

# Condições objetivas de trabalho: a construção da relação de professores universitários com o cenário acadêmico<sup>1</sup>

## *Objective conditions of work: construction of the relationship of university teachers and of the academic scenario*

Fernanda Landolfi Maia<sup>(a)</sup>

<sup>(a)</sup> Prof<sup>a</sup>. Mestre da Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER e Faculdades Integradas do Brasil - UNIBRASIL

### RESUMO

Este artigo faz parte de um capítulo da dissertação de mestrado, do programa *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e tem como objeto as relações existentes entre a formação continuada e a prática pedagógica de docentes universitários. A pesquisa busca contribuir para reflexões acerca da prática desses professores a partir de suas trajetórias profissionais e pessoais, verificando: o que mobilizou esses professores a buscarem formação continuada na área pedagógica; em que medida a formação continuada influenciou na sua prática pedagógica; o que explica a diferença de alteração da prática entre os professores. Desenvolve-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade Estudo de Caso com entrevistas semi-estruturadas. Envolveu 12 professores de uma Instituição de Ensino Superior do Município de Curitiba. Os critérios de inclusão dos sujeitos neste estudo foram: ser bacharel com formação continuada, *lato* ou *stricto sensu*, na área de educação e pertencer aos cursos da área de ciências sociais aplicadas como secretariado executivo, ciências contábeis ou administração. Apóia-se nos autores, Cunha (1988), Candau (1987), Garrido, Cunha e Martini (2002), Ghirardelli (1991), Lemme (1984), Ronca (2007), Romanowski (2006), Tanuri (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003), Behrens (1996), Anastasiou (1998), Cunha (1989). O estudo revelou que as relações entre a formação continuada e a prática pedagógica se constituem ao logo do processo formativo dos professores. As alterações de suas práticas se

---

<sup>1</sup> Agradeço a Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins pelas orientações com relação ao trabalho de Dissertação do Programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

configuram desde a escolha pela formação continuada na área da educação, neste estudo considerada como motivações internas e externas, até as dificuldades para a efetivação dessas modificações caracterizadas pelas condições objetivas de trabalho. Esta pesquisa aponta para futuras continuidades e possíveis rupturas no que diz respeito ao magistério do ensino superior exercido, especificamente, por professores bacharéis.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Prática Pedagógica. Formação Continuada.

### **ABSTRACT**

*This article is part of a chapter of the dissertation, in the program stricto sensu in Education at the Pontifical Catholic University of Parana and it has as its object the existing relationship between continuing education and pedagogical practice of university teachers. The research aims to contribute on reflections about the practice of these teachers from their personal professional careers, verifying the following: what mobilized these teachers in pursuing continuing education in the educational area; to what extent continuing education influenced in their teaching; what explains the practicing change difference among teachers. A qualitative research approach was developed, case study mode with semi-structured interviews. It involved 12 teachers from a Higher Education Institution in the City of Curitiba. The criteria for subjects' inclusion in this study were: to have a bachelor's degree with continuing education, lato or stricto sensu, in education and to be part of courses in the area of applied social sciences like Executive Secretariat, Accounting or Administration. It is based on authors like, Cunha (1988), Candau (1987), Garrido, Cunha and Martini (2002), Ghirardelli (1991), Lemme (1984), Snore (2007), Romanowski (2006), Tanuri (2000), Pepper and Anastasiou (2002), Masetto (2003), Behrens (1996), Anastasiou (1998), Cunha (1989). The study revealed that the relationship between continuing education and pedagogical practice is the logo of the teachers' formative process. The changes in their practices were shaped since the choice for continued education in the education area, in this study which was considered as internal and external motivations, up to the difficulties in effecting these changes characterized by the objective conditions of work. This research points to possible continuation and possible ruptures in regard to higher education teaching, specifically by bachelor teachers.*

**Key-words:** Higher Education. Pedagogical Practice. Continuing Education.

## 1 INTRODUÇÃO: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Tendo em vista o objeto deste estudo caracterizado como a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica de docentes universitários, este artigo apresenta uma reflexão em torno das condições objetivas de trabalho de professores universitários.

Tratar da prática pedagógica de professores universitários bacharéis implica em considerar as condições objetivas de trabalho. Esse levantamento poderá indicar o porquê da alteração da prática entre os professores.

Segundo Behrens (1996, p.198),

...torna-se interessante verificar quais são os fatores que ainda impedem o docente de alterar sua Prática Pedagógica. Em termos gerais pode-se apontar como fatores interferentes para que o docente proponha a integralização de uma nova prática pedagógica: horário exclusivamente de aula (sem condições de atender o aluno fora daquele horário); falta de sensibilidade da administração para mudanças por Ter uma abordagem tradicional; receio de ser demitido por estabelecer uma metodologia que agita os alunos; número excessivo de alunos por sala; falta de material de apoio; falta de tempo para o aprofundamento teórico e metodológico, pessoalmente ou em grupos de estudo.

Assim sendo, neste artigo procurei verificar a atuação do professor bacharel em sala de aula, a partir de seus depoimentos, a fim de identificar como se dá o processo de ensino-aprendizagem conduzido pelos entrevistados, suas dificuldades e sua relação com a instituição em que atua.

O estudo revela o percurso do professor no preparo das aulas, sua atuação em sala de aula, sua relação com os alunos e a maneira como compõe sua avaliação.

### 1.2 PLANEJANDO SEU ENSINO: PARTICULARIDADES SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

Para identificar como os professores pesquisados respondem a essa atividade docente, nessa etapa da pesquisa foi preciso identificar como e quando os docentes planejavam seu ensino. As respostas, além de mostrar que não há uma fórmula pronta e que cada docente, com sua maneira/metodologia, cria seu plano, a fim de atender as necessidades dos

cursos em que atuam, permitem também refletir sobre algumas questões. Abaixo observa-se aqueles professores que planejam suas aulas semestralmente:

No início do semestre em primeiro lugar, mas muito mais vinculado ao curso, a cada disciplina que eu vou trabalhando, eu faço o planejamento do que é necessário para aquela disciplina no âmbito daquele curso, então por exemplo o meu planejamento de turismo é completamente diferente de secretariado, mas o que ocorre, as duas primeiras aulas são padrão, a partir daí, muitas coisas eu defino dependendo de como os alunos estão se desenvolvendo. (Professor H)

Como eu planejo? Nós fazemos todo o planejamento das aulas antes do início das aulas, elaboramos o plano de ensino e ali nós pensamos como nós iremos fazer. Então nós definimos a metodologia, forma, recursos, todo planejamento antes do início das aulas. (Professor F)

Alguns professores consideram fundamental para confeccionar seu plano de ensino, realizar uma análise da ementa, das bibliografias de base e a carga horária. Partindo dessas considerações, o plano de aula é desenvolvido com a preocupação de que nenhum conteúdo seja omitido e de que maneiras esses conteúdos serão melhor absorvidos pelos alunos. Abaixo mais um depoimento

Ele se dá a partir do momento que você recebe a sua ementa. Com tua bibliografia básica e teus dias de aula e a carga horária. Ali eu já vejo tudo o que devo abordar de acordo com aquele ementário. Dentro da atualidade. Não perdendo de vista o obrigatório. E do espaçamento da distribuição daquilo dentro do teu semestre de forma a contemplar o alcance daqueles objetivos. (Professor C)

Em outros casos, alguns professores realizam um acompanhamento diário aos seus planos, adaptando-o semanalmente de acordo com o seu planejamento e resposta da turma com relação ao andamento dos conteúdos. Essa é, sem dúvida, uma característica marcante daqueles professores que, de fato, se identificam com a docência. O professor prepara seu plano dentro de uma proposta contemplada no projeto político pedagógico do curso, dando especial atenção ao perfil que deverá ser formado e à importância de sua disciplina para tal formação e, após o início das aulas, esse professor identifica, a partir de indicadores apontados pela própria turma, se é preciso

ou não alterar o plano estabelecido anterior ao início das aulas. O docente percebe a turma e seu desenvolvimento, dessa forma adapta o que já havia programado para maior efetividade com relação ao ensino dos conteúdos. Assim, os professores se expressam,

O bom professor planeja e reavalia suas estratégias de ensino o tempo todo. No início do período ele planeja sua prática de ensino, ele planeja disciplina e como ele gostaria que ela acontecesse. Ao início de cada aula o professor também revê seu plano, com os conteúdos, com as características do ambiente onde ele leciona, no sentido da sala de aula, portanto eu planejo sempre, alguns momentos de modo mais formalizado, outros de maneira mais informal, mas reavaliando sempre. (Professor A)

O depoimento do professor "A" nos remete a outra questão: o plano de ensino não se concretiza no período que antecede as aulas, mas, sim, durante o semestre letivo, segundo as palavras do próprio docente, "ao início de cada aula o professor também revê seu plano, com os conteúdos, com as características do ambiente onde ele leciona, no sentido da sala de aula, portanto eu planejo sempre". Planejar as aulas é evidentemente um processo permanente e sua execução contempla etapas que devem ser observadas.

Já no depoimento do professor "I", abaixo relatado, identifica-se o uso de apostila no Ensino Superior. Esse tipo de ferramenta é utilizado por vários docentes como material de apoio. O professor desenvolve um material a ser utilizado em sala de aula, produzido por ele mesmo, que contempla, além de textos informativos, exercícios e dinâmicas acerca das temáticas a serem trabalhadas.

Através desse discurso e partindo do objeto desta pesquisa que é a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica, pode-se refletir sobre alguns aspectos importantes acerca do processo formativo do docente. Durante a formação continuada se pensa que a autonomia intelectual dos futuros professores esteja sendo desenvolvida, por meio das leituras, dos trabalhos realizados, em que é possível relacionar diversos autores, dos artigos confeccionados em cada disciplina, da confecção de uma dissertação no caso do mestrado ou na pós-graduação *lato sensu*, a

monografia de conclusão de curso enfim, oportuniza-se ao professor o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, o que explica a utilização de um material como uma apostila, por exemplo, na qual o conteúdo é restrito, ou seja, recortes de informações? Não seria uma incoerência restringir uma disciplina à utilização de uma apostila? E a bibliografia básica e complementar, onde entram nesse processo? Esse contexto é descrito na fala do professor “I” que inclusive carrega algumas divergências

Eu trabalho com apostila, então eu tenho todos os conteúdos que eu vou lecionar de uma forma seqüencial, lógica e já com exercícios, então meu planejamento é muito tranqüilo, eu só vou adaptando conforme as situações, conforme algum exercício novo, uma dinâmica nova que a gente aprende, mas basicamente de um semestre para outro, eu melho e implemento meu material didático, que é o material que já existe, eu sou um professor que não utiliza muito filminho, datashow, eu sou um professor mais da leitura, do debate, da discussão, e a didática maior são as aulas expositivas.(Professor I)

O plano de ensino não deve ser visto somente como uma ferramenta norteadora da ação docente, mas sim como um instrumento de ação educativa. Percebe-se que muitos professores têm isso claro como, por exemplo, o entrevistado “A” quando explana “O bom professor planeja e reavalia suas estratégias de ensino o tempo todo”.

Segundo Martins P.L, (2006, p.67),

o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo. Daí a importância de se acompanhar essa ação, a fim de alterá-la sempre que se constatar inadequações nas decisões previamente tomadas. Tais inadequações só serão percebidas se os objetivos estiverem sempre presentes para as pessoas envolvidas no processo.

Essas considerações indicam o que seria ideal com relação à postura docente e se inter-relaciona ao conceito de saber pedagógico exposto por Pimenta (1999 p.42):

O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor... O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu

trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula”

Em contrapartida, no discurso do professor “G”, pode-se verificar contradição a algumas respostas anteriores. Vale pensar: se o professor tem contato com o projeto político pedagógico de seu curso e a partir da ementa desenvolve seu plano de ensino, sob que parâmetros este docente “elege” o que deve ser ministrado em aula? Observa-se no discurso do professor: “na verdade eu pego toda a matéria que julgo necessário, que deve ser dado, o conteúdo, daí eu vejo o calendário, quantas aulas eu tenho no semestre e daí eu faço uma divisão do conteúdo”. Todas essas discussões nos permitem mapear sob que circunstância o processo educativo, no ensino superior, dependendo da atuação do docente, acontece.

... eu vou mesclando as matérias, tirando umas coisas, acrescentando, dependendo do tempo disponível. (Professor G)

Cabe aqui refletir sobre o que de fato é interessante incluir no plano de ensino. Será que a formação contínua possibilita essa competência ao docente ou isso se aprende na prática? Vale ressaltar que qualquer plano deve estar fundamentado na ementa, que pertence a um projeto político pedagógico e que foi confeccionado com base em diretrizes curriculares desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Quais são, efetivamente, os passos a que o professor bacharel, partindo dos conhecimentos adquiridos em sua formação continuada deverá atentar-se?

Em convergência a esse questionamento, Masetto (2003, p.143) argumenta,

Quais seriam os passos necessários para o professor selecionar o conteúdo de uma disciplina?

- em primeiro lugar, ter clareza sobre o perfil e as características do profissional para cuja formação está contribuindo.
- Individualmente ou em equipe (com colegas que lecionam a mesma disciplina), considerar todo o conteúdo próprio da disciplina, dele retirando, ainda desordenadamente, todos os itens importantes para aquele curso, elaborando um rol de itens apropriado.
- Comparar este rol de itens com aquele que é proposto pela disciplina, procurando analisar neste último quais assuntos já

- estão ultrapassados, quais são inúteis, quais são inaplicáveis nesse curso, quais merecem atualização, que novos tópicos devem ser acrescentados, quais devem ser substituídos até se chegar a um conjunto de tópicos adequados para aquele curso.
- Com o objetivo de favorecer a integração dos conhecimentos, destacar entre os tópicos selecionados no item anterior os grandes temas, ou os grandes eixos teóricos ao redor dos quais os demais temas poderão se agrupar, ou a possibilidade de os itens menores poderem se colocar como decorrentes deles; o que deve ser feito de tal de forma que possamos organizar uma média de quatro a cinco grandes temas integrativos para o semestre, e o dobro deles para uma disciplina de um ano de duração.
  - A participação dos alunos também é fundamental, embora possamos discutir a forma dessa contribuição: poderá ser quando da apresentação e discussão do plano do curso com a classe por ocasião do início deste, ou sob forma de avaliação da programação pela classe ao final de cada semestre, em que se percebe os pontos fracos a serem corrigidos, ou ainda mediante sugestões para o semestre ou ano seguinte. Essa atitude acarretará, sem dúvida, uma aplicação sucessiva de planos que a cada ano ou semestre são refeitos, respondendo cada vez mais às necessidades dos alunos.

Essas reflexões fazem parte das competências pedagógicas dos professores, necessárias para o início da atuação da profissão docente. Entende-se que se para cada área do saber faz-se necessário conhecimento para seu exercício, na docência não seria diferente. Mas é preciso que haja conscientização da importância dessa profissão e dos conhecimentos nela contidos. Ao longo desta pesquisa foi possível identificar as peças chave do grande “quebra-cabeça” que é o lecionar.

### **1.3 SALA-DE-AULA: UM CENÁRIO A SER OBSERVADO**

Para a confecção do plano de ensino, faz-se necessário obter algumas informações acerca do perfil do curso, turma, número de alunos por turma. Para a identificação desse cenário, foi solicitado aos professores pesquisados que descrevessem o cenário em que atua: perfil dos alunos, número de alunos na turma e participação da coordenação na resolução de conflitos. As respostas apontaram, além da diversidade com relação ao perfil dos alunos de cada curso, as dificuldades vivenciadas em virtude do número de alunos por turma e, também, de maneira acentuada, as problemáticas existentes nas características do perfil do aluno que estuda no período noturno, que trabalha

durante o dia e, mais agravante, oriundo de um ensino médio repleto de lacunas. Seguem abaixo os depoimentos dos docentes, em específico, daqueles que pontuaram dificuldade de alteração de prática em virtude do perfil dos alunos e suas dificuldades de aprendizado:

O perfil atual. Tenho turmas que são muito boas, o 4º e 6º período. E tenho o 3º período que eu considero as alunas muito fracas, desinteressadas e o que é pior, elas acreditam que sabem muito, o que torna mais difícil o aprendizado delas. Tirando esse caso que juntaram duas turmas numa turma só, é a primeira vez que acontece isso, de resto o número de turmas é bom. (Professor F)

Bom, o nosso alunado é que aquele que trabalha o dia inteiro, que ele vem as noite para a faculdade, e que ele veio como uma certa defasagem de aprendizagem. Talvez porque ele já parou há muito tempo de estudar ou porque ele não tenha uma boa formação, então você tem que trabalhar de várias maneiras. (Professor K)

Há também aqueles professores que se depararam com turmas muito grandes, indicando que o excesso de alunos por turma dificulta o ensino, o desenvolvimento de trabalho em grupos, a acústica das salas, as retiradas de possíveis dúvidas, oriundas dos alunos, e a própria aula expositiva-dialogada não se dá em efetividade. Uma turma que contemple um número grande de alunos exige muito mais dos professores com relação a todo o processo de preparo das aulas. Além de se preocupar com o conteúdo e a partir de que método esse conteúdo será construído em sala de aula, o docente ainda precisará se preocupar de que forma poderá ensinar sem que nenhum aluno sintase prejudicado. Algumas falas indicam esse contexto:

Com relação ao numero de alunos, para a proposta que nós temos, eu considero muitos alunos entre 60 e 65, então não é tudo que acontecesse que eu gostaria que acontecesse, da melhor forma, não acontece como eu havia planejado. As vezes uma dinâmica eu tenho que dividi-la em dois. Nem todo mundo consegue falar, porque são muitas pessoas, nem todo mundo consegue participar, eu sei que ficam pequenas duvidas, eu procuro gerar pequenos grupos para que eu possa estar passando, mas eu sei que é humanamente impossível eu dar conta e suprir todas as pessoas. (Professor B)

O número de alunos por turma varia muito, temos turmas de administração que são extremamente grandes, em torno de 40 e 50 alunos, já peguei turmas de 64 alunos, por causa dos repetentes e isso dificulta horrores a minha metodologia de aula, que é o que, eu trabalho o conteúdo teórico e para cada conteúdo teórico eu trabalho aplicação onde eu deixo os alunos pensarem e daí eu fico tirando as dúvidas, mas sempre os alunos reclamam, professora, você não chegou aqui hoje para tirar dúvida, você nunca chega no final da sala, então eu tento me policiar um pouco. (Professor H).

Um depoimento em específico chama atenção para um cenário familiar no ensino superior privado que é o relato do professor “I” em que alguns alunos, deixando claro que não se pode generalizar, optam por realizar um curso superior, porém se comportam como se estivessem no ensino médio. Este fator também pode ser um indicador de dificuldade por parte do docente para alteração de sua prática. Ou seja, não é possível inovar em sala de aula sem perder o controle da turma. Abaixo a fala do professor que descreve este cenário:

Com relação ao perfil a dificuldade maior é aquele aluno que não tem o perfil de estudante universitário. Ele vem assistir aula e não participa, indiferente do curso, todos os alunos tem o perfil de cursinho, ou seja, o professor que não dá um show na aula é um professor ruim pra ele. O professor que tem um perfil de pesquisador pra ele não é bom. Eu gosto de dizer que o ensino superior virou “entreterimento noturno com doses homeopáticas de educação”. Ele sai do trabalho, e vem pra cá pra comer, se divertir e pra aprender alguma coisa nova. Mas não é o objetivo dele o conhecimento. Então veja, dos problemas que eu enfrento em sala de aula, eu busco resolvê-los todos em sala, eu tive problemas seríssimos com indisciplina, a indisciplina é algo que eu preciso me impor, mas eu sempre consigo resolver. (Professor I)

A fala dos docentes nos remete a inúmeras reflexões, entre elas, a de que não há menção às condições objetivas de trabalho durante o processo formativo do professor. O perfil do alunado tem sofrido mudanças consideráveis nos últimos dez anos e é preciso que as teorias acerca deste cenário “Universidade” ampliem cada vez mais, nas diversas áreas. Observa-se uma grande massa que opta por cursar o ensino superior no período noturno, pois trabalha durante o dia e, além disso, um perfil discente com dificuldades de caminhar para uma autonomia intelectual em virtude da falta

de tempo. Esse contexto, comum nas instituições superiores, abre portas para que haja, de certa forma, a banalização desse nível de ensino. Para que o processo formativo do indivíduo aconteça de maneira efetiva, é preciso que desde a educação básica ele possua um ensino de qualidade, o que não ocorre. Com isso, o aluno que chega ao ensino superior carrega um histórico repleto de lacunas em seu processo formativo.

Com a maior possibilidade de acesso ao ensino superior, o aluno com uma formação carente de aprofundamento adentra para a realização de uma graduação e se depara com um professor, na maioria das vezes, sem formação adequada para o exercício da docência. Dessa forma, todo o processo de ensino-aprendizagem e a formação do indivíduo para determinada área do saber fica comprometida.

Quando parte do processo funciona, ou seja, quando o aluno é carente de conhecimento, e o professor é altamente preparado para estar em sala de aula, possibilita-se motivar e inspirar alunos, fazendo com que estes busquem aperfeiçoar sua formação acadêmica com maior êxito. Isto seria o ideal, mas não a realidade.

Segundo Fernandes (1994, p.196),

em estudo publicado recentemente, Cunha, fez uma análise sobre o professor universitário considerado bom por seus alunos...o mais significativo foi compreender que mesmo os bons professores ainda trabalham na perspectiva da reprodução do conhecimento e que esta é uma posição aceita pelos alunos.

Cabe perguntar se podemos tomar como parâmetro o bom professor na perspectiva do aluno. Basta pensar no cenário do ensino superior, em que os discentes, depois de um dia de trabalho chegam cansados para assistirem às aulas e, dessa forma, “o professor que me mantém acordado e concentrado na aula”, esse professor será indicado pelos alunos como bom professor. Observa-se que este contexto não é algo novo. Muitos estudos apontam para essas problemáticas, como podemos observar nos comentários de Pimenta e Anastasiou (2002, p.229-23):

Em pesquisa feita com 140 professores de uma instituição de educação superior que congrega seis cursos, predominantemente noturnos, a

## Condições objetivas de trabalho

descrição dos problemas percebidos pelos docentes em relação a seus alunos deu ênfase aos seguintes aspectos:

- falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem;
- passividade; individualismo. Interesse na nota e em passar de ano e /ou obter diploma;

Somados a esses, acrescentem-se fatores referentes à escolaridade anterior:

- nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação;
- dificuldades de interpretação, redação, leitura;
- dificuldades de raciocínio, falta de criticidade;
- alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral;
- interesse na nota e em passar de ano e /ou obter diploma;
- falta de tempo para estudar, com pouco contato extra-classe;
- aluno trabalhador.

É possível perceber, a partir das falas dos professores e da pesquisa mencionada acima por Pimenta e Anastasiou (2002), que, esse é um problema que precisa de uma ação corretiva emergencial. Afinal, inúmeros alunos entram semestralmente em milhares de instituições de ensino superior. Esses carregam consigo lacunas do ensino médio e têm o perfil descrito. Seria ideal abortar este ciclo que forma profissionais sem competências e habilidades para atuarem nas áreas por eles escolhidas, mas em virtude do crescimento acelerado de instituições de ensino superior que se instalam por todo país, é preciso criar uma parceria consolidada entre instituição, professores e alunos para modificar essa realidade.

Além disso, o professor “I” faz um comentário que complementa esse cenário acima abordado, que é aquele com relação ao perfil do aluno universitário: “O professor que tem um perfil de pesquisador pra ele não é bom. Eu gosto de dizer que o ensino superior virou entretenimento noturno com doses homeopáticas de educação”.

Segundo Moraes R., (1995, p.56),

o universitário brasileiro, respeitadas as exceções, sempre espera que todos os aspectos da qualidade dos cursos que fazem dependam dos seus professores; mais que isso: vindos de cursinhos nos quais as aulas preparativas para o vestibular são autênticos espetáculos de comunicação, nosso universitário entra nas aulas de sua faculdade esperando professores igualmente espetaculosos, os quais lhe apresentem um falso mundo resolvido pelos “poderes” docentes.

No tocante às condições objetivas de trabalho, observa-se algumas insatisfações obtidas nas respostas dos professores com relação ao número de alunos por turma. Evidencia-se que o número excessivo de alunos dificulta o desenvolvimento de determinadas atividades.

Essa pode ser uma possível causa de muitos professores não conseguirem alterar suas práticas a partir dos conhecimentos obtidos no seu processo de formação, o que aponta a necessidade de que a formação para a docência considere também esse aspecto.

A respeito disso, Martins P. L, (2006, p.47) explana,

contudo, nas condições objetivas de trabalho desses profissionais...faltam tempo e espaço para refletir com seus colegas sobre a experiência pedagógica de cada um, falta um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentadas: há um excesso de alunos por turma e uma jornada de trabalho demais extensa. Fica assim difícil criar alternativas consistentes e articuladas aos interesses e necessidades práticas dos alunos.

As condições objetivas de trabalho têm sérias implicações para a prática pedagógica do professor universitário quando esse não está preparado para o cenário com o qual irá se deparar. Salas com números excessivos de alunos, falta de infra-estrutura, falta de suporte da coordenação de curso e outros. Faz-se necessário destacar que o profissional da docência, assim como qualquer profissional de outra área, está passível às problemáticas comuns a qualquer instituição prestadora de serviços.

Durante a formação continuada, que pode se caracterizar como uma formação de pequena, média ou longa duração, são tratados conteúdos que visam auxiliar o docente na composição de suas aulas. Mas é preciso que esses professores se apropriem dos conteúdos relacionados às teorias da educação e utilizem-nos de tal maneira que os alunos, além de compreenderem os conteúdos técnicos, reflitam sobre eles, desenvolvendo sua autonomia intelectual.

O professor “F” aponta uma característica importante do alunado: “ elas acreditam que sabem muito, o que torna mais difícil o aprendizado delas”.

Quando o aluno não se permite aprender e mascara um conhecimento que não possui, o processo de ensino-aprendizagem sofre um retardo, pois o professor precisará fazer com que os aluno compreenda que o caminho do conhecimento é um processo árduo e complexo.

Outra questão apontada é com relação ao número de alunos, segundo o professor “B”, “para a proposta que nós temos, eu considero muitos alunos entre 60 e 65, então não é tudo que acontecesse que eu gostaria que acontecesse da melhor forma, não acontece como eu havia planejado”. A partir desse relato é possível questionar se a formação continuada na área pedagógica dá conta de “capacitar” o docente para esse cenário. E ainda, se a estrutura da instituição de ensino superior proporciona ao docente condições para desenvolver o seu processo de ensino.

Outra condição objetiva que necessita de atenção é o exposto pelo professor “K”: “o nosso alunado é que aquele que trabalha o dia inteiro, que ele vem a noite para a faculdade, e que veio como uma certa defasagem de aprendizagem”. A formação continuada na área pedagógica, contemplada no processo formativo do professor, fornece meios para que esse docente inicie sua carreira com o mínimo de conhecimentos pedagógicos exigidos para sua atuação, porém não há tempo, durante essa formação, de discussões que reflitam sobre esses contextos. Por isso, as semanas pedagógicas oferecidas por estas instituições precisam observar esse cenário e auxiliar os docentes através de reflexões, novas propostas e debates sobre as implicações das condições objetivas de trabalho para sua prática docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O caminhar percorrido ao longo desta pesquisa, em específico dos dois últimos capítulos de análises, procurou resgatar desde motivações dos professores, identificadas como advindas de incentivo da família ou da admiração por algum professor da graduação, suas trajetórias de vida pessoal e profissional, seus momentos de escolhas, tanto pelo magistério quanto pela formação continuada como possibilidade de pensar sobre a prática. Todos esses aspectos serviram para uma posterior análise sobre as condições

objetivas de trabalho a fim de identificar as relações existentes entre a formação continuada vivenciada pelos professores e sua prática pedagógica. Foi possível ainda identificar, partindo dos dados obtidos, que a formação continuada, dentro do processo formativo do professor, tem papel fundamental para alternância da prática.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_ & ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

\_\_\_\_\_. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento**. *Educação brasileira*. Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, 1994.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2003

\_\_\_\_\_. **Didática teórica didática prática: para além do confronto**. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2006.

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

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2003.