

SER BACHAREL E PROFESSOR: SENTIDOS E RELAÇÕES ENTRE O BACHARELADO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA⁹⁶

BACHELOR BEING AND TEACHER: SENSES AND RELATIONS BETWEEN THE BACHELOR AND UNIVERSITY TEACHING

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento ⁹⁷

Rosália de Fátima e Silva⁹⁸

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pode ser considerado como resultado de parte das problemáticas surgidas ao longo da minha trajetória acadêmica. Como professora universitária passei a ter interesse em conhecer o que pensam os docentes do Ensino Superior – aqueles que não passaram por cursos de licenciaturas – sobre a docência e o que os levou à decisão de exercer essa atividade profissional. Delineou-se, gradativamente, a conjectura de que os cursos de licenciatura não conseguiram despertar maior interesse sobre a docência nos professores que contribuíram com a pesquisa. Passei, então, a refletir sobre os motivos que fazem

⁹⁶ Sinopse de Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no dia 28 de junho de 2011. Aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores Doutores: Léa das Graças Camargo Anastasiou (UFPR), Maria Eliete Santiago (UFPE), Marcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN), Francisco de Assis Pereira (UFRN), Erika dos Reis Gusmão Andrade (UFRN), Maria Salete Batista Freitag (UFGO).

⁹⁷ Doutora em Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Endereço: R- das águias, 8008, Cidade Satélite, Natal/RN

e-mail: viviufrn@yahoo.com.br/ vivianne.oliveira@ifrn.edu.br

⁹⁸ Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Endereço: R- das águias, 8008, Cidade Satélite, Natal/RN

e-mail: roslia64@gmail.com

com que um bacharel deseje ser professor universitário e, ainda, sobre o desenvolvimento da docência universitária e os saberes que eles mobilizam para atuar no ensino. Neste trabalho de pesquisa essas reflexões se configuram em uma questão central: que relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor?

Tal questionamento me conduziu ao pressuposto de que os docentes bacharéis criam e recriam saberes que partem da experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência e suficientes para a sua atuação como professores no Ensino Superior. Diante disto, tenho como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e à sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles entre a sua formação profissional e o ser professor.

A necessidade de se discutir sobre os sentidos de ser professor e o conhecimento sobre as relações que bacharéis estabelecem entre sua formação e sua ação como docente, perpassa por preocupações sobre as práticas docentes no Ensino Superior, nas formas de admissão em Instituições de Ensino Superior (IES) e nos programas de formação continuada desenvolvidos nessas IES.

De um modo geral, os professores universitários não iniciam a carreira como professores conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao se iniciarem na docência universitária, muitas vezes, já chegam com estes dispositivos previamente aprovados, ficando para eles apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão.

Sobre isto, Pimenta e Anastasiou (2005, p.37) explicam que:

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

Acredito que a maneira como o bacharel, na condição de membro do coletivo, vivencia qualquer coisa que afete seus sentidos e o significado que isso tem para ele decorre da forma de lidar com os acontecimentos que gradualmente se desenvolvem em suas coletividades, tanto no modo de pensar quanto de falar sobre eles. Dessa forma, refletir sobre os sentidos atribuídos à prática docente remete às subjetividades, às incertezas, às emergências, aos saberes dentre tantos elementos que envolvem a ação docente. A relação do professor com as diversas coletividades e, simultaneamente, com as individualidades, estabelece os sentidos por ele atribuídos que perpassam tanto pelo eixo do pertencimento quanto da alteridade numa configuração social.

Em concordância com as observações de Augé ao situar o fato de que se deve considerar a cultura em diálogo, considerando “[...] os valores do grupo, a classe, as comunidades, os níveis de pertença, mas sem renunciar aos valores julgados universais” (AUGÉ, 1999, p.103), considero que neste trabalho de pesquisa não poderia dissociar, na procura de indícios, as relações estabelecidas entre a sua formação profissional e o ser professor, as relações entre o global e o local, o universal e o particular, entre a tradição e o moderno.

Deste modo, discutir sobre os sentidos e as relações entre bacharelado e docência pode ser considerado um exercício capaz de auxiliar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor. Entendo que seja cada vez mais necessário, por meio de pesquisas, a contribuição sobre possibilidades de ação e de formação continuada que auxiliem os docentes a pensarem sobre sua própria vida em correlação com a profissão de professor, considerando seus valores, concepções e os sentidos que eles atribuem a esse fazer dentro de uma configuração social.

2. MUDANÇAS E BLOQUEIOS: O CENÁRIO BRASILEIRO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A discussão sobre a docência universitária remete a uma série de debates em torno das práticas docentes e dos contextos institucionais em que os professores estão inseridos. No que se refere aos bacharéis que atuam como docentes nas universidades faz-se necessário questionar se a formação inicial nos cursos de bacharelado, complementada por cursos de Pós-graduação, são suficientes para o

exercício da docência no Ensino Superior. Tal questionamento conduziram à realização desta pesquisa sobre as relações entre a formação do bacharel e a sua ação como docente no Ensino Superior.

De acordo com Gil (1997), a formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser bastante precária. A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica. Para Abreu e Masetto (1982, p.1) no:

desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Desse modo, considero que o docente universitário deve ter a mesma preocupação em se desenvolver tanto em torno dos saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto nos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão.

Esse desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2004, p.44). Entre esses fatores, o autor destaca a importância de que haja melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista dentre outros que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento. Em suma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente da pesquisa e da gestão (IMBERNON, 2004).

Em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68), encontra-se um conceito que mais se aproxima do que compreendo sobre o que seja desenvolvimento profissional: “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto de mudanças, baseado na reflexão, na

pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. Esse desenvolvimento pode ser considerado como um sistema complexo que integra âmbitos individuais e coletivos, e ainda, como processos de promoção da categoria profissional: econômicos, políticos, éticos e de status social.

Partindo da compreensão desse conceito, considero o desenvolvimento profissional como um movimento contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo se renova de acordo com a dinâmica da vida cotidiana. Assim, discutir sobre a ação do bacharel e a relação que ele estabelece entre sua formação inicial e sua atuação como professor implica múltiplas facetas e, por isso, procuro evidenciar a perspectiva do que hoje se coloca como perfil de professor: “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (PIMENTA, 2005, p. 39).

Diante desse perfil questiono: Quem é o professor bacharel e como faz frente às demandas internas e externas em uma sociedade cujo cenário é de rápidas modificações sociais? Para procurar responder inicialmente a essa questão, considero importante a compreensão da conjuntura em que se encontra atualmente a docência nas Universidades Federais brasileiras frente às propostas externas de mudanças, assim como os condicionantes internos que se apresentam como bloqueios para a efetivação dessas propostas. Acredito ser este um dilema vivenciado pelos docentes em seu trabalho cotidiano, assim como, acredito que isso pode influenciar os sentidos que eles oferecem à docência universitária no contexto em que estão inseridos.

A docência universitária pode ser caracterizada como uma atividade complexa e determinada por diversos fatores, sejam eles internos — onde se expressam nossos desejos, intenções, perspectivas, valorações, dentre outros — ou mesmo no nível externo, onde se fazem presentes os discursos institucionais, os ideais sociais, políticos e econômicos nos âmbitos mundial, nacionais, locais, dentre tantos outros que formam a realidade em que vivemos. A construção da realidade da vida cotidiana corresponde à qualidade de fenômenos que existem independentes da nossa vontade (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Essa percepção de que existem esses fatores externos e internos, que influenciam diretamente e indiretamente os docentes do Ensino Superior, me

conduziram ao reconhecimento de que, no cotidiano, o desenvolvimento da docência também passa a ser determinado por situações inesperadas, sob diferentes formas e sentidos envolvidos com a vida de cada professor, independentes da vontade deles. Dessa forma, no processo de desenvolvimento da ação dos docentes, as conexões não explicáveis pela relação de causa e efeito implicam, então, em processos circulares e nos dilemas. Como explica Elias (1998, p.171): “Se o processo é dilemático será abastecido pelas tensões e conflitos estruturais reprimidos, ou seja, terá potencial para as mudanças, ainda que a mudança possa ser bloqueada ou tomar a forma de um processo gradual e muito lento, terminando talvez em quebra do dilema.”

Ora, o que poderia ser apontado como indicativo de bloqueio ou mudança à ação docente conduz, em primeiro lugar, à relação entre espaço e tempo institucionais, pois o tempo e espaço “são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições que acontecimentos de todo tipo tomam” (ELIAS, 1989, p.111). Portanto, se a proposta é compreender o tempo no contexto onde esse é produzido, deve-se considerar o espaço como relevante na configuração das relações sociais.

Parto do princípio de que, seja no nível externo, seja no nível interno, há uma produção considerável de indicativos ou de desejos em direção a mudanças. No nível externo, o espaço das universidades é convocado ao atendimento de uma agenda nacional voltada para o Ensino Superior e por isso, mudanças são anunciadas e decretadas como fundamentais às mudanças do mundo globalizado.

O cenário em que se configura atualmente as universidades públicas do país está pontuado por propostas de mudanças que afetam o cotidiano do trabalho docente no Ensino Superior, uma vez que do professor universitário espera-se o envolvimento na administração e gestão das instâncias organizativas da universidade, tais como: reitorias, faculdades, centros acadêmicos, departamentos e cursos. Pede-se o envolvimento nas discussões e decisões que envolvem a organização curricular, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas políticas de pesquisa, ensino, avaliação e extensão, nas agências científicas de fomentos, financiamentos externos e internos aos projetos institucionais, assim como

participação nas demais instâncias públicas, seja em conselhos ou órgãos de decisão de âmbito estaduais e municipais.

Considerando as relações entre essas instâncias, apesar de não pretender desenvolver uma discussão sobre as perspectivas e direcionamentos governamentais do governo brasileiro para a Universidade brasileira, não poderia deixar de citar o que considero como indicativo de mudança que atinge os docentes nas suas relações pessoais e institucionais.

Por isso, considero imprescindível pontuar algumas ações direcionadas ao Ensino Superior, referentes ao último governo, das quais destaco em primeiro lugar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Banco de Professor Equivalente. As ações se constituem como parte de um conjunto mais amplo de medidas inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo instituído como reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial do setor público para o desenvolvimento econômico social. Essas medidas conduzem à configuração da “universidade nova”, ou seja, visam uma reordenação do papel da educação superior, em andamento no Brasil.

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, constitui-se como uma proposta de mudança na qual o Governo Federal passou a adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino público, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Essa expansão teve início em 2003, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o REUNI constitui a segunda etapa desse programa de expansão prevista para ser concluída em 2012, representando para a reestruturação acadêmica uma inovação que, de acordo com o discurso do Governo Federal, “significará, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país” (MEC, 2008, s/n).

A mudança proposta, ou “revolução”, como denomina o discurso oficial, busca ampliar o acesso de jovens entre 18 e 24 anos às universidades, e ainda responder academicamente a políticas e estratégias dos considerados novos desafios do século XXI (ANDIFES, 2009), tais como: a adequação acadêmica da universidade em seus aspectos qualitativos e quantitativos, as novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento que esta cada vez mais forte no decorrer dessa primeira década do século XXI; a

formação, estratégica, de mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país; a produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece do Século XXI.

No que corresponde aos docentes, pode ser explicitada a hipótese do Ministério da Educação (MEC) de que, basicamente, o quadro de docentes na nova arquitetura das universidades possa ser mantido, na medida em que a razão de dezoito estudantes de graduação por professor — segundo as estatísticas do MEC/INEP — é equivalente à que se verifica em média nas superlotadas turmas do Ensino Médio nacional, o que permite uma duplicação de ingressos no Ensino Superior, sem contratação adicional de docentes.

Outra afirmativa advinda dos índices do MEC/INEP faz com que se almeje o aumento da taxa de conclusão média dos formandos dos atuais 60% para 90%, triplicando o número de concluintes sem investimentos adicionais. Para que se cumpra tais metas com o financiamento proposto, a instituição terá que se valer de um ciclo básico polivalente no estilo “universidade nova”. Desta forma, a Portaria Interministerial nº 22 MEC/MP de 30 de abril de 2007, institui o Banco de Professor Equivalente como instrumento de gestão.

Nessa forma de gestão, como pode ser observado em documentos da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), as Universidades Federais brasileiras podem realizar concursos para docentes de 3º grau, condicionados pela existência de cargo vago em seu quadro, e contratar professores substitutos, dentro das hipóteses previstas por lei.

Tal banco foi construído dando-se a cada docente, em exercício, um peso diferenciado, segundo seu regime de trabalho. O docente com dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais que três docentes com 20 horas de carga horária. Quatro docentes com 40 horas equivalem a cinco docentes substitutos, todos com regime de 40h ou a dez docentes substitutos com regime de 20h.

Assim, as autorizações de concursos que são obtidas por ato conjunto do MEC e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) correspondente à expansão das Universidades Federais, já expressas em docentes

equivalentes, acabam por não resultar em números expressivos. Sobre isso, Souza (2009, p.6) critica a forma de expansão que está sendo realizada afirmando que:

A lógica da expansão das Universidades Federais brasileiras pela via da reestruturação, condicionada à mudança das relações e do regime de trabalho (quebra da dedicação exclusiva), representa o aprofundamento da exploração do trabalho e da extração máxima do potencial profissional de cada docente, com respectiva flexibilização dos processos pedagógicos, das necessidades formativas e das estruturas curriculares, em recortes temporais cada vez menores, acelerando-se o fluxo curricular e de pessoal (docente e discente), logo, com maior intensificação do trabalho, maior objetivação dos espaços e dos recursos materiais e humanos.

Se os anúncios de mudanças acenam para um maior desdobramento do trabalho do professor e da ampliação de seu tempo de dedicação de trabalho à instituição, interrogo se essas mudanças não acabam por se tornar motivos de bloqueios da qualidade do ensino das Instituições Federais Universitárias. Para o professor existem cada vez mais atribuições e menos melhoria das condições de realização, ocasionando, dessa forma, o não cumprimento das metas estabelecidas diante do conflito existente entre os múltiplos papéis a serem desempenhados pelos docentes universitários.

Todavia, embora, no nível interno, as propostas de mudanças apareçam como bloqueios, outras medidas são propostas nos casos de não cumprimento do estabelecido oficialmente. Essas medidas confrontam os docentes entre a possibilidade de realização do que é proposto por meio das metas e planos governamentais e a necessidade de manutenção da carreira e da instituição.

Tal fato pode ser considerado como uma das expressões dos dilemas enfrentados pelos docentes que, ao mesmo tempo em que necessitam corresponder às exigências sociais, têm passado por dificuldades no que corresponde aos recursos materiais e às condições humanas de satisfazerem as expectativas criadas a seu respeito. Nos últimos anos, alguns estudiosos têm publicado pesquisas sobre as necessidades de formação e condições de ensino do docente de Ensino Superior e ainda sobre os indicadores de qualidade no Ensino Superior brasileiro, divulgados

por instâncias reguladoras via avaliações de desempenho acadêmico e taxas de produtividade⁹⁹.

Diante dessas discussões, soluções são apontadas para os problemas enfrentados pelas IES, consideradas muitas vezes como “medidas de saneamento”. Por exemplo, pode-se citar o documento lançado pelo Ministério da Educação intitulado “Qualidade da Educação Superior: avaliação, regulação, supervisão” que se constitui como desafio do MEC para esse nível de ensino no período de 2003 a 2010, tendo a avaliação, regulação e supervisão como pilares, possibilitando que o Ministério possa “gerar as consequências a partir de avaliações insatisfatórias dos cursos e instituições” (MEC s/a. p.2).

Como parte do cenário de dilemas, destacamos o ano de 2009, no qual, por meio da supervisão dos cursos de graduação presenciais, a Secretaria de Educação Superior (SESU) notificou inúmeras instituições que não se adequaram aos critérios de qualidade, fazendo-as assinar um Termo de Saneamento das Deficiências (TSD) contendo como requisitos:

1. Organização didático-pedagógica: reformulação e aprovação de projetos pedagógicos, reorganização de currículos dos cursos, reestruturação de métodos avaliativos, reestruturação do estágio supervisionado, reestruturação das formas de trabalho de conclusão de curso, reestruturação das atividades complementares, reestruturação da formação discente, reorganização de turmas, política de contratação de gestão de pessoal;

2. Corpo docente, corpo discente e técnico administrativo: revisão e adequação das normas internas, contratação e qualificação docente (significando metas de porcentagens de titulação em cursos *stricto sensu*), revisão dos regimes de contratação, reestruturação da coordenadoria, da administração acadêmica;

3. Instalação física: aquisição e manutenção de equipamentos e sistemas, aquisição e disponibilização de acervos, adequação da estrutura física e processos de apoio;

⁹⁹ No que corresponde às divulgações dos indicadores de desempenho e produtividade, os Índices Gerais dos Cursos e Instituições (ICG), publicados no site do MEC, INEP, demonstram por meio de indicativos a qualidade acadêmica construída com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único instrumento a qualidade de ensino de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino.

4. Formalização e atribuição de procedimentos: implementação de sistemas de avaliação institucional constantes.

Tais medidas de saneamento, dispostas nos termos assinados junto às IES que foram mal qualificadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), caso não sejam cumpridas, poderão levar a instituição a suspensão ou término de cursos, e ainda, ao descredenciamento junto ao MEC.

Essas medidas foram válidas até o final do ano de 2010 (sendo renovadas e válidas no ano de 2012) para todas as instituições avaliadas pelo ENADE, e podem ser considerados os critérios estabelecidos como padrões de qualidade exigidos pelo MEC a serem cumpridos pelas IES. Tais critérios ao mesmo tempo em que aparecem como propostas de mudanças e garantia de melhoria no Ensino Superior, tornam-se bloqueios no nível interno da instituição, pois concordando com Souza (2009) o que está existindo é uma intensificação do trabalho docente, a extração máxima do potencial profissional de cada professor universitário.

Quero lembrar que, para que todas as metas propostas sejam estabelecidas, caberá ao docente das IES a responsabilidade de participar de comissões de avaliação, reelaboração de projetos e currículos, seleção de pessoal, de discussões sobre mudanças em propostas de avaliações, proposta pedagógica, ensino na graduação e na Pós-graduação. Além disso, caberia realizar e coordenar pesquisas, projetos de extensão, orientar alunos em trabalho de conclusão de curso, participar de eventos, publicar artigos e livros, exercer atividades de cunho administrativo nos setores que compõem a universidade, e ainda, ser qualificado no que corresponde a obter titulação de mestre, e em especial, de doutor. Isto remete ao que afirma Santos (2005, p.210):

[...] os sistemas de avaliação terminam por criar uma cultura comum. Apesar das tradições diferenciadas de cada curso, a cultura universitária torna-se homogênea quando se observa a rotina dos professores universitários. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que significa estar em dia com aspectos explícitos e ocultos de seu campo.

Tal conjuntura em que se encontram os professores faz com que a comunidade docente, submissa às orientações oficiais para o seu trabalho, comece,

então, a redimensionar o sentido de sua profissionalidade, não por escolha pessoal, mas por força das circunstâncias. Cunha (2005), nesse contexto, explica que nos recortes discursivos se consegue apreender diferentes espaços em que se reúnem os docentes, identificando-se uma nova percepção de profissionalidade que passa, cada vez mais, a ser presidida pela produtividade, fadiga e ao mesmo tempo pela competição.

Essas são responsabilidades hoje colocadas para os docentes, que acabam gerando certo mal-estar e, em consequência, bloqueios para sua própria realização. Não são poucos os discursos sobre cansaço, doenças, sensações de estar sobrecarregado, estresse dentre outros, que costumam ouvir entre colegas docentes universitários. Dentre esses, é comum encontrar no discurso daqueles que se aproximam de completar o tempo de serviço para se aposentar, o desejo de que esse dia se abrevie.

Esteve (1999, p.97), analisa o mal-estar docente como:

[...] um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. [...] A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Zaragoza (1999), por sua vez, chamou de mal-estar docente a sensação de mal-estar difuso e elaborou um modelo para explicar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores indicadores do sintoma. Esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os docentes a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade. O autor menciona em sua pesquisa professores que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida à profissão. Às situações problemáticas que solicitam uma resposta do professor para reduzir o peso dos estímulos ameaçadores o autor chama de “tensão” e “estresse”.

Todavia, ao mesmo tempo em que esses são discursos corriqueiros, percebo que essa profissão é sempre uma atividade ambivalente. O ensino pode ser vivido com otimismo e se converter numa forma de autorrealização profissional, já

que nesta pode-se dar sentido a toda uma vida, mas que mesclam sentimentos que podem causar bem-estar em alguns momentos e mal-estar em outros.

Dentre esses sentimentos acredito que aos docentes, além das demandas citadas, em que são os responsáveis por realizar, ainda existem aquelas que fazem parte do ideal docente, tais como: atender às necessidades dos alunos diante das dificuldades por eles apresentadas; dedicar-se integralmente às suas atividades acadêmicas de modo que elas não interfiram nas outras áreas de sua vida; desenvolver pesquisas e divulgar seus resultados em espaços de grande circulação junto à comunidade científica. Planejar e desenvolver aulas motivadoras e sempre inovadoras diante das constantes produções existentes em sua área de ensino.

Entretanto, mesmo diante de todo o desejo de melhoria da qualidade do Ensino Superior, traduzido em propostas de mudanças no nível externo, fatores internos passam a ocorrer gerando ainda maiores dificuldades na superação de problemas que se apresentam no cotidiano universitário. Tais atividades acabam por, muitas vezes, tornarem-se ideais sempre difíceis de serem realizados seja pela falta de tempo, seja pelas condições pessoais, funcionais ou mesmo de formação para que elas aconteçam.

3. PERCURSO TEÓRIO-METODOLÓGICO: A ENTREVISTA COMPREENSIVA

Considero a escolha da metodologia e instrumentos de pesquisa como um guia que não permite que se percam os fios da grande trama que é a construção de uma tese de doutorado. A Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996) tem sido essa bússola orientadora do caminho que deveria percorrer para atingir meu objetivo e responder à questão norteadora desta pesquisa, pois ela permite que o objeto de estudo seja desvelado pouco a pouco num processo de elaboração teórica que vai aumentando diante do que foi encontrado no campo de pesquisa.

Nessa metodologia, Silva (2006) aponta algumas dimensões interligadas que devem ser consideradas no ato de pesquisar. Dentre elas pode-se destacar em primeiro lugar a necessidade do pesquisador em articular o objeto de estudo com o campo de pesquisa de forma mais estreita possível, pois o campo de pesquisa não deve ser considerado apenas um lugar de verificação se a hipótese estabelecida anteriormente é verdadeira ou falsa. Entretanto, o campo deve ser considerado, em

especial, o espaço de problematização, onde se formam as questões de pesquisa e as categorias de unidades de sentido.

Outra dimensão a ser considerada é o fato de que o pesquisador deve estar atento e aberto para captar, procurar ver sob o ponto de vista do outro, perceber os valores e sentidos explicitados por meio das falas dos participantes da pesquisa, para que se possa compreender a sua ação social. Geertz (1997) explica que ao buscarmos ver sob o ponto de vista do outro, estamos considerando que as ideias e realidades estão relacionadas de forma intrínsecas.

Considerando as dimensões apontadas por Silva (2006), escolhi essa metodologia para a realização desta tese, por considerá-la capaz de possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos que os docentes atribuem à docência e às relações entre a formação e ação como docente universitário.

Ao buscar a compreensão, parto do conceito de “compreender” em Bourdieu (2001), que passa pelo aprofundamento das questões da existência de que as pessoas são produtos, o que significa dizer que é preciso observar a configuração em que esse discurso é produzido. Para o autor, explicar e compreender é a mesma coisa, pois para que se possa compreender é preciso primeiro conhecer as condições sociais, pois a compreensão do mundo exprime o próprio processo relacional com o outro.

A Entrevista Compreensiva, portanto, ao mesmo tempo em que é inteligível, é tranquilizadora e atraente de ser realizada, pois com ela posso conduzir a entrevista de modo que a interrogação tenha sentido para o pesquisado, sobretudo diante dos problemas que são propostos. Procura-se compreender as peculiaridades da vida que os rodeia “dentro e fora deles”, nas formas internas e externas em que se apresentam suas manifestações mais significativas e nos seus condicionamentos apresentados como casuais.

Esta metodologia permite que o objeto e o objetivo da análise da fala dos entrevistados seja o de identificar, compreender e explicar o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações e descobrir os motivos pelos quais eles as executam em determinado momento e contexto. Faz-se necessário que o pesquisador esteja atento às condições nas quais o pesquisado está inserido (BOURDIEU, 2001) e aquelas das quais ele é o produto; eis a importância de se considerar a sociologia de processo de Elias (1998).

Acrescento que a compreensão das relações estabelecidas no imaginário social é desvelada por meio das falas dos docentes, mediante a explicitação por intermédio da palavra, pode então ser considerada o guia de toda a construção desta tese, conforme menciona Silva (2002, p. 3): “É um processo de busca de compreensão que o pesquisador precisa entrar no sistema de valores dos indivíduos, na vida do informador estando aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para construir todo o sistema simbólico a ver as coisas do ponto de vista do outro.”

A compreensão, então, faz parte de todo saber antropológico, por isso, o essencial é o sentido que funda a relação com o outro. Essa influência da antropologia faz Kaufmann (2006, apud Silva, 2002) apontar sua preocupação em explicitar a constituição do sentido no mundo social. Dessa forma, os conceitos construídos devem apoiar-se no sentido comum dos homens, pois as experiências vividas coletivamente correspondem à experiência teórico-científica do pensamento. O sujeito não é reduzido ao indivíduo, nem a ação individual é o objeto privilegiado. Logo, o sentido do mundo social é sempre intersubjetivo: se constitui pela interação dos diferentes atores sociais.

A Entrevista Compreensiva permite abordar não só os aspectos objetivos, mas subjetivos da pessoa, ou seja, os sentidos que ela atribui ao mundo que a rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte de sua configuração. Essa subjetividade não pode ser restringida à sua individualidade, mas constitui-se como um processo de socialização no qual partilha valores com outros, resultando em uma intersubjetividade.

Nesse processo, os sentidos dos comportamentos, das ações ou da lógica apresentadas pelos sujeitos nem sempre são conhecidos ou conscientes para o próprio narrador. Muitas vezes, no ato de falar sobre, ele desencadeia situações e motivos por ele muitas vezes nunca explicitados. Diante disso, procura-se romper com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do pensamento positivista, privilegiando o heterogêneo como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ao narrar suas trajetórias na tentativa de explicar o seu cotidiano, orientados pelo fio condutor proposto, os entrevistados são conduzidos a reverem-se em diferentes contextos e situarem as diferentes faces deles mesmos que configuram

seus próprios modos de ser e agir socialmente. Ao contarem-se e também olharem-se, acabam por identificar momentos marcantes de transição e mudança em suas próprias vidas.

O discurso oral do indivíduo é o elemento principal nessa metodologia, pois tem a condição de proporcionar a interpretação dos sentidos e valores explicitados pelos docentes quanto à sua ação, através da palavra coletada por meio de entrevistas. Será por meio do que me contam os docentes bacharéis, analisados compreensivelmente, que se desvelará os elementos que auxiliarão no desenvolvimento do objeto deste estudo.

Para Silva (2002, 2006) na Entrevista Compreensiva o trabalho do pesquisador é de interpretar e explicar a partir dos dados recolhidos. Usa-se os dados qualitativos, recolhidos pela fala e registrados no gravador, se tornando eles o elemento central do dispositivo. Também é usada a técnica habitual da entrevista, na qual a lógica do conjunto deve ser compreendida antes que tal ou qual elemento possa ser usado separadamente. Os princípios são: a formalização de um saber-fazer concreto vindos do terreno, que é - um saber pessoal.

Esse discurso pode ser compreendido a partir da perspectiva antropológica, na qual Geertz (1989) considera as formas nas quais o discurso é produzido, considerando seus sentidos, seus processos de significação como reflexos de valores e de culturas, considerando o simbolismo e suas múltiplas possibilidades de interpretação. Por isso, o discurso é uma produção cultural, um elemento de mediação necessária entre o sujeito e a realidade social, em que a palavra funciona na produção de sentidos. “[...] Implica no ir e vir dialético entre o mais local dos detalhes locais e o mais global das estruturas globais”. (GEERTZ, 1989, p.10)

Diante das expressões não verbais dos docentes, seja nos gestos, no silêncio, ou mesmo no próprio semblante sorridente ou apreensivo, podem ser percebidos seus medos e angústias, o que parece conhecido ou desconhecido para eles sobre os temas abordados nas entrevistas, e são nesses momentos aparentemente críticos que a reflexividade é provocada sobre os conflitos identitários entre ser bacharel e professor.

A Entrevista Compreensiva encontra-se dentro de um movimento onde se desenvolve uma nova hermenêutica que retoma a reflexão epistemológica, procurando elaborar uma metodologia consistente: uma metodologia da

interpretação e da compreensão. Nesta metodologia, a consciência, a subjetividade, a intersubjetividade, a identidade e alteridade, a vida cotidiana, as configurações que envolvem o indivíduo e a multiplicidade de perspectiva de olhar sobre a ação humana, assim como os sentidos e significados, passam a constituir conceitos e temas, objetos e perspectivas metodológicas.

A pesquisa que resultou nesta tese foi realizada no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) nos anos de 2009-2011, período em que se encontravam tanto o Departamento de Educação quanto o Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, em processo de mudança para o funcionamento do atual Centro de Educação. Entrevistei bacharéis que atuam nos Departamentos do CCSA, em especial em cursos de bacharelado, e que não tivessem formação em licenciaturas, sendo os cursos: Biblioteconomia, Ciências Administrativas, Ciências Contábeis, Direito Privado, Direito Público, Economia, Educação e Serviço Social. Nesses departamentos, contamos com oito cursos, sendo eles: Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito Pedagogia, Serviço Social e Turismo. Ainda no Centro estão presentes Programas de Pós-graduação nas áreas da Administração, Direito, Economia, Ciências Contábeis, Educação, Serviço Social e em Turismo. Além dos Departamentos, cursos e Programas de Pós-graduação, o CCSA possui quatro órgãos complementares, sendo eles o Núcleo de Educação Infantil, o Núcleo de Prática Jurídica, O Núcleo Temático da Seca e do Semiárido e a Oficina de Tecnologia Educacional.

Como critérios de participação nesta pesquisa, três se impuseram: não possuir formação em curso de licenciatura, ser do quadro efetivo de docentes e não estar em estágio probatório. Apesar de ter definido os critérios, o local e a quantidade de docentes, procurou-se entrevistar aqueles que demonstrassem disponibilidade e desejo de conceder entrevistas a serem gravadas em áudio. Todavia, tanto na procura presencial, quanto por meio de e-mails enviados, tive muitas dificuldades de encontrar docentes que pudessem contribuir com essa pesquisa. No total foram sessenta docentes procurados, mas apenas treze se dispuseram e puderam contribuir. Muitos motivos de recusa foram dados, mas em especial, destaco a falta de tempo como o mais apresentado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta tese pode ser observado os sentidos de docência universitária, assim como as relações estabelecidas pelos bacharéis entre a docência e a sua formação profissional. Neste processo parti do entendimento de que as configurações (ELIAS, 1989) em que os participantes desta pesquisa estavam envolvidos, os contextos de suas escolhas e de suas vivências os conduziram no que denominamos de trajetórias formativas. Desta forma, o conceito de configuração (ELIAS, 1989) se tornou essencial por reconhecer que não tinha como compreender o que conduz um bacharel a se tornar professor, distanciando das suas experiências vividas – de ordem pessoal, acadêmica, profissional dentre outras que estão intrínsecas ao modo de cada um ser e pensar sobre o mundo.

Ao longo desta tese procurei dialogar com o leitor por meio de questões que me auxiliaram a sistematizar em forma de partes e capítulos as respostas que obtive sobre a questão central da pesquisa: Que relações são estabelecidas pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional e a sua ação como professor? Parti do pressuposto de que os docentes bacharéis criam e recriam saberes que partem da experiência e do conhecimento de sua área de formação, considerando-os como base de sua docência e suficientes para a atuação como professores no Ensino Superior.

O objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade me mobilizou na busca dos indicativos sobre as relações estabelecidas por eles entre a sua formação profissional e o ser professor. Assim, pude compreender os contextos que envolveram tanto as escolhas pelo bacharelado e docência como conhecer os sentidos e as relações que eles estabelecem entre ser bacharel e professor.

A escolha por cursos de bacharelado tem como cenário os contextos histórico-sociais vivenciados por cada um deles. São tempos e espaços diferenciados que influenciaram os desejos profissionais de se formarem em Direito, Administração, Biblioteconomia, Serviço Social, Turismo, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. As redes de interdependências (ELIAS, 1989) influenciaram as motivações por carreiras bem sucedidas, as crenças sobre o ser vocacionado. Motivações estas que se tornaram elementos que contribuíram para a decisão de serem bacharéis.

No decorrer de suas trajetórias, as experiências como profissionais, como filha de professora, no trabalho como monitores, nas aulas de reforço, os convites para serem professores ou a busca pela docência para manterem-se em cursos de pós-graduação, surgiram na vida deles como algo inesperado, mas que demarcaram os rumos à construção da sua identidade profissional pela via da docência universitária.

Considero que a identidade profissional como docente e bacharel se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nas quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores e bacharéis. A docência nestes contextos assume sentidos de prazer e de desprazer, se limita muitas vezes ao ensino como transmissão de conhecimento e se legitima pela experiência de como fazer. Desse modo, o cenário de vivências apresentado pelos professores, faz perceber que as experiências de vida constituem-se como processo formativo, por isso, considero que a experiência envolve todas as dimensões da pessoa e permite, segundo Houssaye (2004), articulações com continuidades e rupturas, reelaboração de conhecimentos prévios e abertura às incertezas.

Entretanto, reconheço que, embora os professores demonstrem que desenvolvem sua ação como docentes pelo viés da experiência como profissional e dos desafios cotidianos interrogo-me se a experiência profissional e docente são suficientes para ser profissional docente. Partindo dessa questão pontuo alguns desafios sobre a formação para professores dentro das universidades, em especial, para os professores que nela adentram sem terem anteriormente, participado de formações sobre a docência no ensino superior.

O trabalho do docente universitário hoje se desenvolve principalmente por meio de estudos e pesquisas, do desenvolvimento e inovações pedagógicas, da orientação e avaliação dos alunos, participação responsável na organização das propostas político-pedagógicas dos departamentos e cursos, orientação de alunos, na seleção de novos professores, na gestão acadêmica dentre outras tantas que desenvolvem para manter as atividades de uma universidade (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995).

Diante dessas muitas atribuições o que me chama atenção é que, em muitos concursos para seleção de professores focam no domínio do conteúdo, na clareza

da exposição oral e na comprovação da experiência com o desenvolvimento de estudos e pesquisas pela titulação, tornando o conhecimento específico de área mais relevante do que o conhecimento profissional docente. Tal fato contribui para a ausência da visão de conjunto da atividade docente em seu processo e em suas finalidades.

Observo que nos concursos para a docência o projeto curricular do curso escolhido pelos candidatos bem como, bibliografia acerca da pedagogia universitária não se constitui parte da bibliografia indicada. Neste cenário de lacunas o professor dá início à atividade docente, nas universidades, desconhecendo a proposta político-pedagógica dos cursos que irão atuar, e, relativamente, as teorias pedagógicas para o ensino superior. Sua visão de conhecimento está centrada na especialização e na sua área de atuação, o que demarca a necessidade de serem revistos os concursos para professores nas universidades públicas.

Apesar dos concursos ainda enfatizarem os conhecimentos específicos de área mais do que os conhecimentos sobre a docência, estudos sobre a pedagogia universitária e ensino superior já apontam características que o profissional deve obter para atuar neste nível de ensino. Como ponto nesta tese, a ação docente deve ser percebida em uma totalidade que abrange as dimensões: pessoal, prática, de conhecimento profissional e contextual (GRILLO, 2000).

Com base nas leituras de Anastasiou (2004); Abdalla (2006); Osório (2003) e reconhecendo as dimensões apresentadas por Grillo (2000) elenco alguns conhecimentos que somados aos conhecimentos de área são necessários ao docente universitário: o conhecimento dos fins sociais e educativos da instituição em que está vinculado; a inteligência interpessoal, na qual estão incluídas as habilidades nos relacionamentos interpessoais; a inteligência relacional- como capacidade dos professores serem competente na interação com o outro nos contextos em que estão inseridos; o conhecimento pedagógico - teorias e práticas que auxiliam no desenvolvimento da ação docente; o conhecimento do contexto – quem são seus alunos e em que espaço se desenvolve o ato educativo.

Considerando estes elementos como importantes ao docente universitário, pois faz-se necessário que por meio da formação continuada ele possa rever suas ações e ressignificar os sentidos que atribuem a docência como profissão. Considero que, o debate sobre os sentidos de docência e as relações com a

formação inicial não é algo necessário só na investigação sobre os bacharéis que atuam como professores, mas também aos licenciados, pois a identidade docente e seu desenvolvimento profissional se constroem em processo historicamente e em relação com as alteridades nos contextos em que estão inseridos.

Isto que dizer que, as experiências vividas, as trajetórias formativas dos docentes que defendo como elemento formativo não termina quando ele se assume como professor, pois as experiências formadoras da docência que tem início nas imagens de professores e se fortalece no exercício da profissão, devem ser complementadas pelas formações continuadas como parte das experiências formadoras. Se a ação do professor traduz as suas experiências e por elas se fazem docentes, os conhecimentos podem ser ampliados por meio das vivências dos docentes nos espaços de formação, pois é um conhecimento para toda a sua vida, uma formação contínua no seu sentido literal.

Cunha (2008) mapeia, em sua pesquisa, lugares de formação da docência universitária e indicou que eles não tem se constituído com o reconhecimento da sua legitimidade. A formação do docente universitário fica à mercê da boa vontade de gestores ou de políticas desenvolvidas eventualmente e descontinuadas, e por isso são pouco reconhecidas no meio acadêmico. Existem inúmeros lugares sendo assumidos, geralmente com duração temporária e pouco sistematizados institucionalmente. Considero, assim, essencial que as universidades incentivem a ampliação de seus espaços formativos. O contrário disto conduz ao desempenho do profissional sem uma maior reflexão sistematizada, ou dito de outra forma, um desempenho em que a sua prática pedagógica não se faz como foco de análise.

Diante dessas considerações, a ampliação dos espaços de formação é constituída de desafios. Entre esses espaços destaco: os incentivos da pesquisa sobre a própria prática, a ampliação das discussões sobre a docência universitária nos programas de pós-graduação, a ampliação da formação continuada institucional e a instituição de uma política de formação continuada para a docência de ensino superior no interior na universidade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABREU M.C, MASETTO M.T. **O professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: paixão pelo possível**. São Paulo: editora UNESP, 1998.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. (2001). **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. [disponível no site: <http://www.inafop.pt/revista> acessado em 10 de maio de 2010]

AMARAL, José Antonio do. **O comportamento de escolha de um curso de graduação em administração: O caso de Belo Horizonte/MG**. Dissertação: (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação da Engenharia de Produção, 2003.

ANASTASIOU, Léa; LEONIR, Pessate Alves. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias em sala de aula** (Orgs). 9.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Em J. G. Barbosa (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre-imagens e auto imagens**. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermordenidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.

AYLMER, R. C. O lançamento do adulto jovem solteiro. In: CARTER, B. MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar**: uma estrutura para a terapia familiar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BENEDITO, Carlos. **Educação Superior Privado no Distrito Federal (1973-1993)**, Documento de Trabalho NUPES, Universidade de São Paulo, 1995.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BERTNONHA, João Fabio. **Produção e produtividade no meio acadêmico**: A “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. Revista Espaço Acadêmico. N.100. Set.2009. Ano IX- ISSN 1519.6186

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação profissional**: Teoria técnicas e ideologia. São Paulo: Cortez, 1987

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CASAL, Adolfo Yañez. **Por uma antropologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. Interface - **Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, n. 10, p. 51-62, fev 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1982.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M . **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

_____. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

CONTAIFER, T.R.C., BACHION, M.M., YOSHIDA, T., SOUZA J.T. **Estresse em professores universitários da área de saúde**. Revista Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre (RS) 2003. Ago. n.24. v. 2, pp.215-25

CUNHA, A.M. de O. BRITO, T.T.R., CICLLINI, G.A.Dormir aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J dos R. S.; OLIVEIRA, J. F. de O.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas**. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas**.São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Pedagogia Universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

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

_____. Políticas públicas e docência na Universidade. Novas considerações e possíveis alternativas.In: _____(org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma revelação vrtuosa**. Educação & Sociedade. Campinas, SP: v.25, n.88, p.777-793. Out. 2004.

DECRETO 74.211. Publicado no Boletim de Serviço n. 036, de 29.08.2002. D.O.U. nº 173 – seção 1, de 06.09.2002. Publicado no Boletim de Serviço da UFRN n. 020, de 05.06.2003.

DÉJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DÉJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DUBAR, Claude **A sociologia do trabalho ante a qualificação e competência**. Revista Educação & sociedade, campinas, v.19, n.64, p.87-103. Set. 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto editora, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizacional**: investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol. I: Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

ELIAS, Norbet. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994

ELIAS, Norbet. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbet. **Introdução a sociologia**. Lisboa : Edições 70, 1969.

ERIKSON, E. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre a didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, **1983**.

GABRIELLI, J. M. W. & PELÁ, N. T. R. **O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem**. Revista Escola de Enfermagem USP. 2007. www.ee.usp.br. Acesso em: 04/03/2010.

GADE, Christiane. **Psicologia do consumidor e da propaganda**. São Paulo: EPU, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v.30. n.1. p.11-30, jan/abril. 2004

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: saberes necessários à prática docente. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 2. ed. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

GIL, Antonio Carlos, **Metodologia do Ensino Superior**, São Paulo: Atlas, 1997.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In. MOSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior- identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

HAGUETTE, André. **Educação**: bico, vocação ou profissão. Educação & Sociedade. Campinas, n.38.p.109-121, abril 1991.

HIPÓLYTO, Álvaro L. Moreira. **Processo de trabalho na escola**: algumas categorias para análise. In: Teoria & Educação, n.4.Porto Alegre, 1991. pp.3-21.

HOUSSAYE, J. (Org). **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de Vida dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora. 1995, p.31-61.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241

JORNAL DA UFRN. **Programa de Atualização Pedagógica qualifica professores**. Ano XII. N.51. outubro/novembro de 2010.

KAUFMANN, Jan Claude. **L'entretien compréheusif**. Paris: Nathan, 1996.

KOTLER, Philip. **Marketing para o século XXI**: como criar, conquistar e dominar mercados. São Paulo: Futura, 1999.

LA BOÉTIE, E. **O discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996

LEI COMPLEMENTAR Nº 35, DE 14 DE MARÇO DE 1979. Publicada no DOU de 14/03/1979- Texto atualizado com a redação dada pelas Leis Complementares nº 37/79, 54/86, 60/89 e Resoluções do Senado Federal nºs 12/90 e 31/93.

LEI Nº 6.884 - DE 9 DE DEZEMBRO DE 1980 - . Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e as Tendências Pedagógicas. In: CONHOLATO, M. Conceição et al. (orgs). **A Didática e a Escola de 1º grau**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho:** a educação continuada de professores. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. 240p.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho:** a educação continuada de professores. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LOPES, A. **A Identidade docente – contribuindo para a sua compreensão.** Porto: FPCEUP, 1993.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set/dez.2004.

MAUÉS, O.C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. Seminário da REDESTADO. 6.2006. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/viseminario/index.html>. Acessado em 02 de janeiro de 2009.

MALAGRIS, L. E. N. *et al.*. **Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação.** Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v. 15, 2009.

MARTÍNEZ, A M. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas: Papirus, 1997.

MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária.** Campinas, Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 30 de outubro de 2009.

MENDES, A. M. B. Os novos paradigmas de organização do trabalho: implicações para saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.85/86, n.23, 1995, p. 55-60.

MENDES, A. M. B.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16, n.2, 1996, p. 179-184.

MENDES, Ana Magnólia B. **Psicodinâmica do trabalho:** teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENNELL, Stephen. **Norbert Elias – an introduction.** Dublin: University College Dublin Press, 1998.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação sociológica.** 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**: novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Porto Alegre. FAPERGS/RIES, 2003, pp.241-251.

MOROSINI, Marília et al. (orgs.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

MULLER, M. **Orientação vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) –Pesquisador (a). Campinas,SP.Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Glossário. In: MOROSINI, Marília. (orgs). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada no Atheneu Norte-Riograndense. **Dissertação (mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

OSÓRIO, L.C. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma nova era. Porto Alegre: Artmed, 2003

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa.**Cadernos CEDES** 22. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2003

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Phillipe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**: Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN DEL POZO, R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos**. Enseñanza de las Ciencias, v. 15(2) 1997, pp. 155-173.

PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional**. Psicologia. Reflexão. Crítica. [online]. 2000, vol.13, n.3, pp. 451-463. ISSN 0102-7972.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RESOLUÇÃO nº 013/2006 – CONSEPE de 14 de março de 2006

RESOLUÇÃO CES nº 2 de 7 de abril de 1998;

RESOLUÇÃO do CONSEPE¹⁰⁰ Nº 132/2008

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

¹⁰⁰ CONSEPE- Conselho Superior de Ensino, pesquisa e Extensão. é um Órgão superior com funções deliberativas, normativas e consultivas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, cultural e artística, é a última instância de deliberação para recursos nestas áreas

SACRISTÁN, J. Gimeno.. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

SANTOS, P. J. **Desenvolvimento psicológico e indecisão profissional**. Cadernos de Consulta Psicológica [online]. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior**. Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SHETH, Jagdish. **Comportamento do cliente**: indo além do comportamento do consumidor. São Paulo: Atilhas, 2001

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI,Waldir Jose; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Orgs). **Universidade**: Democracia ameaçada. São Paulo: Xama, 2005.

SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva** - Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Educação em Questão, Natal, v.26, n.12, p.31-50. Maio/ago.2006

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de Pós-Graduação: lugar de formação da docência universitária? Revista Brasileira da Pós-Graduação. V.7 n. 14, p. 577-604. Dezembro de 2010

TADIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. & RAIMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, n.73, dez/2000. a p.209-244.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p.215-233.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos. Porto, Portugal: RÉ-S- Editora Ltda, 2001.p.5-57.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998;