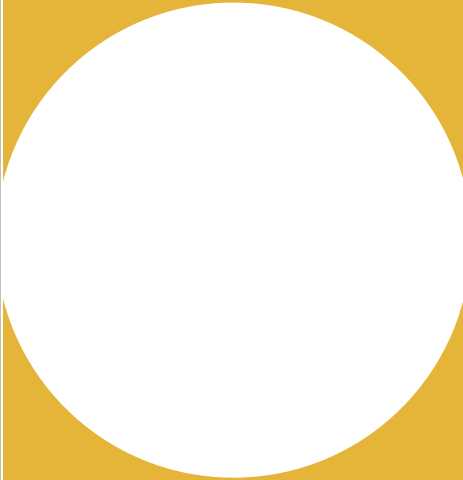


ANO 44-1, 2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia



A docência no Ensino Superior: perspectivas e imagens

Elena Mabel Brütten Baldi¹

Neste trabalho é apresentada parte de um estudo sobre a docência universitária realizado com professores da UFRN. Investigações no âmbito do ensino superior constituem-se tema instigador. Trabalhos de Leite (1998), Cunha (2001), Morosini (2001), INEP (2004), Zabalza (2004), Teichler (2007), Bettencourt-Pires (2007), Garcia Ruiz (2008) e Brütten (2008) explicitam, sob diferentes enfoques, a problemática em questão. É notório exercerem os docentes um papel relevante no campo social e institucional. Entretanto, estudos empíricos relativos ao pensamento dos professores do ensino superior ainda são escassos.

O estudo que aqui apresentamos retoma, com mais profundidade, os temas do trabalho que desenvolvemos em 2008 nomeadamente: a preparação pedagógica para ensinar na universidade, os atributos pessoais e expectativas exigidas para a docência e o ensino e as estratégias utilizadas com os alunos. Foram realizadas entrevistas a professores de diferentes cursos. Conclusões nos permitem apontar que alguns problemas críticos que permeiam o ensino superior estão presentes nas vivências dos docentes: a exigência de produtividade intelectual e reprodução do conhecimento nem sempre acompanhada de uma autêntica criação do saber; uma burocratização exacerbada; o descaso com procedimentos relevantes à formação dos estudantes e à construção e/ou fortalecimento da identidade docente. Problemas que são a gênese de um clima de constrangimento e mal-estar entre professores em nossas universidades.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma investigação sobre as práticas de ensino desenvolvidas por professores universitários na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Brasil. Neste estudo consideramos o pensamento dos professores com vista a uma compreensão de interfaces e uma aproximação a uma epistemologia da docência², numa visão humanista e introspectiva.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Na visão de epistême, incorporamos os conceitos de prática, técnica e teoria - essência e ou natureza de como se constrói um exercício profissional. Assim, defendemos que o diálogo epistemológico é constituído por elementos da razão e emoção (Cunha, 2007).

O nosso interesse pelo tema e pela sua problemática advém da nossa vivência como professora da UFRN, o que nos impulsionou a olhar com seriedade o universo dos alunos e suas vivências estudantis reveladas na disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Olhar o cotidiano universitário dos alunos para compreender as práticas docentes! Essas turmas são organizadas a partir da heterogeneidade dos pós-graduandos, de áreas diferentes, como Odontologia, Medicina, Engenharia, Farmácia, Fisioterapia, Estatística, Administração, entre outros, o que possibilitou analisar uma ampla diversidade de atitudes e hábitos internalizados pelos estudantes na graduação e que, por transferência, refletiam as aprendizagens feitas nas situações de convivência e troca de experiências com os docentes e os vínculos criados na instituição.

Em trabalho anterior com docentes da UFRN (Brutten, 2008), foi feita uma análise exploratória sobre alguns pontos fundamentais tais como: formação para o ensino na universidade, estratégias utilizadas, conceito de bom professor, relacionamento com os alunos, avaliação de aprendizagem. Foi utilizado nesse estudo inicial um questionário fechado sustentado *nos paradigmas de formação docente* (Sacristan, 1998; Paquay, 2001; Altet, 2001). Para a sistematização dos dados recorreu-se ao SPSS³. Essa sistematização refere-se às representações dos docentes relativamente às questões formuladas, pois julgamos, através delas, captar as tendências fundamentais para iniciar uma análise mais aprofundada.

Analisando a evolução das instituições de ensino superior no Brasil, constata-se que os docentes universitários eram selecionados a partir do mundo do trabalho: sustentados na lógica *quem sabe, sabe ensinar* (Masetto, 1998). Nesse contexto, a preparação para o ensino não tinha uma relevância significativa. Hoje, compreendemos que a Didática universitária é um espaço de conhecimento, de transmissão de cultura, rigor científico na construção de conhecimento fundamentado na socialização e formação profissional, portanto carregado de ideologia. Daí decorre o interesse em constituir a 'análise das práticas da docência' como contexto de formação no âmbito da universidade, situando a reflexão pessoal e profissional como estratégia de desenvolvimento profissional fundamental.

Historicamente, para exercer o magistério, o professor do ensino superior devia realizar investigações nas áreas da graduação em que pretendia ensinar, demonstrando, assim, o domínio epistemológico e de investigação por meio dos cursos de Mestrado e Doutorado. A valorização da investigação como elemento que define o acesso à docência universitária tem sido um dos motivos de descaso e fragilidade das

³ Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia (Statistical Package for Social Sciences).

práticas desenvolvidas no ensino, relegando de certa forma essa formação, trazendo desprestígio a essa atividade (Gil, 1997; Zabalza, 2004). Existe hoje em dia uma atualização do debate didático-pedagógico em torno do ensino superior, decorrente das exigências dos organismos encarregados de administrar e avaliar tal nível de ensino (MEC)⁴, sustentado na avaliação das Instituições de Ensino Superior. A avaliação do desempenho docente representa uma das interfaces da avaliação institucional. Esta tem sido desenvolvida na UFRN a partir da consideração da atuação didática e da postura profissional do docente.

Por outro lado, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) define claramente uma alteração dos métodos de ensino na universidade pública, que promove a formação de equipes de trabalho constituídas por professores, alunos de pós-graduação e monitores de graduação, assim como situa características de um ensino não presencial.

No âmbito institucional, na instância da UFRN, os projetos político-pedagógicos e as recomendações elaboradas nos perfis curriculares dos cursos de graduação, procuram conduzir a ação, visando qualidade da prática de ensino.

Do ponto de vista das Ciências da Educação, tenta-se desenvolver e priorizar um conjunto de orientações para o ensino superior e uma pedagogia universitária sustentada, fundamentalmente, na Escola de Chicago, considerando o aspecto formativo e institucional, e, evidentemente, uma orientação normativa, conduzida por intenções gerais e abrangentes para a prática curricular.

Do ponto de vista pessoal e da docência universitária, os professores desenvolvem seus trabalhos baseados numa didática que adquiriram com total autonomia intelectual como pós-graduandos, através de longos períodos de estudos em cursos de mestrado e doutorado. É nesse sentido que entendemos que uma análise da docência perpassa pela consideração dessas interfaces de individualidade e subjetividade, esclarecedoras de aspectos relevantes para o tema em estudo.

Em geral, existe um aumento da preocupação com o ensino na Universidade, sendo relevantes os estudos de Severino (2008), Rue (2007), Krasilchik (2008), Machado (2008), Ezcurra (2007), desenvolvidos com o apoio da USP para desencadear um amplo debate sobre tema que ganha cada vez mais destaque.

⁴ Ministério de Educação e Cultura.

A respeito do contexto institucional das atividades acadêmicas, Bosi (2007) afirma que o trabalho nas universidades tem aumentado em intensidade e extensão devido às mudanças na superestrutura jurídica do Estado e pela reestruturação do mundo do trabalho. Centrado numa produção intelectual que privilegia exclusivamente os aspectos quantitativos e incentivado pelos critérios de avaliação instituídos nas IES, um dos pontos nevrálgicos tem sido a evidente “precarização” do trabalho do professor. Esse aspecto é facilmente constatado nas alterações de rotina do trabalho acadêmico, na ausência de reflexão daqueles que fazem a universidade, particularmente visível diante do descaso assumido frente às atividades de ensino.

O acirramento das exigências nas Instituições de Ensino Superior, e o confronto de papéis exigidos aos professores, a *docência e formação* e a *docência e investigação* exigem uma capacidade e esforço de desempenho, assim como persistência pessoal, nem sempre, e nem em todas as circunstâncias compatíveis com a condição de vida e trabalho presentes nas instituições. A própria natureza do trabalho intelectual que, em muitos casos, ocasiona desestímulo ao próprio exercício da atividade mediadora da aprendizagem. Os mecanismos básicos de promoção estão vinculados à produtividade científica dos professores, sendo consideradas as atividades de pesquisa como critério principal.

De outro ponto de vista, Nóvoa (2007, p.23), ao referir-se a outros níveis de ensino, identifica também um problema no campo da docência universitária, destacando que é importante perceber o aumento dos controles estatais e científicos na carreira, ocasionando uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia pessoal (...). Na verdade, para esse autor, o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas. Este paradoxo é bem conhecido: quanto mais se fala em autonomia dos professores mais a sua ação é controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência (Nóvoa, 2007, p.25).

A docência universitária é um ponto obscuro dentro da carreira do professor universitário (Zabalza, 2004, 137). Não existem trabalhos aprofundados sobre a questão, além de pouco se avançar na busca de soluções. Por tudo isso, consideramos importantes as afirmações de Cunha (2007), quando afirma que os professores têm sido recorrentes ao apontar que reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional. E essa condição se aguça quando se trata de professores universitários, que usualmente não empreendem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Contudo, estudos empíricos sobre o pensamento dos docentes do ensino universitário são ainda escassos e distantes de uma avaliação crítica. E são importantes

porque, como Pires Bettencourt (2007) reconhece, a sua influência, assim como o cenário de suas aulas, continua por muito tempo na memória de seus alunos, tendo em conta que tais professores exercem uma função preponderante na passagem do testemunho da vida e da experiência a uma geração mais nova. Esta característica torna o ensino universitário amplamente importante pelo papel que os docentes são chamados a desempenhar como atores sociais.

Os temas fundamentais deste nosso estudo são o desenvolvimento e os fundamentos das práticas de ensino dos docentes da UFRN e representa uma continuidade do trabalho anterior (Brutten, 2008). Pretende-se ampliar o significado das respostas dos interrogados a tais questões, aprofundando-as à luz de situações novas. São múltiplos os aspectos que subsidiam a construção e o desenvolvimento da docência universitária. Nosso trabalho, contudo, centra-se na experiência pessoal dos docentes, e privilegiamos uma análise que permite responder, em seus diferentes indicadores, à questão: *como atores sociais, que compreensão e que imagens têm os docentes universitários de sua carreira? como fundamentam e desenvolvem suas práticas de ensino?*

Tentamos dar respostas à pesquisa através da literatura já existente em nosso contexto acadêmico e, por outro lado, através de trabalho empírico, expondo as expectativas e motivações fundamentais explicitadas nas falas dos professores.

Procedimentos adotados na investigação

O trabalho empírico desta investigação contou com a colaboração de 18 professores do quadro efetivo da UFRN. O instrumento de coleta de informações foi uma entrevista, o que permitiu aos docentes expressarem-se livremente sobre os assuntos propostos. Consideramos que os docentes, ao responderem às questões e ao falarem sobre sua representação e experiências de ensino, organizam seu pensamento e refletem sobre si mesmos. Foi feita a transcrição integral das respostas dos entrevistados, conforme as orientações que acompanhavam o instrumento de coleta de dados.

Para a análise dos dados, realizamos uma abordagem intertextual em torno das categorias temáticas evidenciadas no questionário, sendo estas definidas de acordo com a relevância que os conteúdos ganhavam no *corpus* do discurso. No registro de respostas, as questões que mais sobressaíam retratavam aspectos da vida pessoal e profissional dos docentes, seus referenciais culturais da formação e elementos vinculados às suas práticas, conforme as áreas específicas em que estas se situavam. Procuramos realizar um esforço sistemático na escuta das entrevistas, mantendo um espaço de tempo necessário para a internalização do que era respondido, con-

siderando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva. As explicitações encontradas no discurso voltam-se para o eu pessoal envolvido nas tramas de percurso vivenciados pelos sujeitos.

Os sujeitos

Quadro I. Características dos docentes entrevistados

Participou da pesquisa anterior	Sexo	Média simples de idade	Ano médio de obtenção da graduação	Doutoramento	Tem participado nos Cursos de Atualização
Sim 17%	Feminino 61%	49 anos	1982	2003	Sim 72%
Não 78%	Masculino 39%			(10 da amostra)	
Sem resposta 5%				56%	Não 28%

Quadro II. Áreas de formação dos sujeitos da pesquisa

1.Letras (L)	7.Eng. elétrica (Eng)	13.Enfermagem(Enf)
2.História (H)	8. Biblioteconomia (B)	14.Enfermagem(Enf)
3.Farmácia (F)	9.Medicina (M)	15.Enfermagem(Enf)
4.Psicologia (Ps)	10. Medicina (M)	16.Enfermagem(Enf)
5.Administração (A)	11.Administração (A)	17.Matemática(M)
6.Eng. elétrica (Eng)	12. Ciência Política (Cp)	18.Pedagogia (Pe)

Quadro III. Características dos sujeitos entrevistados

Situação Civil	Acesso à Universidade	Anos de trabalho	Exercício da docência antes de entrar na Universidade	Outras atividades	Razões da escolha
Casados 72%	Concurso 100%	21 anos media	50% sim	Atendente hospitalar	Vocação 72%
Solteiro 17%		simples	50% não	Enfermagem	Família 11%
Outro 5,5%		17% não		Secretaria técnica	Acaso 22%
Divorciado 5,5%		responderam		administrativo	Sobrevivência5,5%
				Psicólogo	Outro 5.5%
				Consultório	
				Engenheiro	
				Bancário	

As falas dos sujeitos

Nesta parte de nossa análise, trabalhamos as falas mais importantes de todo o *corpus do discurso* constituído por 18 entrevistas abertas. De acordo com os objetivos da questão e os itens mais relevantes que caracterizam os dizeres dos docentes, selecionamos trechos do discurso dos professores.

Preparação pedagógica

Essa questão se remete ao primeiro questionamento presente na entrevista, que aborda qual a preparação pedagógica do docente para ensinar na universidade; verificando-se que 11 (61%) dos sujeitos afirmaram não terem tido nenhuma preparação; 2 (11%) se definiram autodidatas; 2 (11%) afirmaram que sua preparação aconteceu no Mestrado, através da disciplina Metodologia do Ensino Superior; 3 (17%) informaram ter sido na licenciatura, durante o período da graduação na universidade.

Quando a preparação advém de uma licenciatura, a preparação teórica decorrente advém de disciplinas como didática.

Foi a licenciatura. Foi o que eu fiz em termos de preparação pedagógica para ensinar. Na licenciatura a gente vê umas disciplinas como didática, que ajudam muito, embora fosse voltado para o ensino médio.[S4]

(...) Foi uma disciplina na minha segunda graduação que foi a licenciatura em matemática, de 60 horas, se não me falha a memória, e só! E não voltada para o ensino na universidade...Era voltada para o ensino médio e fundamental [S17]

As contribuições na preparação docente são para desenvolver um melhor domínio de transformação da informação em saber por parte do aluno, pela mediação do professor, pelas trocas cognitivas e sócio afetivas, pelos métodos que facilitam a aprendizagem (Altet, 1997, p.16). Por isso entendemos que este componente é um elemento que facilita no início da docência em nível superior.

A disciplina de Metodologia do Ensino Superior é ministrada, de preferência, pelo Departamento de Educação na pós-graduação e acompanha os cursos de Mestrado e Doutorado, tem uma carga horária de 60 horas e aborda temas como objetivos do ensino universitário, projetos político-pedagógicos, metodologia e avaliação do ensino. O seu contributo constitui-se, em alguns casos, o único subsídio ministrado aos professores para começar a desenvolver seu ensino universitário.

A minha preparação pedagógica para ensinar no mestrado se deu no mestrado em administração numa disciplina que fiz, Metodologia do Ensino superior. No entanto, foi muito bem feita que ainda me lembro dos ensinamentos dessa disciplina no laboratório de educação da faculdade de Rio Grande do Sul, foi muito bom, micro laboratório, toda uma situação de ensino e aprendizagem muito interessante [S5]. (...) Quando eu fiz o mestrado, naquele tempo a gente cursava Metodologia do Ensino Superior. Tinha dois professores da educação que ministravam essa disciplina [S11].

Os sujeitos que referem a categoria Sem preparação para entrar na universidade, adquiriram conhecimento para ensinar em locais de trabalho anteriores à sua entrada na universidade. Os professores originários de áreas da saúde apresentam, na maioria, uma formação proveniente dos espaços de trabalho, sendo as Secretarias de Educação e da Saúde do Estado e do Município os responsáveis pelos cursos nessa área.

Sem preparação:

Para ensinar não, assim não sistematicamente, oficialmente tem sido esses cursos que aí, de vez em quando eu me interesso. Mas aí o horário não dá, mas sempre que é possível, por sentir uma lacuna nessa formação. Quando a gente faz mestrado e doutorado é tudo voltado para a pesquisa, não é voltado para o ensino, então a gente não vê nada neste sentido. Eu procuro ler alguma coisa que acho que pode me ajudar a refletir sobre o ensino, mas na medida do possível [S4].

Ensino médio:

(...) na universidade não tive nenhuma formação para ser professor. Então, digamos assim a bagagem que utilizei para lecionar foi aquela que já tinha do Estado, eu lecionava no Estado, e lá tive formação [S7].

Secretarias de saúde:

Eu queria entrar na universidade (...) gostava de fazer, de ensinar, mas ao mesmo tempo não tive esse preparo específico, por isso, então as experiências que tive foram dando esse suporte. Então, na década de 80 (...) fiz algumas atualizações no serviço que a gente teve que trabalhar com práticas problematizadoras (...) Sempre a enfermagem teve uma relação muito íntima com a saúde, então isso, favoreceu que eu fosse chegando perto [S13].

Encontramos, ainda, da amostra dos sujeitos da pesquisa, dois professores que desenvolveram cargo de técnico antes de entrar para a vida acadêmica como professor, o que lhes facilitou o acesso e a compreensão de aspectos ligados ao ensino.

Foi exercer o cargo de técnica em assuntos educacionais na Prograd.(...) Fui monitora, na verdade. Fui monitora, depois tive uma bolsa num programa que existia chamado Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior [S18].

Perante o questionamento sobre a formação contínua na docência, 13 (72%) professores responderam que sim, que sua formação foi contínua; 5 (28%) docentes disseram não ter sido contínua.

Nas respostas relativas à primeira categoria, os docentes assim se expressam:

Minha formação foi contínua praticamente ,(...) vivi momentos de sobreposições [S1].

Sim, fiz Especialização, Mestrado e Doutorado [S2].

Diferente da docência, o trabalho como pesquisador, pautado por um esforço intelectual muitas vezes perseverante, assume caráter de *empreendedorismo*, *competição* e *voluntarismo*⁵ no contexto da configuração institucional atual.

Outro tópico presente nas respostas diz respeito aos cursos de atualização seguidos, que significam uma modalidade de formação contínua:

Sempre que tínhamos cursos de atualização na universidade nós sempre fazíamos. (...) Sempre fazemos cursos de atualização pedagógica mais um curso específico na área de didática [S8].

Esses cursos significam uma forma de atualização importantíssima. Representam uma forma de informar, formar, refletir, conhecer e atualizar sua dinâmica do trabalho docente. A instituição universitária, segundo Zabalza (2004), considera que formar, melhorar como profissional e aprender a ensinar são questões que dependem de cada professor, não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam a carreira docente.

Um dos docentes revelou que até à chegada na instituição ficou se atualizando continuamente. Mas, o seu ingresso o obrigou a parar o percurso tendo em vista o acúmulo de atividades.

(...) Até o momento sim. Nesses três anos que ingressei aqui na universidade, não, porque estou esperando terminar o estágio probatório, para ingressar no doutorado, que ainda me falta, mas pretendo continuar. Eu acho que não se deve parar senão se fica estagnado e não se aprende mais nada [S17].

⁵ BOSI, 2007.

Segundo Zabalza (2004, p.135), as oportunidades de promoção e possibilidades de formação são fundamentais. Somente quem possui expectativas elevadas de crescimento e melhoria profissional está em condições de se esforçar para alcançá-las. A tese de doutorado se constitui uma forma de mergulhar com rigor científico na epistemologia da área que se ensina, e possibilita a aceitação de regras da investigação e desenvolvimento de habilidades para consegui-las.

Os sujeitos que indicaram uma ausência total de preparação na área explicitam com clareza de que forma sustentam seu trabalho do ponto de vista didático.

Não, não sistematicamente, assistematicamente procuro ler, discutir com colegas [S2].

O trabalho de docência nas universidades é solitário, algumas vezes. Práticas inovadoras vêm sendo implementadas sob orientação das pró-reitorias através de docência assistida, para que o ensino seja iniciado por pós-graduandos, através de socialização de experiências de forma contínua para configurar a sala de aula como espaço de interação entre adultos. A questão docente, como Zabalza (2004, p.137) explicita, é um ponto obscuro dentro da carreira, não existem trabalhos aprofundados sobre a questão, e se avança pouco em busca de soluções.

(...) O único curso que fiz foi esse aí antes de entrar na universidade, mas não depois. Não cheguei a fazer mais cursos assim na formação pedagógica [S7].

À margem da produção intelectual, o trabalho docente fica relegado desde o início na instância acadêmica para uma questão de menos valor.

Como explicita Masetto (1998), na organização e desenvolvimento do ensino superior brasileiro, a seleção estava centrada em quem sabia e dominava determinada área de conhecimento. Portanto, não existia exigência sobre a preparação para a sala de aula, o que é confirmado pelos docentes ao afirmar que sentem um vazio nessa formação. Zabalza (2004) destaca que, no exercício do ensino, não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja Doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência. Entendemos que algumas decisões para lidar com as questões do ensino e com os alunos são adquiridas na experiência. O desenvolvimento nestas instituições significa ir crescendo em nível de racionalidade (*saber o que se faz e porque se faz*) em especialidade (*saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias*) e em eficácia (Zabalza, 2004). Nesse processo, estão envolvidos tanto os conhecimentos como os sentimentos (*a vida pessoal em geral*) e a experiência na área.

Gerwer (1998 apud Zabalza (2004., p.142) demonstra que muitos docentes beneficiam de um catedrático em cuja sombra se desenvolvem como profissionais. O apoio institucional nem sempre ocorre, por isso as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada um enfrenta com suas próprias forças.

Desenvolver a docência universitária tem implicações e exigências bem diferentes das de outras instâncias de ensino: aprimoramento de área básica de formação através de investigação, domínio epistemológico da área de conhecimento, conhecimentos de saberes curriculares, assim como competências políticas, ligadas ao exercício da intelectualidade na academia e ao poder e influência adquirida como agente social na instituição. Em alguns casos, devido aos contextos institucionais, se consolidam vícios e práticas ineficientes por falta de oportunidade de uma correta construção profissional (Zabalza, 2004).

Na categoria Autodidatismo, os docentes consideram-se responsáveis pela sua própria formação, o que implica se preparar a partir de seus interesses e motivações.

Minha formação tem sido contínua, não formal (...) Então, minha formação tem sido assim contínua nesse sentido de eu desejar envolver os meus próprios recursos, autodidata mesmo. Estou estudando bastante e tenho me cuidado para não fazer feio em sala de aula [S5].

Consideram também que a formação exige motivação e compromisso com a profissão. Um certo engajamento pessoal para aprimorar as atividades desenvolvidas. Sendo às vezes o tempo de serviço e a “acomodação” elemento que limitam a inovação do ensino.

A minha formação tem sido contínua mas eu diria que, fora o mestrado e o doutorado, ela tem sido contínua por curiosidade, de estar sempre pesquisando, pesquisando e buscando, não por participar de algum programa específico de formação contínua [S18].

Por outro lado, mesmo não participando de programas oficiais, podem ser desenvolvidos trabalhos de aprimoramento e qualidade a partir da curiosidade e interesse pessoal e do prazer pela atividade científica.

Professor universitário: pesquisa, ensino crítico, extensão, atualização permanente

Ao questionarmos os docentes entrevistados sobre os atributos mais importantes na docência universitária, eles assim se manifestaram:

Não esquecer do ensino, a pesquisa e a extensão para mim. Isso aí é uma coisa que é básica embora hoje a gente saiba, isso não é o discurso oficial da universidade, mas a gente sabe, as atividades ligadas ao ensino passam por um grande desprestígio, por contraditório que isso pareça [S1].

(...) Ter uma atitude de pesquisador. Eu acho que é uma das coisas fundamentais para ser professor universitário, de indagar, de ir atrás, de buscar, e fundamental, professor universitário jamais pode se acomodar [S18].

Os sujeitos da investigação têm a visão sistêmica de universidade: a de promover a construção social do conhecimento. O desempenho docente consiste em mediar para ajudar o aluno a construir seu próprio conhecimento. A não exigência de formação para a docência universitária não diminui a sua necessidade, como adverte Zabalza (2004, p. 145).

A atitude investigativa deve permear todo o trabalho do docente; contudo, este é sempre, antes de tudo, uma pessoa, independentemente de ser um intelectual. São exigidos desenvolvimento de pesquisas para acompanhar os *rankings* universitários num mundo competitivo (Zabalza, 2004). É assim que as agências financiadoras oferecem privilégios acentuados para o pesquisador que consiga titulação acadêmica na idade compreendida como juventude (até 35 anos). Bosi (2007, p.1514) afirma que na atualidade os docentes desenvolvem atividades numa lógica produtivista, sem sentido, que atentam contra os princípios da produção acadêmica de qualidade.

Dentro dessa ótica, selecionamos trechos de registros e queixas relativos a essa questão:

(..) hoje a gente tem uma política interna na universidade, não é só na nossa (...) de uma quantificação ao meu ver daqui a alguns anos precisa ser revista da vida e da produção do professor dentro da Universidade. Acho que para o momento, nessa geração é incontornável, mas acho que precisa ser revista. Começo a assistir vários colegas assim....com milhões de pontos, mas eu não queria estar com esses milhões. Acho que nem sempre essa pontuação significa renovação, conhecimento, novas leituras [S1].

Existe um forte apelo para uma ressocialização dos docentes com base num modelo produtivista que valoriza a cultura do desempenho. Os registros dos professores apontam nesse sentido:

(...) Inclusive eu sou muito cético com as coisas. Na Universidade hoje se criou uma competição muito grande entre docentes [S3].

No sentido contrário à visão de trabalho acadêmico como produção, o papel exigido da docência universitária, segundo Bettencourt Pires (2007) é relevante: o professor universitário deve dar testemunho da vida e da experiência a uma geração mais nova. Consideramos que o docente universitário não pode apenas ter experiência acadêmica e ou cultura acadêmica internalizada como pesquisador. Deve ter experiências diversificadas, inclusive de sua profissão fora do espaço universitário. Muitos docentes não conhecem o mercado de trabalho porque nunca viveram nele, nessa lógica, serão incapazes de formar profissionais para um mercado de trabalho que não conhecem.

A respeito da visão de ensino que desenvolvem na instituição, os sujeitos assim se manifestaram nas entrevistas:

(...) É você ter uma concepção do que é ensinar, do que é aprender, de como ensinar, de como aprender, quais as dificuldades. A pessoa tem que se autoavaliar e saber quais as dificuldades que tem para ensinar e que dificuldades o aluno tem para aprender e fazer uma reflexão contínua, discutir [S2].

Se o ensino de qualidade tem como finalidade a elevação do nível de formação e a capacidade do estudante, também para o docente, deve levar a atividade de reflexão sobre práticas. Esses momentos são considerados por Nóvoa (2007) como importantes para a evolução na carreira. Contudo, são poucos os que se envolvem com a devida atenção nesta atividade, tendo em vista que as reuniões institucionais têm caráter mais administrativo do que pedagógico.

Cunha (2007), em trabalho com alunos universitários, pontua o valor dado pelos mesmos à importância da reflexão crítica da realidade. Essa dimensão do ensino superior também está presente na fala dos professores:

A gente tem que ter uma preocupação ampla sobre as coisas, ter uma visão crítica sobre o mundo, os acontecimentos, a história, as coisas que estão acontecendo hoje no nosso tempo na história, os determinantes sociais e históricos. Tem que se manter atualizado, manter o interesse pela pesquisa, porque pesquisa é construção de conhecimento [S4].

Um dos sujeitos entrevistados, da área de ciências exatas, ainda destacou a visão de ensino voltada para a valorização do conteúdo:

Na minha avaliação são dois os aspectos fundamentais, um deles é o profissional dominar o assunto que ele vai lecionar, isso é fundamental; mas outro, não menos importante, é ele ter um treinamento ou se não teve treinamento, demonstrar que tem a capacidade de transmitir o conteúdo. Porque muitas vezes a gente percebe isso em excelentes profissionais, eles dominam amplamente o campo de trabalho mas não sabem transmitir [S7].

Mesmo com uma ação de ensino pautada no conteúdo e um ensino centrado no saber do professor, as exigências curriculares são hoje interdisciplinares, portanto é preciso abertura para novas áreas afins, assim como elementos críticos e de contexto a serem desenvolvidos nas atividades. Conceitos como interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar ainda são confusos no âmbito do ensino, porque têm implicações epistêmicas, mas podem ser colocados em evidência nos trabalhos de aprendizagem. Este talvez possa ser o início de um diálogo, entre docentes, sobre um ensino interdisciplinar tão necessário e tão difícil na instância da Universidade.

Outros pontos colocados pelos sujeitos em nossas entrevistas apontam para posturas éticas:

*É a consciência do papel de um professor na universidade que é super importante; porque sem isso a gente não vai buscar atualização didática [S11].
(...) significa uma forma de se posicionar no mundo [S12].*

Está presente no discurso dos docentes a necessidade de atualização contínua assim como pautar o ensino numa visão crítica. Em outra perspectiva, a questão da formação ética do estudante é compreendida pelos docentes como a necessidade de ter empatia para com a vida do aluno, entendida como a função social de pensar na geração que se forma na instituição.

Do ponto de vista da vivência institucional, a condição social dos alunos vivida na universidade leva a que estes reforcem determinados comportamentos. Como Cunha (2007) explicita, os alunos raramente vivem experiências significativas, e sendo participantes de uma mesma cultura, dividem com os professores e com as instituições a condição de reforço das práticas já existentes.

A vivência da sala de aula depende da interação entre sujeitos, e tem o componente da dimensão artesanal da docência e da aprendizagem. Cunha (2007) afirma que esta depende de uma química que nos aproxima e distancia dos alunos. Aprender e conviver com a diferença é uma importante condição de formação.

Segundo Cunha (2007) e na visão dos alunos, a manifestação de paixão e gosto pelo conhecimento em que o cognitivo se imbrica com o afetivo é uma característica fundamental do bom docente. É assim que os docentes entrevistados se manifestam neste trabalho em relação aos alunos :

Respeitar o aluno como estudante, saber que ele esta ali, ele deseja aprender e tem um futuro, e eu acho muito importante que o professor saiba respeitar esse futuro desse estudante e dê a ele (...) mesmo que seja no momento, num aspecto tão pequeno a formação de um aluno [S5].

O atributo do respeito para com o aluno e o percurso formativo que é acompanhado na Universidade assumem um valor relevante mesmo que seja em aspectos como a formação atitudinal. Também a transferência de valores e cultura geral assim como a realização humana são capazes de motivar:

A realização profissional dos alunos me motiva bastante e a meu ver eles se realizarem profissionalmente, eu fico muito feliz e me motiva [S6].

Em estudo com professores universitários citado por Barreto (2007) o mal estar e ansiedade apresentados por professores tinham estreita relação com a insatisfação no relacionamento com os alunos. A interface negativa da relação com os alunos é vivenciada como geradora de ansiedade, e o lado positivo da relação evidencia satisfação pessoal por parte dos docentes, centrada na aceitação, capaz de mobilizar forças pela motivação para desenvolver uma boa docência.

Outros sujeitos entrevistados identificaram como característica marcante o valor do papel social do docente:

Eu acho que para ser professor, independente de ser universitário ou não, você tem que ter consciência que é um formador de opinião. Eu acho que você tem que ter uma crítica da realidade em que vive. Tem que ter uma crítica contínua de sua prática. Tem que ter uma concepção e um compromisso com ética, inclusive, são fundamentais [S13].

Primeiro factor, além do conhecimento, eu acredito que seja uma ética. Porque para sermos professores universitários não é só disseminar conhecimento. Você está formando cidadãos (...). Você está lidando com adultos que já têm um caráter formado. É necessário que você o direcione pras boas ações, pra pesquisa, para o desenvolvimento profissional [S17]. -

Zabalza (2004, p.129) defende que é quase impossível, ou inútil tentar definir uma base comum e pública de referências éticas que indiquem o limite do institucionalmente aceitável no âmbito da docência universitária. Quanto maior a capacidade de influência de uma pessoa sobre outras, maior a necessidade que sua atenção e sua influência sejam vistas como sujeitas a compromissos éticos. Decorrente disso, é possível constatar que as profissões com mais *status* desenvolveram o seu próprio código ético. Esse autor refere ainda que os códigos existentes costumam ter como eixo aspectos como deveres em relação aos estudantes, a profissão, aos outros professores, à instituição onde se trabalha e à sociedade. Englobam as condições básicas exigíveis de qualquer atividade social: honestidade, integridade, respeito aos outros, e ainda, respeito a pessoas, uso de poder privilegiado, imparcialidade, uso adequado de informação privilegiada, etc.

Na nossa análise, são entendidas como marcas de uma polaridade negativa, a abordagem de temas que incidem em dificuldades sentidas e vivenciadas no âmbito da docência universitária que se traduzem em impedimentos de caráter interno ou externo:

Eu acho que gostar da profissão, porque é muito pesado ser professor hoje não tem estímulo nenhum (...) O professor é pouco ouvido, tanto na esfera administrativa, como na esfera discente. Você tem que gostar para pode trabalhar com o trivial e, no meu caso, eu me entusiasmo pelo que faço e procuro estar me atualizando e estudando [S8].

Bosi (2007), em concordância com as ideias desse docente, observa que é uma constante na vivência institucional a falta de estímulo ao espírito empreendedor. Isso torna difícil a produção de uma identidade docente superior que entenda que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema no Brasil.

Em trabalho de Barreto (2007, p.123) com professores universitários, foram apontados entre alguns elementos os *desafios na administração do tempo, as cobranças frequentes* como sendo os maiores causadores de estresse no trabalho institucional. Como resposta a esta situação de vida dos docentes são apontados no mesmo trabalho a necessidade de desenvolver programas que se preocupem com a *dimensão humana dos professores* assim como políticas que sustentem um processo de *autodesenvolvimento na carreira*.

Quando entrevistados a respeito da motivação, inspiração e interesse para desenvolver uma boa docência, os professores responderam em sua maioria ser o aluno o principal motivador de seu trabalho, chegando em alguns casos a afirmar que a instituição fica pobre sem eles. Nas expressões dos docentes, encontra-se o aluno como centro do processo e preocupação principal, sobretudo por parte daqueles que assumem a docência depois de longos períodos formativos, mas que nunca saíram da universidade e que têm uma proximidade muito grande em termos de idade temporal com os discentes. Também é colocado o grau de satisfação que isso representa em termos pessoais e apontada, em contraponto, a questão salarial como motivo de desvalorização do trabalho.

Nos meus alunos! Só! E em mais nada! Porque, se for ver o retorno financeiro é irrisório!(...) O único retorno que nós temos é o consolo de nossos alunos: é o aproveitamento deles, é saber que aproveitaram aquilo que você passou para eles e que você faz parte do aprendizado e do crescimento deles [S17].

Ver o aluno como motivação chega mesmo a ser invocado por dois docentes da amostra em situações extremadas:

As vezes eu estou cansada, exausta e vou dar aula... Como é que vou conseguir? Quando saio, saio melhor de que entrei, é impressionante, e às vezes quando estou cansada parece que a aula é melhor [S18].

A representação que fazemos dos alunos influencia a forma como orientamos a maneira de ser profissional. No contexto universitário, a antiga sentença formulada por Zabalza (2004, p.131) *os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são*, é válida e considera que boa parte da influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoa, na nossa forma de nos apresentarmos, no modo de nos relacionarmos, a satisfação pessoal e profissional tem muita relevância.

A investigação realizada por Cunha (2007) indica uma reciprocidade de vantagens entre os professores protagonistas e experiências relevantes para os alunos na universidade:

ao se preocuparem com os significados que os seus estudantes possam atribuir às experiências de formação, revelam a sua própria necessidade de também encontrar significados para a sua docência. Essa condição é historicamente pouco prestigiada na educação superior, em que os saberes do campo científico são tidos como sustentadores de sua autoridade.

A respeito disso, os sujeitos assim se manifestaram:

A motivação, inspiração para desenvolver uma boa docência, penso que encontro isso na própria atividade, no meu próprio modo de ser e de ser humano, de profissional [S5].

É dentro, é lá dentro! A motivação interior mesmo! Não é motivação de fora!. É motivo interno! Pelo menos, no meu caso, é motivo interno! Porque você enfrenta situações que, muitas vezes, tem que se superar: nas relações com os alunos, na quantidade de trabalho que tem, nas outras atividades que tem que fazer. Então, acho que só com muita vocação...muita garra mesmo [S11].

Em relação às queixas sobre o mal estar docente na universidade, Bosi (2007, p.1518) afirma que os docentes estão presos a estes cordões de produtividade que, em grande medida, representam a perda da autonomia intelectual, a perda de controle sobre o processo de trabalho, a forma atual de subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital, e nesse sentido, as condições históricas do trabalho docente universitário estão carentes de problematização, reflexão e denúncia.

Os estudos dentro das organizações, segundo Zabalza (2004, p.132), demonstram que o fator pessoal, assim como o vínculo dos indivíduos para com o seu trabalho se constituem muito importantes. Nesse sentido, o crescimento da satisfação dos professores torna possível a otimização institucional e o aprimoramento da qualidade dos processos formativos que nela ocorrem. Sendo esta uma organização educativa com forte predomínio do lado individual, é preciso promover essa satisfação: aumentar a responsabilidade nos processos e autonomia na tomada de decisões, facilitar o domínio de novas habilidades, ter expectativas de crescimento pessoal ao nível profissional, ter sucesso, reforçar uma visão profissional do trabalho a ser realizado.

E eu acho que sou uma pessoa otimista. Eu acho que sou uma pessoa que ainda acredita nas possibilidades das diversas construções (S13).

Zabalza (2004, p.133) destaca ainda que as instâncias universitárias deveriam atender mais a esse nível de aspectos que dizem respeito ao docente como pessoa, considerando aspectos como reconhecimento, a promoção, o envolvimento em responsabilidade, a capacidade de trabalho que condicionam sua moral e o tornam membro efetivo da coletividade. Apesar de aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, em algumas vezes, frustração.

Quando questionados a respeito das modalidades de ministrar aulas: *Quais os mecanismos de aprendizagem mais utilizados por seus alunos?* os docentes responderam da seguinte forma:

Com leituras, com experiências, repensando as experiências da vida pessoal e da vida da escola e também discutindo(..) vejam a experiência deles como aluno para pensar em que medida se se colocar no lugar do outro você compreende como deve atuar [S1].

A respeito dos pontos fundamentais no ensino universitário, Cunha (2007) destaca a importância da participação e do protagonismo dos alunos, situando-se estes como sujeitos da aprendizagem, leitores e intérpretes da realidade, descobrindo como são capazes de produzir e redescobrir conhecimentos, pesquisando.

Também é abordada pelos docentes a importância de ministrar aula contextualizada no cotidiano, partindo da experiência.

Também se mostra relevante a questão da autonomia, defendida por Paulo Freire e outros teóricos.

Na formação tem prioridade a questão da autonomia do aluno e aí tem tido uma resposta satisfatória. Eles são alunos muito autônomos, no sentido da gente minis-

trar as aulas e dar um direcionamento em termos de conteúdo, passar bibliografia. Eles têm um volume de leituras muito grande durante o curso e ficam responsáveis por dar conta daquele conteúdo, apresentar seminários, transmitir.(...) A gente dá o instrumento e você vai trabalhar com isso, a coisa não vai muito pronta [S4]. Não posso esperar que eles aprendam por ouvir, aprendem mais pelo exercitar. Eu muitos casos, em sala de aula, utilizo a metodologia de casos. Utilizo muitos exemplos da vida administrativa real e da vida executiva e acho que eles aprendem (...) [S5].

A maturidade acadêmica do aluno deve ser incentivada através do desenvolvimento da autonomia, relativamente à tomada de decisões, a comportamentos éticos assumidos no âmbito da profissão, das escolhas: é esse o sentido atribuído pelos professores à formação.

Elementos intersubjetivos presentes nos dados apresentados

Como o estudo contempla um estudo de caso com docentes de uma Instituição Federal específica, podemos afirmar que se constitui *uma análise de práticas*, a partir da perspectiva dos sujeitos. Essa análise expande a perspectiva da comunidade universitária em relação ao ensino.

A maioria dos entrevistados afirmou *não ter tido nenhuma preparação pedagógica para ensinar na Universidade*, esta pode ser considerada como ausente no momento de iniciar o trabalho docente. Por outra parte, a maioria dos entrevistados tem *formação ao nível de Doutorado*, e tem *participado de cursos de atualização pedagógica*. Ou seja, o início da docência acontece pela consolidação de estudos na área e domínio epistemológico, que servem como base de construção de uma prática sustentada na experiência, na vivência em instituições de ensino como discente. Saberes de domínio específico sustentam a iniciação do ensino universitário. *O exercício da docência inicia-se*, para a metade dos entrevistados, *fora da Universidade*. A preparação anterior advém para os profissionais provenientes da área da saúde das Secretarias de Saúde, para os demais, da *licenciatura da disciplina Didática*, e da *Metodológica do Ensino Superior nos cursos de Mestrado e Doutorado*.

A formação para o ensino superior é vista como um processo ao longo do desenvolvimento de cursos de pós-graduação, mas não possui, na visão dos professores, conotações ligadas ao desenvolvimento específico da docência. Seria interessante colocar na progressão da carreira componentes ligados ao aprimoramento do ensino como questão a ser privilegiada para ajudar os docentes a não negligenciar suas

práticas. *Os cursos de atualização são um componente útil* para ajudar em momentos de *reflexão* e também como auxílio para elaboração de tópicos específicos dentro do ensino como prova, estudos dirigidos, organização de seminários. Mas, a procura deve basear-se em necessidades individuais e ser feita por adesão pessoal, nunca por obrigatoriedade, visto que lidamos com adultos.

Os docentes valorizam como pontos fundamentais para o ensino *o domínio do conteúdo, o ensino crítico, contextualizado e atualizado de forma permanente*, entendendo também que a pesquisa é básica para o melhoria do ensino. Valorizam a qualidade da interação que estabelecem com os seus alunos e consideram-na a forma possível de construção de uma comunidade mais equitativa. Os alunos são o motivo principal de motivação, de reconhecimento e satisfação pessoal.

Entre outras, uma característica torna importante o trabalho docente no nível superior, a saber, *o desenvolvimento de uma racionalidade* acompanhada pelo *aprimoramento cognitivo* conseguido em longos processos formativos. Tudo isso acompanhado pelo *valorização da ética*.

A política institucional caminha em outra direção, valoriza iniciativas do mundo capitalista e mercantilista numa lógica de produção influenciada por políticas mais gerais, contraditória ao que se espera do universo intelectual. Os sujeitos reconhecem que o contexto institucional acirra as competições entre as pessoas e grupos e não existe uma consciência crítica plena de como desenvolver novas posturas, nem como enfrentar estas situações e dar respostas às mesmas. Alguns contam o tempo para se aposentar, outro praticam a omissão e o silêncio, são uma forma de não enfrentar o que não pode ser solucionado numa perspectiva individual.

Consideram que *o ensino* deve ser pautado em *atividades a serem desenvolvidas pelos alunos*, nas quais demonstrem diferentes atributos e habilidades adquiridas nas disciplinas e que se concretizam através da realização de uma variante de tarefas acadêmicas. Ainda destacam, como fundamento, a autonomia a ser construída no percurso do aluno, na universidade, como profissional e como pessoa. Consideram a realidade prática para introduzir a teoria no espaço da sala de aula, constituindo-se uma tentativa de romper com a vertente positivista do ensino.

A guisa de conclusão: os confrontos e as perspectivas

Nos registros das entrevistas dos professores existe a imagem de ser a docência universitária um trabalho social privilegiado, por se desenvolver num espaço público,

numa Universidade Federal. Nos registros constata-se que os professores se sentem responsáveis socialmente por ocupar um espaço privilegiado para a formação profissional e, ainda, a ética do cidadão. Consideram o valor da pesquisa fundamental para a formação. Entendem o trabalho como voltado para o desenvolvimento social, abordando o aluno, na maioria das entrevistas, como sujeito crucial do processo. A relação que se desenvolve com os educandos é considerada como fonte de prazer, na maioria das entrevistas. A competição entre pares é o aspecto negativo da vivência institucional, assim como o acúmulo de tarefas. Têm a imagem de uma carreira que implica muito esforço pessoal, compromisso. Desenvolvem as suas práticas das mais diversas maneiras, considerando a natureza do que ensinam, mas muitas questões voltam-se para o aluno resolver e realizar de forma autônoma.

O nosso trabalho evidencia também a ausência de uma preparação docente para o início das atividades acadêmicas. A perspectiva será, a partir de uma nova configuração e socialização institucional, favorecer os grupos de trabalho interessados no desenvolvimento profissional que não apenas centradas na produção intelectual.

O ensino está reduzido ao saber do professor, enquanto a prática docente deve ser interdisciplinar. Assim, muitos docentes não conhecem os projetos pedagógicos do seu curso. Há uma tentativa de consolidar uma pedagogia universitária através desses projetos, que podem funcionar como elemento de articulação do ensino, no entanto, na prática os docentes desenvolvem a sua concepção pessoal de ensino.

Existe uma burocracia irracional dentro da universidade que consome o tempo para preparar boas aulas, devendo realizar-se uma reflexão aprofundada sobre esta questão. O acúmulo de trabalhos e atividades pouco significativas não pode substituir o que é chave dentro da instituição e no trabalho acadêmico.

A evolução dos ambientes de ensino pela tecnologia demonstra que os professores têm dificuldades em adaptar-se às mudanças.

Entendemos que um programa de aprimoramento da docência superior deverá caminhar em duas frentes: atender às necessidades específicas de cursos com maior índice de reprovações, ora exercendo um trabalho de subsídio para se sobrepor às deserções e fracassos de ensino, ora através de cursos de atualização de forma a propiciar a discussão e reflexão profissional atualizada de abordagens educativas. Esses programas devem pugnar por um ensino que contribua para a compreensão dos fenômenos na sua complexidade, solução de problemas, argumentações, elaboração de propostas, privilegiando sempre o conhecimento acadêmico e as práticas profissionais em cada área.

A avaliação do desempenho docente em sala de aula deve ser vista numa perspectiva de contribuição e reflexão sobre o ensino universitário: institucional e pessoal, tendo em vista que fornece dados quantitativos aos docentes sobre seu desempenho nas turmas. Vista como elemento de controle e poder do estado avaliativo e das políticas neoliberais, não deve ser considerada como um confronto pessoal com o que se faz em sala de aula, mas como instrumento de reflexão e autoanálise. Esta se constitui um caminho em busca da qualidade interna intitucional. Os esforços coletivos para pontuar as fragilidades e carências, assim como os problemas da prática docente no ensino superior devem servir para subsidiar planejamentos e políticas educacionais de apoio ao próprio desenvolvimento docente. A finalidade é elevar o nível de formação e a capacidade do estudante num paradigma centrado no estudante como cidadão.

Concordamos que a avaliação da docência deve ser utilizada durante um tempo, mas continuamente pode tornar-se instrumento que deixa os docentes reféns de seus alunos. Neste sentido, entendemos que a elaboração de códigos de condutas institucionais e ou códigos deontológicos seria uma forma inicial de regular a autonomia docente e evitar abusos na luta pelo poder e prestígio acadêmico. Estes, se constituem uma forma de contribuir para o desenvolvimento de uma identidade da docência universitária capaz de consolidar a melhoria da prática.

Referências bibliográficas

- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet (Eds.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-32). Porto Alegre: Artmed.
- Baldi, E. (2008). *A prática e o desenvolvimento da docência universitária na UFRN: perspectivas e dilemas*. Natal: EDUFRN.
- Barreto, M. A. (2007). *Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário. Tese de doutoramento*. Natal: PPG Educação, UFRN.
- Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade, Campinas*. Vol. 28, n.º 101, pp. 1503-1523, set/dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cunha, M. I. (2007). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Formação docente e inovação: epistemologias*. XIV Endipe.
- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do ensino superior* (3ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Masetto, Marcos T (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus.

- Machado, N. J. (2007). *Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior*. Pro-reitoria de graduação. FEUSP. São Paulo: USP.
- Morosini, M. C. (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Seminário de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicações. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Conferencia Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa.
- Rui, M. J. G. (2008). El impacto de la globalización en la universidad occidental del siglo XXI. *Educación Internacional* (pp.59-78). *Tendencias Pedagógicas*. Madrid.
- Sacristan, G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa). Porto Alegre: Artmed.
- Paquay, L. et al. (Org.) (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2 ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gusman. Porto Alegre: Artmed.
- Pires Bettencourt, M. L. (2007). *Ensino superior. Da ruptura à inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pires, J. (2009). *Cruzamento de olhares. Uma leitura plural de textos em educação*. João Pessoa. Ideia.
- Rue, J. (2007). *El aprendizaje en autonomía: posibilidades e limites*. Pro-reitoria de Graduação. São Paulo. USP. Cadernos Pedagogia Universitária.
- Severino, A- J. (2008). *Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos da integração*. Pro-reitoria de Graduação. São Paulo: USP. Cadernos Pedagogia Universitária.
- Teichler Ulrich (2007). La diversification du paysage universitaire. CIEP. *Revue Internationale d'Education*. Dossier. L'enseignement supérieur, une compétition mondiale? CIEP. Paris: Sèvres.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário. Seus cenários e seus protagonistas* (trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed.
- Krasilchik, M. (2008). *Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças*. Pro-Reitoria de Graduação. São Paulo. USP: Universidade de São Paulo.

Abstract

Teaching in higher education: perspectives and images

This paper presents part of a study on teaching developed with university teachers in the Federal University of RN (UFRN). Research in higher education is an instigating subject. Papers by Leite (1998), Cunha (2001), Morosini (2001), INEP (2004), Zabalza (2004), Teichler (2007), Bettencourt-Pires (2007), Garcia Ruiz (2008) and Brütten (2008) explain under different approaches, the relevant issue. It is well known that teachers play a relevant role in the social and institutional field. However, empirical studies on the thinking of higher education teachers are scarce, even though they are a part of a very intensive intellectual field that is diverse and sometimes unquestioned. When

accessing the interview's data, previous findings were considered, in order to develop a complementary approach concerning pedagogical preparation for teaching at the university, personal attributes and expectations required for teaching higher education and strategies used with students. On this study 18 teachers from different courses were interviewed, corresponding to 1% of the total faculty of the institution. Research is carried out as a qualitative approach and interpersonal perspective, to situate ourselves in an epistemology perspective of teaching with humanistic and introspective view. Findings allow us to highlight some critical issues that permeate higher education and are present in the experiences of teachers. These issues can easily be generalized to other institutions. The demand for intellectual productivity and generation of knowledge is not always accompanied by an authentic creation of knowledge. An exacerbated bureaucratization linked to the actions of all academic bodies, the neglect of relevant procedures for the training of students and the construction and / or strengthening of teacher identity, among other things from academic experience, are the genesis of a climate of embarrassment and awkward situation among teachers.

Résumé

L'enseignement supérieur: son image et perspectives

Au cours de ce texte est présentée une étude sur l'enseignement supérieur dont les protagonistes sont le corps enseignant de l'Université Fédérale do Rio Grande do Norte. Les recherches dans ce domaine montrent à l'évidence qu'il s'agit d'un thème qui retient de plus en plus l'attention des chercheurs. Les travaux de Leite (1998), Cunha (2001), Morosini (2001), INEP (2004), Zabalza (2004), Teichler (2007), Bettencourt-Pires (2007), Garcia Ruiz (2008) et Brutton (2008) traitent sans équivoques, et sous d'approches différentes, de cette problématique. Tout le monde reconnaît l'important rôle des enseignants dans le domaine du social et de l'institutionnel. Et pourtant il est digne d'être noté le peu d'études empiriques concernant la pensée des enseignants de l'enseignement supérieur, étant donné qu'à ce niveau d'enseignement le scénario intellectuel qu'ils partagent est très dynamique, diversifié et à l'abri de tout soupçon. Par rapport à notre enquête, ont été pris des thèmes liés à l'étude que l'on avait faite l'année dernière auprès des enseignants, pour essayer de connaître de plus près comment la préparation pédagogique pour l'enseignement supérieur est-elle faite, quelles sont les compétences et les attentes indispensables à l'exercice de cette tâche, et quelles sont les stratégies utilisées par les enseignants auprès des étudiants. Dans le cas de la présente recherche on a travaillé avec un échantillon composé par 18 enseignants appartenant à un éventail de formations dont le pourcentage correspond à 1% de l'ensemble du corps enseignant de toute l'institution. La recherche, à

caractère qualitatif, est centrée sur une épistémologie de l'enseignement et a été conduite sous un regard interpersonnel, humaniste et introspectif. Les résultats nous signalent quelques points critiques qui traversent tout l'enseignement supérieur à l'Université Fédérale do Rio Grande do Norte pouvant être étendus à d'autres institutions: l'exigence d'une production intellectuelle et la reproduction d'une connaissance qui ne correspondent absolument pas à une création authentique du savoir; une bureaucratisation exacerbée engageant les actions de toutes les instances académiques; le manque d'intérêt concernant des procédés méthodologiques dont la portée est essentielle à la formation des étudiants et à la construction et/ ou renforcement de l'identité professionnelle des enseignants, parmi d'autres éléments de la vie académique. Ces points critiques sont à l'origine d'un climat de malaise et de contraintes touchant directement les enseignants de nos Universités.