela compreensão dos sentidos da instituição escolar; **tacto pedagógico** que consiste na capacidade de relação e de comunicação indispensável quando se pensa em educação e **trabalho em equipe**, referente às dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe e da intervenção conjunta; **compromisso social**, pautado nos princípios e valores da inclusão social e da diversidade cultural.

Na figura a seguir, podemos visualizar uma síntese dos diferentes saberes que constituem o trabalho docente, a partir de diferentes autores que nos ajudam a inferir que a prática pedagógica integra diferentes saberes, com os quais os professores estabelecem diferentes relações.

Figura1: Saberes docentes



Fonte: Moreira (2014), a partir da síntese apoiada nos autores.

Haja vista a complexidade da prática docente e dos múltiplos saberes que a envolvem, como vimos anteriormente, consideramos importante discutir as necessidades formativas de docentes iniciantes do ensino superior, no campo pedagógico,



contribuindo, assim, com o debate sobre a formação e desenvolvimento profissional docente nesse nível de ensino.

### **2.2.3 Necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente**

Antes de abordarmos as necessidades formativas, vamos esclarecer o nosso leitor o significado da expressão professor iniciante. A fase inicial da carreira docente é bastante significativa, sendo considerada como “um período muito importante da história profissional do professor, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 84). Autores que discutem o início de carreira docente afirmam que os primeiros cinco anos são marcados pelo processo de aprender a ser professor. Mesmo porque, os primeiros anos de profissão são caracterizados por uma intensa aprendizagem sobre as bases dos saberes profissionais, em contextos geralmente desconhecidos, configurando-se como uma possibilidade de transição entre a condição de professor iniciante para professor experiente (MARCELO GARCIA, 2009; FLORES, 2009, TARDIF, 2012).

Assim, o período inicial da carreira docente é marcado por dúvidas, medos, inseguranças, sem contar com a necessidade de aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo (MARCELO GARCIA, p.15). Essa fase inicial tem características e necessidades próprias e isso não tem sido levado em conta quando o professor é efetivado através de concurso, em uma instituição de ensino superior.

A inserção do professor na carreira docente, seja na educação básica ou no ensino superior, é uma fase importante já que esse período é considerado por alguns estudiosos como um rito de passagem do ser estudante para ser docente. No caso específico do professor iniciante do ensino superior, esse momento pode se constituir, também, como um ritual de passagem no sentido de uma experiência nova, uma vez que muitos deles têm uma trajetória docente, porém em outros contextos educacionais (MARCELO GARCIA, 2009; FLORES, 2009, TARDIF, 2012).

Para Marcelo Garcia (2009), é preciso atribuir valor para essa fase de iniciação do docente, uma vez que o início da carreira docente pode contribuir para uma educação de qualidade. Assim, concordamos que a iniciação na docência deve ser mediada por um programa de desenvolvimento profissional que considere as necessidades formativas dos sujeitos. É sobre isso que vamos tratar no tópico seguinte.

## 2.2.4 Necessidades formativas e desenvolvimento profissional

É importante destacar que o termo necessidade é considerado complexo, ambíguo e polissêmico, tal conceito será entendido, neste estudo, com base em Rodrigues (1991; 1993; 2006), para quem a necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional” (RODRIGUES, 1991, p. 476).

Ainda de acordo com Rodrigues (2006, p.15), a necessidade formativa é compreendida como um “fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular”. Assim, tais necessidades podem ser individuais e/ou coletivas, originam-se na prática e requerem um resgate da base reflexiva da atuação profissional, o que acarretaria no conhecimento das problemáticas que atravessam a prática docente (RODRIGUES, 2006; CONTRERAS, 2002).

É necessário considerar que os próprios docentes devem reconhecer as suas necessidades de formação, afinal, isso pode contribuir para um investimento mais qualificado em seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, vale destacar que pode acontecer o docente não conseguir identificar e revelar necessidades formativas por conta do desconhecimento a respeito da natureza e das novas exigências educativas. Por isso, concordamos com Marcelo Garcia (2009) quando salienta a necessidade da reflexão da prática docente orientada por perspectivas teóricas.

Desenvolvimento profissional é entendido como um processo formativo que acontece, também, no local do trabalho do docente e que possibilita o desenvolvimento de suas competências profissionais, como explicita Carlos Marcelo:

Um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais quanto informais (CARLOS MARCELO, 2009, p.7).

Esse processo formativo “pode ser individual, coletivo e opera através das experiências de qualquer natureza” (VAILLANT e GARCIA, 2009, p. 76) Ou seja, experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente sistematizadas, realizadas para benefício individual ou coletivo” (CHRISTOPHER DAY, 1991).

Desse modo, o desenvolvimento profissional tem um caráter contínuo e permite ao professor refletir sobre a prática e sobre suas necessidades profissionais. Assim, o constituir-se professor é um trilhar lento e processual que vai configurando necessidades formativas, as quais são socialmente construídas e elaboradas por um sujeito, em um contexto específico.

Além disso, o desenvolvimento profissional, a longo prazo, supera a justaposição e o hiato entre a formação inicial e a formação contínua dos professores, é baseado no construtivismo e também ligado à reforma da instituição, na medida em que contribui para reconstrução da cultura institucional. Pensar o desenvolvimento docente requer, também, um esforço na busca da compreensão da identidade profissional, ou seja, do modo como os professores definem a si mesmos e aos outros e constroem o seu eu profissional. Como afirma Marcelo Garcia (2009), a identidade pode ser um ponto-chave para que notemos nossas necessidades, partindo do pressuposto que o desenvolvimento profissional engloba tanto as necessidades pessoais, quanto as coletivas e as institucionais.

Um projeto de desenvolvimento profissional deve considerar as necessidades dos professores e, do mesmo modo, “fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática, a partir de novos subsídios teóricos e alternativas que superem as ‘metodologias da superficialidade’ [...] (NÚÑEZ, p. 2)”. As necessidades originam-se da prática, sendo que a reflexão pode se configurar em uma estratégia para o desenvolvimento profissional. Como afirma Marcelo Garcia (1999), qualquer estratégia com vistas à reflexão docente consiste em desenvolver competências metacognitivas que permitam aos sujeitos: conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática pedagógica, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacente.

Assim, passar da condição de professor iniciante à condição de experiente não diz respeito apenas a uma questão temporal, ou seja, ter cinco anos de experiência; é preciso que essa experiência tenha sentido, e seja capaz de fornecer elementos que propiciem a análise, a revisão e o desenvolvimento constante de novas práticas. Nas palavras de Marcelo Garcia (2009), é necessário que os professores sejam capazes de reconstruir sua própria prática, a partir de subsídios teóricos e alternativos. Tais subsídios contribuem para a superação da superficialidade, ao tempo em que favorece a reflexão sobre a prática, acarretando a construção de novos saberes e o protagonismo docente. Para que isso aconteça, é necessário romper com velhas práticas de formação docente pautadas no paradigma tradicional, as quais “negam” aos professores o direito de cooperar nos processos de tomada de decisão quanto aos objetivos da formação

ofertada. Assim, o desenvolvimento profissional objetiva promover mudança, principalmente na prática do professor e, por consequência, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente deveria buscar uma integração entre os conhecimentos disciplinares, os conhecimentos psicopedagógicos e o conhecimento didático do conteúdo. Partindo do pressuposto que conhecer a matéria não significa qualidade de ensino, o autor defende que:

El conocimiento del matéria não es um indicador suficiente de qualidade de enseñanza, existen otros tipos de conocimientos que son también importantes: conocimiento Del contexto (dónde se enseña), de los Estudiantes (a quién se enseña) de si mismo, y también de cómo se enseña (GÁRCIA, 1999, p. 27).

Destacamos, dentre os conhecimentos citados, que os de cunho pedagógico se apresentam de forma desconexa, revelando a necessidade de rever a formação docente, posto que os conhecimentos didático/pedagógicos se configuram como elemento central dos saberes docentes.

Feitas essas considerações, vamos retomar as discussões acerca das necessidades formativas, as quais são socialmente construídas, dinâmicas, variáveis, fomentam a pesquisa e são elaboradas por um sujeito em um contexto. Assim, necessidade pode significar vontade, aspirações, preocupações, carências na formação dos professores iniciantes.

Ora, visto que “a função docente não é aprendida de uma vez só” (RODRIGUES, 2006, p. 37), como se aprende uma receita, a formação deve ser percebida como um contínuo de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais e da competência exigida nos vários domínios da ação educativa, superando inconsistências da formação inicial, numa tentativa de melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens (RODRIGUES, 2006, apud TOM e VALLI, 1990).

Considerando que muitos programas de formação, aqui entendido como um processo sistemático e organizado de aprendizagens que deve prosseguir ao longo de toda a carreira docente, não contemplam, em suas propostas, as reais necessidades formativas dos professores, concordamos com Nóvoa (2009) de que é preciso pensar a formação dentro da profissão. Com efeito, o autor salienta que, nos últimos anos, houve uma expansão da comunidade de formação de professores e de materiais didáticos e

tecnológicos que passaram a pensar e produzir a profissão docente, desconsiderando, de algum modo, a voz do professor e suas necessidades.

Em contraponto a essa perspectiva de formação, corroboramos com a ideia que:

propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 7).

Nesse sentido, conhecer as necessidades de formação do professor é um ponto-chave para uma proposta de formação pautada no protagonismo desse profissional, uma vez que as “necessidades de formação são as que o professor, com poder/autonomia, se atribui na interação que estabelece consigo, com o seu contexto de trabalho, como um analista-investigador desenvolvendo um papel de participante e de colaborador” (RODRIGUES, 2006, p. 108).

Sobre o tema, Nóvoa (1992) afirma que investir na pessoa do professor e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Salientamos que a formação é um meio para constituição do ser professor. O docente, como protagonista, precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática, de inovar, de socializar-se e desenvolver-se profissionalmente.

Foi nessa perspectiva, portanto, que buscamos conhecer as necessidades formativas, no campo pedagógico, de professores iniciantes do ensino superior, no contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana.

## **CAPÍTULO 3**

### **PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

A metodologia é entendida como uma descrição detalhada do contexto e das ações a serem desenvolvidas em uma pesquisa, possibilitando uma “visão caleidoscópica do fenômeno estudado” (FERREIRA, 2004). Neste capítulo, traçamos um desenho dos percursos e dos procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, considerando o problema e os objetivos que a orientam. Para tanto, apresentamos, a seguir, nossa concepção de pesquisa no campo educacional, bem como o *locus*, os sujeitos, o instrumento de coleta e o processo de análise dos dados produzidos e coletados.

#### **3.1 Concepção de pesquisa e abordagem quali-quanti**

Compreendemos a pesquisa como uma atividade humana e social, permeada por valores, preferências, interesses, princípios e procedimentos que orientam o pesquisador. Assim, a visão de sociedade deste pesquisador refletirá em seu trabalho de investigação. Isso porque a pesquisa está ligada a um determinado contexto histórico, social e cultural, revelando um conjunto de valores, ideologias, concepções de mundo, de homem e de conhecimento (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Segundo Pimenta, et al (2006, p. 8) “pesquisar é sempre um navegar com direção”. Essa metáfora nos ajuda a compreender que o ato de investigar implica um processo de descobertas que requer intencionalidades, sistematização e planejamento, considerando o rigor científico. Para Gamboa (2007), investigar significa seguir as pistas, buscar algo através dos vestígios, sendo que o caminho percorrido é determinado pelo próprio objeto de estudo.

O ato de pesquisar envolve concepções teóricas e metodológicas, tendo em vista a produção de conhecimentos que nos auxiliam na compreensão da realidade. Para isso, é preciso um rigoroso processo de interpretação dos fenômenos, em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam.

Exige, ainda, recuperar os cenários, os palcos, os lugares onde emergem a produção de sentidos construídos pelos atores sociais, considerando aspectos objetivos e subjetivos da realidade. Isso porque entendemos o homem como um ser de relações, um ser social, ativo, produto e produtor da cultura, e ainda como um ser inacabado, que vai

se formando e se transformando na interação constante com a realidade e com as pessoas. (GAMBOA, 2007)

Os fenômenos educacionais são de natureza social, histórica e cultural. Assim, para interpretar as diversas manifestações das questões no campo da educação, faz-se necessário reeditar o contexto histórico, como detalhes descritivos do cenário sociocultural, tendo em vista uma compreensão contextualizada e complexa desses fenômenos.

Segundo Van Der Maren (1995), a escolha de uma opção é marcada por limites. Cada método tem suas vantagens e seus inconvenientes e a escolha de um implica renunciar às vantagens do outro. Sendo assim, nos vemos envolvidos pelo paradoxo entre o qualitativo e/ou quantitativo, a fim de buscar respostas que se reportem às questões colocadas. Por acreditarmos que não existe quantificação sem qualificação, assim como para desenvolver uma análise estatística, é necessário, também, interpretar os dados (BAUER e GASKELL, 2002).

A pesquisa qualitativa enquanto método de investigação desmitificou a supremacia do método quantitativo como único caminho para conseguir resultados significativos. Assim, a abordagem qualitativa possibilita um estudo detalhado de situações, fatos, objetos, grupo de pessoas ou atores sociais e fenômenos da realidade, bem como a busca de significados atribuídos por atores particulares em situações. Esse procedimento busca, também, explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA 2008, BAUER e GASKELL, 2002).

Além das características anteriormente evidenciadas, é importante ressaltar que

O método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões produzidas das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2002, p. 57).

Eis que o referido método permite explicar com profundidade os resultados das informações obtidas, além de valorizar das pessoas dotadas de poder.

Entendemos, portanto, que essa perspectiva de investigação haverá de nos possibilitar uma comparação acerca das necessidades de formação pedagógica de professores iniciantes do ensino superior, sem perder de vista os próprios sujeitos e suas subjetividades, suas percepções sobre a profissão e o contexto nos quais os referidos docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas.

A pesquisa quantitativa por sua vez, se caracteriza pelo emprego de quantificação no processo de coleta de informações e no tratamento de dados através de técnicas estatísticas. Van Der Moren (1995) afirma que o fato de o pesquisador efetuar transformações numéricas habituais de um material qualitativo não faz com que a investigação seja etiquetada como quantitativa.

Esse método tem sofrido muitas críticas em decorrência da separação entre fatos e seu contexto, pois, parte-se do pressuposto de que os dados obtidos são estanques, isolados, lineares, sem interação entre o que é pesquisado e o pesquisador. É importante ressaltar que essas características fazem parte da base positivista que compreende o fenômeno de forma fragmentada e prega a neutralidade da pesquisa.

No entanto, a pesquisa quantitativa permite ampliar a amostragem, alcançar um maior número de sujeitos e de informações, organizando e visualizando questões de maneira mais geral, objetiva e sistemática (MINAYO, 1993), relacionadas ao nosso objeto de estudo: as necessidades formativas de professores iniciantes do ensino superior, no tocante ao campo pedagógico.

Por fim, é importante destacar que, sem perder de vista as especificidades dessas abordagens, a nossa opção pela pesquisa qualiquanti se deu numa dimensão de complementaridade e não de oposição, tendo em vista que adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa e qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise, o que possibilita uma visão global do fenômeno estudado (MINAYO, 1993; MINAYO, 2006; BAUER e GASKELL, 2002; OLIVEIRA, 2008).

### **3.2 O *locus* da pesquisa**

O *locus* desta pesquisa, a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, foi instalada no dia 31 de maio de 1976. Nesse período, eram ofertados os cursos de Licenciatura de 1º e 2º graus em Letras – Inglês/Francês; Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia e em Ciências 1º grau; Licenciatura Plena em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais 1º grau; e mais os cursos de Enfermagem, Engenharia de Operações – Modalidade Construção Civil, Administração, Economia e Ciências Contábeis. Atualmente, a UEFS conta com 27 cursos regulares de Graduação, sendo 14 de Bacharelado e 13 de Licenciatura. A universidade oferta, ainda, 18 cursos de pós-graduação *stricto sensu*.



A UEFS é composta por um corpo docente constituído de 974 professores, dentre os quais 899 são efetivos. Dos efetivos, 9 professores são apenas graduados, 116 são especialistas, 391 são mestres e 383 doutores (PDI UEFS, 2013).

A escolha desse cenário justifica-se pelos seguintes motivos: primeiro, por ser uma instituição de ensino superior que tem centralidade nas investigações realizadas pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), do qual fazemos parte, e, segundo, pela carência de pesquisas com a temática da qual tratamos, que tragam subsídios significativos para as políticas de desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, a serem implementadas na aludida instituição.

### 3.3 População e amostra da pesquisa

A população de professores iniciantes da UEFS é constituída de 238 sujeitos, no entanto, a amostra dos colaboradores desta investigação foi constituída de 49 professores, ou seja, 20, 6% dessa população.

Relembramos que estamos entendendo como professor iniciante aquele que tem até cinco anos de carreira na instituição, conforme a perspectiva de Tardif (2012). A escolha por realizar a pesquisa com os referidos professores justifica-se pelo fato de que esse grupo está iniciando sua experiência docente do ensino superior, momento que marca o ingresso na carreira docente, ou ainda um ritual de passagem da docência da educação básica para o ensino superior, o que demarca, em nosso entender, uma fase da carreira propícia para identificar e trabalhar as necessidades formativas, sobretudo no campo pedagógico (TARDIF, 2012; MARCELO GARCIA, 2009; FLORES, 2009).

Apresentamos na tabela n.1, adiante o número de sujeitos colaboradores desta investigação, ressaltando a quantidade de docentes iniciantes que ingressaram em cada Departamento da UEFS, nos últimos cinco anos.

Tabela 1: Quantidade de professores iniciantes por departamento

DEPARTAMENTO	PROFESSORES INICIANTES	SUJEITOS
DETEC	23	4
DSAU	70	8
DBIO	10	6
DCHF	22	6
DLA	21	6
DEDU	20	5

DEXA	19	5
DCIS	12	5

Fonte: Moreira, (2014)

As tabelas 2 e 3 fornecem, respectivamente, informações acerca da idade e da titulação dos docentes incluídos nesta pesquisa.

Tabela 2. Idade dos professores iniciantes da UEFS

IDADE	Nº	%
28 a 35 anos	26	53,06
36 a 40 anos	7	14,29
41 a 45 anos	9	18,37
46 a 50 anos	3	6,12
51 a 55 anos	2	4,08
56 a 60 anos	1	2,04
Acima de 65 anos	1	2,04

Fonte: Moreira (2014)

Notamos que os professores interlocutores desta investigação, em sua maioria, são professores jovens com idade entre 28 a 35 anos, muitas vezes provenientes de mestrado e ou doutorado, sem experiência docente nem formação específica para o exercício da docência, constituindo-se possíveis candidatos a programas de desenvolvimento profissional.

Tabela 3- Titulação dos professores iniciantes da UEFS

TITULAÇÃO	Nº	%
Especialista	9	18,37
Mestre	15	30,61
Doutor	13	26,53
Pós-Doutor	12	24,49

Fonte: Moreira (2014)

Os dados demonstram que os professores iniciantes têm elevado nível de formação, cumprindo com as prerrogativas do documento da Política Nacional de Graduação, no que se refere à titulação necessária para o exercício do magistério nessa modalidade de ensino (FORGRAD, 2004). Essa evidência é importante para o desenvolvimento da Universidade, no entanto, como já foi demonstrado neste estudo, ter uma titulação elevada não significa que esses professores possuam os saberes pedagógicos necessários à atuação profissional no campo da docência. Como é sabido, a

pós-graduação tem se constituído como *locus* para formação do pesquisador, o que evidencia a necessidade de formação continuada a seus docentes, no caso em questão, uma formação com vista ao desenvolvimento profissional.

Tabela 4- Enquadramento profissional de professores iniciantes da UEFS

ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	N	%
Auxiliar	14	28,57
Assistente	13	26,53
Adjunto	21	42,86
Pleno	1	2,04

Fonte: Moreira, (2014)

Os interlocutores desta pesquisa são, em sua maioria, professores adjuntos, o que mais uma vez evidencia que o quadro de professores respondentes tem um nível de formação que corresponde às exigências legais para a constituição de uma universidade.

Tabela 5: Tempo de atuação na UEFS

TEMPO NA UEFS	Nº	%
Até 1 ano	11	22,45
1 a 2 anos	12	24,49
2 a 3 anos	14	28,57
3 a 4 anos	8	16,33
4 a 5 anos	3	6,12
Mais de 5 anos	1	2,04

Fonte: Moreira (2014)

O tempo de atuação do professor iniciante na UEFS encontra-se concentrado entre 1 a 3 anos. Esse momento da carreira é considerado como fase importante, na qual o professor faz uma escolha temporária de sua profissão, sente a necessidade de ser aceito pelo grupo de profissionais do seu *locus* de trabalho, tem medos e dúvidas, o que nos leva a defender que um número considerável de professores da UEFS encontra-se em uma fase na qual necessita participar de um programa de desenvolvimento profissional considerando suas necessidades formativas.

### 3.4 O instrumento de coleta de dados: o questionário

Escolhemos o questionário como instrumento de coleta de dados por acreditarmos que essa técnica nos possibilitaria conhecer as necessidades de formação pedagógica de professores iniciantes da UEFS com vistas ao desenvolvimento profissional docente, considerando a necessidade de interrogar um grande número de sujeitos em um espaço de tempo relativamente curto (GIL, 2008). Além disso, esse instrumento nos oportunizaria aliar a perspectiva da abordagem quali-quantitativa, uma vez que pode ser composto de questões mistas, abertas e fechadas, contemplando, assim, a possibilidade de compreender o objeto de forma ampla e aprofundada. Por fim, as questões abertas apresentariam uma possibilidade de romper com o silenciamento dos professores enquanto sujeitos do fazer pedagógico, visto que suas vozes não têm sido consideradas, fazendo com que a profissão de professor, como assegura Nóvoa (2009, p. 9), “perdesse visibilidade no espaço público”.

Para a construção do questionário desta investigação, realizamos uma análise comparativa entre quatro questionários de outras pesquisas (RAMOS, 2013; SOARES, 2012; ALMEIDA, 2011; VIEIRA, S.D.) que envolvem a temática deste estudo. A análise do enunciado de cada questionário das pesquisas nos ajudou a organizar uma grelha de análise, com o objetivo de verificar questões presentes e ausentes em cada questionário, bem como identificar a clareza na formulação das questões. A partir dessa análise foram construídas vinte e uma categorias que foram se afinando e se incluindo até a organização que apresentamos na figura 2 apresentada em seguida:

Figura2: Categorias para elaboração do questionário

1	Avaliação da aprendizagem
2	Contextualização do conhecimento
3	Relação teoria e prática
4	Prazer pelo conhecimento
5	Ensino com pesquisa
6	Necessidades e contexto dos discentes
7	Planejamento (integração com o currículo e perfil dos discentes)
8	Conhecimentos prévios dos discentes
9	Ambiente de aprendizagem coletiva
10	Interdisciplinaridade
11	Desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores
12	Dimensão afetiva
13	Desenvolvimento da autonomia e do protagonismo

14	Envolvimento do aluno
15	Expressão de sentimentos e experiências
16	Compromisso social

Fonte: Moreira (2014) com base em (RAMOS, 2013; SOARES, 2012; ALMEIDA, 2011; VIEIRA, S.D.).

Após a análise dos questionários anteriormente referidos, separamos as questões das diferentes autoras e fizemos os ajustes necessários na linguagem para garantir maior coerência, clareza e objetividade. Percebemos, no decorrer da mesma, que as referidas autoras priorizavam alguns aspectos e questões em detrimento de outros, seja pela quantidade de questões, seja pela ausência de categorias temáticas. No processo de elaboração do questionário, atentamos, também, para a especificidade do objeto e dos objetivos desta pesquisa, sendo que o mesmo foi composto por questões fechadas e abertas, com uma linguagem simples e direta.

Após a elaboração, o referido instrumento de coleta de dados passou por dois processos de validação, com o objetivo de aumentar a sua confiabilidade. Primeiramente, foi realizada uma análise pelos docentes pesquisadores, colaboradores e bolsistas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária- NEPPU no sentido de identificar a relevância das questões em relação ao objeto de estudo, bem como a clareza da linguagem de modo a atender a diversidade dos sujeitos (docentes de diferentes áreas do conhecimento).

Posteriormente, na presença das pesquisadoras desta pesquisa, o instrumento foi aplicado a três professores, dois de Física e um de Enfermagem, tendo em vista perceber a clareza das questões, a linguagem e as possíveis necessidades de reformulação. Os sujeitos levaram, em média, trinta minutos para respondê-las. O momento serviu para detectar e corrigir erros de formulação das questões, a partir de pistas sinalizadas pelos respondentes, a exemplo da linguagem técnica da área da educação, nem sempre dominada por professores de outras áreas. Após a incorporação de sugestões apresentadas por esses sujeitos, o questionário foi analisado por duas pesquisadoras (que fizeram parte da banca de qualificação do projeto de pesquisa), as quais apresentaram significativas contribuições para o aperfeiçoamento do instrumento.

O instrumento, em sua versão final, conforme apresentado em apêndice 1, ficou composto por trinta e nove itens subdivididos em três dimensões diferentes: as informações socioprofissionais; os dados relacionados à prática pedagógica dos docentes e os aspectos relacionados à sua formação.

Quanto à forma de resposta aos itens, na segunda dimensão, utilizamos uma escala *rating scale* de tipo *likert* com quatro variantes, a saber: 1) Não considero importante; 2) Considero importante, mas não tive formação para isso; 3) Considero importante, mas o contexto não permite; 4) Considero importante e realizo. Após o processo de validação e reformulação, o questionário tal como apresentado, no apêndice x passou a ser aplicado aos sujeitos desta pesquisa.

### **3.5 O processo de aplicação dos questionários**

Inicialmente, no campo empírico, o questionário foi enviado para o e-mail de todos os professores da UEFS o questionário e o termo de consentimento da pesquisa, através do e-mail institucional da assessoria de Comunicação – ASCOM, visto que não tínhamos informação sobre os docentes do quadro que eram iniciantes. No entanto, apenas cinco docentes dispuseram-se a respondê-lo. Diante dessa ocorrência, utilizamos como estratégia a abordagem dos docentes nas reuniões dos Departamentos, Colegiados e nas Assembleias de Docentes realizadas pela Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana- ADUFS. Mesmo assim, não tivemos uma devolutiva satisfatória, isso porque alguns docentes não se sentiam à vontade para tratar da sua prática pedagógica, outros afirmavam ainda que essa pesquisa deveria ser feita apenas com os professores do Departamento de Educação, uma vez que professores de outros Departamentos, como o de Exatas, não tinham condições de tratar das questões existentes no questionário. Outros, ainda, afirmaram que admitir, naquele momento da carreira, que não tinham os conhecimentos pedagógicos seria desconfortável e motivo de vergonha, o que levou muitos a devolverem o instrumento sem preencher. Essa reação para tratar da formação pedagógica é compreensível, visto que, historicamente, esse tipo de conhecimento foi negligenciado, deixando as questões pedagógicas com as pedagogas – quase sempre professoras de crianças.

Diante desses percalços, resolvemos fazer um levantamento dos docentes que ingressaram na UEFS a partir de 2008, tendo em vista aplicar o questionário apenas aos professores iniciantes. Assim, como terceira estratégia de abordagem, fomos à sala de aula de cada professor entregar o questionário e explicar, de forma minuciosa, a relevância da pesquisa, com o intuito de sensibilizá-los a colaborar no desenvolvimento da investigação. Em alguns momentos, foi necessário ficar ao lado do professor ou professora para que ele/ela preenchesse o questionário. Esses momentos foram muito importantes, pois foi possível presenciar o quanto eles/elas refletiram sobre suas

práticas ao responder o instrumento. Alguns “pensavam em voz alta”: - “Nossa! como isso é importante”. Outros diziam: - Nunca fiquei atento (a) para isso! Diziam ainda: - “Não faço isso, mas não é minha culpa, a culpa é da instituição”! Refletiam alguns minutos em um diálogo consigo sobre determinadas questões, principalmente as referentes a planejamento, perfil do egresso, avaliação e as diziam respeito à relação professor-estudante. Muitas vezes, os professores tentavam justificar suas respostas, com intenção, talvez, de eximirem-se da responsabilidade que tinham, quando se tratava das carências formativas, tentavam justificar que certas atitudes eram tomadas por conta do contexto de trabalho.

Após inúmeras tentativas, conseguimos a devolução de 49 questionários, o que representa 20,6% da população de docentes iniciantes. Reafirmamos que nossa preocupação não é com a generalização dos resultados, mas, considerando a complexidade e a especificidade da pesquisa no campo educacional, atender ao objetivo geral esboçado na problemática deste estudo: “Examinar as necessidades de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente”, apresentando uma visão global e o mais profunda possível sobre essas necessidades, contextualizando tal fenômeno no tempo e no espaço, de modo a examiná-lo e compreendê-lo a partir do nosso referencial.

### **3.6 Análise de dados**

A análise dos dados consiste na organização sistemática do material colhido com o objetivo de, através dele, aumentar a nossa compreensão sobre o fenômeno em estudo. A presente investigação buscou a realização de uma pesquisa predominantemente qualitativa, mas dialogando com o método quantitativo. Todas as informações foram construídas a partir do questionário. As quantitativas, após digitadas, compuseram um banco de dados com a utilização do *Software Epidata* versão 3.1 para *Windows 7*. O passo seguinte foi a exploração dos dados com cálculo de frequências simples e relativa, medidas de tendência central, produção de gráficos e tabelas utilizando o *Software R Gui* versão 3.0.2 para *Windows 7*.

Para a análise das questões fechadas, utilizamos o programa estatístico SPSS, versão 20, tendo em vista manipular, transformar, criar tabelas e gráficos para sintetizar as informações obtidas no questionário.

A análise dos dados das questões abertas foi baseada na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1999) do tipo temática entendida como “um conjunto de técnicas

de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadas” (BARDIN, 2009, p.33).

Buscamos obedecer estes passos: pré - análise dos dados, seguida pela exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase aconteceu a partir de consecutivas leituras e releituras do questionário, no intuito de buscar os sentidos das mensagens contidas nas respostas. Isso possibilitou a exploração e sistematização inicial, bem como a realização de uma análise flutuante. A segunda etapa da análise consistiu na exploração do material, para sistematização das categorias. Estas se constituíram a partir das próprias questões, sendo que os recortes dos depoimentos foram organizados a partir de temáticas afins (subcategorias). O tratamento dos dados, terceira e última etapa da análise, foi o momento em que realizamos as inferências e interpretação dos dados. Destacamos que os depoimentos foram analisados através do diálogo com os autores que fundamentaram este estudo, operação que demandou a busca de uma lógica, e, também, a nossa criatividade e intuição. Esse trabalho artesanal será apresentado no próximo capítulo.



## **CAPÍTULO 4**

### **NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES INICIANTES DA UEFS**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o resultado dos dados analisados sobre as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, e suas relações com o desenvolvimento profissional. Por se tratar de uma pesquisa quali-quantitativa, a organização dessa análise foi assim conduzida: no primeiro momento, apresentamos as questões objetivas do questionário, com a ajuda de cálculos estatísticos; no segundo momento, discutimos as questões abertas do questionário, buscando a compreensão do fenômeno estudado de maneira ampla e profunda.

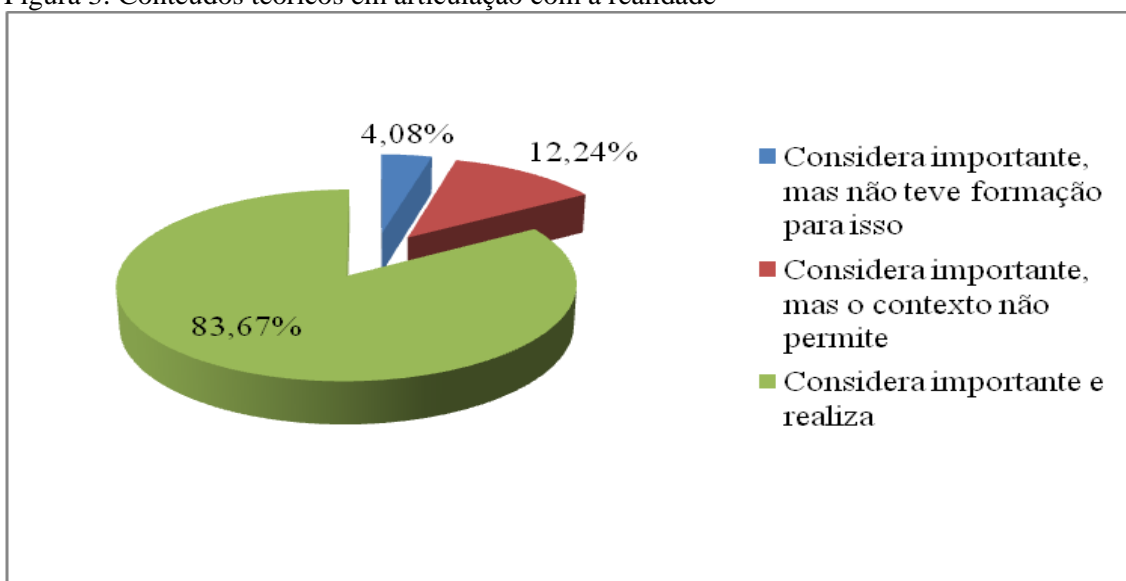
#### **4.1 Apresentação e discussão dos resultados do questionário: questões objetivas**

Nesta subseção, apresentamos a análise das questões objetivas do questionário, as quais foram organizadas em três dimensões: ensino e aprendizagem; avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno. Inicialmente, apresentamos, com a ajuda de gráficos, a análise dos dados relacionados à prática pedagógica (parte 2 do questionário); posteriormente, apresentamos a análise dos dados relacionados à formação (algumas questões objetivas da parte 3 do questionário).

##### **4.1.1 Dimensão ensino e aprendizagem**

Nesta subseção, expomos a análise referente à dimensão ensino e aprendizagem, com a ajuda de gráficos, considerando os seguintes aspectos: conteúdos teóricos em articulação com a realidade; solução de problemas da prática com base nas teorias; investigação como estratégia de aprendizagem; recursos didáticos que mobilizem a aprendizagem; dificuldades de aprendizagem dos estudantes; planejamento de ensino para minimizar dificuldades dos estudantes; articulação da disciplina com o perfil dos estudantes egressos; debate como estratégia de aprendizagem coletiva; projetos de ensino-aprendizagem interdisciplinares; situações didáticas e desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Figura 3: Conteúdos teóricos em articulação com a realidade



Fonte: Moreira (2014)

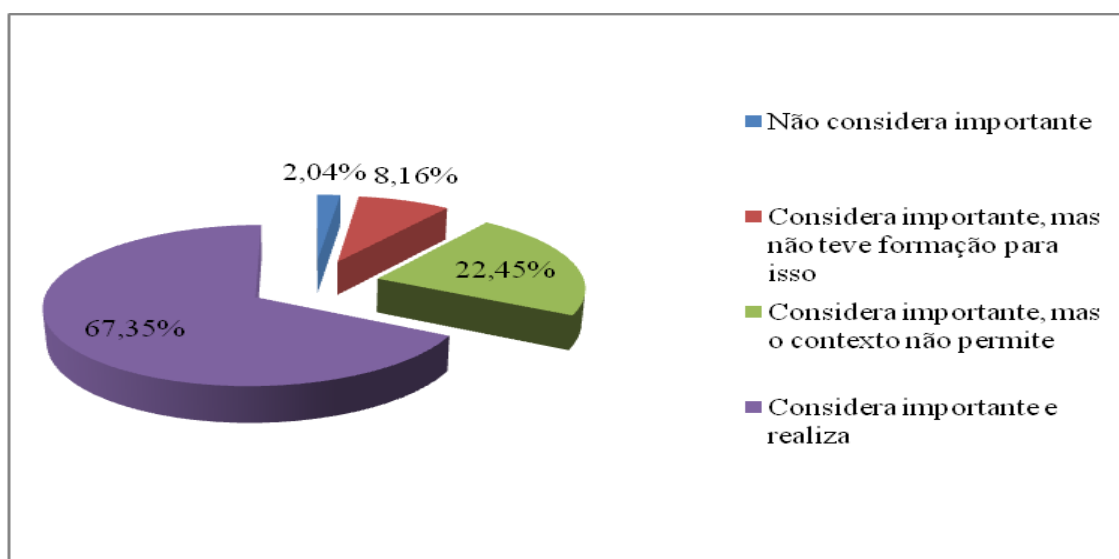
Quando indagados sobre a articulação dos conteúdos teóricos com a realidade, a maioria dos professores (83, 67%) afirmou que considera esse tipo de articulação importante e que a realiza em sua prática de sala de aula. Uma parte dos docentes (12, 24%) considera importante, mas não realiza, porque o contexto não permite. A minoria (4,08 %) considera importante, mas não teve formação. Sobre esses dados, ressaltamos que todos os professores do DSAU, DBIO e DEXA, dentre os 83, 67%, afirmaram ser importante e desenvolvem esse tipo de trabalho em sala de aula, embora esse aspecto não se configure como uma necessidade formativa para os sujeitos, haja vista o número inexpressivo (4,08 %) de professores que afirmaram não ter formação para estabelecer relação entre os conteúdos teóricos trabalhados nas disciplinas que ministram e a realidade.

No entanto, pesquisas realizadas recentemente no curso de Pedagogia (SANTOS, 2014) e Licenciatura em Letras (MEIRELES, 2013) da UEFS, *lócus* da presente investigação, evidenciam a necessidade de uma maior atenção a essa questão, uma vez que a relação entre a teoria e a realidade apresenta-se fragilizada. Os referidos trabalhos mostram que os currículos dos cursos investigados enfatizam mais as disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas. Os depoimentos dos estudantes explicitam que existe pouca relação entre a teoria estudada e a prática vivenciada na escola concreta, uma vez que os professores pouco relacionam a prática com a disciplina ministrada (SANTOS, 2014, MEIRELES, 2013).

Para superar essa cisão historicamente construída, estudos no campo da formação de professores abordam a necessidade de superação do paradigma

conservador, a partir de epistemologias e metodologias pautadas no paradigma educacional emergente (BEHRENS, 2007). Nesse sentido, o ensino com pesquisa (RODRIGUES, 2013) bem como a pesquisa-ação (KINCHELOE, 1997) ganham relevância, haja vista que priorizam a construção do conhecimento sobre a realidade socioeducacional e a prática profissional, na qual a pesquisa configura-se como princípio cognitivo e formativo (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008).

Figura 4: Incentivo aos estudantes na resolução de problemas da prática com base nas teorias estudadas



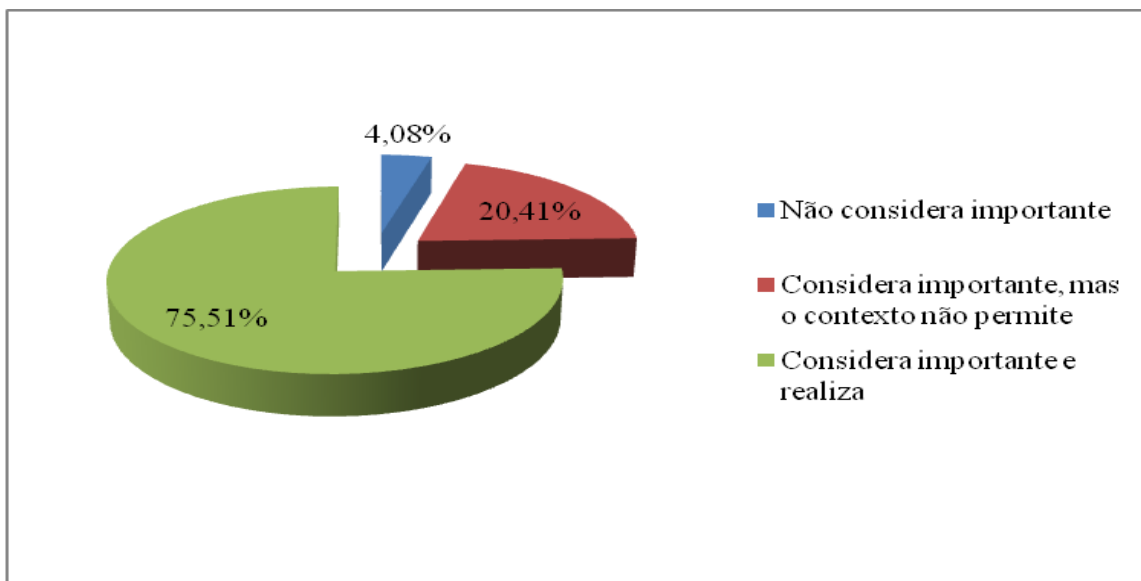
Fonte: Moreira (2014)

A maioria dos professores (67,35%) afirmou que considera importante e incentiva/apoia os estudantes na resolução de problemas da prática com base nas teorias estudadas. Um número relativamente expressivo (22,45%) enfatizou que considera relevante, mas não incentiva os estudantes devido ao contexto. Um número menor de representantes (8,16%) justifica a ausência de formação para tal prática. Esses dados sinalizam que os professores, em sua maioria, desenvolvem uma prática pedagógica pautada na resolução de problemas, articulando os conhecimentos teóricos à realidade em que os sujeitos estão inseridos. A partir dos dados, podemos inferir que grande parte dos docentes busca estabelecer relação entre a teoria estudada em sala de aula com a realidade do mundo do trabalho, o que pode indicar que esse aspecto não se configura como uma necessidade formativa do coletivo dos participantes da pesquisa.

Com efeito, a resolução de problemas da prática constitui-se uma estratégia didático-pedagógica que favorece a problematização da realidade, a partir da dialética ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987). Segundo Freitas, Gessinger e Lima (2008, p. 158),

a problematização configura como um procedimento didático que possibilita “o confronto com a realidade, a percepção dos problemas, o aprofundamento de sua compreensão e a busca de possíveis soluções”. Com isso, não se desconsidera o conhecimento teórico, pelo contrário, busca-se a construção de um conhecimento que tenha significado para os estudantes, a partir da resolução de problemas práticos à luz das teorias estudadas.

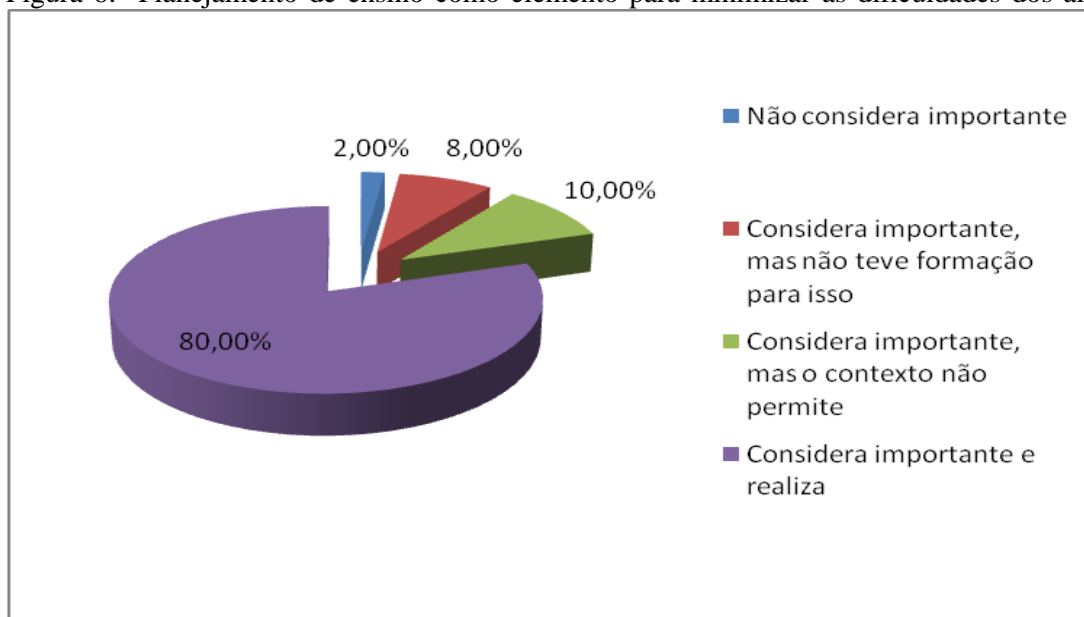
Figura 5: Adoção de recursos didáticos que despertem o interesse e a disposição de aprender



Fonte: Moreira (2014)

Quando interrogados quanto à adoção de recursos didáticos que despertem o interesse e a disposição de aprender, a maioria dos professores (75,51%) afirmou que considera importante e realiza tal ação em sua prática docente. Uma minoria afirmou ser importante (20,41%), mas o contexto não permite, e apenas 4,08% sinalizaram que não consideram importante. De acordo com esses dados, o uso de recursos didáticos para mobilizar a aprendizagem não se constitui uma necessidade formativa dos docentes participantes deste estudo. Cabe enfatizar que os recursos didáticos podem potencializar o ensino e aprendizagem de qualidade, contribuindo no desenvolvimento, na compreensão e na estruturação de competências cognitivas (COSTOLDI E POLINARSKI, 2009; KARLING 1991).

Figura 6: Planejamento de ensino como elemento para minimizar as dificuldades dos alunos



Fonte: Moreira (2014)

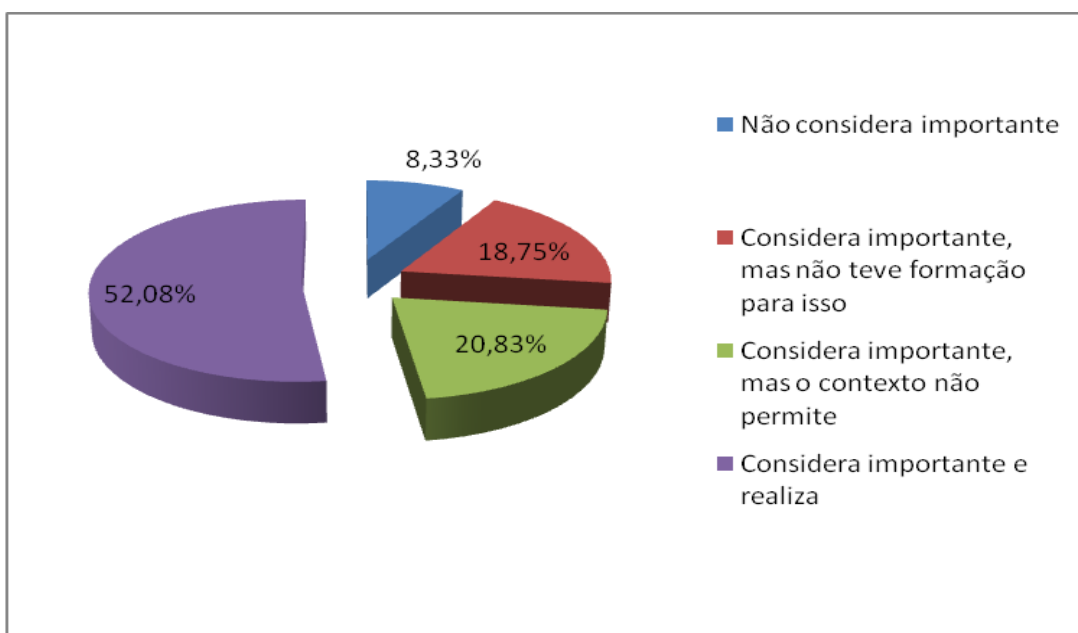
Quanto ao planejamento de ensino, a maioria dos professores (80%) afirma que considera importante e utiliza o planejamento como elemento para minimizar as dificuldades dos alunos. Apenas 10% consideram importante, porém afirmam que o contexto não permite que se desenvolva um trabalho de intervenção nas dificuldades dos estudantes a partir do planejamento. 8% dos docentes sinalizaram que consideram importante, mas não tiveram formação. Dos docentes respondentes, 2% não consideram importante. Esses dados nos possibilitam inferir que existe um trabalho de intervenção nas dificuldades dos estudantes a partir de subsídios fornecidos pelo planejamento de ensino, o que demonstra que o ato de planejar, na prática da maioria dos docentes, está a serviço da aprendizagem.

Embora a maioria dos docentes tenha destacado que se utiliza do planejamento para minimizar as dificuldades dos alunos, cabe tensionar esses dados uma vez que os professores apontaram, dentre as fragilidades em sua formação pedagógica, dois aspectos que estão relacionados ao ato de planejar: a necessidade de saber lidar com o novo perfil dos estudantes que têm adentrado na universidade e a necessidade de melhorar a prática de avaliação da aprendizagem (conforme dados coletados na parte subjetiva do questionário, discutidos na segunda seção deste capítulo). Assim, é pertinente questionar: de que forma os professores estão concebendo o planejamento? Apenas como um trabalho burocrático restrito ao preenchimento de formulários para controle administrativo? Como um roteiro composto por partes desconexas que desconsidera a dimensão processual e global do processo de ensino-aprendizagem? Ou como uma oportunidade de repensar sua prática, como um caminho para formação dos

estudantes humanizados e desalienados (VASCONCELOS, 2012). Isso porque o ato de planejar deve partir do princípio que o planejamento deve ser participativo. Segundo Vasconcelos (2012), um planejamento participativo implica na maior probabilidade de concretização, pois quem participou da construção está mais disposto a realizar; propicia uma nova postura; possibilita o crescimento dialético da autonomia e da solidariedade; o processo é privilegiado em detrimento do plano escrito; possibilita ainda que o sujeito da decisão seja o mesmo da reflexão.

Isto leva a pensar na dimensão político-pedagógico do ato de planejar posto que as ocorrências sociais, econômicas, políticas e culturais são integrantes da vivência de professores e estudantes e influenciam e integram a ação de planejar (LIBÂNEO, 2013). Ademais, é preciso avançar, de uma visão de planejamento como coordenação da atividade docente, para uma perspectiva dialética que contemple a dimensão da pesquisa, da reflexão, da sistematização e da avaliação no ato de planejar.

Figura 7: Condução da disciplina a partir do perfil do egresso do PPP.



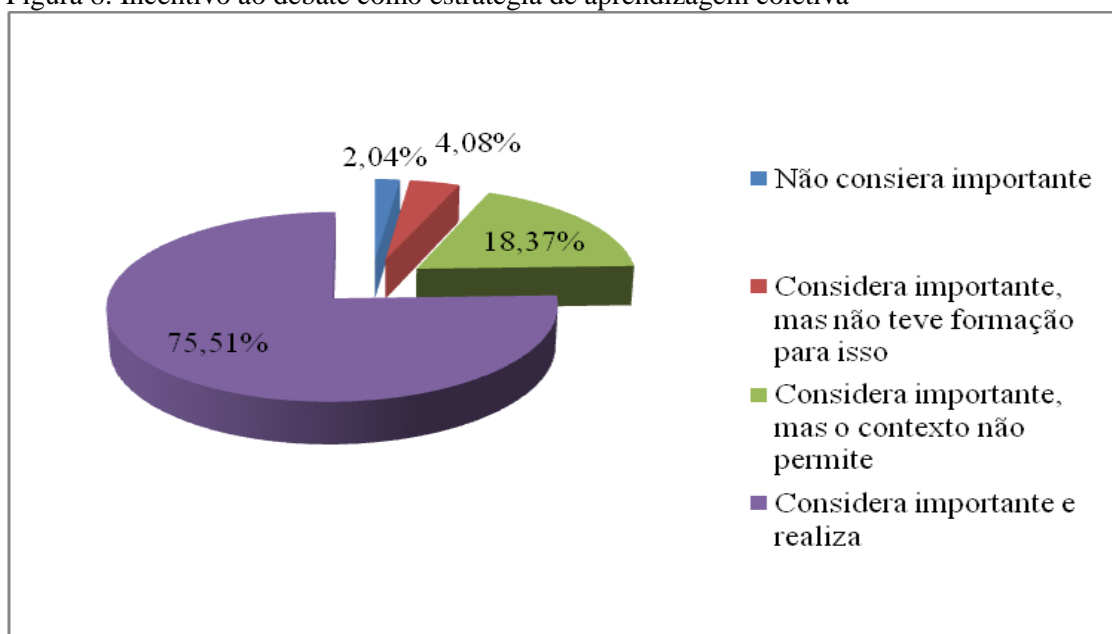
Fonte: Moreira (2014)

Quanto à condução da disciplina (conteúdos e metodologia) um pouco mais da metade dos professores (52,08%) considera importante e realiza um trabalho que adota como referência o perfil do egresso, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição. Um número relativamente expressivo (20,83%) considera importante, mas informa que o contexto não permite tal ação. Nesse mesmo quadro, 18,75% consideram importante, mas dizem não possuir formação; e apenas 8,33% afirmam que não consideram importante. Sobre esses dados, é importante ressaltar que, dentre os

aspectos até aqui discutidos, este se apresenta com percentual um pouco mais significativo no que se refere a uma necessidade formativa apontada pelos sujeitos.

Vimos no capítulo 2 que muitos docentes realizam sua prática pedagógica baseada na improvisação, desconsiderando conhecimentos e saberes específicos que caracterizam a profissionalidade da docência. Vimos, também, que a docência universitária tem se constituído uma profissão complexa tendo em vista, dentre outros fatores, a mudança no perfil dos estudantes que adentram o ensino superior decorrentes das políticas de expansão desse nível de ensino. Ora, conduzir a disciplina tendo em vista o perfil do egresso requer um conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso no sentido de estabelecer parâmetros para as ações educativas, participar da sua revisão, se for o caso, com vistas ao desenvolvimento, nos estudantes, dos conhecimentos necessários para sua formação enquanto cidadão e participação efetiva na sociedade em que vive.

Figura 8: Incentivo ao debate como estratégia de aprendizagem coletiva

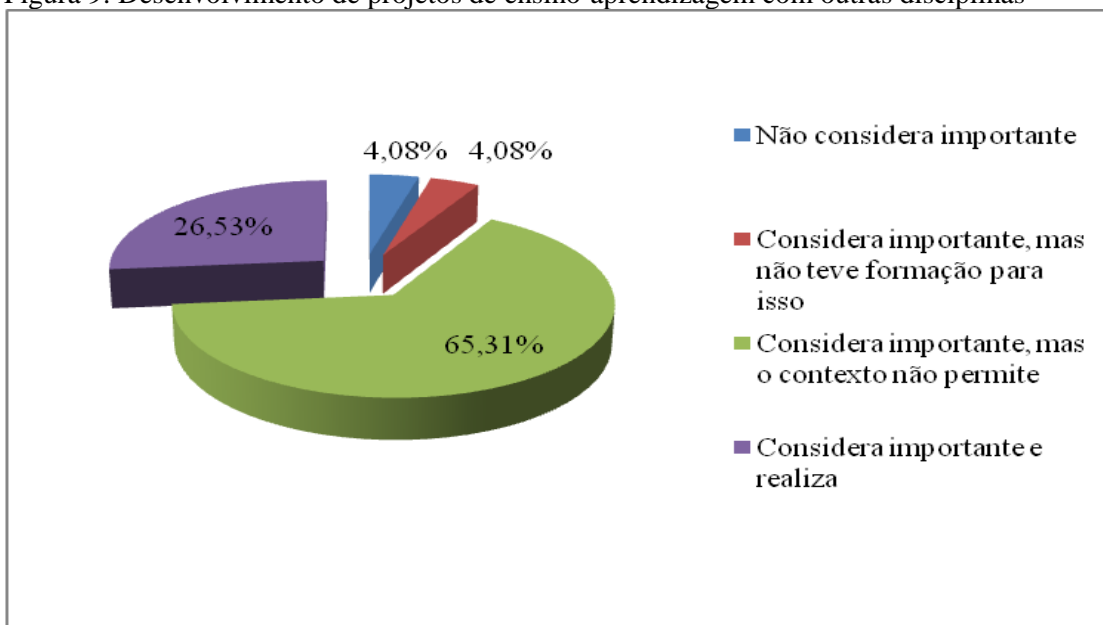


Fonte: Moreira (2014)

Incentivar o debate na aula com vistas à construção de um ambiente de aprendizagem coletivo apresenta-se como aspecto de maior relevância pelos professores, uma vez que 75,51% afirmam que essa estratégia é importante e a realizam. Já 18,37% dos professores atribuem ao contexto a impossibilidade de efetivar esse espaço de debate coletivo em suas aulas. A ausência de formação para lidar com essa proposição foi apontada apenas por 4,08% dos sujeitos.

Os dados ora apresentados nos levam a concluir que os docentes iniciantes da UEFS criam um ambiente de aprendizagem coletivo e significativo através do debate, elemento importante quando se pensa em proporcionar significação no que se pretende ensinar/aprender. Ademais, o debate contribui para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de argumentação, do confronto de ideias (MASETTO, 2012), constituindo-se numa estratégia de aprendizagem pertinente ao contexto do ensino superior.

Figura 9: Desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem com outras disciplinas



Fonte: Moreira (2014)

Em relação ao desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem em parceria com outras disciplinas/componentes curriculares, entre os colaboradores, 65,31% considera importante, mas informa que o contexto não permite realizar um trabalho dessa natureza, 26,53% afirmaram que consideram importante e realizam projetos interdisciplinares. Um número insignificante, 4,08%, considera importante, mas não teve formação para isso, sendo que o mesmo número (4,08%) afirmou não considerar importante tal ação.

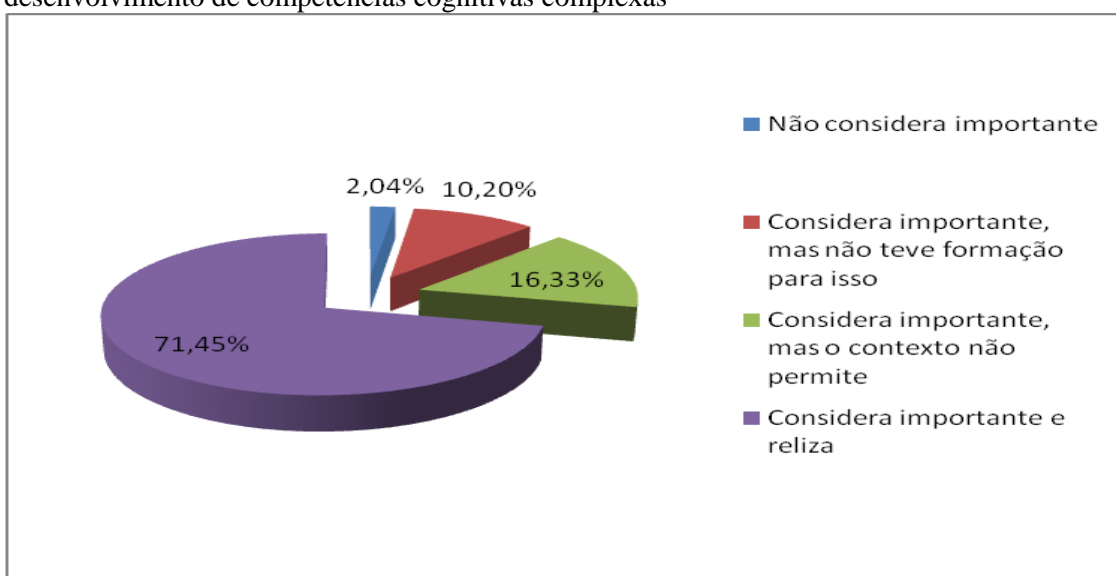
Nesse caso, percebe-se que o contexto configura-se como uma impossibilidade para a efetivação de um trabalho interdisciplinar, haja vista que a dinâmica do trabalho docente, na universidade, acontece de maneira “isolada”, sem a parceria entre os docentes no desenvolvimento de projetos didáticos interdisciplinares e sem interfaces entre os componentes curriculares. Tal fato nos leva a refletir sobre a historicidade da produção do conhecimento da universidade pautada em uma epistemologia conservadora (BEHRENS, 2007) marcada pela fragmentação dos saberes, pela ausência de diálogos entre os docentes, pela espacialização do saber, na qual cada



professor domina sua área de conhecimento e se fecha a contribuições de outras áreas (CRUSOÉ, 2009).

Sendo assim, a construção do conhecimento pautada no princípio da interdisciplinaridade demanda uma nova ordem educacional, uma nova atitude frente à questão do conhecimento (incerteza, complexidade, metamorfose, dúvida), ao tempo em que se coloca como possibilidade “de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida [...] como o caminho em que se respeita a história, o contexto e a pessoa” (FAZENDA, 2012, p. 21).

Figura 10: Implementação de situações didáticas que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas complexas



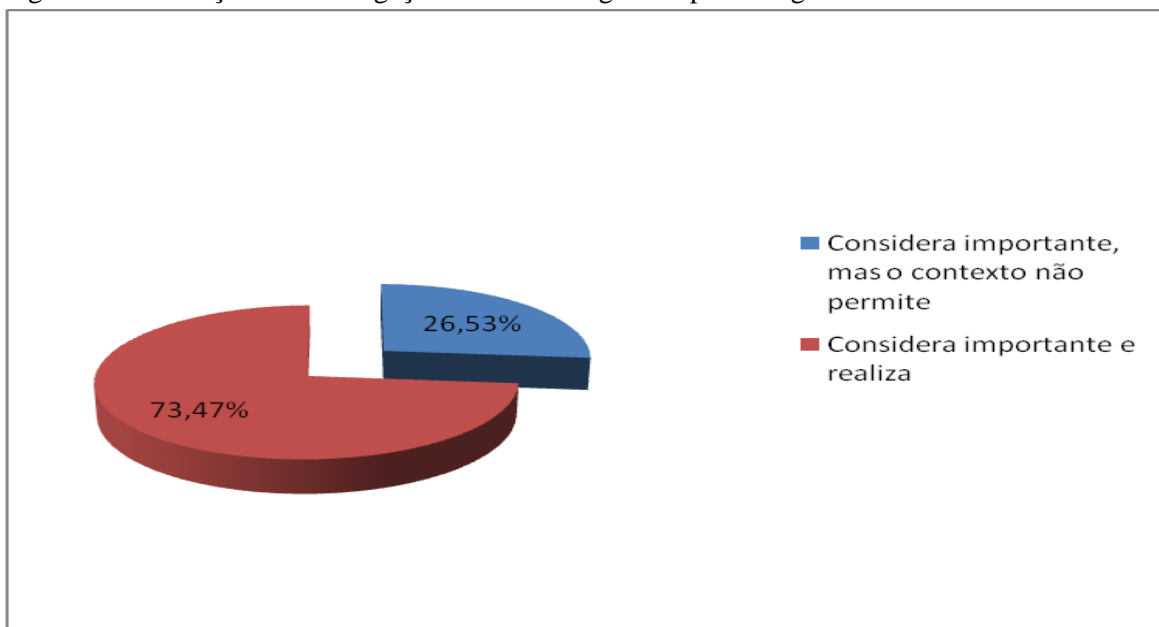
Fonte: Moreira (2014)

A sentença apresentada revela uma porcentagem significativa de professores (71,45%) que afirma ser importante e realiza a implementação de situações didáticas com o objetivo de desenvolver competências cognitivas complexas. Um quantitativo de 16,33% aponta que o contexto não permite essa implementação. Essa temática se constitui, ao nosso ver, como algo complexo, pois é necessário uma mobilização de saberes didáticos e pedagógicos para que seja possível alcançar o que é proposto nesta questão. Talvez por isso, 10% dos professores tenham atribuído importância à questão, embora informem que não tiveram formação pedagógica que lhes instrumente para tal ação educativa. Ora, segundo Libâneo (2001), não existe ensino verdadeiro se os estudantes não desenvolvem competências cognitivas complexas. Para isso, faz-se necessário uma compreensão do ensino para além da transmissão do conteúdo, haja

vista que esse processo se constitui em um processo interativo e dialógico, em um ir e vir.

Os resultados ora apresentados sinalizam uma perspectiva de mudança no paradigma que fundamenta a concepção de ensinar e de aprender, tendo como referência o sujeito que aprende, extrapolando os saberes específicos da disciplina, bem como rompendo com a visão do paradigma cartesiano-newtoniano que concebe a construção do conhecimento como transmissão, acumulação e repetição. Com essa ruptura, busca-se o incentivo à crítica, à reflexão e à análise, a capacidade de argumentação e síntese, bem como a proposição de questões problemas desafiadoras, possibilitando, assim, a autonomia intelectual dos estudantes.

Figura 11: Utilização da investigação como estratégia de aprendizagem



Fonte: Moreira (2014)

A partir dos dados apresentados, na figura 9, percebe-se que um grande número de professores (73,47%) utiliza-se da investigação como estratégia para potencializar a aprendizagem, sendo que 26,53% consideram importante, mas não realizam por conta do contexto. Esses dados retratam um aspecto relevante da prática educativa, uma vez que a capacidade de investigar deve ser fomentada no ambiente acadêmico, configurando-se como possibilidade de formação acadêmica e profissional, ao tempo em que nos levam a questionar sobre os fatores contextuais que impedem 26,53% dos docentes de realizar tal prática.

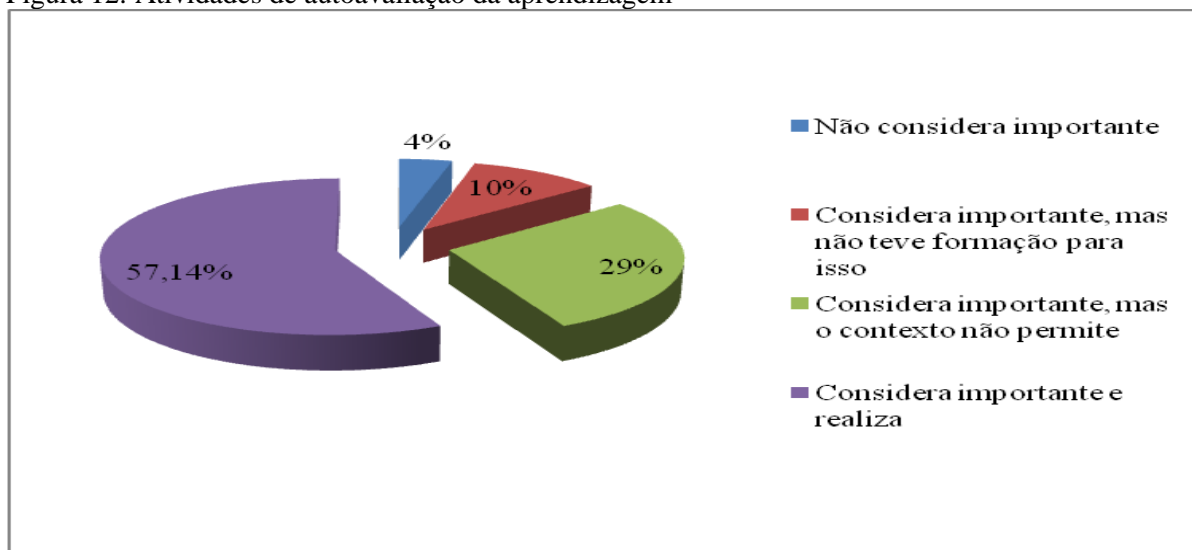
Ao se posicionarem dessa forma no questionário, os professores, em sua maioria, deixam explícito que realizam uma prática que se aproxima do paradigma

emergente. Com efeito, a investigação como estratégia de ensino é considerada uma inovação educacional e torna-se relevante na medida em que possibilita ao docente “mobilizar a curiosidade, o prazer da descoberta, a busca de informações e a autonomia na produção de conhecimentos” (RIBEIRO, 2012). A pesquisa como estratégia formativa requer do professor a superação de modelos de prática educativa que exigem do estudante a reprodução do conhecimento como uma verdade pronta. No caso do ensino com pesquisa, o estudante é instigado a construir os conhecimentos mediante o desenvolvimento de habilidades operatórias complexas, como, analisar, comparar, classificar, localizar, sintetizar, deduzir e sintetizar, colocando assim, estudantes e professores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.2.2 Avaliação da aprendizagem

Os gráficos adiante abordam as questões relativas à dimensão da avaliação da aprendizagem.

Figura 12: Atividades de autoavaliação da aprendizagem



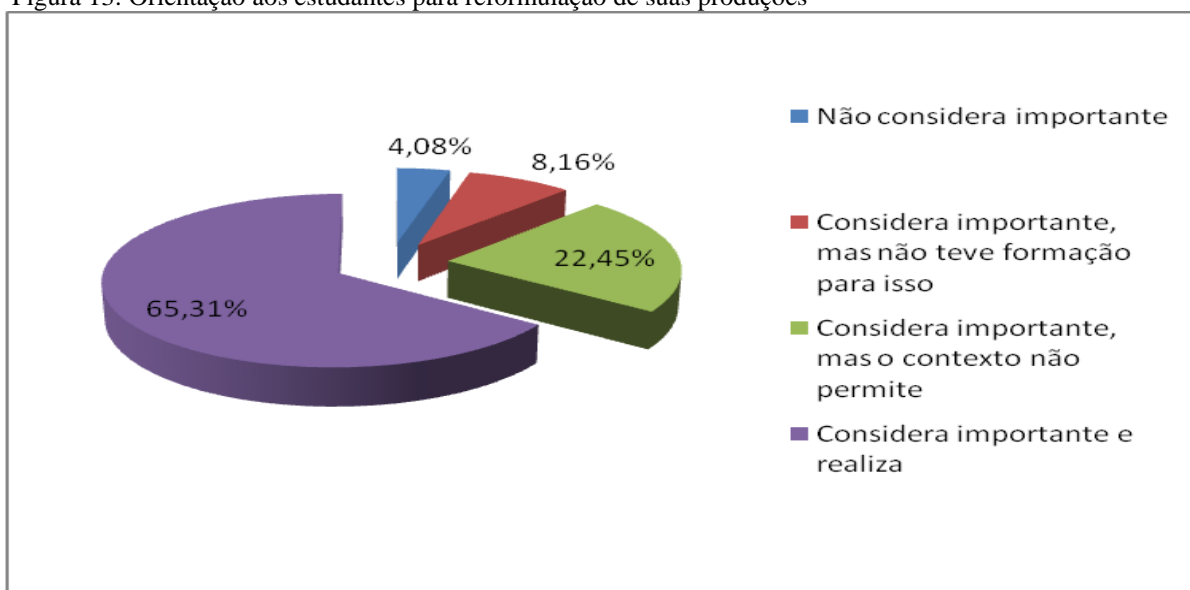
Fonte: Moreira (2014)

Os dados dispostos na figura 12 indicam que mais da metade dos professores iniciantes da UEFS (57,14%) investe em atividades que possibilitam aos estudantes a avaliação de seu próprio processo de aprendizagem. Um número considerável de docentes (28,57%) aponta o contexto como empecilho para tal investidura. Apenas 10% dos docentes explicitaram que acham importante, mas não tiveram formação para isso; e um pequeno número expõe que não acha importante investir nesse tipo de atividade.

O processo de autoavaliação configura-se como uma característica da prática educativa baseada no paradigma educacional emergente (BEHRENS, 2007) uma vez que a avaliação, como parte da ação educativa, é responsável por oferecer aos sujeitos do processo, inclusive aos estudantes, informações relevantes para que os mesmos avaliem se os objetivos foram alcançados e se as aprendizagens pretendidas foram efetivadas, bem como tomem novas decisões referentes ao processo de aprendizagem (ALMEIDA, MEIRELES, RAMOS, 2013).

Assim, ao permitir que os estudantes participem e colaborem nesse processo, pode-se romper com uma visão conservadora que outorga ao professor a autoridade de ser o único avaliador (ALMEIDA, 2011). Segundo Almeida, Meireles e Ramos (2013), a autoavaliação configura-se como instrumento de coleta de dados importante no contexto formativo, pois permite, também, momentos de intrarreflexão e de metacognição, contribuindo para a construção da autonomia do aprendiz numa perspectiva formativa e reguladora da aprendizagem.

Figura 13: Orientação aos estudantes para reformulação de suas produções

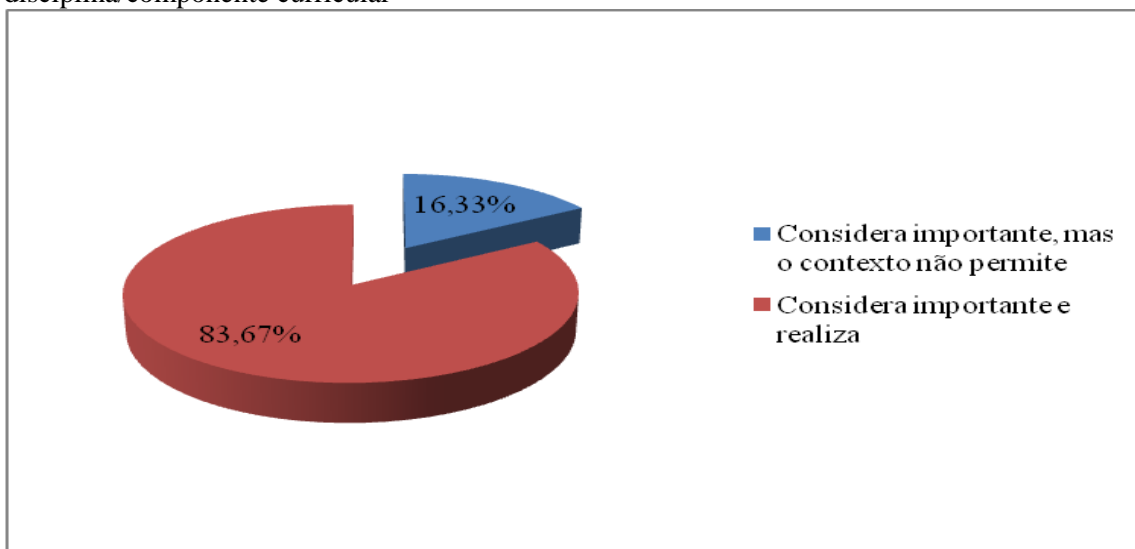


Fonte: Moreira (2014)

Os dados dispostos na figura 13 permitem-nos inferir que a maioria dos docentes objetiva a aprendizagem do estudante, considerando que um quantitativo docente (65,31%) possibilita a reformulação do trabalho pelos estudantes. Isso aponta para perspectiva formativa da avaliação da aprendizagem. Dos docentes respondentes do questionário, 22% atribuem ao contexto a dificuldade para a realização desse tipo de atividade: refacção das atividades quando não se consegue alcançar os objetivos. Um quantitativo pequeno de docentes (8,16%) aponta que não teve formação para orientar

os estudantes na reformulação das atividades. Apenas 4,08% dos docentes não consideram importante. Os dados nos permitem inferir que os docentes iniciantes da UEFS acreditam numa concepção de avaliação como elemento capaz de fornecer subsídios para que o estudante compreenda o seu próprio processo de aprendizagem, tornando a avaliação processual e formativa.

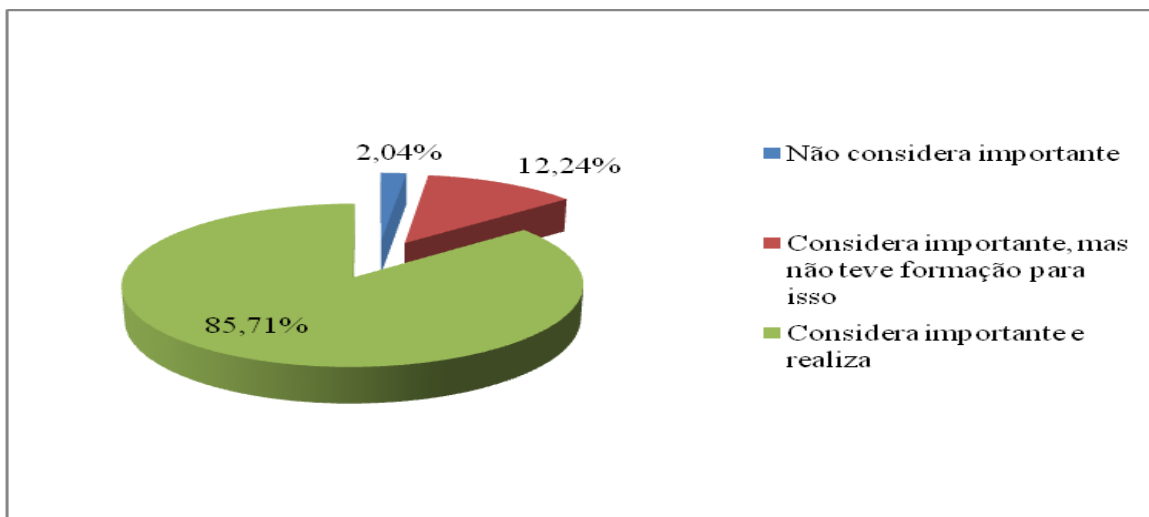
Figura 14: Utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a disciplina/componente curricular



Fonte: Moreira (2014)

À vista da figura exposta, pode-se afirmar que a maioria dos professores (83,67%) se utiliza dos resultados da avaliação da aprendizagem como mecanismo de reorientação da condução da disciplina, sendo que apenas 16,33% não realizam isso, por conta do contexto, embora considerem importante. Os dados apontam o uso da avaliação da aprendizagem dentro de uma perspectiva emergente, ou seja, para além da verificação da aprendizagem (ALMEIDA, 2011).

Figura 15: Utilização de diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem



Fonte: Moreira (2014)

Os dados dispostos nesse gráfico evidenciam o esforço de um coletivo docente em prol de uma avaliação da aprendizagem de qualidade que envolve a preocupação dos docentes em contemplar as diferenças existentes entre os discentes, haja vista que grande quantitativo de professores (85,71%) afirmou que considera importante variar os instrumentos de coleta de dados e realiza isso em sua prática. Um quantitativo de 12,24% afirmou não ter formação para dispor de um leque de possibilidades no que tange a variação dos instrumentos de avaliação. E um número insignificante de docentes diz que variar o instrumento de avaliação da aprendizagem não se constitui uma prática importante.

Os dados construídos com a participação dos professores iniciantes da UEFS, que responderam ao questionário, explicitam que esses profissionais desenvolvem uma prática avaliativa com a finalidade formativa, haja vista que a maioria busca realizar uma avaliação com os objetivos de orientar e regular o processo de ensino e aprendizagem; fornecer subsídios para que os discentes compreendam seu próprio processo de aprendizagem; orientar e regular a própria prática docente, na medida em que os resultados da avaliação servem para reorientar a prática pedagógica dos professores, como um *feedback* da real aprendizagem do estudante (ALMEIDA, 2011). Essas práticas de avaliação da aprendizagem apresentam características de um paradigma educacional emergente.

Embora os docentes sinalizem que realizam práticas de avaliação condizentes com um paradigma educacional emergente, os dados produzidos nas questões subjetivas do mesmo questionário apontam que a avaliação ainda se constitui como uma dimensão da prática docente que requer atenção, haja vista que esse aspecto emerge nas respostas

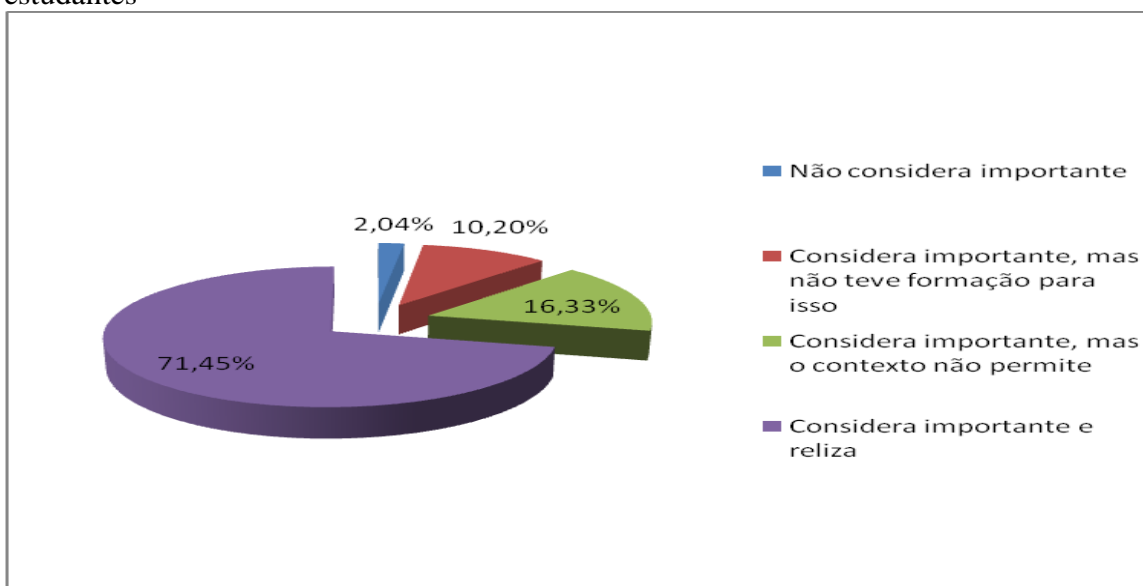
dos professores como uma necessidade formativa, ao enfatizarem dúvidas e inquietações: como avaliar, como fazer uma avaliação formativa, como estabelecer critérios justos de avaliação?

Outra pesquisa realizada no mesmo *locus* da realizada por nós reforça nosso posicionamento, pois revelou que, embora os professores apresentem o desejo de mudança e avanços nas práticas de avaliação, ainda existe a necessidade de fundamentação e de uma maior clareza teórica da concepção de aprendizagem/avaliação que orienta as ações docentes (ALMEIDA, MEIRELES, RAMOS, 2013).

#### 4.2.3 Dimensão relação professor-aluno

Os gráficos a seguir abordam a dimensão relação professor-aluno. Mesmo se tratando do ensino superior, espaço no qual os estudantes têm uma certa autonomia intelectual, esta relação se constituiu em elemento importante no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 16: mediação com vistas à reflexão coletiva sobre problemas relacionais entre estudantes



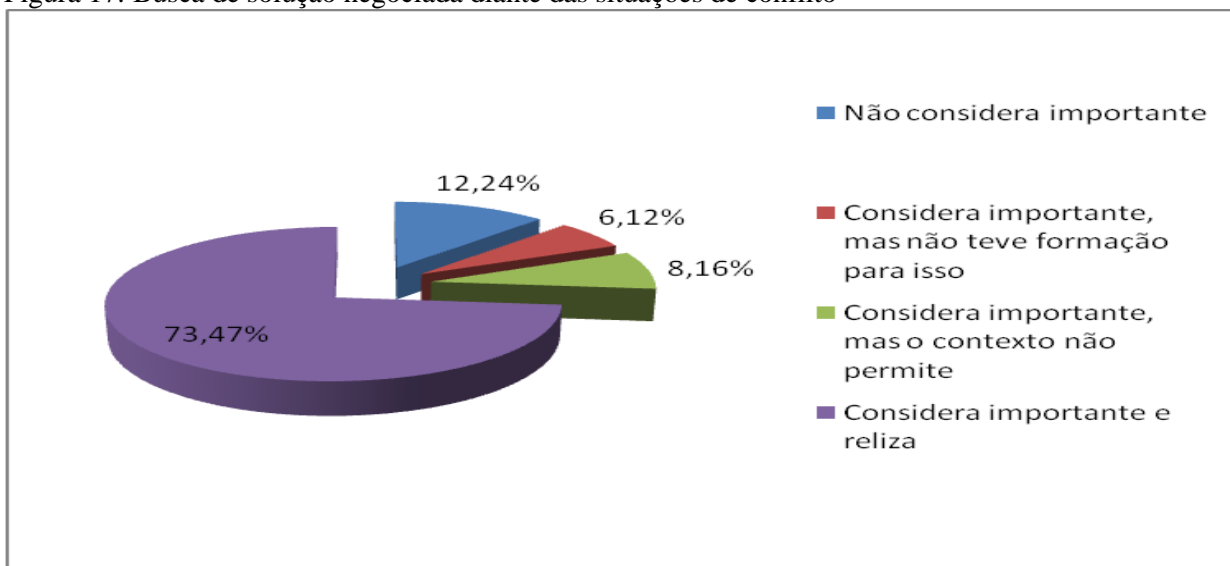
Fonte: Moreira (2014)

Quando questionados acerca da mediação com vistas à reflexão coletiva sobre problemas relacionais, os dados se apresentam de forma equilibrada entre as alternativas dadas. Dentre os participantes da pesquisa, 34,69% consideram importante e realizam a mediação com vistas à reflexão de forma coletiva. A percentagem de 30,61% de sujeitos do estudo atribui ao contexto o não cumprimento da mediação pedagógica. Um

número significativo de professores (18,37%) considera que esta questão não é importante. E um número menor (16,33%), embora expressivo, informou que não teve formação para fazer tal mediação.

Segundo Masetto (2012), a relação professor-aluno, tanto individual quanto coletiva, manifesta-se na atitude de mediação pedagógica do professor, na conduta de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor, bem como na aceitação de uma relação entre adultos.

Figura 17: Busca de solução negociada diante das situações de conflito



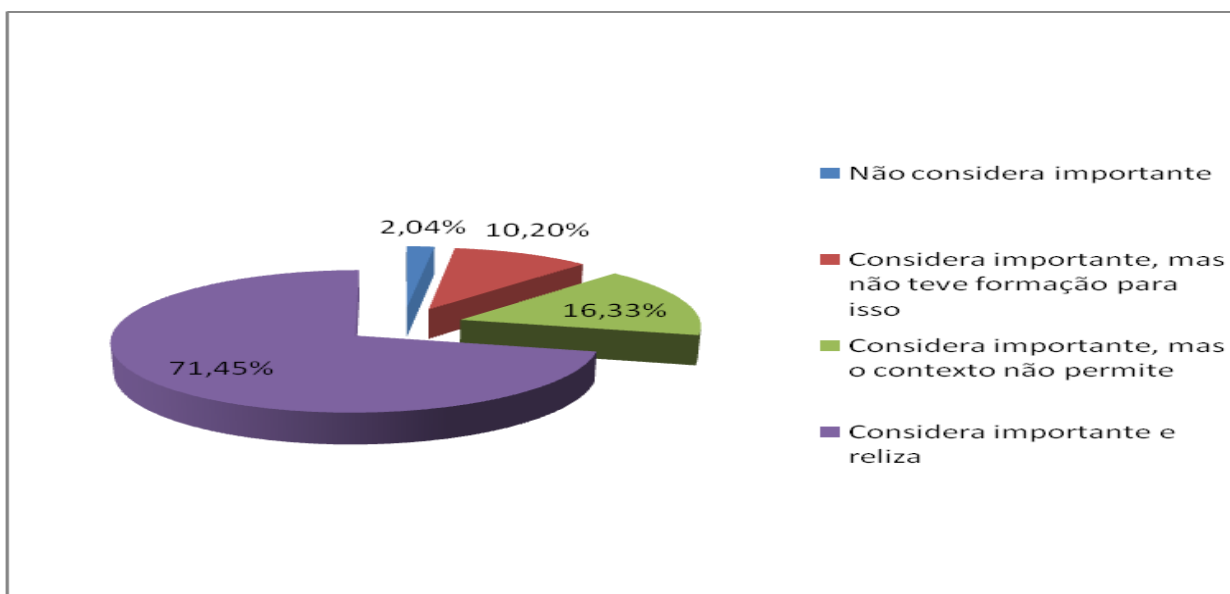
Fonte: Moreira (2014)

Quando convidados a se expressarem sobre a busca de solução negociada diante de conflitos na relação professor-estudante, a maioria dos professores (73,47%) afirmou que, além de considerar importante, realiza em sua prática. Já 12,24% dos professores consideram que não é importante o que a questão propõe. Outros docentes (8,16%) afirmaram que o contexto não permite solucionar as situações de conflito; e um quantitativo de 6,12% dos professores afirmou que não teve formação para isso.

Pensando a relação professor-estudante como uma situação social, espera-se do processo pedagógico a busca de negociação de conflitos, a partir do diálogo construtivo, bem como da negociação nas tomadas de decisões. É importante ressaltar, a partir desses dados, que professores têm desempenhado um papel para além de uma concepção conservadora de docência que consistia em: transmitir, ensinar e dominar o conteúdo da aula.



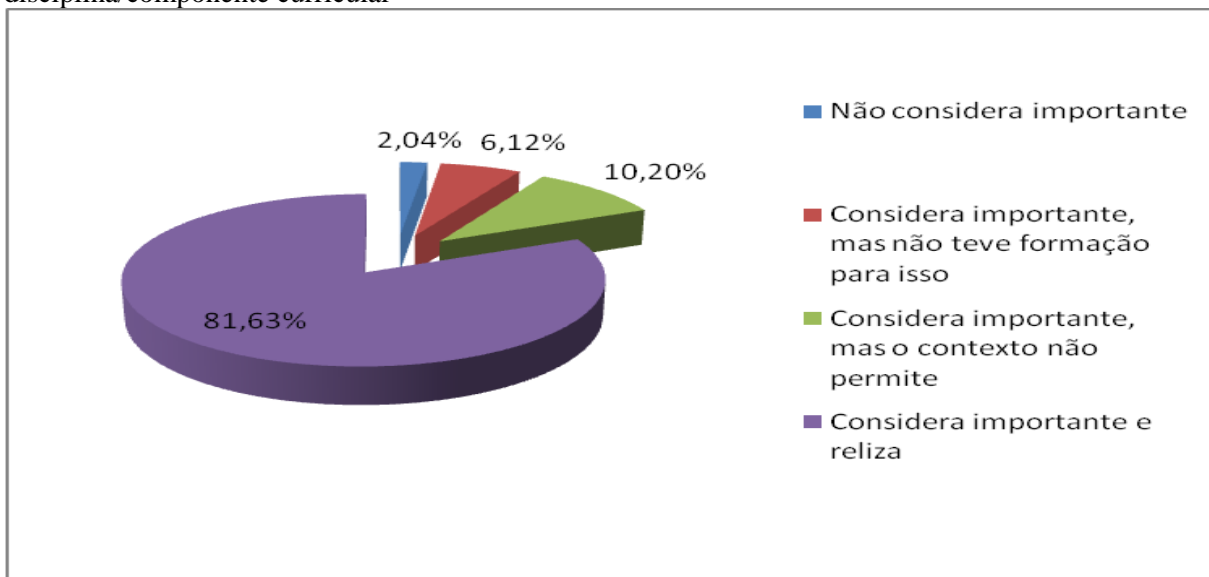
Figura 18: Construção, com os estudantes, de acordos para condução da disciplina



Fonte:Moreira (2014)

Os dados registrados na figura 18 apontam que 57,14% dos professores consideram importante a construção de acordos para a condução da disciplina/componente curricular. Uma parcela de 16,33% dos professores atribuem ao contexto a impossibilidade de elaborar acordos com os estudantes. Outros (16,33%) afirmaram não ter formação para isso; e um quantitativo de 10,20% não considera importante negociar didaticamente a construção da disciplina com os estudantes. A partir desses dados, fica notório que um quantitativo de docentes parece atribuir um *status* ao conhecimento do estudante e ao seu protagonismo, considerando-o como sujeito do processo de ensinar e aprender. Ainda pensando essa questão, os acordos podem se constituir uma ferramenta para forjar o compromisso e envolvimento dos estudantes, o que vai acarretar, de certa forma, a autonomia em relação ao saber e à produção de interesse pelo conteúdo e pelas atividades propostas (FREITAS, GESSINGER, 2008).

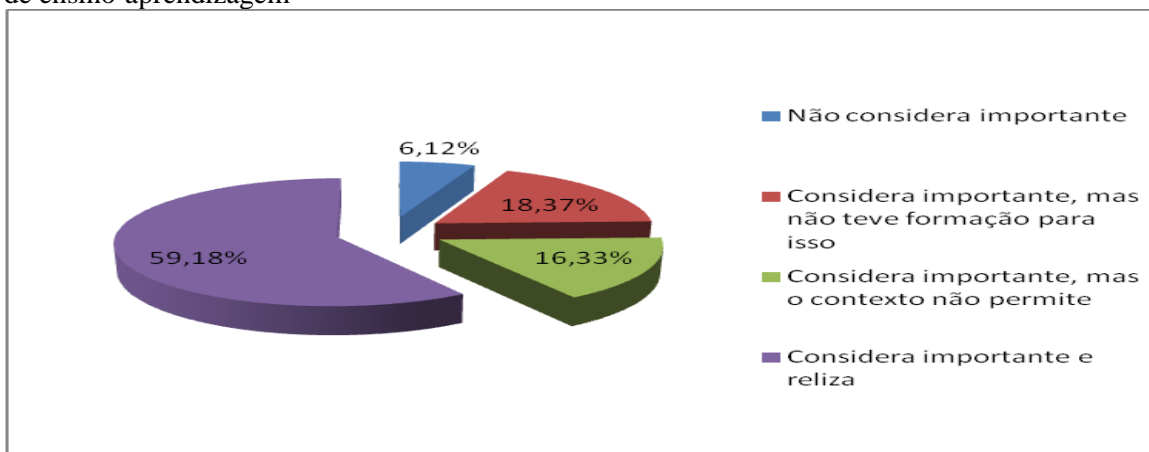
Figura 19: Busca do envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas na disciplina/componente curricular



Fonte: Moreira (2014)

Um número considerável de professores (81,63%) considera importante envolver os estudantes nas atividades desenvolvidas na disciplina. Um quantitativo (10,20%) considera importante, mas ressaltou o contexto como impossibilidade. Apenas 6,12% afirmaram que não tiveram formação para isso, e bem menos ainda (2,04%) não considera importante. Vale ressaltar que envolver os estudantes nas atividades da disciplina configura-se como uma prática positiva e necessária, uma vez que poderá fortalecer o protagonismo e a autonomia discente; desenvolver o interesse e o investimento dos estudantes na aprendizagem, assim como o reconhecimento da disciplina como importante e necessária para a formação profissional dos sujeitos, numa perspectiva colaborativa.

Figura 20: Possibilidade de expressão de impressões e sentimentos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem



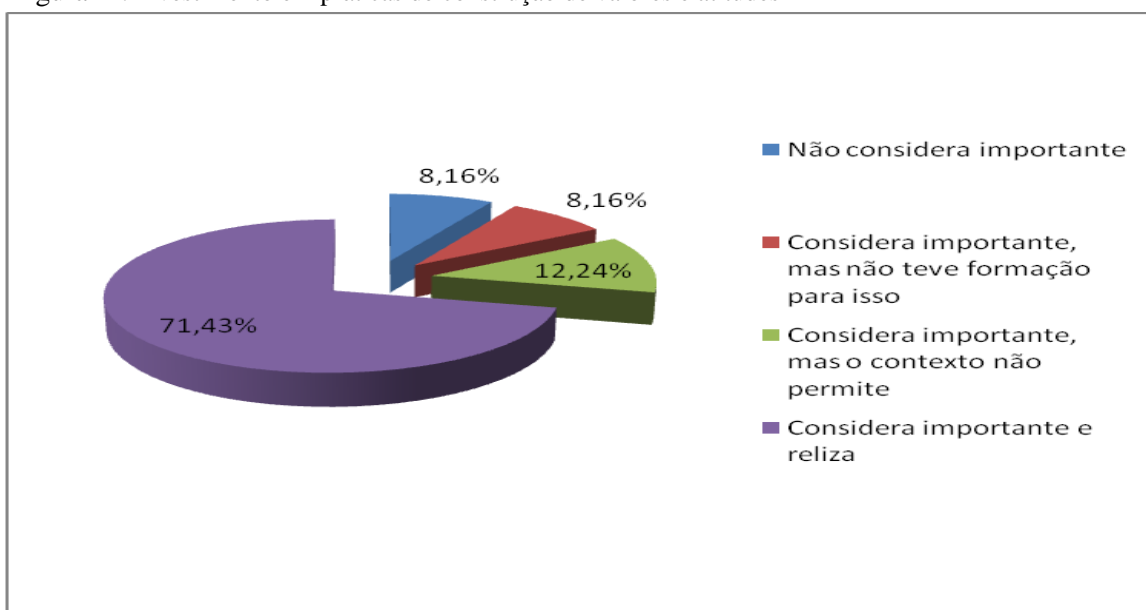
Fonte: Moreira (2014)

A expressão das impressões e sentimentos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, conforme os dados da figura acima, faz parte da prática de 59,18%; um quantitativo (16,33%) não realiza por conta do contexto, e 18,37% afirmam que não tiveram formação para isso. Uma pequena parcela (6,12%) não considera importante.

A relação professor aluno - expectativas e concepções – perpassa pela dimensão da afetividade e implica um clima de confiança que permita aos sujeitos dialogarem sobre os diversos elementos que constituem a prática educativa: conteúdo, metodologia, currículo, concepções de educação e outros (SUHR, SILVA, 2008).

É nessa perspectiva que a dimensão afetiva é discutida no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos, na sala de aula. Essa relação representa uma atitude que se traduz em uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, tomar cuidado, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro. (RIBEIRO, JUTRAS, LOUIS, 2005). Para Toro (2002), a afetividade deve ser proposta como um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, o que significa uma inter-relação que tem por via de regra a reciprocidade.

Figura 21: Investimento em práticas de construção de valores e atitudes



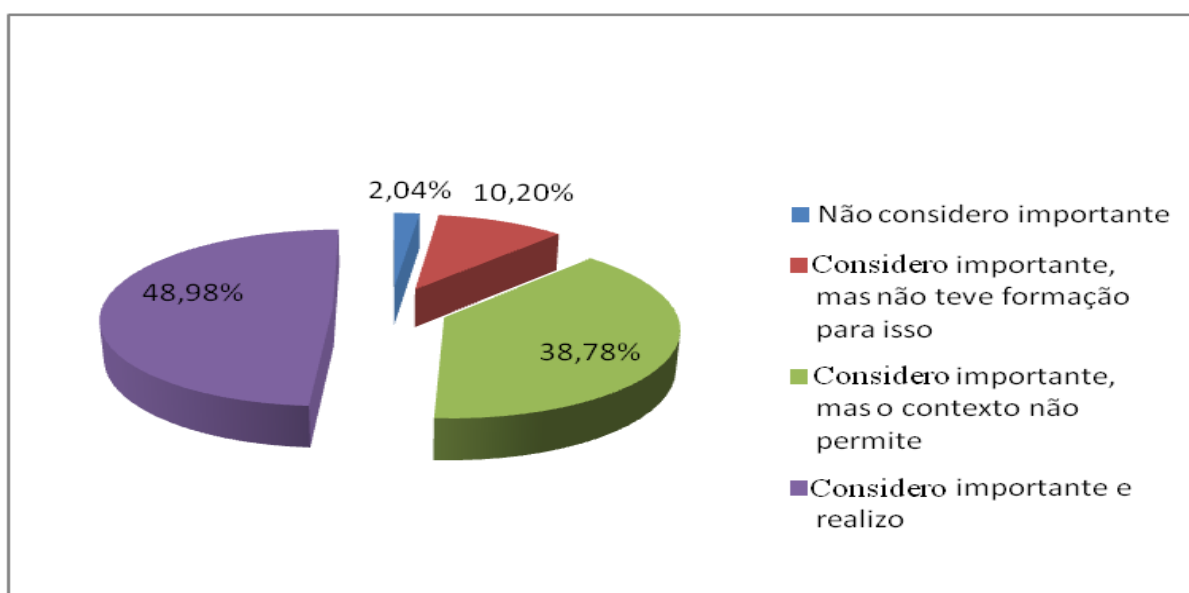
Fonte: Moreira (2014)

Parece existir uma investidura de 71,43% dos docentes no que diz respeito ao investimento para construção de valores e atitudes entre os pesquisados, enquanto que 12,24% apontaram que o contexto os impossibilita o investimento, em sala de aula, na construção de valores entre os estudantes; ao lado desses, 8,16% não consideraram importante ou informam que não tiveram formação para o investimento na construção

de valores na sala de aula. Esses dados revelam que a prática docente tem contemplado ações que envolvem a dimensão humanística do ato educativo.

É importante destacar que a educação para construção de valores envolve a dimensão política e ética da prática educativa e constitui-se como um desafio, haja vista que contempla a complexidade do ser humano e da própria da sociedade, bem como as dificuldades que os docentes possuem de vincular valores aos conteúdos (COSTA, 2004). Nessa perspectiva, o professor, junto com os estudantes, deve tomar o conhecimento como espaço de problematização da realidade social, vivenciando valores éticos que contribuam para a construção de uma sociedade mais solidária e humanizada (FREIRE, 1998). Ademais, conforme ressalta Perrenoud (2002), a educação deve possibilitar ao sujeito averiguar seus próprios saberes com discernimento e relacioná-los, transpô-los e enriquecê-los para que sejam uteis no agir.

Figura 22: Busca de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes



Em relação à figura 22, quase metade dos professores (49,98%) afirmou que é importante e realiza ações na busca de enfrentamento das dificuldades dos estudantes. Um número bem significativo (38,78%) embora considere importante, enfatizou o contexto como impossibilidade para tal ação. 10,20% indicaram essa questão como uma necessidade formativa, enquanto que apenas 2,04% não a consideraram importante. Esses dados elucidam a necessidade de refletir sobre o contexto e as condições que envolvem o trabalho docente no ensino superior, no que diz respeito à intervenção do professor para dirimir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Na perspectiva do paradigma educacional emergente, o professor toma a aprendizagem como centro de sua prática educativa, no sentido de compreender, em parceria com seus alunos, aspectos que dificultam os processos de aprendizagem, e ao mesmo tempo, realizar ações intencionais que promovam aprendizagens compartilhadas. Isto implica em focalizar e valorizar mais o processo de aprendizagem do que a instrução e transmissão de conteúdos (MORAES, 2003). Esta é uma questão pertinente e que precisa ser problematizada no contexto da universidade, haja vista que muitos docentes do ensino superior responsabilizam apenas ao aluno o ato de (não) aprender, desconsiderando aspectos pedagógicos e didáticos, sociais e afetivos que estão imbricados no processo de ensinar-aprender.

#### **4.2 Apresentação e discussão dos resultados do questionário: questões subjetivas**

Para a organização desta subseção, tomamos as questões subjetivas do questionário, a partir das seguintes dimensões: a) experiências formativas e as repercussões nas práticas docentes; b) inconsistências na formação profissional para o trabalho docente no ensino superior; c) condições que viabilizam a participação em atividades formativas d) sugestões de ações a serem realizadas pela universidade, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

##### **4.2.1 Experiências formativas e as repercussões nas práticas docentes**

O domínio dos saberes científicos dos campos disciplinares e pedagógicos configura-se como fator básico para o exercício da docência na universidade. Partindo do pressuposto de que a qualidade da prática docente, no ensino superior, pressupõe um processo de formação, consideramos pertinente refletir sobre as experiências formativas vivenciadas e a repercussão nas práticas de professores iniciantes da UEFS.

Primeiramente, podemos destacar que os professores apontaram que a participação em eventos científicos, cursos de extensão, encontros pedagógicos, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, projetos de pesquisa, constituíram-se experiências formativas vivenciadas que tiveram uma repercussão positiva em suas práticas em sala de aula.

Quando solicitados a descreverem as experiências mais marcantes, alguns professores destacaram a participação em cursos de curta duração sobre aspectos pedagógicos:

Fiz um curso, à distância, de metodologia de ensino, além de participar de reuniões pedagógicas com o mesmo professor (Prof. Martino), em outra instituição. O que mais me marcou foi a avaliação formativa, diagnóstica, ao longo de todo o semestre, para destacar os problemas antes do final do mesmo, e tentar resolver (embora eu continue achando isso difícil) (PROFESSOR 05 – DCBIO).

Fiz um curso sobre planejamento e avaliação no ensino superior. Ele despertou reflexões sobre minha prática docente (PROFESSOR 32 – DCHF).

Outro ponto importante foi a participação em um curso que discutia a prática da pesquisa-ação. Essa proposta de ensino é considerada “como uma reação ao ensino conservador, que durante muitos anos foi utilizado como praticamente a única possibilidade de ensinar, pelos professores seguidores do modelo napoleônico” (LAMPERT, 2008, p. 7). A pesquisa-ação configura-se como uma estratégia de uma prática baseada no diálogo, na valorização da relação com os discentes, no respeito, na reflexão crítica transformadora (RIBEIRO e CRUZ, 2011), em consonância com o paradigma emergente em educação. Vejamos como o professor manifesta-se a esse respeito:

Participação em eventos científicos, onde práticas de pesquisa-ação, ensino forneceram a aplicação prática entre alunos e a comunidade. Essa experiência despertou o desenvolvimento de projetos nessa linha, tanto em sala de aula, quanto como linha de pesquisa (PROFESSOR 02 – DEXA).

O participante destaca a importância do aprendizado do ensino com pesquisa, na sala de aula, e o uso da pesquisa com fins sociais. Segundo Masetto (2012), o ensino com pesquisa pode ser um caminho para a melhoria do ensino na graduação, haja vista que essa estratégia favorece aos estudantes o contato com fontes de informações variadas e com ambientes diversos, a exemplo do caso do professor 02. Ademais, desenvolve a capacidade de selecionar, fazer inferência sobre os dados, reelaborar relatório científico e comunicar resultados de uma investigação com clareza.

Outra atividade destacada diz respeito à articulação do conteúdo com o contexto mais amplo

Formação de professores na cidade de Pintadas me possibilitou a articulação dos conteúdos com contextos mais amplos (PROFESSOR 37 – DEDU).

Segundo Masetto (2012), o conteúdo da disciplina tem sua relevância mesmo porque ele não está desarticulado do plano, das atividades da avaliação. Para ministrar um conteúdo, o docente necessita, além do domínio teórico, mobilizar outros saberes.

O depoimento nos remete, ainda, à necessidade do docente de integrar o conteúdo da disciplina com um currículo mais amplo, além de relacioná-lo com o perfil do egresso e buscar articulação entre as disciplinas para que o conteúdo seja, também, um elemento para o desenvolvimento da aprendizagem.

A participação em eventos científicos e em atividades pedagógicas organizadas pelo colegiado do curso possibilita, segundo os depoentes, a atualização dos professores, como podemos constatar nos exemplos:

A participação em eventos científicos permite que o docente se mantenha atualizado (PROFESSOR 25 – DEXA).

Participação em semana pedagógica em que foram destacadas experiências e reflexões sobre práticas docentes (PROFESSOR 30 – DLA).

Simpósio sobre docência no ensino superior com a presença de docentes de várias IES (PROFESSOR 35 – DEDU).

A partir dos depoimentos dos professores, podemos inferir que as experiências formativas repercutiram de maneira positiva, principalmente, nos seguintes aspectos didáticos e pedagógicos: no processo de reflexão e/ou ressignificação de suas práticas docentes, no que se refere à avaliação; ao trabalho com a metodologia de pesquisa-ação e a articulação dos conteúdos com contextos mais amplos. Percebemos que os professores enfatizaram experiências de formação “pontuais” “estanques” e “isoladas”, a partir de uma mobilização individual, de caráter autoformativo.

As iniciativas individuais, se por um lado têm uma repercussão positiva na prática docente e se configuram como pertinentes no processo de autoformação, por outro lado, sinalizam a ausência de ações de formação institucionais, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Segundo Zabala (2004, p. 127), é preciso “darmos um salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação”.

Ainda em relação às experiências formativas que tiveram uma repercussão na prática docente, outros professores enfatizaram a participação em projetos de pesquisa, cursos ofertados pelo colegiado e por projetos de extensão:

Curso de extensão: “Aprendizagem, ensinagem e avaliação” 60h. Essa experiência permitiu um espaço relativo sobre os processos de aprendizagem a partir de um paradigma emergente. Tratou de discutir as bases epistemológicas e metodológicas de ato didático-pedagógico. Também oportunizou a ampliação das estratégias de ensino (PROFESSOR 14 – DSAU).

O depoimento do professor remete à relevância de se pensar em processos formativos que possibilitem a análise e reflexão das bases epistemológicas e metodológicas que orientam o ensino e a aprendizagem na universidade. Isso se torna relevante uma vez que os trabalhos devolvidos pelos docentes em sala de aula são conduzidos por concepções acerca de como os estudantes aprendem, e influenciados por essas concepções os professores desenvolvem sua ação docente. Segundo Ribeiro e Cruz (2011, p.117), a ação docente “é determinada pelo contexto, tempo, e pelo paradigma que orienta a prática do professor”.

Assim, a partir do depoimento do Professor 14 sobre sua participação em um curso que discutiu os pressupostos metodológicos e epistemológicos da prática docente, podemos pensar sobre a importância dessa discussão na formação docente, haja vista a necessidade de superar o paradigma conservador, mediante uma nova visão e ação docente que esteja de acordo com o paradigma emergente. Isso implica em uma ação docente pautada no diálogo, no respeito, na ação crítico-transformadora e no ensino com pesquisa (RIBEIRO e CRUZ, 2011). A importância do planejamento de ensino, a reflexão sobre a prática e a participação em pesquisas sobre a formação docente são algumas dos resultados dos encontros pedagógicos que acontecem com os professores da instituição, como podemos verificar nos excertos:

Encontros pedagógicos realizados pelo colegiado do curso de educação física intitulados: Planejamento e ação pedagógica: Por quê? Para que? Para quem? Ajudaram a compreender os desafios de ser professor hoje e a importância do planejamento (PROFESSOR 16 – DSAU).

Participação em projetos de pesquisa sobre a formação docente vem repercutindo na minha atuação profissional, no pensar e repensar minha prática e no desenvolvimento das atividades da licenciatura no sentido de desenvolver uma prática também reflexiva (PROFESSOR 36 – DEDU).

Tanto os depoimentos referentes às experiências de formação individual (eventos científicos e educacionais) quanto às coletivas (cursos de extensão, participação em projetos de pesquisa, cursos ofertados pelo colegiado) demonstram que existe um movimento em busca de uma formação pedagógica, no sentido de atender às



demandas da prática docente na universidade. Nesse contexto, os saberes pedagógicos, até então considerados de baixo prestígio acadêmico, ganham uma relevância na formação e na prática pedagógica dos professores participantes desta pesquisa diante dos desafios a que são submetidos.

As experiências formativas vivenciadas pelos professores propiciaram-lhes uma reflexão sobre a prática pedagógica no que se refere às seguintes dimensões: planejamento, organização do currículo, ação pedagógica, aprendizagem e avaliação. Assim, ao participarem desses espaços coletivos de formação e de reflexão da prática, vinculados à universidade, os docentes podem pensar as suas ações, enquanto um coletivo institucional, refletindo questões sobre a prática docente e tomando decisões em conjunto. Perspectiva que se aproxima da ideia defendida por Zabalza (2004), posto que os sujeitos podem pensar/atuam não de maneira isolada, mas como um grupo de professores formadores.

Diante do desafio de se garantir uma aprendizagem de qualidade, é importante a busca do conhecimento acerca dos paradigmas que embasam a reflexão sobre os contextos atuais e a prática docente, os quais demandam transições importantes no que tange à prática educativa (MORAES, 1997).

Como já foi debatido neste estudo, o professor universitário não tem uma preparação específica para ser docente, devido à ausência de uma formação pedagógica para o exercício do magistério superior. Embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 enfatize que os cursos de pós-graduação destinam-se à formação do professor universitário, alguns autores, a exemplo de Veiga (2006), apontam que esse espaço formativo tem se destinado, quase que exclusivamente, à formação do pesquisador.

Faz-se necessário que os docentes universitários tenham uma sólida formação que contemple não apenas os conteúdos disciplinares, mas, também, os saberes pedagógicos e didáticos. É importante ressaltar que a garantia da formação pedagógica e didática não pode ser responsabilidade particular do professor, precisa ganhar status de política institucional e ser promovida pelas instituições de ensino superior (ALMEIDA, 2012).

#### 4.2.2 Inconsistências na formação inicial para o trabalho docente no ensino superior

Na primeira parte do questionário, analisada anteriormente, os docentes pouco revelaram necessidades formativas. Nesta parte que estamos analisando, entretanto, talvez por se tratar de uma parte composta por questões abertas, os sujeitos da pesquisa escreveram a próprio punho o que estamos chamando de inconsistências formativas. Destarte, os professores iniciantes apontaram múltiplas dimensões que envolvem os saberes didáticos e pedagógicos durante a formação inicial:

Talvez o fato de não ter tido prática de docente na graduação, embora tenha feito estágio de docência na pós graduação (PROFESSOR 08 – DCBIO).

Na minha formação não houve contato com a pedagogia (Professor 24- DEXA).

Nunca recebi, durante minha formação, nenhum tipo de treinamento ou orientação efetiva com o objetivo de aperfeiçoamento do meu trabalho como professor, ao menos não na esfera do ensino. É muito raro haver qualquer tipo de formação nesse sentido no Brasil (PROFESSOR 26 – DEXA).

Em meu caso, acredito ser também a realidade do DCIS (pelo menos na maioria dos docentes) não tenho formação em licenciatura. Sou bacharel que atuo na área acadêmica, na formação de pessoas, de futuros economistas. Entretanto, não possuo conhecimento na área pedagógica, exceto pela única disciplina que cursei no Mestrado, isso ocorreu em 2001 (PROFESSOR 40 – DCIS).

Sou bacharel e venho estudando Didática por conta própria. Acredito que ao terminar o doutorado, intensificarei o estudo (PROFESSOR 41 – DCIS).

Segundo os professores, durante a graduação, não tiveram contato com a pedagogia, com técnicas de ensino e nem experiências com prática docente. Conforme aparece nos depoimentos dos professores 8 (Bacharel em Enfermagem), 24 (Licenciado em Matemática), 26 (Licenciado em Letras), 40 (Bacharel em Direito) e 41 (Bacharel em Engenharia Química).

A partir do depoimento dos docentes, podemos inferir que as lacunas no que se refere aos saberes didáticos e pedagógicos são resultantes da própria formação inicial, seja pela natureza do próprio curso (a exemplo dos cursos de bacharelado), seja pela ausência de conhecimentos que deveriam ser ofertados no local de trabalho.

O caso do Professor 40 (Bacharel em Direito) que teve apenas uma disciplina na área pedagógica, no curso de Mestrado e o caso do Professor 41 (Bacharel em Engenharia Química) que vêm buscando uma auto formação na área de Didática, trazem

indicativos sobre o papel da Pós-Graduação e da própria instituição na formação do docente do ensino superior. No entanto, como explicita Cunha (2009), as propostas pedagógicas dos cursos de pós-graduação não trazem explicitamente uma identidade docente para o ensino superior, uma vez que muito raramente ofertam disciplinas que tratem dos saberes da docência.

Ora, se os docentes não receberam a formação relativa aos saberes pedagógicos durante a formação inicial, como se pode exigir que desenvolvam uma prática centrada na aprendizagem dos estudantes? Como esperar que atuem na sala de aula como profissionais responsáveis por um ensino inovador, comprometido com a aprendizagem dos estudantes que hoje adentram a universidade com culturas e necessidades diferenciadas dos estudantes provenientes da elite?

Outro professor também apontou inconsistências em sua formação no tocante às técnicas de ensino:

**No curso faltou técnicas de ensino. Eu fui formada para realizar pesquisa**, mas gosto muito de transmitir os conhecimentos que adquiri durante a vida, por isso sou professora, para poder formar, educar e ensinar as novas gerações. Conhecimentos eu tenho, mas **acredito que faltam ferramentas para que os alunos possam ler melhor o conteúdo de Química** (Professor 23 – DEXA).

Esse discurso ratifica uma necessidade formativa do professor do ensino superior: a formação pedagógica e Didática necessária ao exercício da docência. O caso desse docente, formado em Bacharelado das Ciências da Computação e Mestrado na área, retrata uma realidade de muitos docentes que ingressam na docência universitária: uma formação centrada no conhecimento específico e na formação para a pesquisa acadêmica, mas com a ausência de saberes epistemológicos e metodológicos que subsidiem a prática educativa.

Isso nos remete a um texto escrito por Celso Antunes: “Mas, ele (não) tem didática”. Segundo o referido autor, saber tudo da disciplina não significa saber ensinar. Por isso, estamos chamando atenção para essa questão, pois, como afirma Masetto (2012, p. 32):

Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários quando se fala em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade.

É importante ressaltar que a formação didática e pedagógica não diz respeito apenas às “técnicas de ensino”. Assim, é necessário problematizar a crença de que a Didática fornecerá a técnica necessária para ensinar (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002), bem com a visão que simplifica e reduz a Pedagogia apenas ao seu campo metodológico, posto que ela se constitui como uma ciência norteadora da prática educativa, relacionando-se, portanto, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais (PACHANE, 2003).

Segundo Libâneo (2002, p. 17), “a pedagogia é a teorização sobre as finalidades e formas de intervenção na prática educativa em um determinado contexto sócio-histórico”. Quanto à Didática, essa pode ser entendida como uma área de conhecimento da pedagogia que estuda o processo de ensino no seu conjunto teórico e prático, articulando objetivos, conteúdos, métodos e formas de planejamento, com o fim de criar uma condição satisfatória de conhecimento e aprendizagem que tenha sentido e significado para os estudantes (LIBÂNEO, 2002).

Outra dimensão apontada como inconsistente nesse mesmo contexto de conhecimentos pedagógicos diz respeito aos processos de avaliação da aprendizagem, necessidade formativa que ganha destaque nas declarações dos interlocutores. Os excertos, a seguir, sinalizam que a avaliação ainda se constitui como ponto vulnerável que requer mais reflexões, indicativo que diverge substancialmente das questões fechadas do questionário mostradas anteriormente:

Não tive formação de licenciatura, então **em alguns aspectos pedagógicos sinto dificuldades**, como por exemplo, **definir atividades avaliativas** para alunos de bacharelado e licenciatura de forma diferenciada (PROFESSOR 4- DCBIO).

Acredito que o grande desafio do professor é **ter critérios justos de avaliação** (PROFESSOR 16 – SAÚDE).

Dentre os aspectos relacionados à minha formação, penso que **as práticas avaliativas ainda é um ponto que avalio ter dificuldade**, pois foi inconsistente durante a minha formação e, principalmente, no que tange ao ensino de línguas. As discussões que envolvem os processos avaliativos de língua estrangeira precisam ser mais aprofundados (PROFESSOR 29 –DLA).

Os depoimentos anteriores explicitam que desenvolver práticas avaliativas, definir instrumentos e critérios justos de avaliação se constituem como lacunas na formação e desafios nas práticas desses docentes; do mesmo modo, revelam uma insatisfação com as práticas que eles já vêm desenvolvendo em sala de aula, o que

mostra um canal propício para a participação em atividades formativas de cunho pedagógico.

A partir desses relatos, podemos inferir que os professores necessitam refletir sobre a avaliação como um processo global e formativo que envolve aspectos epistemológicos e metodológicos, que subsidiam as concepções e orientam as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Segundo Almeida (2001), a avaliação está inserida em um dado contexto que se relaciona com as práticas de ensino, as quais encontram suas raízes em uma dada concepção epistemológica. Para a autora, não dá para pensar o processo de avaliação da aprendizagem deslocado do contexto (universitário), ou seja, como ele é organizado, como os saberes são mobilizados, como se dá a relação professor-estudante nesse processo.

Haja vista que a avaliação permeia toda ação pedagógica, não é possível reduzi-la a um conjunto de técnicas e instrumentos para aferição “quantitativa” da aprendizagem, mas compreendê-la como reflexão da prática no sentido de qualificar a aprendizagem. Para que a avaliação seja pensada por essa lógica formativa, é necessário

Assumir as mudanças de visão sobre o processo de avaliação e construir a mudança de cultura bem como compreender como se faz na prática docente, isso exigirá do professor uma formação pedagógica que não é comum ao professor do ensino superior, mas que lhe compete adquirir para trabalhar com profissionalismo (MASETTO, 2012 p. 38).

Outra dimensão apontada pelos professores como inconsistência em sua formação profissional para o trabalho no ensino superior diz respeito às demandas ligadas à escolarização dos “novos” estudantes que têm ingressado na universidade.

**Considero inconsistente o conhecimento dos alunos.** Há a necessidade de ter acesso aos dados que identifiquem **quem são os novos estudantes**. E, também, encaminhamentos mais próximos sobre a aprendizagem continuada (PROFESSOR 39– DEDU).

A falta de instrumentos de aprendizagem do ensino de Engenharia em nível superior que **se adequem à realidade dos alunos com formação ruim em Matemática, Física e Química que entram no ensino superior** (PROFESSOR 43 – DTEC).

As declarações desses docentes demarcam a necessidade de diagnosticar quem são esses discentes que adentram o ensino superior, suas carências formativas provenientes da escolarização na educação básica, bem como, quais seriam os mecanismos (técnicas de ensino) que poderiam ajudar na aprendizagem desses discentes.

Os depoimentos dos docentes participantes da pesquisa nos remetem, ainda, ao processo de democratização do ensino superior por meio do aumento da oferta de vagas nas instituições públicas e particulares e, por consequência, uma acelerada mudança no perfil dos discentes que têm adentrado o ensino superior, como: mulheres, minorias étnicas, famílias de baixa renda e de áreas rurais (UNESCO, 1999), os quais historicamente tiveram negado o direito a uma educação de qualidade.

Essa heterogeneidade vem se tornando um grande desafio para os professores, que precisam lidar com uma diversidade social e cultural decorrente de um público cada vez mais heterogêneo e com carências formativas, no que diz respeito à capacidade de leitura, de interpretação de textos, conhecimentos básicos de cálculos e autonomia intelectual, frutos de uma educação básica precária. Isso nos leva a refletir que é necessário repensar o papel da escola, da universidade e do professor no sentido de atuar frente às essas demandas com vista a uma formação com qualidade, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Sendo assim, participar de processos de desenvolvimento profissional pode fazer com que os docentes tenham ocasião de colocar os problemas que estão enfrentando e de discutir com os pares a melhor maneira de abordar cada situação de grupos de estudantes que venha interferir na interação com os demais colegas, com o próprio docente e com a aprendizagem.

No que se refere ao ensino superior e à complexidade que envolve a prática educativa, consideramos que o conhecimento específico da disciplina e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas não podem ser vistos como os únicos requisitos para o desenvolvimento de uma prática educativa eficiente, mesmo porque a docência requer, dos professores, uma sólida formação de um conjunto de saberes que envolvem o contexto educacional, o que nos leva a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário iniciante numa perspectiva teórica e prática.

Ainda na perspectiva de um contexto de discussão acerca da pluralidade de saberes necessários à prática docente, outros professores destacaram, também, os saberes relacionados às TIC's como fragilidade em sua formação:

Acesso pleno às novas tecnologias (PROFESSOR 30 – DLA)

Tecnologias de informação (PROFESSOR 31 – DCHT)

Os saberes das TIC's ganham relevância nesse contexto de sociedade global, sendo necessário que o docente vá além da descrição da importância desse saber ou da mera inserção das TIC's na prática educativa, com um fim em si mesma, e avance no sentido de que é necessário a apropriação desse saber e uso em prol do ensino e da aprendizagem. Alguns autores, a exemplo de Nóvoa, já abordam a prática pedagógica em um contexto de tecnologia educacional, o que requer uma nova configuração do processo didático e metodológico para que esse saber possa, de fato, auxiliar na produção de conhecimento em sala de aula (NÓVOA, 2009).

Chamamos a atenção para uma opinião isolada, mas, que merece nossa atenção:

A pouca participação em pesquisa. Penso que **precisamos formar profissionais críticos, reflexivos e que desenvolvam novas pesquisas** (PROFESSOR 17 – DSAU).

O autor desse depoimento aponta, como lacuna em sua formação, a pouca participação em pesquisa e chama atenção para a necessidade de se formar profissionais capazes de desenvolver pesquisas. Esse depoimento vem na contramão dos trabalhos desenvolvidos por Ribeiro e Cunha (2010); Pimenta e Anastasiou (2002), os quais evidenciam que os espaços do mestrado e do doutorado têm se preocupado, majoritariamente, em formar o docente para o exercício da pesquisa. Sem desconsiderar a importância da formação do pesquisador, ressaltamos que o equívoco estaria em assumir os saberes da pesquisa como suficientes para garantir um ensino de qualidade. Ora, numa perspectiva do paradigma emergente, a pesquisa deve ser pensada como uma proposta que permeia o ensino e coloca os professores como produtores de conhecimentos ao invés de vê-los como consumidores, transmissores, implementadores de conhecimentos produzidos em outras instâncias (SANTOS, 2001, p. 17), pois é através da investigação que o professor universitário aprofunda conhecimentos numa área específica de estudo.

Assim, chamamos a atenção para a importância de uma formação docente para atuar no ensino superior que incorpore a pesquisa; incentive à criticidade e à criatividade; leve em conta variação entre tempos e espaços para aprendizagem; supere a dicotomia entre teorias e práticas; oportunize o domínio de novas tecnologias; a incorporação da dimensão afetiva; o posicionamento político, entre outros fatores que forjam o perfil do professor do ensino superior, o que requer que os docentes iniciantes tenham consciência dos processos e saberes que envolvem sua profissão.

#### 4.2.3 Condições que viabilizariam a participação em atividades formativas

Os professores colaboradores da investigação expressaram que o apoio da instituição, tanto no aspecto financeiro quanto na flexibilização da carga horária, viabilizaria a sua participação em atividades formativas. Um número considerável deles destacou o tempo como empecilho para a participação em atividades formativas.

Um dos depoentes atribuiu ao acúmulo de encargos do professor e à questão tempo a impossibilidade da dita participação.

Provavelmente participaria se tivesse mais tempo. Mas, com os encargos em sala de aula e com preparação de aulas, coordenação de projetos, orientação de bolsistas, tics e dissertações; sobra pouco tempo (PROFESSOR 08 – DCBIO).

Disponibilidade de tempo sem comprometer a carga horária de trabalho docente (Professor 35 – DEDU).

Tenho interesse em participar de atividades formativas e o principal fator no momento é o tempo. Ter disponibilidade para participar, em especial de encontros mais sistemáticos (PROFESSOR 29 – DEPARTAMENTO DLA).

Liberação para a realização de curso sem o comprometimento das atividades da UEFS (Professor 37 – DEDU).

O depoimento do professor 8 leva-nos a inferir que, ele, provavelmente, atua, de forma simultânea, na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvendo atividades de ensino, extensão e pesquisa. Tudo leva a crer que, os professores desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. Nos depoimentos, os professores 35, 29 e 37 enfatizaram a necessidade de a universidade dar condições relacionadas à redução de carga horária e a liberação para participação em atividades formativas, o que vai ao encontro da perspectiva de formação subsidiada por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, no que tange aos países chamados de “economia emergente”.

Nesse sentido, o CNPQ exige dos docentes dos Programas de Pós-Graduação, como condições para se manterem credenciados, a produção e a publicação de um número cada vez maior de artigos, em periódicos qualificados por esse mesmo órgão, sem que aconteça similar exigência para as atividades da docência. Segundo Rodrigues (2011, p. 3), publicar é condição para angariar alguns prestígios como: “obtenção de financiamento, de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no



ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc.”.

Ou seja, o docente é percebido como um técnico capaz de produzir em larga escala, com tempo e processo pré-estabelecidos pelas agências de fomento, instaurando, assim, um correr desenfreado para produção (TREIN; RODRIGUES, 2011). A corrida desenfreada visando a produção e a publicação gera concorrência entre os pares, do que resultam o isolamento docente e a priorização da pesquisa em detrimento de outras atividades acadêmicas. Nesse contexto, o que dá prestígio, reconhecimento social e acadêmico é o desenvolvimento da pesquisa nos parâmetros pré-estabelecidos pelas agências de fomento.

A perspectiva apresentada, assim como a sobrecarga de trabalho do professor, pode se constituir em um entrave para a construção de um projeto de desenvolvimento profissional que tenha como um dos seus pressupostos a formação continuada dos professores e a defesa da formação pedagógica do professor, compreendendo que, de modo geral, nem os docentes, nem a instituição e nem as agências de fomento têm valorizado esse saber.

Outros professores destacaram as temáticas relacionadas aos conteúdos didáticos e pedagógicos como elementos motivadores para a participação em atividades formativas, conforme os excertos a seguir:

[...] atividades que proporcionem a reflexão sobre as práticas acadêmicas/ pedagógicas, atividades que estimulem a reflexão sobre o processo ensino aprendizagem na saúde (PROFESSOR 17 – DSAU).

A discussão sobre procedimentos de ensino (PROFESSOR 31 – DCHF).

Atividades de reflexão articuladas a propostas de intervenção (PROFESSOR 38 – DEDU).

Estarem vinculados à formação de corpo docente e do projeto pedagógico em que atua (Professor 32 – DCHF).

Esses depoimentos retomam, de algum modo, questões tratadas na análise da categoria anterior, uma vez que seus autores ratificam a importância de elementos de natureza didático-pedagógica em ações formativas. Ora, depoimentos analisados anteriormente deixaram claro a necessidade de os professores fazerem uma reflexão sobre a prática, o que aponta para a possibilidade de articulação entre os saberes

teóricos e os saberes da prática, buscando assim, o crescimento profissional e a ressignificação do trabalho docente mediante a reflexividade (NÓVOA, 2002).

Outro participante, embora não tenha indicado explicitamente as condições que viabilizariam sua participação em atividades formativas, trouxe um indicativo importante:

Eu me dedico mais à pesquisa. Na semana, dedico aproximadamente 20 horas à docência e o resto do tempo à pesquisa (Professor 23 – DEXA).

Tal declaração vem confirmar o que já mostramos anteriormente neste trabalho, que a pesquisa é prioridade na universidade. Embora façamos questão de afirmar que também valorizamos a atividade de pesquisa no ambiente universitário, o posicionamento desse docente permite-nos reconhecer que, no contexto acadêmico, “a pesquisa é reconhecida como fundante da profissão universitária, determinando a ela uma maior dedicação e estímulos dos docentes” (CITOLIN, et al, 2012), deixando a docência em lugar de inferioridade, o que pode impactar os resultados dos estudantes para uma aprendizagem mais significativa, o que implica o planejamento pedagógico, os processos de participação, a dinâmica da avaliação, dentre outros aspectos (BRASIL, 2001). Reiterando as considerações anteriores, não se pode desconsiderar um fator que contribui para esse contexto: o estímulo das agências de fomento à pesquisa. Essa valorização da pesquisa em detrimento da formação pode ser pensada, também, por uma outra lógica, uma vez que, na universidade, se verifica o “abandono da graduação, em contraposição ao crescente prestígio acadêmico e social atribuído à pós-graduação e à pesquisa” (SOARES, 2009, p. 96).

Outros professores destacaram, como condições para a participação em atividades formativas, a questão do apoio institucional financeiro e logístico, bem como a oferta pela própria universidade das atividades formativas:

A existência dessas atividades na UEFS (PROFESSOR 05 – DCBIO)

A realização de cursos na UEFS (PROFESSOR 30 – DLA).

Cursos na própria instituição (PROFESSOR 46 – DLA).

A universidade precisa refletir esse processo, pois os professores têm pouca oportunidade devido à falta de incentivo de todas as formas pela universidade (PROFESSOR 09 – SAÚDE).

Apoio logístico das instituições (PROFESSOR 18 – DTEC).

Apoio financeiro por parte da UEFS (PROFESSOR 26 – DEXA).

Incentivo para participação em eventos nessa área (PROFESSOR 25 – DEXA).

Custeio deste tipo de atividade pela instituição desde que as atividades sejam de curta duração. (PROFESSOR 43 - DETEC).

Os posicionamentos dos professores destacam a necessidade da instituição apoiar, incentivar, organizar e oferecer atividades formativas, evidenciando, assim, uma das dimensões do desenvolvimento profissional: a institucional. Segundo Christophe Day (1999), o desenvolvimento profissional assume um sentido pessoal, profissional e institucional. No que tange à vertente institucional, o desenvolvimento pode ser entendido como ações sistemáticas, com o intuito de possibilitar aos docentes “acompanhar as mudanças, rever e renovar seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (CHRISTOPHE DAY, 1999 p. 16). Essas ações institucionais devem envolver todos os profissionais que atuam na universidade.

O desenvolvimento profissional do professor é uma dimensão fundamental para qualidade, inovação e melhoria da prática docente. No entanto, parece que a universidade ainda não atentou para a necessidade de se constituir, também, como lugar de oferta dessa formação, assim como conceder *status* de prioridade ao desenvolvimento profissional enquanto política pública, para que não se configure em ações isoladas e pontuais de uma dada gestão. No caso do professor iniciante, essa atenção institucional se faz ainda mais relevante à medida que contribui para sua inserção e socialização com a política e a cultura da instituição. Isso poderá contribuir para o conhecimento de sua carreira, assim como melhorar a qualidade do ensino e a eficácia da instituição, haja vista que o início da carreira é considerado como etapa bastante significativa para a profissionalização docente (MARCELO GARCIA, 1999).

#### **4.2.4 Sugestões de ações a serem realizadas pela universidade, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente**

A partir desta pesquisa foi possível identificar necessidades formativas dos docentes iniciantes da UEFS no campo pedagógico. Embora a LDB preconize que a preparação para o exercício do magistério do ensino superior se dará, prioritariamente,

em nível de mestrado e doutorado, esses espaços têm exercido a função de formar o pesquisador, sendo que os docentes, recém - diplomados como doutores e mestres ocupam o espaço da sala de aula com sérias fragilidades de formação no campo pedagógico e didático.

Essa realidade afirma o desafio de pensar em políticas e ações institucionais que considerem as necessidades formativas e sugestões apontadas pelos próprios docentes. Assim, quando convidados para disporem no questionário sugestões de ações com vistas ao desenvolvimento profissional, os docentes elencaram:

**Evento que promove articulação entre as diversas áreas de conhecimento** do curso de graduação (PROFESSOR 09- DSAU).

Mais encontros e **grupos de estudos** voltados a discutir a natureza do trabalho docente e os saberes necessários à pratica educativa (PROFESSOR 16-DSAU).

**Discutir avaliação, metodologia de ensino** promover  **cursos, palestras** e\ou oficinas neste sentido e maior divulgação das atividades desenvolvidas pelo **núcleo** (PROFESSOR 36- DEDU).

Como podemos notar, nos depoimentos, os professores revelam a ideia de desenvolvimento profissional como processo que acontece no local de trabalho. Nos excertos anteriores, aparecem sugestões de discussões de temas como avaliação, metodologia de ensino, articulação entre as áreas do conhecimento e grupos de estudos voltados para discussão da natureza do trabalho docente.

Sugestões desse tipo nos fazem crer que existe entre o coletivo de professores iniciantes uma parcela que está disposta a participar de atividades voltadas para o seu desenvolvimento profissional, visto que se pode ler, nas entrelinhas dos seus escritos, uma necessidade formativa e propostas condizentes com a formação continuada que estamos defendendo neste estudo.

É importante pontuar, ainda, que se os professores estão dando sugestões de ações formativas no campo didático pedagógico, isso significa que existe uma fragilidade quando se trata desse saber, apesar de não ter aparecido com recorrência nos dados apresentados na parte objetiva do questionário.

Ainda pensando nas sugestões dos professores para o seu desenvolvimento profissional, os sujeitos elencaram ações formativas estanques, sugerindo uma perspectiva de amadurecimento profissional que acontece de uma só vez. Assim, um número considerável de docentes elencou como sugestão para o desenvolvimento

profissional, a oferta de atividades formativas pontuais, em sua maioria de curta duração, como palestras, cursos, oficinas e debates. No entanto, acreditamos que a formação docente deverá acontecer de forma processual, ao longo de toda carreira, sem tempo cronológico demarcado para isso. Vejamos outras sugestões de atividades formativas:

**Promoção de palestras** para divulgação desses estudos e para adequação do corpo docente (PROFESSOR 06- DCBIO).

**Semana pedagógica, discussão dos PIT**, reunião de professores de áreas afins para **a discussão dos conteúdos**, para que mais se repitam ou sejam melhor aproveitados, **cursos de curta duração**. (PROFESSOR 11- DSAU)

**Encontros; debates; seminários; cursos** de curta e media duração; **workshop e vivências pedagógicas**; acesso facilitado a cursos de pós-graduação (PROFESSOR 15- DSAU).

Mais encontros e **grupos de estudos** voltados a discutir a natureza do trabalho docente e os saberes necessários à pratica educativa (PROFESSOR 16-DSAU).

**Cursos de curta duração** na área pedagógica (PROFESSOR 24-DEXA).

Incentivo a **eventos para discussão destes temas** (PROFESSOR 25-DEXA)

Poderiam ser organizadas **palestras ou mesas-redondas** com professores renomados de cada área, uma vez que a maior parte do conhecimento que obtive nesse sentido foi do **diálogo com professores mais experientes** (PROFESSOR 26-DEXA).

**Cursos de curta duração, mobilização política** junto ao sindicato, provocação do **debate** em outros setores da universidade, como departamentos, colegiados e etc. As pesquisas realizadas não podem apenas falar de ascensão na carreira docente, tem que ter formação para todos os níveis (PROFESSOR 28- DCHF)

**Curso de curta duração sobre inovação pedagógica** (PROFESSOR 30- DLA).

Realização de algum **evento** que inclua a todos para **debater as necessidades** inerentes a cada colegiado e ou comuns a todos (PROFESSOR 34- DCHF).

**Palestras** específicas para os mais diversos tipos de necessidades da instituição, pois não acredito que o que se aplica a um curso de ciências humanas seja válido para o ensino de Engenharia ou de Odontologia (PROFESSOR 43 – DETEC).

As sugestões dos participantes deste estudo, de modo geral, demonstram que os docentes pensam a formação como algo estanque com tempo e lugar determinado, deixando implícito que a função docente é aprendida de uma vez só, sem um contínuo de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais e da competência exigida nos vários domínios da ação educativa.

As declarações dos professores nos remetem, mais uma vez, à necessidade de uma quebra/transição paradigmática no sentido de avançar nesse pensamento conservador da formação do docente universitário. Os cursos pontuais são importantes, mas não devem ser a base de uma política de formação docente que tenha em vista o desenvolvimento profissional, uma vez que existe uma dinâmica social, econômica, de valores demográficos e culturais que têm promovido uma nova visão paradigmática de homem e das suas relações que influenciam diretamente na função docente, o que faz com que exista um contínuo de demandas de formação. Ademais, segundo Marcelo Garcia e Denise Vaillant (2009), a maior parte dessas atividades formativas pontuais só consegue alcançar objetivos temporais, uma vez que intelectualmente superficiais.

Todavia, aparece, também, nos excertos, a possibilidade da formação dos novos pelos docentes mais experientes, o que sinaliza uma abertura para a formação processual.

Nessa mesma linha de raciocínio, outros sujeitos sinalizaram a necessidade de uma formação que considere o protagonismo docente e reflexões dos docentes sobre suas práticas envolvendo o coletivo, conforme depoimentos a seguir:

Levantamento de informações com os professores e os alunos dos cursos para identificar os principais obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem na realização dos objetivos. A partir dessas informações, o Núcleo [Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária/UEFS] poderia oferecer cursos de curta duração direcionados aos docentes para que estes possam **refletir sobre suas práticas e conhecer novas práticas que possam ser adotadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais harmonioso**. Cursos relacionados ao gerenciamento de sala de aula, relações entre discentes e docentes (PROFESSOR 40- DCIS).

Considero que despertar nos docentes a necessidade de atividades que envolvam a comunidade no processo de ensino e aprendizagem seja um caminho promissor para mostrar a realidade ao discutir e para que os próprios docentes possam entender como sua prática pedagógica pode auxiliar o **desenvolvimento conjunto entre universidade e comunidade** (PROFESSOR 02- DEXA).

Ao invés de palestras genéricas, deveriam ser realizados **workshops, com os professores mostrando seus problemas, suas avaliações e discutindo com os colegas, sob orientação pedagógica**. Palestras,

**cursos sem a participação dos professores não despertam interesse  
(PROFESSOR 05 – DCBIO).**

Quando esses docentes pensam o desenvolvimento profissional evidenciam alguns pontos pertinentes relacionados ao protagonismo docente no processo de formação e um processo formativo ligado à realidade, como: diagnóstico das necessidades formativas levantadas pelos próprios sujeitos; reflexões coletivas sobre suas práticas de sala de aula, bem como a necessidade de articular universidade a comunidade, ou seja, pensar também na extensão universitária.

A formação pensada a partir das necessidades detectadas pelos professores poderá se constituir como uma revisão da própria prática docente. Sendo assim, essa formação poderá propiciar ao professor a metacognição sobre sua prática, considerando o contexto coletivo no qual ele atua.

Segundo Rodrigues (2006) e Nóvoa (2009), é preciso contemplar as reais necessidades formativas dos professores. Para tanto, é necessário que essas necessidades sejam apontadas pelo próprio docente de modo que ele possa se sentir convidado a investir com mais qualidade em seu processo de desenvolvimento profissional. Isso demanda processos formativos que estimulem a reflexão, o espírito investigativo, o relacionamento dialógico entre os pares e a instituição, assim como o desenvolvimento da autonomia profissional. Os docentes, desde o início da carreira, devem se assumir enquanto profissionais em construção e como sujeitos que aprendem (MARCELO GARCIA, DENISE VAILLANT, 2009).

Ainda no que se refere à formação, as declarações adiante apontam ações mais sistemáticas quando se pensa em desenvolvimento profissional:

Incentivar cada vez mais os núcleos de pesquisas da UEFS, ampliar cada vez mais os programas / projetos de extensão e garantir apoio institucional, realizar avaliação, monitoramento de qualidade dos cursos ofertados, incentivar a qualificação profissional/docente (PROFESSOR 17-DSAU).

Pesquisar sobre as **necessidades de cada colegiado**, a partir da qual se desenvolve em **programa de formação continuada**, com as especificidades de cada colegiado, para que melhore a gestão política e pedagógica, ressaltando as necessidades comuns a UEFS, que poderiam ser trabalhados num âmbito mais geral (PROFESSOR 31-DCHF).

**Formação permanente dos docentes** através de cursos e oficinas. (PROFESSOR 37- DEDU)

**Criação de um núcleo de apoio ao docente para validar as ações de formação na carreira docente;** Reconhecer a docência como principal atividade do professor, e não a publicação/pesquisa; Favorecer a socialização profissional; Só assim podemos pensar novas formas de agir na docência (PROFESSOR 39-DEDU).

**Grupos de estudos sobre prática pedagógica** (PROFESSOR 46-DLA).

Outros professores sinalizam ações formativas mais sistemáticas, organizadas e de caráter institucionalizado, ações que dialogam com a perspectiva de formação que estamos defendendo: o desenvolvimento de projetos e políticas institucionais que possibilitem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, considerando as necessidades formativas apontadas pelos próprios sujeitos (RODRIGUES, ESTEVES, 1993); ações que articulem diferentes sujeitos e instâncias da universidade, no sentido de efetivar uma formação individual, coletiva e institucional.

O desenvolvimento profissional pode ser pensado como um processo contínuo que poderá superar as lacunas entre a formação inicial e a contínua dos professores. Dentro de um paradigma emergente, considera a visão sistêmica, a abordagem progressista e fenomenológica, o ensino articulado à pesquisa, buscando assim, a superação da reprodução para a construção do (auto) conhecimento (BEHRENS, 2007).

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional poderá promover mudanças, principalmente na prática do professor e, por consequência, gerar melhoria na aprendizagem dos alunos. Como afirma Marcelo Garcia e Denise Vaillant (2009), o desenvolvimento profissional tem a ver com a aprendizagem e opera para melhorar a prática docente.

Nesse cenário, considerando as novas demandas e desafios que se colocam aos docentes e às instituições de ensino superior (ZABALZA 2004), bem como as necessidades formativas dos professores, é necessário um investimento institucional no que tange a uma política de desenvolvimento profissional, no sentido de tornar a universidade um espaço de reflexão e de mudanças coletivas. Ademais, é preciso que a universidade tenha iniciativa na criação de estratégias sistematizadas e organizadas de inserção do docente no magistério, pois, diante do cenário apresentado pelos próprios docentes - de uma formação fragilizada, principalmente no campo didático-pedagógico os professores enfrentarão dificuldades para compreender e desenvolver a sua profissão.

Partindo das declarações dos docentes, percebemos que é preciso pensar em uma formação que se dê a longo prazo, com lugar e contextos concretos, valorizando o



protagonismo docente e a capacidade de reflexão dos sujeitos. Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente não pode se constituir a partir de ações desconexas, com tempos e espaços formativos fragmentados e pontuais. É preciso, sim, que a formação para o exercício da docência se estruture como peça-chave de um sistema complexo que é a universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve por objetivo examinar as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional. A pesquisa dialogou com as discussões da pedagogia universitária, sendo que as necessidades formativas foram entendidas como um fenômeno subjetivo e social, elaborado por um sujeito particular, situado em um contexto, espaço e tempo singular (RODRIGUES, 2006). Interessou-nos identificar as necessidades formativas individuais e/ou coletivas dos referidos professores no sentido de contribuir com reflexões sobre as práticas e políticas institucionais de formação continuada para professores do ensino superior, especialmente da UEFS.

Em se tratando dos achados da pesquisa, percebemos que os dados das questões objetivas do questionário apontam necessidades formativas no campo das práticas pedagógicas desse coletivo, de forma inexpressiva. Nessa parte do questionário, a maioria enfatizou a importância da realização de ações referentes ao ensino-aprendizagem, à avaliação da aprendizagem e à relação professor-aluno, condizentes com características do paradigma educacional emergente.

Cabe ressaltar que alguns docentes atribuem ao contexto à impossibilidade de realizar algumas ações pertinentes à prática educativa, como é o caso de articulação entre a teoria e os problemas da realidade da prática, a adoção de recursos didáticos que despertem o interesse dos estudantes, a realização do planejamento de ensino centrado nas dificuldades dos estudantes e condução da disciplina focada no perfil dos estudantes.

Nas questões subjetivas do questionário, os professores sinalizaram necessidades formativas de diferentes naturezas, a saber: quanto ao planejamento de ensino; quanto à avaliação da aprendizagem; quanto aos problemas da gestão da sala de aula; quanto às carências/lacunas cognitivas dos alunos e ao trabalho com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Portanto, nas questões subjetivas, os indicadores referentes às necessidades formativas emergem de forma contundente.

Assim, para possibilitar o desenvolvimento profissional dos referidos docentes, a partir de suas necessidades formativas, chamamos a atenção para a importância de uma formação docente no ensino superior que articule ensino e pesquisa, a criticidade e a criatividade; variação entre tempos e espaços para a aprendizagem; superação da dicotomia entre teorias e práticas; domínio de novas tecnologias da comunicação e da informação; a incorporação da dimensão afetiva; o posicionamento político, entre outros

fatores que forjam o perfil do professor do ensino superior, o que contribuirá para que os docentes iniciantes tenham consciência dos processos e se apropriem continuamente da pluralidade de saberes que envolvem sua profissão.

Percebemos que os docentes têm buscado “sanar” carências de formação, no campo pedagógico, mediante a participação em eventos, cursos pontuais e estanques. Embora essas experiências formativas tenham um impacto positivo na auto formação e na prática educativa, como os docentes afirmaram, não atendem a uma demanda de desenvolvimento profissional coletiva e institucional.

Os docentes destacaram a necessidade da instituição apoiar, incentivar e oferecer atividades formativas, demarcando ações institucionais como meio de garantir condições para a participação em espaços de formação. De forma pontual, os docentes sinalizaram a necessidade de um investimento da instituição para que seja possível pensar em formação continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Nos depoimentos dos professores, percebemos aspectos que exigem reflexão dos responsáveis pelas políticas de desenvolvimento profissional de professores, visto que a maioria das ações sugeridas por esses sujeitos reflete a complexidade da questão. Tudo indica que estamos na fronteira entre paradigmas, cheios de dúvidas e de incertezas a respeito do desenvolvimento de nossas práticas e da maneira mais apropriada de agirmos em relação à nossa formação continuada, supostamente para perspectiva de mudança.

Se, por um lado, alguns professores sugerem cursos de atualização rápidos e pontuais, por outro, percebemos avanços, por parte de outros professores, quando sugerem ações de formação de caráter institucionalizado; a formação continuada a partir das necessidades apresentadas pelos próprios professores; a valorização do protagonismo docente e da reflexão coletiva sobre a prática e a articulação entre a comunidade e a universidade. Essas ações formativas apresentam um caráter coletivo, sistemático, organizado e processual, valorizando ações institucionais de formação, sem perder de vista o protagonismo e a autonomia dos docentes nesse processo, ou seja, ações que contemplem tanto os aspectos pessoais e profissionais quanto os aspectos institucionais.

Nesse contexto de dúvidas e incertezas, parece que uma conclusão é apropriada: se quisermos a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos estudantes universitários, é necessário que as políticas de desenvolvimento profissional docente possibilitem, a partir de subsídios teóricos, críticas aprofundadas da realidade da

educação superior, incluindo a reflexão sobre as bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas que orientam a prática pedagógica.

Diante de um cenário de pressões por mudanças profundas em sua missão educativa, tanto as universidades quanto seus professores são desafiados a inovarem, também, as suas práticas, o que implica o desenvolvimento profissional desses sujeitos para mediar, de forma competente, a construção de aprendizagens significativas por parte dos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário uma investidora institucional no que tange a uma política de desenvolvimento profissional, no sentido de tornar a universidade um espaço de reflexão e de mudanças coletivas.

Destarte, é preciso que a universidade tenha iniciativa na criação de estratégias sistematizadas e organizadas de inserção do docente no magistério, na medida em que, diante do cenário apresentado pelos próprios docentes - de uma formação fragilizada, principalmente no campo didático-pedagógico - os professores enfrentam algumas dificuldades na compreensão e desenvolvimento da sua profissão.

Reconhecemos que esta pesquisa apresenta algumas fragilidades advindas, talvez, do instrumento de produção de dados escolhido – o questionário. Embora tivéssemos o cuidado de testá-lo diversas vezes antes de ser definitivamente aplicado, é possível que os professores não tenham compreendido algumas questões, o que pode explicar a falta de congruência das respostas da parte composta por questões fechadas com a parte composta por questões abertas.

Apesar dessas dificuldades, esperamos que este estudo possa desafiar a universidade a efetivar políticas institucionais pautadas nas necessidades formativas de professores iniciantes aqui apresentadas, com as contribuições efetivas desses próprios sujeitos.

Acreditamos na possibilidade de os resultados a que chegamos poderem instigar a realização de outras pesquisas, a exemplo de uma pesquisa ação-formação, buscando aprofundar e melhor compreender as incongruências e demandas referentes às necessidades formativas dos docentes iniciantes. Isso pressupõe não só a participação dos sujeitos pesquisados, mas a construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a teoria pedagógica e a problematização das práticas desses agentes, com vistas ao desenvolvimento profissional do docente do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucile Ruth de Menezes, MEIRELES, Maximiano Martins de; RAMOS, Renata Adrian Ribeiro S. Práticas de avaliação da aprendizagem na perspectiva de professores universitários: tensões, inovações e desafios. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO E O VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2013, FAURGS, Gramado/RS. **Anais eletrônicos**.

ALMEIDA, Lucile Ruth de Menezes. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Souza; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. (Org). Salvador: **EDUFBA**, 2011.

ALMEIDA, Vania Hirle. **Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA**. Barcelona, 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Doctorado: Educación y Sociedad: evaluación y acreditación de programas Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2010.

ALVES, Maria Socorro. **A formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior**: um estudo com professores da faculdade de letras da UFMG. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior -. Carta aberta à Comunidade. 2012. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/prnt-inform-andes-online.andes?id=242>.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe. et al. (1998). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ASSUNÇÃO FLORES, Maria. **La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones**. In: MARCELO GARCÍA, CARLOS. El profesorado principiante. Inserçon a La docência. Barcelona: Octaedro, 2009

BARDIN, Lorence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Geográfica, 2009.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro Vozes, 1993

BEHRENS, Oliari. A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. V 7 n 22, p53-66, set/dez 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência.** Salvador : **EDUFBA**, 2009

BRASIL, Conferência Nacional de Educação - **CONAE, 2010.** Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007//decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007//decreto/d6096.htm)>.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 Dezembro 1996.

BUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes. 2002.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24 Set /Out /Nov /Dez 2003.

CONTRERAS, José Domingo. Experiencia, escritura y deliberacion: explorando caminos de libertad em La formación didáctica del profesorado. In: El saber de La experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Clacso, 2011.

COSTA, Deise Helena Rosa. A prática docente e a disseminação de valores éticos e profissionais no ensino médio e profissional. 2004. 109f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2004.

CRUSOE, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade:** representações sociais de professores de matemática. Natal: EDUFRN, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Pedagogia universitária:** Energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.**

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.795-817, Especial - out. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã.** O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1988.

CURY, CC. R. J. Quadragésimo ano do Parecer CEF Nº 997/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 25-29, novembro de 1991.

CRISTHOPHER DAY. **Formar docentes:** Cómo, cuándo y qué condiciones aprende el profesorado. Título original: A Passion for teaching. NARCEA, S.A DE EDICIONES, Madrid. Espanha, 2011.

CRISTHOPHER DAY. **Desenvolvimento profissional de professores:** desafios permanentes. Portugal: Porto. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Universidade contemporânea.** Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência. In: Maria de Fátima Costa de Paula; Norberto Fernández Lamarra. (Org.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. 1ed.Aparecida: **Ideias & Letras**, 2011, v. 1, p. 121-152.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade do Brasil:** guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade no Brasil:** das origens à reforma universitária de 1968. Curitiba, n 28, p.17-36, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FERREIRA, Berta Weil. **Análise de Conteúdo.** Disponível em: <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, CARLOS. **Desarrollo profesional docente:** cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras - PNG – Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. **FORGRAD**, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria; LIMA, Valderez Marina do Rosário. *Problematização*. In: GILLO, Marlene Correro. et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria. *O contrato didático e a avaliação*. In: GILLO, Marlene Correro. et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argus, 2007.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, Marlene Correro. et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valderez Marina do Rosário. *O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento*. In: GILLO, Marlene Correro. et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: **EDIPUCRS, 2008**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do Saeb 2011. Relatório final da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional*. Brasília: Inep, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse do Ensino Superior-2010. Relatório final da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional*. Brasília: Inep, 2011. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos**. Disponível em: [http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf)

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LAMPERT, Ernâni. *O ensino com pesquisa: desafios e perspectivas na realidade brasileira*. **Linhas críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazano Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol. 17 (Suplemento 3) 2002

MARCELO GARCÍA, CARLOS. **Políticas de inserción a La docência de eslabón perdido a puente para o dessorolo Profissional docente**. In: \_\_\_\_\_. El profesorado principiante. Inserçon a La docência. Barcelona: Octaedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, CARLOS; VAILLANT Denise. **?Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a ensinar?** Madrid: Narcea, 2009.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summos, 2012.

MATTUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1993.

MEIRELES, Maximiano Martins. Identidades em travessias: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa. 2013. 183f. Dissertação – Mestrado em educação, Universidade estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. **ALCEU** - v.4 - n.7 - p. 150 a 163 - jul./dez. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Huncitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de saúde pública, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul/set, 1993.

MONTANO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **A ação do governo do estado no processo de interiorização do ensino superior na Bahia**. Sitientibus, Feira de Santana, 4(7): 113, 1987.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. Petropolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marcia Maria de Melo; CORDEIRO, Telma Santa Clara. **Formação continuada: Uma construção epistemológica e pedagógica da/e na prática docente universitária no contexto da UFPE**. In: OLIVEIRA, Maria de Melo, CORDEIRO, Telma Santa Clara (Org), Formação pedagógica e docência do ensino universitário. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

PACHANE, Graziela Giust. **A formação de professores para docência universitária no Brasil: uma introdução histórica.** Aprender. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. VII, N. 2, p. 26-41, 2009.

PAQUAY, Leopold ET al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**São Paulo: Artimed, 1998.

PAULA, Maria de Fátima Costa. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: Maria de Fátima Costa de Paula; Norberto Fernández Lamarra. (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** 1ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2011, v. 1, p. 53-61.

PAULA, Maria de Fátima. **A formação universitária no Brasil: concepções, influências e avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: 2006.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRYJMA, Marilda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior.** São Paulo: 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PIZZAMIGLIO, Noemia Maria Bonamigo. **A formação pedagógica oferecida pelo núcleo de apoio Pedagógico da UNOESC, na perspectiva de profissionalização Continuada para os docentes: formação inovadora?** Joaçaba: 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares. 2014. 172f. Dissertação- Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. 2014.

RAMOS, Renata Adrian R.S. Questionário. Feira de Santana, 2013.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. O papel do professor do ensino superior: representações sociais construídas por estudantes do curso de

licenciatura. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Souza; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. (Org). Salvador: **EDUFBA**, 2011.

RIBEIRO, Marinalva. Lopes; CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva**. Interface. Comunicação, Saúde e Educação, v. 14, p. 55-68, 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia**. 2004, 200p. Tese (Doutorado), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canadá, 2004.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. **Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa**. Disponível em: [http://www.salves.com.br/txt\\_analrepsoc.htm](http://www.salves.com.br/txt_analrepsoc.htm).

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e necessidades de formação**. Lisboa, 2006.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Necessidades de Formação**: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades formativas na formação de professores**. Portugal: Porto editora, 1993.

SANTOS, Manuel Gonçalves. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: problematizações propositivas à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 171f. Dissertação – Mestrado em educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2014.

SOARES, Sandra Regina. Questionário. Salvador, 2012.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TORO, Rolando. Biodanza. São Paulo: Olavobrás/EPB, 2002.

TRINDADE, Rosaria da Paixão. **O processo de implantação e implementação do PDE-Escola em Feira de Santana**: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares. Salvador, 2009. Dissertação ( Mestrado em Educação e Contemporaneidade)

- Programa de PósGraduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Salvador, 2009.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de educação**. Jan/fev/mar/abr, 1999.

TRIVEZAM, Anaide. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas Às possibilidades de formação. 2008. 99 p. (Dissertação Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2008.

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana. Plano de desenvolvimento institucional: PDI UEFS – 2006-2010 / Feira de Santana: UEFS. **ASPLAN**, 2006.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Deito-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-eduacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>.

VAN DER MAREN, Jean Marie. Methodo de Recherche pour l' education. Montréal, 1995.

VASCONCELOS, Celson dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma Passos. **Alencastro Docência universitária na educação superior**. In: RISTOFF, Dilvo;EVEGNANI Palmira (Orgs). Docência na educação superior: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.p.85-96.11p

ZABALZA, Miguel; CERDEIRIÑA, Maria. **Profesoras y profesión docente**: entre el “ser” y el “estar”. Madrid: Narcea, 2012.

ZABALZA, Miguel. **O ensino Universitário, seus cenários e seus protagonistas**. Trad, Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

KARLING, A.A. (1991), **A didáctica necessária**, São Paulo, Ibrasa.

**APÊNDICE 1**  
**QUESTIONÁRIO**  
Instrumento de pesquisa  
**TÍTULO DA PESQUISA:**  
**Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento**  
**profissional de docentes iniciantes da UEFS**

Mestranda:  
Daniele de Jesus Gomes Moreira  
Pesquisadora responsável:  
Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Este questionário, instrumento de coleta e produção de dados da pesquisa, contém **três partes**. A primeira envolve aspectos que dizem respeito à caracterização e profissionalização do sujeito. A segunda parte refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, sendo apresentadas quatro alternativas para a sua escolha: **1. Não considero importante; 2. Considero importante, mas não tive formação para isso; 3. Considero importante, mas o contexto não permite; 4. Considero importante e realizo**. A terceira parte do questionário busca informações sobre as experiências formativas vividas e desejadas em sua trajetória profissional.

Para a maioria das questões, é suficiente colocar um X no quadrado correspondente à sua resposta. Todavia, outras questões exigem que você escreva sua resposta, de forma aberta, nas linhas indicadas.

É importante que **TODAS** as questões sejam respondidas para não comprometer os resultados deste estudo.

Feira de Santana- 2013

## PARTE1: INFORMAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS

1. Idade _____
2. Sexo: 0 ( ) Feminino                      1 ( ) Masculino
3. Qual a sua graduação? _____
4. Titulação: 1 ( ) Especialização      2 ( ) Mestrado      4 ( ) Doutorado      8 ( ) Pós-Doutorado
5. Carga horária de trabalho: 1 ( ) 20 horas              2 ( ) 40 horas              3 ( ) Dedicção exclusiva
6. Qual seu enquadramento profissional? 1 ( ) Auxiliar              2 ( ) Assistente              3 ( ) Adjunto              4 ( ) Titular 5 ( ) Pleno 6 ( ) Substituto
7. Em qual Departamento você está lotado (a)? _____
8. Há quanto tempo você é professor da UEFS? _____
9. Há quanto tempo você trabalha como professor do ensino superior? _____
10. Você atua profissionalmente em outro espaço? 1 ( ) Sim                      ( ) Não              Qual? _____

## PARTE 2: DADOS RELACIONADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sua posição em relação aos enunciados **de 1 a 20** deverá levar em consideração a chave de resposta seguinte:

1. Não considero importante;
2. Considero importante, mas não tive formação para isso;
3. Considero importante, mas o contexto não permite;
4. Considero importante e realizo.

**Marque apenas uma resposta** na escala, ao lado do enunciado.

ITEM	ESCALA			
	1	2	3	4
1. Investimento em atividades que possibilitem aos estudantes avaliarem, ao longo do semestre, seu próprio processo de aprendizagem.	1	2	3	4
2. Orientação aos estudantes para que reformulem suas produções quando os mesmos não contemplam os critérios previamente combinados.	1	2	3	4
3. <b>Utilização</b> dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a condução da disciplina/componente curricular	1	2	3	4
4. Utilização de <b>diferentes instrumentos</b> de avaliação da aprendizagem dos estudantes.	1	2	3	4

**CHAVE:**

1. Não considero importante;
2. Considero importante, mas não tive formação para isso;
3. Considero importante, mas o contexto não permite;
4. Considero importante e realizo.

5. Os conteúdos teóricos são trabalhados de maneira <b>articulada com a realidade</b> .	1	2	3	4
6. Incentivo e apoio à <b>solução de problemas da prática</b> com base nas teorias estudadas.	1	2	3	4
7. Utilização da <b>investigação</b> como estratégia de aprendizagem.	1	2	3	4
8. Adoção de recursos didáticos que despertem o interesse e a disposição de aprender.	1	2	3	4
9. Busca de enfrentamento das <b>dificuldades de aprendizagem</b> dos estudantes.	1	2	3	4
10. O <b>planejamento</b> de ensino como elemento para minimizar as dificuldades dos alunos.	1	2	3	4
11. A condução da disciplina (conteúdos e metodologia) adota como referência o <b>perfil do egresso</b> proposto no Projeto Político Pedagógico do curso.	1	2	3	4
12. Incentivo ao debate na aula de maneira a construir um ambiente de aprendizagem coletiva.	1	2	3	4
13. Desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem com outras disciplinas/componentes curriculares.	1	2	3	4
14. Implementação de situações didáticas que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, como por exemplo: comparar, classificar, analisar, sintetizar, sequenciar e indagar o conhecimento.	1	2	3	4
15. Mediação com vistas à reflexão coletiva sobre <b>problemas relacionais entre os estudantes</b> .	1	2	3	4
16. Busca de <b>solução negociada</b> , diante de situações de conflito, entre professor e estudantes.	1	2	3	4
17. Investimento em reflexões e/ou práticas que possibilitem aos estudantes a <b>construção de valores</b> e atitudes (tais como: cooperação, solidariedade e respeito mútuo) no âmbito pessoal e profissional.	1	2	3	4
18. Construção, com os estudantes, de acordos para a condução da disciplina/componente curricular.	1	2	3	4
19. Busca do <b>envolvimento</b> dos estudantes nas atividades desenvolvidas na disciplina/componente curricular.	1	2	3	4
20. Possibilidade de expressão das impressões e <b>sentimentos</b> dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4

### PARTE 3: ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO

Responda às questões 1, 2, 3 e 4, marcando com um X a melhor alternativa.

**1. Você participou, nos últimos anos, de alguma experiência formativa, dentro ou fora da universidade, que contribuiu para aperfeiçoar sua prática docente?**

Sim ( ) Não ( )

**2. Caso a sua resposta anterior seja SIM, responda se essa(s) experiência(s) aconteceu (ram):**

Nos últimos 2 anos ( ); Nos últimos 5 anos ( ); Há mais de 5 anos ( )

**3. Caso a resposta da questão 1 seja afirmativa, responda às questões 3, 4 e 5 marcando com um X dentre a(s) alternativa(s) abaixo a(s) que mais se aproxima(m) do tipo de experiência(s) formativa(s) vivenciada(s):**

- a) Curso/evento sobre conteúdo da sua formação específica; ( )
- b) Curso/evento voltado para os saberes pedagógicos; ( )
- c) Encontros de reflexão sobre a prática docente no Departamento/ Colegiado/ Área ou outros espaços ( )
- d) Pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem na universidade; ( )
- e) Vivências voltadas para o desenvolvimento pessoal (Biodança, Psicodrama, Teatro, Dança, Grupo operativo, Terapia individual, Terapia de grupo ou outras); ( )
- f) Experiências de gestão e de discussão de políticas institucionais. ( )
- g) Aquisição de livros sobre a docência no ensino superior. ( )
- h) Outros ( ). Especifique: \_\_\_\_\_

**4. De que forma essa(s) experiência(s) repercutiu (ram) na sua prática docente?**

- a) Ampliação da capacidade dos alunos em problematizar textos, autores e conhecimentos ( )
- b) Articulação dos conteúdos com contextos mais amplos (histórico, político, social, econômico, cultural e outros); ( )
- c) Aperfeiçoamento do processo de ensinar, estimular a aprendizagem e avaliar; ( )
- d) Melhoria da relação pessoal com os estudantes ( )
- e) Aperfeiçoamento da capacidade de gerenciamento do contexto grupal na sala de aula; ( )
- f) Desenvolvimento de uma postura reflexiva e autocrítica; ( )
- g) Reconhecimento da incerteza do conhecimento e da incompletude da condição humana; ( )
- i) Outra (s). Especifique \_\_\_\_\_

**5. Descreva uma dessas experiências formativas, destacando o tipo de repercussão na sua prática docente, na universidade.**

**6. Ordene, de 1 a 10, (1 para a mais importante) considerando o grau de importância, as atividades formativas que mais lhe instigam à participação:**

- Eventos científicos articulados à prática de ensino na universidade ( )
- Realização de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem e inovação pedagógica na universidade ( )



- Grupos de reflexão sobre a prática docente no Departamento/ Área/ Colegiado/ grupo de pesquisa ( )
- Leitura de livros e artigos relacionados ao processo ensino-aprendizagem ( )
- Publicação de artigo de relato analítico da prática docente ( )
- Cursos de curta duração sobre desafios do processo de ensino-aprendizagem, apontados pelos docentes ( )
- Cursos sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação ( )
- Curso *lato e stricto sensu* sobre Docência Universitária ( )
- Participação em programas e projetos que fomentem a reflexão sobre a prática docente na universidade. ( )
- Vivências e experiências voltadas para o desenvolvimento pessoal. Especifique ( )
- Outra(s). Especifique: \_\_\_\_\_

**7. Que condições viabilizariam sua participação em atividades formativas?**

**08. O que você considera inconsistente na sua formação profissional para o trabalho como docente no ensino superior?**

**09. Que tipo de ações você sugere que sejam desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária, PROGRAD e Colegiado de Curso, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a inovação pedagógica nesta universidade?**

## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA- NEPPU

#### **Pesquisa: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa no campo da Pedagogia Universitária, a ser desenvolvida durante os anos de 2012/ 2013/ 2014. Essa pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana -Parecer 79685- e pelo CONSEPE-Resolução 040/2013-, tem como objetivo conhecer as necessidades formativas de docentes da UEFS e da UFRB no campo pedagógico e as estratégias institucionais desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos. Os resultados dessa pesquisa serão importantes para a elaboração de propostas institucionais que contemplem as necessidades formativas e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS e da UFRB. Para atingir o objetivo previsto, os pesquisadores optaram por este instrumento de pesquisa que necessita da sua colaboração.

O benefício que obterá ao participar desta pesquisa será contribuir com o conhecimento das necessidades formativas dos docentes, no campo pedagógico, a fim de orientar gestores no planejamento de atividades de desenvolvimento profissional desses sujeitos. A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, cada questionário será identificado por um código numérico; b) eles serão guardados em lugar seguro, durante cinco anos, no NEPPU; c) esses registros serão destruídos logo após o prazo estipulado de cinco anos; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar desses cuidados, os questionamentos podem provocar, nos sujeitos, reflexões sobre a sua prática pedagógica, a partir de algum evento que tenha vivido durante a sua experiência profissional, o que pode se constituir em desconforto para o(a) Sr.(a). Sendo assim, o instrumento só será aplicado após a sua anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento.

Caso venha a se sentir eventualmente invadido (a) ou incomodado (a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir do preenchimento do questionário, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS). Por fim, comprometemo-nos em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa comprometem-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado no NEPPU - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária.

Essa pesquisa será coordenada pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Marinalva Lopes Ribeiro, que estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma

no NEPPU - Módulo II/ Campus UEFS, sala 11, horário comercial, ou através do telefone: 3161 2363.

Perante o exposto, autorizo a minha participação voluntária nesta pesquisa. Este termo será assinado por mim e pela coordenadora responsável pela pesquisa em duas vias, sendo que uma fica em meu poder.

Feira de Santana,.....de ..... de 2013

Assinatura do (a) participante  
(Coordenadora)

Profa. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro

---