

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO OLHAR DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

EDUCATIONAL PRACTICE BY THE LOOK OF COLLEGE TEACHERS

Marilei Casturina Mendes¹
Verônica Volski²

RESUMO: Neste artigo buscou-se problematizar a docência universitária com foco à formação profissional, analisando aspectos referentes à formação inicial da sua trajetória docente no ensino superior. Realizou-se um levantamento de dados junto à professores universitários das áreas de exatas e da saúde de uma instituição pública. Para a coleta de dados foram aplicados questionários a fim de explorar: a) formação acadêmica e atuação profissional; b) vivência inicial como docente do ensino superior; c) considerações dos professores acerca da docência no ensino superior. Percebeu-se que entre os principais entraves ao desenvolvimento da docência está a ausência de uma formação específica para o desempenho da função. Além disso, a maioria dos entrevistados citou não ter recebido suporte da instituição para iniciar sua atividade docente. Nessa perspectiva, cursos de capacitação, atualização e programas de apoio aos docentes tornam-se espaços de formação permanente.

PALAVRAS-CHAVE: formação profissional, docência universitária, formação permanente.

ABSTRACT: This paper aimed to problematize teaching at the university level, focusing on professional qualification by analyzing aspects regarding the initial steps of the higher level teaching trajectory. A survey was carried out with university teachers from two areas, exact sciences and health, at a public institution. Questionnaires were used for data collection, which explored: a) academic qualification and professional experience; b) initial experience as a university teacher; c) teachers' considerations on teaching at the university. It was seen that among the main difficulties for teaching development is the lack of specific qualification for the development of the job. Besides that, most interviewees mentioned not having received support from the institution when they started teaching. This perspective seems to point to training and recycling courses as well as teaching support programs as spaces of permanent qualification.

KEYWORDS: vocational training, university teaching, continuing education.

¹ Mestre em Química Aplicada. Docente do Instituto Federal do Paraná, Palmas, Paraná, Brasil. marilei.mendes@ifpr.edu.br

² Especialista em Educação Física Escolar. Docente do Departamento de Educação Física (DEDUF/G), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. vvolski@unicentro.br

Introdução

A docência universitária ganha espaço nas discussões de estudiosos, preocupados com essa esfera do ensino, visto que as novas relações de trabalho, as mudanças no cenário político, histórico e social e as novas demandas da sociedade, interferindo e redesenhando a figura do professor, muitas vezes sem a devida reflexão por parte desse.

Marques (2003, p.45) afirma que tanto a escola quanto o lugar do professor encontram-se em crise. Saberes e competências antes validadas, agora são destituídos, considerados obsoletos, fragmentários, inconsistentes e vistos como ineficazes para o imediatismo e o consumismo do mundo contemporâneo. Ou seja, na atualidade, não basta mais à memória informativa, cristalizada sobre conhecimentos supostamente duradouros. As demandas e exigências atuais apontam para o rompimento das concepções com que outrora a profissão foi organizada.

Grande parte dos profissionais que exercem o magistério universitário não tem a devida formação para docência, pois segundo Arroio (2009, p. 2) a maior parte dos professores que atuam nas universidades não é oriunda de licenciatura, mas de cursos de bacharelado que, geralmente, não formam para a docência e sim para a pesquisa. Assim, o que ocorre é que muitos são profissionais de sucesso em sua área específica, mas não dominam o arsenal pedagógico necessário ao desempenho da ação docente (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Estes mesmos autores afirmam que, em geral, esses professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da reflexão das consequências de suas práticas (RIBEIRO; CUNHA, 2010). A forma de ensinar a que os autores se referem está pautada no modelo pedagógico tradicional, onde predomina a transmissão de um saber através de aulas expositiva ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista (ARROIO, 2009).

Um agravante ao exposto é o fato de que o professor universitário é muitas vezes aquele indivíduo que jamais pensou em ser professor ou sequer teve formação para isso, porém a pós-graduação lhe deu essa oportunidade e o mercado de trabalho o absorveu. A possibilidade de dar continuidade a seus projetos de pesquisa, desenvolvidos durante a pós-graduação, torna-se um atrativo a mais para pleitear uma vaga na docência do ensino superior, haja vista que segundo Chamlian (2003, p. 42) a identificação fundamental do trabalho universitário é com pesquisa, embora

a reforma universitária de 1968 anuncie a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Dessa forma, o problema da não profissionalização do professor de ensino superior se estabelece sobre uma brecha deixada pela legislação que trata da docência universitária. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, apregoar em seu artigo 66 que a preparação do professor universitário deve ocorrer em nível de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e afirmar no artigo 67 que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função do magistério, no artigo 65 isenta a formação docente para o ensino superior do cumprimento de uma carga mínima de prática de ensino, extraindo a preparação pedagógica como requisito de ingresso na carreira docente desse nível de ensino (Arroio, 2009; RIBEIRO e CUNHA, 2010; BRASIL, 1996).

Sendo assim, como aponta Chamlian (2003, p.44), apesar de a pós-graduação, desde a década de 70, ser a principal fonte de formação dos professores do ensino superior, os diversos planos nacionais de pós-graduação acentuam o objetivo de estímulo à pesquisa científica colocando em plano secundário a formação do professor universitário.

É inegável a importância da pesquisa científica para o desenvolvimento econômico, e as instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental para seu desenvolvimento, mas tal valor vem desencadeando uma burocratização da pesquisa e uma desvalorização da atividade docente (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Sob esta situação, as universidades estão povoadas de pesquisadores professores, quando a necessidade seria de professores pesquisadores, segundo a perspectiva de Demo (2006) e Galiazzi (2003). Não se trata de colocar uma função em detrimento da outra, até mesmo porque o sustentáculo da universidade é o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas sim, funcionalizar esse tripé de modo a valorizar equitativamente essas três vertentes. Para tanto, não é possível admitir que a pesquisa científica seja prioritária à docência e à extensão.

Ao requisitar professores pesquisadores elevamos o conceito de pesquisa para além da pesquisa vista apenas como princípio científico, e abarcamos a pesquisa também como princípio educativo (DEMO, 2006). A pesquisa como princípio formativo, inclusive para professores universitários, torna-se instrumento de profissionalização, sendo esta entendida como a aquisição de saberes próprios da docência (GAUTHIER, 1998).

Enguita (1991 p.41) afirma que uma profissão só se constitui quando há o reconhecimento de saberes que lhe são próprios e no caso da docência universitária, essa condição não se realiza. Dessa forma, é importante conferir identidade ao profissional que desempenha a função docente seja qual for sua condição. Ou seja, tendo ele escolhido a docência é imprescindível que este se enxergue como tal e reavalie as implicações de sua ação sobre o seu meio de atuação.

Não é admissível, portanto, que as práticas pedagógicas universitárias se assentem somente nos processos de ensinar e aprender vivenciados pelos professores durante sua formação inicial, baseados predominantemente na prática transmissiva de ensino. Assim, para responder às novas demandas sociais e aos questionamentos sobre a qualidade das práticas educativas no ensino superior, urge que se desenvolvam novos estudos e experiências no sentido de responder às demandas contemporâneas (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Algumas medidas que buscam minimizar o problema da docência universitária vêm sendo tomadas. Um exemplo é a obrigatoriedade instituída pela Capes em 2002, do cumprimento de estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela (CAPES, 2002). Contudo, essa atividade imposta e colocada em prática desvinculada de uma abordagem pedagógica mais profunda, corre o risco de ser desvirtuada e servir apenas para cumprimento de protocolo, como denuncia Arroio (2009, p. 8)

Segundo Ribeiro e Cunha (2010, p.58) alguns poucos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* vem incluindo em seus currículos, a disciplina de Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, com a intenção de capacitar docentes para o magistério superior. Essa iniciativa, no entanto, ainda é rara no país.

Sendo assim, a partir das discussões fomentadas durante o curso de extensão “Docência Universitária: identidades e práticas”, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR o presente estudo buscou investigar e problematizar a docência universitária focando principalmente, na formação profissional dos indivíduos da pesquisa, analisando aspectos referentes à sua preparação para a docência durante a formação inicial e início da trajetória docente no ensino superior.

Materiais e métodos

Para realização deste estudo desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa acerca da formação para a docência de professores universitários das áreas de exatas e da saúde, de uma instituição pública do estado do Paraná.

A seleção desses professores se deu através do interesse que os mesmos manifestaram em participar da pesquisa, após explanação dos propósitos da mesma. Assim, participaram da pesquisa 18 professores, sendo estes, 11 da área de exatas e 7 da área da saúde. Suas identidades foram preservadas e atribuiu-se as siglas de P1 a P18, para distingui-los.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários e a escolha por esse instrumento de coleta deve-se a algumas vantagens que este oferece, tais como a abrangência de um maior número de pessoas simultaneamente, a maior liberdade nas respostas em função do anonimato e menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Os questionários utilizados nesta pesquisa foram estruturados por meio de questões claras, de múltipla escolha ou abertas, que buscaram explorar os seguintes aspectos: a) formação acadêmica e atuação profissional; b) vivência inicial como docente do ensino superior; c) considerações dos professores acerca da docência no ensino superior.

Da apuração das questões, obteve-se o “*corpus*” de análise do trabalho. A análise dos dados se deu através de análise do conteúdo (BARDIN, 2009), buscando-se captar significados e interpretar intenções e situações nas informações e comentários dos professores participantes, sempre à luz do referencial teórico consultado sobre a temática da docência no ensino superior.

Resultados e discussão

Para melhor organização e compreensão da análise realizada, buscou-se fazer a explanação da mesma de acordo com os aspectos explorados no questionário, ou seja, a) formação acadêmica e atuação profissional; b) vivência inicial como docente do ensino superior; c) considerações dos professores acerca da docência no ensino superior.

Formação acadêmica e atuação profissional

A análise da formação acadêmica e atuação profissional dos professores entrevistados apontaram dados relevantes. Entre o universo

pesquisado, a maioria dos professores, de ambas as áreas, são formados em licenciatura e do total de participantes apenas sete nunca atuaram como docentes na educação básica.

A formação inicial em licenciatura, a priori, pode contribuir positivamente para atuação do professor universitário, pois mesmo que este opte por pós graduar-se em área específica, já terá passado por uma formação pedagógica e poderá, porventura, desenvolver sua identidade profissional de forma própria e desvincilhada das reproduções de ensino por ele vivenciadas.

A importância da formação específica para o magistério é tanto maior se este profissional for atuar em cursos de formação de outros professores. O professor universitário precisa ser exemplo, uma vez que o acadêmico - nesse caso o futuro professor - aprende e aplica os métodos que lhe são aplicados e não os que lhe são falados (MALDANER, 2003). Ou seja, podemos inferir que a forma de atuação docente do professor formador tem reflexos diretos na atuação do futuro professor da educação básica.

Seguindo a análise por esse viés, enxerga-se que uma experiência prévia como docente da educação básica (ensino fundamental e médio) também pode ser contributiva para a constituição do professor formador de professores, visto que o mesmo já conhecerá o “*lócus*” de ação do profissional que está formando, conhece seus problemas e desafios, podendo ajudá-lo a compreender e buscar alternativas para contornar tais obstáculos.

Independente, no entanto, de atuar na formação de novos professores ou não, ter passado por uma experiência de ensinar na educação básica foi apontado por alguns professores como fator benéfico para sua posterior atuação no ensino superior, atenuando problemas quanto à prática docente, como ilustra as falas dos professores:

P3: ...com a experiência que tive no ensino médio, não tive dificuldade no controle da sala de aula...

P16: Como já havia atuado na educação básica não tive problemas quanto a prática docente...

Um fato, deveras marcante, entre os professores da área de Exatas, embora predomine a formação em licenciatura, é que a maioria revelou não ter tido intenção inicial de ser professor, justificando que prefeririam atuar na pesquisa ou na indústria, como confere nos relatos:

P6: Meu interesse inicial era o desenvolvimento de pesquisa científica em indústrias e empresas.

P10: O objetivo inicial era trabalhar como pesquisador.

P11: A decisão foi tomada no final do mestrado. Na graduação a intenção era trabalhar na indústria.

Essa aparente incoerência se deve ao fato de que muitos cursos de licenciatura, em especial na área das ciências exatas foram, por muito tempo, pautados pelo modelo de Racionalidade Técnica [3+1], onde a licenciatura é ofertada como um apêndice do bacharelado, sendo cursada apenas no último ano de graduação, através de alguma disciplina de cunho pedagógico (KASSEBOEHMER, 2006).

Esse modelo de formação concebe a tarefa docente como uma atividade meramente instrumental voltada para a solução de problemas, através de aplicações de teorias, métodos e técnicas (SCHON, 1983) e dificulta compreender a atividade docente como uma tarefa complexa que se desenvolve em cenários singulares. Logo, sob essa organização a licenciatura, nada mais era do que uma complementação de grade, sendo literalmente, uma segunda opção profissional.

Tal configuração de grade é responsável por gerar ambiguidade nos objetivos de formação, e o acadêmico, atraído muitas vezes para uma possibilidade de atuação, acaba por ser absorvido pelo mercado de trabalho em outra. Contudo, alguns professores que inicialmente não tinham a intenção de seguir a docência, mostram em suas falas que estavam equivocados em sua primeira escolha, como dizem os professores P7 e P9.

P7: ... não tinha completa visão de como funcionava o campo de trabalho na área técnica...

P9: Minha intenção era trabalhar na indústria, mas depois percebi que a licenciatura era minha vocação.

Esses dados iniciais, em consonância com estudos já realizados com outros professores (SILVA; SCHNETZLER, 2005), mostram que em larga medida, os professores universitários constituem-se formadores nesse nível de ensino, sem terem se preparado para isso. Esse fato configura-se em realidade preocupante, num cenário que questiona qual é o papel do professor universitário diante dessa situação de mudanças de valores e onde se estabeleceu uma crise paradigmática (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Muitos, no entanto, descobrem sua “vocação” no exercício da profissão, como relatou o P9. Isto é indicativo de que o professor se constrói

na prática coletiva e na reflexão sobre a prática. A formação docente no professor tem início muito antes da sua formação acadêmica e ocorre durante toda a sua vida profissional, podendo ser influenciada por características pessoais e pelo percurso da vida profissional (SILVA; SCHNETZLER, 2005).

Com isso, julgou-se importante analisar as dificuldades encontradas no início da carreira docente como professor do ensino superior e as contribuições formativas que essas experiências trouxeram para a prática didática desses professores.

Vivência inicial como docente do ensino superior

O início da carreira docente pode ser compreendido como um período de formação muito intenso. Contudo, os professores universitários aprendem fazendo, pois na maioria dos casos não viveram o processo de formação específica para a docência (CUNHA, 2007).

Essa situação foi muito bem ilustrada na fala de alguns professores:

P11: Infelizmente não temos muita informação a respeito do que iremos encontrar na docência do ensino superior. Seguimos por um caminho que achamos correto, mas ao longo dos anos percebemos a necessidade de ajustes e mudanças.

P12: ... o professor que ingressa no ensino superior tem que ele próprio se adaptar à docência...

A fala dos professores remete ao fato de que a formação do professor universitário, na maioria das vezes, ocorre espontaneamente e até de maneira tácita. Já na prática da atividade profissional essa formação ocorre através do convívio com seus pares e das experiências com seus alunos. Diante disso, o profissional professor vê-se em um trabalho solitário, pautado em tentativas, com erros e acertos, na busca pelo aperfeiçoamento de sua prática didático-pedagógica.

Assim, o professor inicia seu percurso num processo que, segundo Huberman (1989) *apud* Silva e Schnetzler (2005, p.128), está pautado na sobrevivência e na descoberta. Para ele, essas duas realidades são vividas em paralelo e em equilíbrio, sendo que a segunda permite tolerar a primeira. Os professores pesquisados manifestam essa situação, ao falar de como foi o início de sua atuação como professor universitário:

P5: Foi um período de muitas descobertas e bastante

motivador...

P6: Foi inicialmente individual (“solitário”), porém, com o tempo, a interação com os colegas docentes e esforço próprio (leituras) a minha atuação como docente foi se desenvolvendo, ampliando dia a dia.

P11: Foi um processo de bastante aprendizagem e ganho de experiência.

Mais uma vez torna-se evidente, no relato dos professores, o quanto a vivência inicial é permeada de aspectos relevantes e preponderantes no processo de se construir professor universitário. Tais aspectos, no entanto, não deveriam ser assimilados sem a devida reflexão e discussão, mas deveriam sim, ser debatidos entre professores e instâncias internas à instituição, para que no compartilhamento de experiências e angústias, os profissionais pudessem visualizar novas maneiras de atuação (ARROIO, 2009).

O professor universitário, nos seus primeiros anos de ensino é um aprendiz e, especificamente, o primeiro ano é de socialização na organização universitária. Tal socialização favorece a consolidação do processo de se tornar professor (MARCELO, 1999). Os participantes da pesquisa confirmam essa afirmação quando dizem que dentre suas maiores dificuldades no início da carreira docente, está às questões de natureza administrativa, burocrática, e metodológica, visto que a grande maioria dos professores afirma não ter recebido apoio da instituição acerca dessas questões.

Isto ocorre por conta de a universidade, como qualquer outra organização humana, possuir cultura, normas, rituais, símbolos que deveriam ser conhecidos ou reconhecidos por qualquer professor que nela pretenda sobreviver (MARCELO, 1999). Para tanto, seria interessante que as universidades, como instituições autônomas e dotadas de normas próprias, oferecessem respaldo aos professores ingressantes, acerca dos aspectos comentados, através de programas de assessoria pedagógica e qualificação permanente de docentes, a exemplo do que já fazem algumas instituições brasileiras como a USP, UNIVALE, UFCSPA (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Considerações dos professores acerca da docência no ensino superior

Quando solicitados a redigirem uma consideração sobre a docência universitária, os professores mostram-se preocupados desde o processo

de formação e seleção dos professores para o magistério no ensino superior até sua formação continuada.

A questão da formação para a docência universitária, deixada a cargo dos cursos de pós-graduação, mais preocupados com a pesquisa científica que com a docência, vem à tona, com a fala do professor P5 e principalmente com seu apelo de rever esse quadro instaurado legalmente e sobre o qual medidas paliativas vem sendo implantadas na tentativa de conferir-lhe mais qualidade.

P5: Infelizmente nossa formação neste aspecto (docência universitária) é bastante deficiente na pós-graduação. Acredito que uma reformulação na organização didática da universidade é urgente.

Outros professores ressaltaram a questão dos processos de avaliação de ingresso de docentes no ensino superior e durante sua vida profissional:

P7: A licenciatura e /ou o potencial do profissional como “educador” deveria ser melhor avaliado na sua entrada como professor do ensino superior. É comum se observar professores com grande foco em pesquisas, mas com muitas falhas no ensino.

P11: A única avaliação feita para verificar a competência do professor em sala de aula é o concurso público, isto é pouco para um professor que fica 30 anos ou mais na instituição, justificando que ninguém tem o direito de averiguar e/ou interferir na forma errada de trabalho. Sugestão: isto tem que mudar.

A questão levantada pelos professores pode levar a reflexões mais profundas acerca desses processos de seleção e avaliação da atividade docente. Atualmente, tem se priorizado, em processos de seleção de professores para atuação no ensino superior, currículos ricos em produções científicas e publicações, sem se importar com as experiências prévias dos candidatos como professores ou situações de ensino. Ou seja, desde o processo de ingresso do docente, a pesquisa científica é enaltecida diante da docência.

O comentário redigido pelo professor P11 também mostra que a qualidade docente, não é uma preocupação pulsante nas instituições de ensino superior, visto que na maioria das vezes não há mecanismos de

avaliação continuada ou suporte a docência, como ocorre com a pesquisa. O que se tem hoje são avaliações externas, promovidas por órgãos como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Contudo, dado o desafio de avaliar um sistema de ensino tão diversificado como o brasileiro, o que se percebe é que continuam a preponderar indicadores quantitativos ligados a produtos, muito mais do que processos (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Outra denúncia feita pelos professores foi a de que muitos docentes, realmente, não se mostram interessados com o ensino, focando-se na pesquisa e demais atividades de caráter mais produtivo e recompensatório. Tal postura pode ser reflexo da inexistência de uma formação docente específica e a reprodução de formas de ensino, vivenciadas por eles próprios. Os professores apontam que:

P5: O sistema de ensino é demasiadamente focado em aulas expositivas, com excesso de carga horária, pouco uso de novas tecnologias, mais transmissão de conhecimento do que formação.

P11: Alguns professores ao longo de sua carreira acadêmica, por algum motivo, se acomodam e não se atualizam. Estes mesmos professores não se preocupam se a qualidade de suas aulas são satisfatórias para o bom aproveitamento dos alunos.

Alguns professores chegam até a fazer um apelo, para que haja capacitação e qualificação dos docentes ingressantes, na instituição, como colocou P1:

P1: ...os novos integrantes do corpo docente que não tiveram habilitação na licenciatura ou experiência docente, devem participar de seminários, cursos ofertados na área da docência.

Essas constatações confirmam que a prática cotidiana da vida acadêmica tem seu rumo previamente traçado: pesquisar, escrever, publicar (CHAMLIAN, 2003). Trata-se de uma verdadeira lei de sobrevivência para aqueles que querem perseguir a carreira universitária. Em outras palavras, a universidade ensina, forma, profissionaliza, no entanto, a dimensão mais esquecida é a do ensino (CUNHA, 2007).

Na maioria das vezes, o ingresso na carreira universitária ocorre sem qualquer preparo pedagógico prévio e as tentativas direcionadas à

capacitação docente em nível superior têm apresentado, com frequência, resultados que deixam muito a desejar (BALZAN *apud* SANTOS; LIMA, 2008). Nessa perspectiva, diversos entrevistados ressaltam o papel da capacitação e qualificação continuada do docente do ensino superior:

P3: Nesta profissão sempre devemos estar em constante qualificação docente para melhor atuação em sala de aula.

P13: Precisa-se constantemente de formação continuada.

A finalidade principal da capacitação continuada dos docentes é a de estimular e implementar novas estratégias de melhoria das atividades de ensino, pesquisa, extensão, dentre as demais atividades do professor universitário. Para tanto, Isaia (2006, p.67) afirma que “a formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior”. Sendo assim, ela serve como um veículo de atualização, descobrimento e reflexão acerca de práticas de ensino mais eficazes.

Conclusão

As opiniões, comentários e sugestões dos professores pesquisados foram marcadamente importantes para suscitar, analisar e discutir muitos dos problemas recorrentes na docência do ensino superior.

Diante da fala dos professores foi possível perceber que entre as principais barreiras e entraves ao desenvolvimento pleno da docência no ensino superior, está a ausência de uma formação específica para o desempenho de tal função, corroborando o que afirmam Chamlian (2003) e Arroio (2009).

Os discursos revelam ainda, que os professores atribuem aos programas de pós-graduação, a responsabilidade por uma preparação adequada para a docência do ensino superior ao mesmo tempo em que solicitam suporte institucional para os professores ingressantes cuja formação inicial não é licenciatura.

Outro fato, deveras importante, colocado pelos professores foi à vivência inicial da docência no ensino superior, como sendo espaço de formação. Principalmente, por não terem recebido formação específica para atuar como docentes nessa esfera de ensino, o início de suas atividades passa a contar como momento de formação, ao interagirem com seus pares,

ao aplicarem metodologias a seus alunos e ao terem que por si só se inteirar do funcionamento interno da instituição.

Chamlan (2003, p. 60) chama essa introdução gradativa do jovem professor à tarefa de ensino como “tradição artesanal de formação de professores na universidade”. Contudo a própria autora, ressalta que a ampliação quantitativa dos contingentes universitários não permitirá que essa tradição seja mantida.

Dessa forma, sendo o início da carreira docente, tão decisivo para a consolidação do profissional professor concordamos com Arroio (2009, p.10) sobre a importância das instituições oportunizarem momentos de debate, reflexão e problematização acerca dos procedimentos metodológicos no ensino superior evitando que a formação desse profissional aconteça de forma isolada, solitária e irreflexiva.

Nessa perspectiva, cursos de capacitação, extensão, atualização e programas de apoio permanente aos docentes, em que novas metodologias e formas de avaliação são trabalhadas, tornam-se espaços de formação permanente e de profissionalização (ARROIO, 2009). Tais medidas ganham força se adotadas como prática constante na instituição, ajudando a superar as lacunas deixadas pela formação inicial, no que se refere a professores novatos e servindo como atualização para os mais experientes.

Referências

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em Química. *In: VII Enpec- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Regulamento do Programa de Demanda Social*. Portaria Nº 52, 26 setembro, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/53-servicos/2340-portarias>>. Acesso em: 11 jan./ 2011

CHAMLIAN, H.C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p. 41-64, mar./2003.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teor. Educ.*, n.4, p.41-61,1991.

GALIAZZI, M.C. *Educar pela Pesquisa: Ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2003.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

ISAIA, S. M. A. *Desafios à docência no ensino superior: pressupostos a considerar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educação Superior em Debate, 2006.

KASSEBOEHMER, H. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 694-699. Set./Out. 2008.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química: Professores/ Pesquisadores*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

MARQUES, J.L. Da Lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. *Rev. Intellectus: Revista digital Acadêmica das Faculdades UNOPEC*, v.1, n.1, p.42-58, 2003.

ONOFRE, E.M.C. Processos Compartilhados de Formação Pedagógica no Ensino Superior. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, v.2, n.11, p.313-325, 2008.

RIBEIRO, M.L; CUNHA, M.I. Trajetórias da Docência Universitária em um Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*.v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

SANTOS, W.T.P; LIMA, M.F. Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário. *Anais do 1º Salão de Extensão e Cultura: estabelecendo diálogos construindo perspectivas*, Guarapuava, 2008.

SILVA, R.M.G; SCHNETZLER, R.P. Constituição de Professores Universitários de Disciplinas sobre Ensino de Química. *Química Nova*, v.28, n.6, p.1123-1133, 2005.

SCHON, D. A. *The reflective practitioner how professionals thesk inaction*. EUA. Basic Books, 1983.

Data de recebimento: 07.02.2014

Data de aceite: 23.04.2014