

TEIAS E FRONTEIRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: cruzamentos de trajetórias acadêmicas¹

Tania Maria de Melo Moura²

RESUMO

Este texto é o recorte de uma pesquisa concluída com docentes de uma universidade da rede pública estadual – localizada na região nordeste. A referida investigação, financiada por uma fundação estadual de pesquisa, teve sua gênese baseada nos seguintes questionamentos: quais necessidades e demandas se revelam na formação profissional de professores universitários? Nos (per) **cur**sos de formação, inicial e continuada dos docentes do ensino superior, identifica-se algum tipo de preocupação com a prática-pedagógica, considerando o tipo de escolha do curso? A partir de uma análise de abordagem qualitativa, resultante da aplicação de questionários - questões abertas e fechadas – com um percentual de 28% dos docentes dessa Instituição de Ensino Superior (IES), foi possível realizar uma reflexão sobre a importância da formação de docentes para a educação superior. A categoria formação escolar permitiu compreender de que modo as trajetórias acadêmicas desses professores vão sendo forjadas, trazendo implicações para a vida profissional, sobretudo para a prática pedagógica de sala de aula, bem como para a própria instituição universitária – enquanto formadora de professores para a Educação Básica, num Estado que apresenta um alto índice de analfabetismo. Os resultados desta pesquisa colocam em relevo que são as práticas formativas, nas suas mais diferentes instâncias, que podem sustentar uma prática docente qualificada.

Palavras-chaves: Formação inicial e continuada. Docentes universitários. Prática pedagógica.

HARPS AND BORDERS IN THE FORMACION OF UNIVERSITY PROFESSORS: THE INTERSECTIONS OF ACADEMIC TRAJECTORIES

ABSTRACT

This text is part of a research completed faculty of a university public schools - located in the northeast. That research, funded by a state research foundation, had its genesis based on the following questions: what needs and demands are revealed in the professional training of university teachers? In the pathways of initial and ongoing training of teachers in higher education, identifies some kind of concern with pedagogical practice, considering the type of choice of course? From a qualitative analysis approach, resulting from the application of questionnaires - open and closed questions - with a percentage of 28% of the teachers of this higher education institution (HEI), it was possible to carry out a reflection on the importance of teacher training for higher education. The schooling category allowed understand how the academic trajectories of these teachers are being forged, bringing implications for employment, particularly for teaching practice of the classroom as well as for his own

¹Agradeço a Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (UFAL) pela parceria na produção desse texto. A pesquisa que deu origem ao texto teve a participação das Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro – UFAL; Profs. Mestras Maria José Brito, Maria Luiza Braz e Maria Sílvia Costa – UNEAL e a colaboração da Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos – Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEAL. Para sua realização recebemos bolsa de Pesquisadora Visitante da Fundação de Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL.

² Doutora em Educação. Professora Emérita – aposentada – da UFAL. Pesquisadora Visitante (Bolsista) da FAPEAL. Docente do curso de Direito da SEUNE-AL.

university - as a training of teachers for Education Basic, a state that has a high illiteracy rate. These results call into relief are the training practices, in its different instances, that can sustain a qualified teaching practice.

Keywords: Formation initial and ongoing . University professors. Pedagogical practice

INTRODUÇÃO

Vários estudos e pesquisas (MOROSINI, 2000; PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET 2003; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003; CUNHA, 2007; PACHANE, 2006; VEIGA, 2006) têm como foco a docência no Ensino Superior. As temáticas também têm sido variadas, considerando os diversos aspectos políticos e teórico-metodológicos que desenham a prática pedagógica e acadêmica do professor universitário, mas, nem por isso, caminham na contramão.

Ao contrário, esses estudiosos mantêm um ponto em comum: o princípio da interdependência entre formação inicial e a formação continuada, uma vez que elas compõem a tessitura da práxis docente. Embora seja preciso reconhecer que nem sempre as condições acadêmicas são favorecidas para que os professores do ensino superior possam refletir constantemente sobre a sua prática – vendo-se como sujeito do seu fazer pedagógico, é preciso, ainda, analisar de que modo, muitas vezes tortuoso, a formação inicial e continuada enredam-se não só pelas aproximações, mas, também, pelo que, aparentemente, parece distante.

O fato de os docentes da Educação Superior terem, de certa forma, sua formação continuada negada (empecilhos de ordem diversas)³, eles se sentem, de alguma maneira, desobrigados de uma formação que seja voltada para a qualificação de sua **prática pedagógica**. Entretanto, isso não significa que eles deixam de buscar uma formação continuada que qualifique sua trajetória acadêmica. Até porque esse tipo de formação – quando forjada como socialização profissional (FERENC; SARAIVA, 2010) – pode criar circunstâncias, sobretudo, para refletir sobre uma prática pedagógica coerente.

Nesse sentido, não se pode deixar de valorizar o que a rigor é relevante nesta zona de contato que se dá entre formação inicial e continuada dos professores universitários, mesmo quando elas parecem distintas. Afinal, não tem como negar que elas podem dialogar em suas fronteiras e, assim, trazer consequências para a própria prática pedagógica, quando os professores têm um espaço para trocar suas vivências e experiências. Assim, ao contrário do que preconiza a LDB 9394/96⁴, não é pelo viés da pesquisa, em si, que se pode garantir uma formação pedagógica para o professor universitário, especialmente no que se refere à sua prática docente em sala de aula. Na verdade, parece mais importante pensar de que modo se produz uma teia com esta diversidade de formação continuada percorrida pelos professores do ensino superior. Ou seja, é necessário compreender que, neste lugar instituído, forjam-se diferentes “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2009) que é próprio do “espaço praticado” (idem, idem). É preciso apenas desvelar que esse cotidiano universitário implica um “fazer com” entre seus pares.

Em que pese a formação do professor universitário calcada pela sua trajetória no universo da pesquisa (tal como preconiza a LDB 9394/96), isso não parece se mostrar o bastante posto que ele, como porta voz, pode acabar ocupando o lugar da verdade – a

³ Mais adiante nos ocuparemos desta questão.

⁴ A LDB 9394/96 em seu artigo 66 estabelece que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

verdade da “minha pesquisa”. Mais ainda: ver-se limitado à própria pesquisa – numa espécie de deslumbramento narcísico. Castanho (2001) também faz um destaque para isso quando adverte que os professores universitários, ao concluírem seus cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, tendem:

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

Além disso, o professor universitário pode cair em outro tipo de cilada não menos preocupante, a saber: seguir modelos de professores que fizeram parte de sua formação inicial – sem problematizar o distanciamento de momentos históricos distintos. Não sem razão, os conteúdos costumam ser pensados de uma forma aligeirada, desarticulada e a-histórica. Geralmente, os docentes não valorizam os aspectos psicológicos, culturais e sociolinguísticos de seus alunos, bem como não conseguem aproveitar os conhecimentos anteriores e as experiências desses sujeitos que também buscam uma formação profissional no campo da Educação.

Calcada nessas reflexões, um grupo de pesquisadores de duas universidades públicas, coordenado por uma pesquisadora visitante – bolsista de uma fundação de pesquisa estadual – desenvolveu, no período compreendido entre 2012 e 2014, uma investigação teórico-empírica junto aos docentes de uma universidade estadual localizada no nordeste. A referida investigação foi movida por dois questionamentos principais: quais necessidades e demandas se revelam na formação profissional de professores universitários? Nos (per)cursos de formação – inicial e continuada – dos docentes do ensino superior identifica-se algum tipo de aproximação que possa favorecer a prática-pedagógica, considerando o tipo de escolha do curso? A partir de uma análise de abordagem qualitativa, resultante da aplicação de questionários - questões abertas e fechadas – com um percentual de 28% dos docentes da Instituição de Ensino Superior (IES), foi possível realizar algumas reflexões sobre a importância da formação de docentes para a educação superior.

A categoria formação escolar permitiu compreender de que modo às trajetórias acadêmicas desses professores vão sendo forjadas, trazendo implicações para a vida profissional, sobretudo para a prática pedagógica de sala de aula, bem como para a própria instituição universitária – enquanto formadora de professores para a Educação Básica, num Estado que apresenta um dos piores índices de analfabetismo no país. Os resultados desta pesquisa colocam em relevo que são as práticas formativas, nas suas mais diferentes instâncias, que podem sustentar uma prática docente qualificada.

DESENVOLVIMENTO

Para chegar à discussão sobre a formação continuada dos docentes da IES fizemos, inicialmente, a caracterização dos sujeitos investigados. Para esse fim foi aplicado um questionário organizado através de 4 categorias: A) Aspectos socioeconômico-culturais; B) Formação Escolar; C) Atuação Profissional; D) Condições de trabalho. Para caracterizar os docentes do ponto de vista socioeconômico- cultural, foram destacadas os seguintes aspectos: gênero humano; local de nascimento, residência atual; faixa etária; renda individual e familiar;

escolaridade deles e dos pais; trajetória de formação; tipos de lazer, leituras preferidas e formas de comunicação.

Tais categorias não foram escolhidas aleatoriamente, o critério de seleção, para que elas fizessem parte das questões que nortearam o questionário foi baseado justamente na possibilidade de que a análise desses dados pudesse dar visibilidade aos enredamentos e ao mesmo tempo ao jogo de continuidade e descontinuidade que são próprios da realidade humano-social. Ou seja,

O ser humano é também um ser fundamentalmente histórico-social, na medida em que seu passado constitui, sob a forma do seu próprio passado, um momento importante do seu ser e atuar presentes. Já o ser humano singular, enquanto singular, vive e constitui sua própria vida histórica espontaneamente, na medida em que as recordações da própria pré-história constituem elementos importantes para as suas decisões entre alternativas atuais e ainda mais para a sua unificação em sua personalidade. Isso aparece no nível social do ser ainda mais decisiva e fortemente e, muitas vezes, de modo mais concreto. Sem essa ligação sintetizante entre presente e passado (pouco importa se correta ou falsa) não existe nenhuma ação social do ser humano singular nem do ser humano social (LUKÁCS, 2010, p.109).

Essas categorias, em última análise, constituem o *ethos* da instituição de ensino superior – *lócus* da investigação – cuja mantenedora é o governo Estadual. Por meio das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, revelam-se os deslocamentos e descolamentos operados pelos respondentes para estar implicado com essa instituição não só do ponto de vista do contrato de trabalho, enquanto um funcionário público, mas, sobretudo, como um docente universitário que necessita atender a padrões éticos de comportamento em relação aos alunos, à Instituição em que trabalha, bem como aos colegas de trabalho. O lugar da docência, que implica na ação de ensinar, é exigente na sua composição estética e ética. O ensinar genuíno é creditado sob a estética e a ética. Como diz Freire,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (FREIRE, 1996, p, 24).

A construção do conhecimento, portanto, faz parte da “beleza” (FREIRE, idem) de ser humano, pois é através dele que toda e qualquer mudança se efetiva na concretude das experiências vividas. Por isso o ato educativo está além de uma mera formalidade. Ele se constitui, na verdade, como uma dimensão de humanização emancipatória, que convoca a todo instante uma atitude de autenticidade para subverter e, ao mesmo tempo, deixar que o novo se revele.

Dentro da primeira categoria uma das questões iniciais que nos chamou atenção foi a escolaridade dos pais dos sujeitos da pesquisa. Comparando o percurso escolar de pais e filhos. Verificou-se que a maioria dos docentes da educação superior da IES é filho de pais que

nem sequer chegaram a completar seus estudos, concluir o ensino médio ou cursar uma graduação. Isso é o que nos revelam os dados. Enquanto 38% dos investigados são portadores do diploma de Mestre e 42% de Doutor, apenas 9,52% e 5,88%, respectivamente, de seus pais detêm o diploma de graduação. Identificou-se ainda que 7,14% dos pais e 17,65% das mães dos Mestres são analfabetos; 55% dos pais e 52,39% das mães dos doutores possuem o Ensino Fundamental incompleto; 35,71% dos pais e 35,30% das mães dos mestres pararam seus estudos nesse nível de escolaridade. Em relação ao Ensino Médio, apenas 15% dos pais e 9,52% das mães dos doutores concluíram esse nível. Isso revela que os filhos conseguem ir além da história de escolarização dos pais⁵. Um aspecto que merecia um estudo mais detalhado. De qualquer forma, pelos dados expostos, já é possível identificar uma mobilidade social quando se coteja o nível de escolaridade entre pais e filhos. Também não se pode desconsiderar que houve uma expansão expressiva no acesso à Educação Superior⁶.

Além disso, outros aspectos, no que se refere à trajetória da/na formação desses professores, nos chamam atenção, uma vez que muitos deles nos permitem compreender as fronteiras e também as teias que desenham a morfologia formativa dos professores dessa IES – *locus* da pesquisa. Para dar visibilidade a tais aspectos que enredam a formação docente desses profissionais construímos uma tabela contendo os cursos realizados, desde a graduação à pós-graduação, pelos sujeitos da pesquisa. Em seguida, esses **percursos**, postos sob uma análise qualitativa, possibilitaram apontar para as possíveis fragilidades que podem afetar sobremaneira suas práticas pedagógicas de sala de aula.

Ao considerar a trajetória dessa formação, envolvendo os cursos de pós-graduação – nível *lato sensu* e *stricto sensu* – foi identificado que dos 28% dos docentes participantes da pesquisa, 79% possuem Especialização; 38% são Mestres; 42% têm Doutorado e 6% realizaram estágio pós-doutoral.

Vale ainda considerar que dos 21 (42%) docentes que cursaram o doutorado, apenas 4 docentes tem relação com a prática pedagógica, a saber: Educação 1; Letras 2 e Literatura 1. Os demais, que representam um total de 17, se doutoraram nas mais diferentes áreas técnicas, apenas uma dessas pós-graduações é na área de ciências humanas: Agronomia 2; Química 3; Física 1; Fisiologia 1; Serviço Social 1; Clínica Veterinária 2; Zootecnia 1; Biotecnologia 1; Sociologia 2; História 1; Geografia 2. Eles se doutoraram em universidades, cujas mantenedoras, em sua maioria, são da esfera federal: 8 na Federal de Pernambuco; 1 na Federal Rural de Pernambuco; 3 na Federal da Paraíba; 1 na Federal de Sergipe; 1 na Federal do Rio de Janeiro; 3 na Federal de Alagoas (1 em Letras e 2 em Química); 1 na Estadual de Campinas, 1 na PUC- São Paulo; 1 em Paris e 1 não respondeu. Esses doutoramentos se deram no período compreendido entre 1999 a 2012. A maior concentração foi em 2011.

A faixa etária dos doutores varia entre 33 e 62 anos: 3 estão na faixa de idade entre 33 e 37 anos; 13 de 40 a 49 anos; 3 de 50 a 55 anos; e apenas 1 com 62 anos. Apenas 2 docentes fizeram estágio pós-doutoral, 1 em Letras na Universidade Federal da Bahia e 1 em Química, na Universidade Federal de Alagoas.

O percentual de docentes com doutoramento é bastante significativo para a IES. No entanto, o número dos que percorreram a formação no campo da educação não se mostra

⁵ Para maiores esclarecimentos ver os estudos realizados pelos seguintes autores: Mariz, Fernandes e Batista (1999); Portes (1993); Silva (2003); Viana (1998).

⁶ De acordo com o portal do INEP: “Os impactos da expansão da educação superior podem ser observados a partir das características de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil. Apesar de expressivos avanços entre gerações, considerando diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), fica claro que as políticas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros” Ver: portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior.

expressiva no que diz respeito à formação docente para atuar em uma IES que se destina à formação de professores para a Educação Básica. Ou seja, vai de encontro à própria missão declarada no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2013-2017, quando o documento afirma que a fundação instituída na década de 1990 nasceu com a “missão de preparar professores para o ensino do então 2º Grau em áreas específicas. Nessa direção, [...] desenvolveu suas atividades acadêmicas em quase duas décadas sem substanciais alterações, focada no ensino, como “mandava o figurino” da Educação Superior de então” (PDI 2013-2017)”. A missão inicial de formar docentes para a educação básica continua sendo prioridade na IES. Do caminhar de fundação na década de 1990 para a transformação em universidade na década de 2000, a IES oferece 7 cursos de Licenciatura e apenas 4 cursos de bacharelado.

Analisando o caminho percorrido pelos docentes nesse processo formativo, observou-se que 30% do total investigado apresentam a falta de *continunn* entre a graduação e os cursos de pós-graduação realizados ao longo de sua formação, tal como se pode observar em relação aos 20 doutores investigados. Nove deles fizeram o doutoramento em áreas diferenciadas da graduação: Ciências Biológicas X Agronomia; Biologia X Farmacologia; Administração de Empresas X Serviço Social; Engenharia de Pesca X Sociologia; Química X Ciências; Engenharia Civil X Física; Agronomia X Biotecnologia; Administração de Empresas X Sociologia; Engenharia Elétrica X Física. Desses doutorados citados acima, somente o de Física é ofertado no Estado de Alagoas.

Isso mostra que a qualificação desses docentes vem acontecendo por uma vi(d)a acadêmica tortuosa, podendo sinalizar, inclusive, uma fragilidade na perspectiva do aprofundamento teórico-metodológico tanto na docência, como na pesquisa. Possivelmente tal trajetória revele as poucas oportunidades de qualificação oferecidas no Estado. A única IES que oferta cursos de doutorado no estado é uma universidade federal e ainda, assim, se mostram raros e outros foram implantados recentemente. O doutorado em Educação, por exemplo, conta apenas com 4 anos de existência. Alia-se a isso a falta de condições objetivas – no campo pessoal – que permita aos docentes (dessa IES estadual – campo da pesquisa) realizarem cursos que garantam a continuidade da formação em suas áreas de estudo. A maioria deles além de terem família – filhos pequenos – tem outros vínculos empregatícios, o que muitas vezes impede a saída para outros Estados. Além disso, nem sempre são liberados, facilmente, pela mantenedora de sua instituição.

É preciso, também, levar em conta que, em geral, a docência é vista como um “emprego” a mais para determinados profissionais, especialmente quando se trata de instituições estaduais ou municipais. Dos professores investigados, a maioria atua em mais de uma instituição de ensino, inclusive em municípios (e até estados) diferentes. Todos os docentes investigados têm vínculo empregatício efetivo com a IES – uns acessaram através de contrato, ainda à época da Fundação. Outros docentes têm seus vínculos através de concurso público. A IES não dispõe de um plano de cargos e carreira que garanta a dedicação exclusiva aos docentes. A maior carga horária permitida é de 40h semanais. À exceção de 1 docente, cuja carga horária é de 60h semanais de trabalho (através de 2 contratos). Dos 49 docentes, 45 (91,84%) têm 40h e apenas 04 (8,16%) têm 20h semanais de trabalho. Por meio do questionário, 24 (48%) docentes declararam que têm vínculo empregatício com outras instituições desenvolvendo atividades na área da educação e ou ensino. Desses que afirmam ter outro vínculo, 20 atuam na capital do estado e em municípios distantes da capital; 03 atuam em outras cidades – de outros Estados do Nordeste; 01 não respondeu sobre o local de trabalho em que atua. Convém salientar que a maioria desses docentes tem 40 na IES, em análise, e 20 em outras instituições. Apenas 04 afirmaram não possuírem vínculos e 22 não responderam a questão. Observando a renda individual desses que omitiram a informação – entre R\$ 4 a R\$ 10 mil reais – é possível inferir que eles têm, sim, outro vínculo. Face as

informações, pergunta-se: como os docentes conseguem se dedicar à pesquisa e à produção do conhecimento se eles têm uma carga horária mínima de trabalho na IES?

A realidade desses profissionais se aproxima dos resultados dos estudos de Behrens (2012, p. 57), através da qual foi possível levantar quatro grupos representativos de profissionais que atuam na universidade: 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento com dedicação à docência em tempo integral; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico com dedicação ao magistério algumas horas por semana; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio); 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Esse último item é o único que não corresponde a realidade investigada. Os profissionais investigados em nossa pesquisa são licenciados e bacharéis que atuam em tempo parcial na IES e, também, em tempo parcial em outras instituições de educação. Portanto, por se dedicarem exclusivamente à área da educação e, a maioria ao ensino, inferia-se que eles investissem na formação pedagógica como forma de se aperfeiçoarem nas atividades inerentes à formação de professores para a Educação Básica.

Dos 50 docentes, apenas **19** (38%) residem nas cidades *locus* do *campus* em que trabalham; a maioria, **31** (62%) reside em outras cidades do estado e até em outras cidades de outros estados do Nordeste. Desses, o que reside mais perto do trabalho fica a 45,1 Km. Desse total pesquisado, 7 docentes residem em cidades de outros estados, distante a mais de 200 km do local de trabalho. Identificamos que 3 deles omitiram a questão inerente ao vínculo com outras instituições, mas 4 afirmaram ter vínculos nos locais em que residem.

Mais uma vez os resultados desta pesquisa se desdobram em uma nova questão: se a grande maioria dos docentes, mesmo tendo 40h na IES, não tem residência fixa aonde trabalham como criar vínculo com a comunidade e a realidade dos alunos? Como consegue fazer pesquisa e que tipo de pesquisa faz? E as ações realizadas junto à comunidade – alvo das atividades de extensão – como são operacionalizadas?

Voltando a trajetória acadêmica dos docentes infere-se que a preocupação de alguns desses profissionais, ao optarem por certos **percursos**, pode não estar sendo com os benefícios que a referida formação pode trazer para a sua prática pedagógica, mas, sim, com as vantagens que, possivelmente, podem refletir sobre os salários. Como diz Sá (2001):

A profissão, como a prática habitual de um trabalho, oferece uma relação entre necessidade e utilidade, no âmbito humano, que exige uma conduta específica para o sucesso de todas as partes envolvidas – quer sejam os indivíduos diretamente ligados ao trabalho, quer sejam os grupos, maiores ou menores, onde tal relação se insere (SÁ, 2001, p.111).

É o que revelam os dados a seguir, por exemplo: dos 50 docentes investigados, 22 cursaram Especialização em Metodologia do Ensino Superior ou Docência do Ensino Superior. O que significa que 78% dos docentes não se especializaram em áreas que possam vislumbrar uma formação e uma prática pedagógica significativa. No que se refere ao mestrado, 42% dos docentes fizeram na área da Educação. Em relação ao doutorado, a situação se agrava, considerando, principalmente, que a IES – campo da pesquisa – tem como função principal formar professores para a Educação Básica. Dos 21 doutores que participaram da pesquisa, apenas 1 (um) deles realizou seu doutorado na área da Educação.

Tal como adverte Pimenta:

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

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

A partir dos dados preliminares coletados, é possível observar que as trajetórias acadêmicas, embora não apresentem, em sua maioria, um *continuun* entre a formação inicial e a formação continuada, isso não impede a possibilidade de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, o que falta, na verdade, é estabelecer entre esses professores uma rede de contato, para que esta teia de formação ganhe visibilidade, não se limitando apenas a uma preocupação com o *status* de pesquisador. Até porque “ser um reconhecido pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

Mas para colocar em relevo as questões pedagógicas seria necessário um encontro sistemático entre os professores para que eles pudessem trocar experiências acerca de suas práticas docentes. Algo que ainda parece distante nesta instituição de ensino, vez que, pelos dados apresentados, os professores parecem mais preocupados em transmitir os conteúdos de suas respectivas disciplinas em sala de aula. Uma vez cumprida esta tarefa, logo se ocupam de outras que, muitas vezes, nada tem a ver com as suas atividades acadêmicas nessa instituição.

CONCLUSÃO

Através das informações obtidas na investigação, é possível dizer que a formação dos professores universitários da referida IES – campo de pesquisa – que forma, prioritariamente, professores para a docência na Educação Básica está mais voltada à carreira acadêmica do que necessariamente para qualificar a prática pedagógica. O lugar de pesquisador, embora possa conferir *status* acadêmico ao professor universitário, não é garantia de uma qualidade didático-pedagógica em sua prática cotidiana. O ensino com pesquisa é aquele que tem a preocupação de atuar com a metodologia da indagação e da dúvida científica. Ou seja, no lugar de ensinar a dar respostas, ensinar a fazer perguntas; no lugar de impor certezas, conduzir ao exercício da dúvida. Já o ensino para a pesquisa, exercitado na pós-graduação, tem como finalidade a produção do conhecimento sistematizado. Em tese, esse ensino tem o viés da preparação e não da formação didático-pedagógica.

Nesse sentido, é que cada vez mais o ensino tem se limitado à mera repetição. A dita autonomia do professor universitário em sala de aula revela-se como um *laissez-faire*, uma vez que, por conta de seu isolamento intelectual, pode acabar assumindo decisões arbitrárias sobre os modos de ensinar. Ao contrário dos professores da Educação Básica, cujas práticas pedagógicas são alvo de pesquisas, os docentes universitários parecem gozar de um salvo-

conduto sem que nada desestabilize ou coloque em xeque seus procedimentos didático-pedagógicos. Uma permissão com pregnância na letra da lei – marcada por silêncios e muito(s) sentido(s).

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, Marcos. (Org.) Docência na Universidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 11ª, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CASTANHO, Sérgio. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) Pedagogia Universitária: a aula em foco. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- FERENC, Alvanize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEM, Angela et al (Orgs.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo de educação superior. Brasília: INEP
- LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma antologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARIZ, Cecília L.; FERNANDES, Sílvia Regina Alves; BATISTA, Roberto. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). Um século de favela. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 323-337.
- MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003;
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. Revista Iberoamericana de Educación, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, 2009.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.
- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI - 2013-2017. Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, 2013.

PORTES, Écio. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

SÁ, A. L. Ética profissional. São Paulo: Atlas, 2001.

SILVA, Jailson de Souza e. Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

VEIGA, Ilma Passos. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.