

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões
de professores bacharéis**

Michel Hallal Marques

Pelotas, 2018

Michel Hallal Marques

Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M357i Marques, Michel Hallal

Identidade e formação de docentes universitários:
reflexões acerca das visões de professores bacharéis /
Michel Hallal Marques ; Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet,
orientadora. — Pelotas, 2018.

78 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, 2018.

1. Docência universitária. 2. Identidade. 3. Formação. 4.
Ensino superior. I. Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib,
orient. II. Título.

CDD : 370.71

Michel Hallal Marques

Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 23/04/2018

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Orientadora - UFPel)
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)

Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti (UFPel)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof.^a Dr.^a Cristina Pureza Duarte Boéssio (UNIPAMPA)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

***Dedico esse trabalho aos meus pais
Cláudia e Ronaldo por todo apoio nas
horas de alegrias e dificuldades e
também a minha avó Lueci Hallal pelos
momentos compartilhados até hoje!
Amo vocês!***

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, por me dar forças para concluir esse trabalho.

Aos meus pais Cláudia e Ronaldo por todo o incentivo proporcionado até hoje na minha vida cotidiana, na vida acadêmica e na vida profissional.

À minha avó Lueci pelas grandes aprendizagens e pelos momentos que passamos juntos até hoje.

À minha orientadora e amiga Prof.^a Dr.^a Beatriz Zanchet por toda a colaboração para a realização desse estudo, aos momentos de conversa que serviram de inspiração para a escrita do trabalho e pela amizade adquirida e fortalecida nesses últimos dois anos. Obrigado, Bia!

Às professoras Maristani Zamperetti e Cristina Pureza pelas contribuições que ajudaram na efetivação desse trabalho.

Aos professores que se propuseram a participar como sujeitos da minha pesquisa. Agradeço pelas belas conversas que tivemos para a realização desse estudo.

Aos meus amigos e colegas de faculdade e mestrado Gabriel, Daiane e Thomáz, por todos os momentos que passamos durante as aulas, nas contribuições e dicas para a conclusão desse trabalho! Muito obrigado, amigos!

Aos meus amigos eternos que o Curso de Matemática me deu: Ana Paula, Francine, Lidiane, Juliana e Cristiane que me fizeram rir e me deram incentivo em todos os momentos onde parecia ser difícil. Encontrei conforto em vocês! Amo vocês!

Aos meus amigos Patrick, Eugênia, Kamila, Alison e Elise por essa amizade verdadeira que já completa quase uma década. Agradeço por tudo que me fizeram e me ajudaram até aqui!

Aos meus professores e amigos Rozane, André e Denise pela parceria em diversas ocasiões, eventos, grupos de trabalho e momentos de descontração que passei com vocês. Obrigado pelos ensinamentos.

Aos meus colegas do GIPedU (Grupo de Investigações da Pedagogia Universitária), em especial à professora Maria Isabel da Cunha pela sabedoria e incentivo na realização de estudos na área da docência universitária. Valeu, Mabel!

Aos meus novos colegas de trabalho, amigos e meus alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Floriano, da cidade de Canguçu, pelos momentos de alegria e de cooperação durante esses meses de convivência e pelas novas experiências na docência. Todo dia é um novo aprendizado! Obrigado a vocês!

“Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de ‘sonhos’ em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.” (Paulo Freire)

Resumo

MARQUES, Michel Hallal. **Identidade e formação de docentes universitários: Reflexões acerca das visões de professores bacharéis.** 2018. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

O presente estudo teve como objetivo compreender como os bacharéis que ministram aulas de cálculo e física no Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas se constroem e se identificam docentes do Ensino Superior. Parte-se de um pressuposto que o professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão, mas que pouco conhece de práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando sua experiência profissional oriunda de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência. Parece ser consenso, nessa lógica, que a identidade do professor universitário é dada pela especificidade do conhecimento da profissão de origem. A educação superior, a partir da sua construção pedagógica, é apresentada como um ato complexo, desde processos de esforços com questões de necessidades formativas até mesmo a sua adaptação a metodologias e objetivos institucionais. Os dados dessa pesquisa foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a uma amostra de 04 (quatro) professores que trabalham no Instituto de Física e Matemática da UFPel. As respostas obtidas e o referencial teórico utilizado para a escrita da dissertação se baseiam nos estudos de Zabalza (2004), Cunha (2000, 2003, 2009), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros. O estudo é de cunho qualitativo, sustentado teoricamente nas pesquisas de Bogdan e Biklen (1979), Ludke e André (1986) e na análise de conteúdo de Bardin (2011). Foi verificado que os professores encontraram alguns desafios no início da docência por não possuírem formação pedagógica para a profissão, porém, muitas barreiras foram superadas devido à qualificação que realizaram por conta própria, pois a universidade não oferece cursos de formação para seus docentes. Também foi verificado que os professores, ainda que sem formação específica para docência, se identificam com a profissão e nela desenvolvem suas pesquisas, experiências e constroem saberes.

Palavras-chave: Docência Universitária; Identidade; Formação; Ensino Superior.

Abstract

MARQUES, Michel Hallal. **Identity and training of university teachers: Reflections on the visions of bachelors teachers.** 2018. 78f. Dissertation (Master Degree em Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2018.

The objective of this study is to understand how the bachelors who teach calculus and physics classes at the Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas are building and identifying themselves as professors of university. It is based on the assumption that the professor brings to the classroom a large experience acquired through studies and researches or the exercise of another profession, although they present little knowledge of practices and resources when it comes to sharing knowledge, making their professional experience from another activity in an almost null variant in the exercise of teaching. It seems to be a consensus, in this logic, that the identity of the professor is given by the specificity of the knowledge of the occupation of origin. Higher education, parting from its pedagogical construction, is presented as a complex act, from processes of efforts with questions of forming necessities to their adaptation to methodologies and institutional objectives. The data of this research was obtained through semi-structured interviews, applied to a sample of 04 (four) teachers who work at the Instituto de Física e Matemática of UFPel. The answers resulted and the theoretical references used to write the dissertation are based on the studies of Zabalza (2004), Cunha (2000, 2003, 2009), Pimenta and Anastasiou (2014), among others. The study is qualitative, supported theoretically in the researches of Bogdan and Biklen (1979), Ludke and André (1986) and in the content analysis of Bardin (2011). It was verified that the professors found some challenges at the beginning of their journey because they did not have pedagogical specialization courses for this profession; however, many barriers were overcome due to the qualification they carried out by their own, since university does not offer specific courses to the professors. Also, it was verified that professors, although without specific training for teaching, identify themselves with this career, in which develop their researches, experiences and build knowledge.

Keywords: University Teaching; Identity; Training, Higher Education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AVA	Ambiente Virtual De Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
IFM	Instituto de Física e Matemática
IFSUL	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA-FIC	Programa de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UPF	Universidade de Passo Fundo

Lista de apêndices

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	77
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	78

Sumário

1	Introdução.....	12
1.1	Recordando fatos que marcaram minha trajetória acadêmica.....	12
1.2	Problemática e questão de pesquisa.....	21
1.3	Objetivos.....	22
1.3.1	Objetivo Geral.....	22
1.3.2	Objetivos Específicos.....	22
2	A identidade e formação do docente universitário em pauta	24
2.1	Identidade do professor universitário: algumas discussões	24
2.2	A formação pedagógica do docente do ensino superior: aspectos a considerar.....	28
3	A docência na universidade.....	34
4	Percurso metodológico da pesquisa.....	39
4.1	Abordagem Qualitativa.....	39
4.2	Cenário da Pesquisa.....	40
4.3	Sujeitos: apresentação e critérios de escolha.....	40
4.4	Coleta de dados	41
4.5	Procedimentos de análise de dados.....	42
5	Docente bacharel: identidade e formação em discussão.....	44
5.1	Professor universitário: antecedentes para a docência.....	44
5.2	Formação para docência.....	47
5.3	Os desafios da docência: o que dizem os professores?.....	59
	Apontamentos finais.....	66
	Referências.....	70
	Apêndices.....	76

1 Introdução

Nesse capítulo, vamos abordar, primeiramente, os motivos que me levaram a escolher a profissão de professor, minhas primeiras vivências, desde os primeiros passos na pré-escola, passando pelo Ensino Fundamental e Médio, chegando à universidade e ingressando no programa de pós-graduação em Educação.

Em seguida, discutimos sobre a questão de pesquisa e sua problematização, adensando, teoricamente, os estudos sobre o docente universitário que é bacharel por formação.

Por fim, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos que serviram como suporte para a elaboração da discussão dos resultados dessa dissertação e para responder meus questionamentos na conclusão.

1.1 Recordando fatos que marcaram minha trajetória acadêmica

Registrar momentos da minha trajetória acadêmica é tentar dar visibilidade a fatos e reflexões que considero importantes, que tiveram significados para mim e que ajudam a alicerçar a dissertação de mestrado aqui apresentada.

Comecei a frequentar a escola com quatro anos de idade na escola Corujinha, em Pelotas, onde permaneci até o início do Ensino Fundamental. Foi um tempo de brincar, colorir e ouvir estórias...

Mesmo antes de ingressar no Ensino Fundamental, já havia aprendido a ler e a escrever em casa com minha mãe que é professora alfabetizadora e sempre me motivou a estudar brincando comigo com jogos de letras, de montagem de palavras, atividades que estimulassem o raciocínio, etc.

Com sete anos de idade entrei para o Ensino Fundamental no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil onde fiquei até a oitava série. Lembro muito bem das minhas vivências naquela escola. Eu era sempre muito atencioso, participativo, ajudava meus colegas nas dificuldades em língua portuguesa e matemática. Lembro também que meus professores eram muito prestativos e

estavam sempre por perto nos momentos que precisávamos de ajuda ou nas tarefas que tínhamos que executar.

Durante o EF comecei a pensar em ser professor, pois me sentia realizado quando ensinava meus colegas e isso me despertava o interesse para a docência. Minha primeira ideia era terminar o Ensino Fundamental e fazer o Curso Normal (Magistério) na mesma escola, porém meus colegas diziam que não valia a pena e eu deveria tentar o ingresso no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET (atual IFSul) por haver mais preparação para o mercado de trabalho. Foi o que fiz.

Ao terminar o EF, em 2008, prestei a prova de seleção para o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET e para o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG (hoje se tornou um campus do atual IFSul). Fui aprovado no CAVG para a primeira turma do Curso Integrado de Meio Ambiente com início no ano de 2009.

As escolas técnicas, em geral, têm um prestígio muito grande no meio educacional, talvez pela preparação que dão aos alunos para atuarem no mercado de trabalho apenas com o nível médio da escolarização. Na época, entendia que os professores dessas escolas tinham uma formação e uma prática “diferenciada” que davam mais qualidade ao ensino dessas instituições. Assim, senti-me honrado em estudar lá.

Foram três anos intensos de trabalho e estudos. Tinha aula em turno integral, participava de projetos de pesquisa e extensão, aulas práticas e saídas de campo. Em 2010, entrei para um projeto chamado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA-FIC), onde ministrava aulas da disciplina de Boas Práticas de Educação Ambiental para os alunos que vinham de uma escola pública da cidade de Pelotas. Essa foi uma experiência extremamente rica e gratificante, pois estava trabalhando com pessoas de idades mais avançadas que a minha e oriundas de diferentes níveis sociais, o que me era estranho e desafiador.

Concomitantemente a essa participação no projeto, atuei como monitor de Matemática por um período de sete meses, em que exercia a prática em horários previamente estabelecidos e conforme a demanda e procura de meus colegas de

escola com dificuldades nessa disciplina. Considero que essa foi outra experiência que me ajudou na decisão pela docência, pois tive a oportunidade de vivenciar alguns momentos de sala de aula como professor de meus colegas, preparando aulas e exercícios para eles.

Ao final do curso, em 2011, tinha interesse em seguir a carreira docente como professor de Biologia, porém, pensava que a minha prática com a disciplina de Matemática era grande e me dava mais segurança para escolhê-la como disciplina a ser estudada mais profundamente e futuramente ensiná-la. O curso que fiz me preparou para ser um agente ambiental ou um possível educador ambiental, porém o que me instigava e desejava era ser professor.

Fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e escolhi duas opções: Engenharia Agrícola e Matemática. Fui aprovado para o curso de Engenharia Agrícola, mas não fiz a matrícula, pois já tinha perdido o interesse por essa profissão. Paralelamente, fiz seleção para o ingresso no Ensino Superior pelo Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE), sendo aprovado para o curso de Licenciatura em Matemática. Minha família e meus amigos muito me incentivaram nessa caminhada, enfatizando que ser professor de matemática não era para todos por tratar-se de uma disciplina muito difícil.

Em 2012 iniciei, então, o curso de graduação – Licenciatura em Matemática. Nos primeiros dias de aula, tive certo receio de não ter feito a escolha certa, de não estar fazendo o que realmente queria, mas esse sentimento logo passou à medida que ia me envolvendo com os estudos dos conhecimentos específicos de Matemática. Os conteúdos de matemática que estavam sendo trabalhados exigiam estudos intensos e constantes, por isso desenvolvi o hábito do estudo diário ao longo do curso.

Durante a licenciatura observava que as disciplinas de caráter específico não proporcionavam discussões que nos ajudassem a aprender a ensinar, logo ansiava pelas disciplinas ligadas ao Ensino de Matemática. Essas disciplinas, que chamávamos de pedagógicas, trouxeram possibilidades de outros estudos e leituras, assim como proporcionaram aulas e discussões que nos despertavam para questões diretamente ligadas ao fazer em sala de aula e questões ligadas ao cotidiano da escola.

O que notei durante esses quatro anos de graduação é que os cursos de licenciatura, em geral, apresentam-se de forma dicotomizada. As disciplinas de

caráter pedagógico pouco se relacionavam com as disciplinas específicas da área. Essa dicotomização criava certa carência em poder discutir questões que advinham de problemas que o professor poderia encontrar em sala de aula.

Principalmente na área das Ciências Exatas, acredita-se que para ser bom professor é necessário ter uma extensa e densa bagagem de conhecimentos específicos com pouca exigência para conhecimentos que os ajudem a ensinar.

Percebo que o Curso de Licenciatura em Matemática foi mais centrado num ensino reprodutivista, com enormes listas de cálculo e álgebra para resolver, e demasiadas resoluções de problemas pelo algoritmo; mas com pouco foco nas questões didáticas exigidas para o ensino. Observava que precisava algo mais do que apenas mecanizar o desenvolvimento de algoritmos e fazer inúmeros cálculos algébricos para me tornar um professor.

Importa destacar aqui que ainda no primeiro ano de curso ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), onde pude ter o contato mais próximo com a escola, podendo estar em sala de aula antes mesmo dos estágios obrigatórios. Acredito que esse Programa vem contribuindo muito na formação de futuros professores, pois ele proporciona o contato com diversas realidades escolares, com diferentes alunos, ajudando a desenvolver atividades mais focadas no desenvolvimento humano do aluno.

No PIBID, o acadêmico tem como desafio a aplicação de teorias aprendidas e o desenvolvimento de estratégias para o ensino de matemática e de outras disciplinas, trabalhando juntamente com a interdisciplinaridade. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca promover também, a interação entre o ensino superior e a educação básica nos ambientes de ensino-aprendizagem. Atuei como bolsista no PIBID por três anos e meio e reconheço a importância dessa experiência nas reflexões que desenvolvi a partir dela.

No período em que estive no PIBID, atuei no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Durante o programa para essa escola, foi desenvolvido um trabalho de forma disciplinar, em que foram escolhidos conteúdos trabalhados na Matemática para propor oficinas aos alunos e facilitar o aprendizado, apresentando materiais lúdicos e diferenciados. Além disso, trabalhamos de forma interdisciplinar com o PIBID – Geografia, com o qual se realizaram oficinas

abordando os temas transversais dos Parâmetros Curriculares, Nacionais (PCNs).

Antes do ingresso em sala-de-aula, realizamos leituras de artigos e apresentação de seminários internos no grupo de alunos. Isso foi importante, pois um embasamento teórico antes de começar foi fundamental. Após a leitura dos textos, o grupo iniciou o planejamento de diversas atividades; a partir dos estudos conseguiram-se observar as metodologias empregadas para se obter sucesso nas atividades desenvolvidas.

Percebi que as oficinas interdisciplinares serviram muito para os alunos, pois puderam relacionar duas disciplinas, e não somente trabalhar de forma individual. O professor tem papel fundamental neste processo, levando em consideração que muitos dos alunos da modalidade EJA já sabem as aplicações práticas da matemática no dia-a-dia, ao apresentar a teoria aliada à prática, o aprendizado acontece de forma natural. O mais gratificante é que, mesmo com as dificuldades dos alunos, eles mostraram-se empolgados e interessados nas atividades.

O grupo, antes de aplicar as atividades com as turmas envolvidas no projeto, aplicou um questionário socioeconômico para conhecer o perfil que compunha as turmas de EJA na escola.

Os alunos que frequentavam a turma da EJA tinham de 18 até 65 anos. A maioria parou de estudar por motivos familiares e por terem que trabalhar para ajudar no sustento da casa. Todos eles vinham da Zona Urbana da cidade, mas de bairros distantes da escola. Nas atividades desenvolvidas, muitos não mostravam interesse, mas depois, com o início do proposto, acabavam tendo uma participação ativa e se entrosavam com o grupo.

Um dos fatores extremamente importantes para o grupo foi o trabalho interdisciplinar realizado com o PIBID-Geografia durante o ano de 2013. Foi escolhido o que seria trabalhado interdisciplinarmente, pois no início, houve dificuldades de relacionar temas da Matemática e da Geografia, pois são áreas que trabalham com propostas diferentes. Depois da realização de vários debates, foi decidido que o grupo trabalharia os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN). Os temas abordados foram: Ética, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Consumo e Saúde.

A experiência dentro do PIBID fez com que pudéssemos ir além. Com o incentivo da CAPES em participação de eventos, publicação de trabalhos e artigos acadêmicos, tratando de tudo que foi desenvolvido ao longo do período de vigência do programa, conseguimos um número significativo de aceites em congressos e encontros renomados.

Durante minha formação como professor de Matemática, integrei um grupo de colegas que ministravam aulas num projeto de Educação Popular que é mantido pela Universidade Federal de Pelotas: Desafio Pré-vestibular. Nessa experiência pude perceber o quanto era difícil desenvolver aulas que não fossem pautadas na transmissão do conteúdo. Dei-me conta de que trabalhava com aulas tradicionais, lista de exercícios, repetição, memorização, aos moldes do que criticava no curso de graduação que frequentava. Foi nesse período, que senti a necessidade de ir além de uma aula na qual o professor transmite conteúdos para os alunos. Queria inovar a minha prática como professor. Dei-me conta de que os aparatos tecnológicos poderiam ser uma alternativa, pois eles poderiam ajudar a estimular os alunos a participarem mais das aulas e a construírem algum conhecimento.

Juntamente com os professores da área de ensino de Matemática, pude participar de vários eventos publicando trabalhos envolvendo a prática que era realizada nas escolas do PIBID e também das atividades que fazíamos fora do horário de aula referente a disciplinas de Pré-Estágio. As disciplinas pedagógicas como Instrumentação, Laboratório de Matemática, Pré-Estágio e outras serviram como apoio. Nelas, tínhamos o hábito dos debates, da escrita, da reflexão sobre nossas práticas e práticas futuras, as intenções com o estágio do Ensino Fundamental e Médio.

As discussões que foram proporcionadas trouxeram-nos outras perspectivas para pensarmos o ensino de Matemática. Daí então, fazíamos reuniões do grupo de alunos para discutir com os colegas as dificuldades e conquistas da prática que estávamos vivenciando em sala de aula.

As experiências e os conhecimentos trazidos e compartilhados na sala de aula, por meio de leituras, seminários, exposição do professor, foram muito relevantes para minha prática pedagógica, pois serviram de base para uma educação voltada aos interesses de necessidades do educando, motivadora e estimulante.

Acredito que se existisse uma maior aproximação das disciplinas específicas e as de ensino de Matemática poderia ser oportunizada aos futuros docentes uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas. Não precisamos abandonar os conhecimentos científicos aprendidos e trabalhados na Matemática, mas acredito que é necessária uma reestruturação das práticas pedagógicas que, com frequência, são utilizadas em aulas. É importante trabalhar com os conteúdos dentro de uma visão mais próxima da realidade dos alunos.

Nos estágios, realizei uma prática diferente daquelas que havia vivido como aluno e como professor do Desafio Pré-Vestibular. Priorizei, durante o estágio, relacionar a vida e o contexto sócio histórico-cultural, no qual o estudante está inserido, com o conteúdo que estava sendo desenvolvido, para que encontrassem fundamento na finalidade de estarem aprendendo. Acredito que é tarefa do professor compreender o pensamento de seus alunos e aplicar as melhores técnicas para motivá-los. Pois, conforme a concepção de Vygotsky (1991) a aprendizagem está dependente não só da comunicação, mas também do nível de desenvolvimento alcançado.

No estágio, criamos (eu e os alunos) um ambiente cooperativo, em que eles dialogaram, trocaram ideias, discutiram, questionaram, compartilharam saber; proporcionamos um local de respeito, responsabilidade, solidariedade e amizade. Não tivemos nenhum desentendimento ao longo do estágio, promovendo um excelente relacionamento. Lembro que discutimos um pouco na primeira semana de aula quando os alunos solicitaram que eu trabalhasse mais com exercícios ditos “tradicionais”, porque disseram que preferiam trabalhar dessa forma; assim, atendendo-os em alguns momentos.

Procurei desenvolver um clima de liberdade para que os alunos julgassem meu trabalho espontaneamente, sempre enfatizando que estava aberto a dialogar sobre quaisquer assuntos com que não concordassem, estabelecendo, assim, uma relação harmoniosa e respeitadora. “A disposição do professor a escutar os seus alunos de forma a lhes dar voz e agência é o elemento fundamental ao caracterizar o professor pesquisador.” (D’AMBRÓSIO, 2002).

Procurei, sempre que possível, trabalhar com textos aos finais de aula, que visassem mostrar a importância dos educandos para o mundo, valorizá-los, por isso, os textos traziam assuntos que fossem motivadores e principalmente que

enviassem a mensagem de que “eles são insubstituíveis”. Esta atividade de leitura foi tão bem aceita que até se propunham a ler em voz alta, visto que, segundo eles, “adoravam” as mensagens encontradas ao longo dos textos, viam essas leituras como um ato de afetividade entre mim e eles. E percebiam que eu estava preocupado com eles.

Além de desenvolver as aulas com discussões, relações da vida com conteúdos escolares, leitura dos textos, também fizemos alguns jogos para melhor compreensão dos conteúdos e descontração. Para mim, é através do jogo que o aluno interage com o real e forma relações com o mundo em que vive, além de este ser uma ferramenta que estimula a sua criatividade, seu raciocínio (tornando-os seres pensantes e críticos) e sua imaginação. Nesse contexto, acredito que a tarefa do educador exige muito esforço, persistência, humildade, pesquisa e uma constante reflexão, tendo as teorias um papel importante para fundamentar a prática pedagógica, na busca por uma educação melhor.

Os vários e diferentes momentos vividos no estágio constituíram-se em oportunidades para avançar no sentido de repensar a necessidade de modificar as práticas pedagógicas que, em geral, se observam nas aulas de Matemática, ou seja, práticas em que o professor explica o conteúdo enquanto os alunos apenas escutam.

Por toda tradição presente nas estruturas escolares, percebo que o ritmo da sociedade nem sempre é o vivido dentro da sala de aula. A educação caminha em ritmo lento e, seus sujeitos (alunos), em alguns casos, não percebem conexões entre estar no mundo e estar em uma sala de aula. Em muitas escolas não há suporte nem incentivo aos estudantes para que eles pensem e/ou criem algo novo. Trata-se apenas de repetições dos conteúdos ano após ano, sem haver mudanças na matriz curricular, fazendo com que haja o desinteresse e a desmotivação por parte dos estudantes para estarem no ambiente escolar.

Também, percebemos que as aulas estão sem significado para os alunos, porque estes não têm interesse na exposição feita pelo professor, ficam sem compreender a finalidade ou o porquê seria importante aprender tal conteúdo. Essa falta de ligação entre aqueles saberes escolares e a própria vida dos estudantes, praticamente desvincula a escola, levando-a a ser um ambiente cada vez menos necessário ou, até mesmo, desinteressante no olhar de seus alunos.

São muitos que estão na sala de aula, apenas visando obter o diploma escolar, requisitados quando forem empregados, sem ao menos entender que há muito mais educação do que apenas documentos, que dão acesso a alguns benefícios no mundo real.

O ensino da matemática nas escolas, principalmente da rede pública, atualmente vem sendo praticado de forma rigorosa, sem contextualização. O professor está preocupado em cumprir o conteúdo programático e não se preocupa em melhorar e diversificar a sua metodologia, isso faz com que a cada dia mais os alunos tenham mais receio e dificuldade em aprender e gostar da matemática. Por este motivo a disciplina de estágio é tão importante e enriquecedora, pois nos prepara para situações futuras que iremos enfrentar durante a nossa docência.

No curso de licenciatura em Matemática é comum termos professores que não possuem licenciatura em sua formação básica, são bacharéis ou profissionais liberais que estão exercendo a docência no ensino superior. Desenvolveram estudos e pesquisas na pós-graduação conforme exige a lei nº. 9.394-96 quando explica que a preparação de professores para atuar no ensino superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, refere-se, apenas, a uma “preparação” a ser desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, de todas as áreas do conhecimento. O que se observa é que esses programas, em geral, não centram seu trabalho em questões que envolvem a docência, privilegiando especialmente as habilidades de pesquisa.

O resultado disso é que hoje se tem uma carreira docente na qual os profissionais são experientes ou detentores de elevada titulação acadêmica, o que lhes confere qualificação técnica para o exercício da profissão que se graduou ou para trabalhar como pesquisadores, mas que não se mostra suficiente para o exercício da docência propriamente dita.

Foi então que, ao final do ano de 2015, me inscrevi na seleção do Mestrado em Educação da UFPel, na linha de formação de professores, com várias questões que me instigavam referentes, principalmente, ao ensino de Cálculo nos cursos superiores.

1.2 Problemática e questão de pesquisa

Muito tem se discutido, já há alguns, anos sobre a formação do professor, os saberes que adquirem e o que é necessário para exercer a profissão no ensino superior.

Para Cunha (2013) refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade.

Os docentes do ensino superior, geralmente, são profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que não fizeram a opção profissional primeira de ser professor, ou seja, são profissionais liberais que também exercem a profissão de professor.

A identidade de professor constitui um processo de conhecimento que interliga quatro grandes conjuntos de saberes: conteúdo específico; conteúdo didático-pedagógico, diretamente relacionado ao campo da prática profissional; conteúdo relacionado aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e conteúdo relacionado à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p.79)

Atualmente, tem havido uma grande preocupação voltada à formação do professor que é bacharel e também trabalha como docente universitário, âmbito no qual apresenta grandes dificuldades para atuar, fazendo com que se resulte na má qualidade do trabalho que exerce.

Os professores, que são bacharéis, foram formados em cursos de graduação, em cuja organização curricular não se estuda conteúdos sobre metodologias ou didáticas para se ensinar. Nesse sentido ele não conta com formação mínima para atuar como docente, as políticas para formação continuada são praticamente inexistentes.

Trazemos a ideia de Isaía, Maciel e Bolzan (2010) em que destacam que os docentes da Educação Superior não possuem uma formação específica para atuação na área. A trajetória que esses professores percorrem é um tanto difícil, pois muitos, na medida em que assumem a docência, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a da Universidade. Isso acaba se tornando uma tarefa que

exige um pouco mais de atenção, devido ao fato de possuírem formação em que se cobra mais o conhecimento específico, diferente do magistério em que se deve aliar o conhecimento à didática.

Sobre a formação específica para o professor da Educação Superior, Morosini destaca a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, a pesquisadora enfatiza que esta lei em nenhum dos artigos aponta de forma objetiva a característica do professor universitário, em especial quando se refere a questões de formação didática. Conforme Morosini (2000), “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”.

Muitos docentes buscam a formação continuada ao ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que por sua vez estão mais voltados à formação de pesquisadores. Nesta perspectiva, a pesquisa é priorizada no contexto do ensino superior, e o ensino entendido como secundário.

O professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão, mas não sabe compartilhar este conhecimento com seus alunos, desconhece práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando assim sua experiência profissional oriunda de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência.

A partir da construção realizada e considerando os questionamentos e reflexões realizadas, elaboramos a questão de pesquisa: **Como os professores, que são bacharéis, veem sua construção e identidade enquanto docentes universitários?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender, a partir das vozes dos bacharéis que ministram aulas de cálculo e física no IFM-UFPEL, como eles se constroem e se identificam docentes do Ensino Superior.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender os processos vividos pelos professores de cálculo e física do IFM-UFPEL quando desenvolvem a docência superior.

- Analisar como os sujeitos pesquisados se identificam (ou não) com a docência.
- Conhecer as concepções pedagógicas dos professores em relação aos conhecimentos pedagógicos para atuarem nas disciplinas de cálculo e física no IFM-UFPeI.
- Buscar indicativos de relações estabelecidas entre a sua formação profissional e o seu fazer docente.

2 A identidade e formação do docente universitário em pauta

Nesse capítulo, vamos abordar algumas questões referentes à construção da identidade do docente universitário e sobre a formação pedagógica. Com isso, é necessário abordar, nesse capítulo, algumas questões, dentre elas a ausência de formação prévia e específica para atuarem na docência universitária. Sobre a identidade docente, é necessário compreender a identidade do professor que está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Sendo assim é importante a compreensão do processo da formação dos professores que são bacharéis e que se inseriram ou que pretendem inserirem-se na educação.

2.1 Identidade do professor universitário: algumas discussões

Discutir sobre a identidade do professor universitário é importante no contexto desse projeto, pois entendemos que a identificação com a profissão é fator imprescindível para desenvolvê-la numa perspectiva crítica e emancipatória.

Identidade, a partir do dicionário Houaiss (2009), se enuncia como um “Conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo; Consciência da própria personalidade <*crise de identidade*>.”

Considerando os estudos de Dubar (2006, p. 7 apud CARREÑO, 2011) o autor diz que

a identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação lingüística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado.

A partir do explicado por Dubar (2006), percebemos que o conceito de identidade nos remete a uma situação ambígua: de um lado a identidade como diferença em relação ao outro e, de outro, identidade como pertencimento ao grupo em que esse sujeito se integra.

Para Nóvoa (1992, p. 16) “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser”. Nesse sentido, entendemos que a identidade vai sendo construída ao longo da vida e, conseqüentemente, a identidade profissional vai se construindo ao longo da profissão. Ela é resultado da interação do indivíduo e do profissional no seu meio através de socializações contínuas.

Ampliando o conceito de identidade para identidade docente feita por Grillo (2006, p. 370), a autora explica a identidade docente como o “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”. Grilo (2006) inclui, em sua definição, que esse processo resulta do “cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal”. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas, e a segunda diz respeito a como o sujeito dá sentido a sua atividade profissional.

Conforme Zabalza (2004, p. 107),

a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional [...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico [...] do que como docentes universitários.

Isso porque o lugar onde se convencionou a identidade docente é “no conhecimento sobre a especialidade (o que o identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que o identifica com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade)” (ZABALZA, 2004, p. 107).

O autor faz uma crítica a essa questão defendendo que professores construam conhecimentos próprios para desempenhar a profissão docente, porque a docência é reconhecida como uma profissão e como qualquer outra profissão, tem seu conhecimento próprio e exigências a cumprir. Assim, a função de docente requer uma formação sólida, não baseada somente em conteúdos científicos específicos, mas também corresponde à didática e outros conhecimentos que caracterizam a profissão.

Ainda para Zabalza (2004), muitos docentes constroem sua profissionalidade docente, pautados em artigos científicos que dão visibilidade acadêmica, desmerecendo a atividade docente. Não que a pesquisa possa ser

secundária, mas é importante pontuar que os saberes da ciência específica são insuficientes para dar conta do cotidiano da docência.

Os professores do ensino superior, não raro, são advindos de outras profissões, como por exemplo, médicos, engenheiros, físicos. Parece ser consenso, nessa lógica, que a identidade do professor universitário é dada pela especificidade do conhecimento da profissão de origem. Poucas vezes os professores se identificam como professor de física, etc. Já em seus consultórios, escritórios e outros, geralmente se identificam também como professores universitários, pois a titulação "professor universitário" lhe atribui uma clara valorização social.

Completam Pimenta e Anastasiou (2014) que apenas o título de professor isoladamente, sugere uma identidade de menor valor social.

Abreu e Masetto (1997) discutindo sobre o desempenho do docente do ensino superior, explicam que o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Essa ideia é completada por Morosini (2000) na qual elucida que em outros níveis de ensino como no fundamental e médio os professores são bem identificados com a profissão enquanto no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

Cunha e Zanchet (2008, p. 3) dizem que dos professores universitários costuma-se esperar conhecimentos do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e em um exercício profissional que torne legítimo esse saber no espaço da prática e que esse professor, diferentemente dos outros graus de ensino,

[...] se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc.

Pimenta (1997), ao referir-se sobre a origem acadêmica dos professores universitários, elucida que “para os profissionais que oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciada nos estudos formais da graduação e sistematizados nos momentos subsequentes de aprofundamento”. É na graduação que serão definidos o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe, como explica Selbach (2009).

Também é interessante trazer para a discussão sobre a docência universitária a referência que Imbernón (2006, p.21) faz sobre o professor como profissional, dizendo que essa condição,

Implica em considerar o professor como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

A identidade profissional docente passa a ser constituída pelo significado social que ela representa, da análise permanente dos aspectos sociais da profissão e de sua história, costumes e hábitos.

Para Dubar (1997), as formas identitárias resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva, caracterizam estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e visada no âmbito subjetivo, e estados de reconhecimento e não reconhecimento social no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si

A partir de seus estudos, o autor apresenta o que chamou de quatro configurações identitárias típicas baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80. São elas: **identidade de empresa; identidade de ofício; identidade de rede e identidade de fora-do-trabalho.**

O primeiro processo diz que são enraizadas na esfera socioprofissional, mas não se reduzem a identidades no trabalho; já no segundo, definem trajetórias diferentes, mas não reduzidas a habitus de classe; no terceiro processo envolvem categorias oficiais, posições nos espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias sociais; e por fim, o quarto diz que são intensamente

vividas pelos indivíduos tanto em termos de definição de si com de rotulagens feitas por outros. (DUBAR, 1997).

Zabalza enfatiza a existência do vínculo entre a identidade e o profissionalismo do professor junto aos vários contextos sociais. Diz o autor que

A carreira profissional faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional. Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais diversos tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as oportunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra em nosso meio. (ZABALZA, 2004, p. 138).

A construção da identidade profissional do professor é mobilizada e organizada na prática pedagógica das salas de aula, por meio dos saberes, envolvendo as dimensões epistemológicas e política.

Complementa Dubar (1997), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Na pesquisa realizada por Vasconcelos e Oliveira em 2011, sobre o programa chamado “Ciclo” que tem como objetivo propor a formação pedagógica para docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) também traz relatos que apontam as dificuldades, que em parte, se originam da ausência de formação pedagógica, e reforçam a necessidade desta formação. Nessa pesquisa os docentes relatam que aprenderam a ser professores por meio da observação de colegas professores mais experientes, ou por meio do exemplo dos professores que tiveram durante sua vida escolar e acadêmica.

2.2 A formação pedagógica do docente do ensino superior: aspectos a considerar

Temos observado que a docência universitária tem como exigência um profundo e amplo conhecimento do campo científico no qual está inserida a disciplina que cabe aos professores ensinar e pouco lhes é exigido em termos pedagógicos. Ou seja, é privilegiada a competência científica da especialidade e pouco enfatizada a formação pedagógica e didática do professor.

Talvez essa seja uma condição de que decorre a realidade dos cursos de

graduação que têm a maioria dos seus professores titulados como mestre e/ou doutor com uma expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém com pouca ou nenhuma preparação pedagógica para a docência.

A expectativa para o ensino superior é a de que quanto mais conhecimentos específicos o professor possuir, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. No entanto, elucida Zabalza (2004), que

o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. (ZABALZA, 2004, p.145)

Percebemos que reflexões a respeito dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência universitária têm ocupado menor espaço nas discussões que envolvem a formação do professor para atuar no ensino superior.

É importante o destaque de que o professor é o instrumento principal do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável pela instrução, orientação, comunicação e “transmissão de conhecimentos.”

Cabe salientar que a formação dos professores universitários sob o aspecto legal, não está regulamentada sob a forma de um curso específico como acontece para os outros níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394-96 enuncia no art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Compreendemos que, ao referir-se a uma *preparação* para o exercício da docência no magistério superior, a LDBEN não está configurando os cursos de *stricto sensu* como obrigatórios para o professor, apenas sugere uma preparação e não uma formação para professores universitários (CARREÑO, 2011).

Entretanto, o que se sabe é que tanto os programas de mestrado ou os de doutorado, em áreas que não sejam da educação e do ensino, estão voltados para a formação de pesquisadores que aprofundam um recorte de seu campo específico de conhecimento, sem se preocupar com as razões de ensinar e aprender tal conhecimento no âmbito do ensino superior. Nestes cursos a valorização e o estímulo são para a pesquisa, e, raras vezes, oferecem alguma discussão em relação à docência universitária. Cabe explicar ao que nos referimos quando falamos em formação.

Na perspectiva de Garcia (1999), a ideia de formação, na maioria das vezes, vem acompanhada de alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Conforme o autor,

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCIA, 1999, p. 19).

Entendemos, então, que podemos tratar esse termo vinculado ao conceito de desenvolvimento pessoal, incorporando a reflexão apresentada por Zabalza (apud GARCIA, 1999, p 19), quando diz que formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de <<plenitude>> pessoal”.

Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Zanchet e Ghiggi (2008) elucidam que Ferry (2004) traz um conceito de formação no qual explica que se formar nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio indivíduo procura. Nessa lógica, existe um componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental, na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e às experiências a assumir como explica Ferry (2004).

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Referimo-nos, também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador (ZANCHET; GHIGGI, 2008).

Nóvoa (1988, p.128) explica que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. a formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber”. No entanto, é necessário ressaltar que o elemento pessoal da formação não pode nos fazer pensar que esta aconteça de forma autônoma.

Reportando-se a Ferry, Garcia (1999) diz que a formação dos professores

se diferencia de outras atividades de formação em três dimensões, uma vez que deve atrelar a formação pedagógica com a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.). Além disso, configura-se em um tipo de formação profissional e constitui-se como “uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional” (GARCIA, 1999, p.23).

O significado de formação ultrapassa a concepção de treinamento, levando-nos a pensar, também, que a formação não acontece apenas no espaço institucional. Entendemos o significado de formação como um conjunto de experiências vividas na prática do docente que proporciona condições de (re) elaborar sua identidade no dia a dia, e não apenas através de acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Remetemos à formação como uma prática que é refletida criticamente com a perspectiva de que o processo educacional vivenciado pelos docentes, e suas aprendizagens, sejam referências fundamentais para sua formação, como explica Carreño (2011, p.32).

Álvares (2006) ao realizar pesquisa sobre a formação de professores dos engenheiros civis, afirma que a preocupação maior desses docentes que possuem formação em bacharelados e pós-graduação voltados para a ampliação de estudos mais técnicos da área, tem como foco principal o domínio de conteúdos de sua área profissional, e em muitos casos são deixados em segundo plano os aspectos pedagógicos do seu trabalho, ou seja, o exercício da profissão docente está quase sempre aliado à competência profissional como bacharel ou como pesquisador.

Entretanto, Masetto (1998, p.11) mostra que atualmente, esse quadro começa a se modificar por iniciativa de muitos professores universitários que tem se preocupado com as formas como estão conduzindo sua prática e com a necessidade de possuírem formação específica para a docência que contemple os aspectos pedagógicos da profissão:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor [...]

Esclarecem Pimenta e Anastasiou (2014, p. 154) que a “formação docente para o ensino superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Para as autoras

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, [...] (PIMENTA E ANASTASIOU 2014, p. 80).

Sobre o conhecimento pedagógico ser o articulador da formação do professor, discutiremos o que julgo ser importante para melhor compreender a importância da formação pedagógica na carreira profissional do docente.

Na esteira da discussão da formação de professores, Tardif (2005) destaca que não existe para os professores atuantes no ensino superior uma formação prévia e específica, já que a pós-graduação *stricto-sensu* está mais voltada à formação de pesquisadores, o que acarreta uma ausência de formação pedagógica. Diz o autor que esta falta de formação pedagógica compromete os saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar.

Para Tardif (2005, p. 11), o saber docente se faz por meio da construção social e explica que

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

O autor explica, ainda, que é o meio social que nos mobiliza na construção dos saberes docentes, por intermédio dos seus conhecimentos adquiridos durante a carreira profissional.

A educação superior, a partir da sua construção pedagógica, é apresentada como um ato complexo, desde processos de esforços com questões de necessidades formativas até mesmo para se adaptarem à metodologias e objetivos institucionais.

Nesse sentido, ensinar também é um ato complexo que é formado a partir de uma mescla de relações construídas através das vivências, com destaque de interesses e valores que os docentes vão incorporando em relações de ensino-aprendizagem e que contribuem para a construção de um professor.

Masetto (2006) discute que a docência na educação superior ocupa não apenas uma questão de movimentos históricos metodológicos, mas também de cunho curricular, que em sua concepção deve ter uma renovação de destaque no campo de formação específico. Essa contribuição faz refletir a formação inicial do professor que vai atuar ou atua no bacharelado, uma vez que seu currículo vem a ser um exponencial para sua atuação profissional, e em alguns casos essa atuação profissional é o próprio ensino.

Não há como negar que os conhecimentos profissionais construídos durante a atuação como docente referem-se a processos de socialização, autodesenvolvimento e identidade profissional. Entretanto, ao lado do domínio de diferentes conhecimentos e saberes existe a experiência profissional como fonte de aprendizagem, que resulta na prática pedagógica.

Enfim, o papel do docente e a sua atuação precisam de uma formação pedagógica que lhe permita, através de suas práticas, valorizar os conhecimentos, capacidades, atitudes, e intenções adequadas ao exercício da profissão de um professor reflexivo.

Nas palavras de Cunha (2003), a excelência do desempenho dos professores universitários passa por algumas exigências, como um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; reduzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um professor que domine o trato da matéria do ensino, a íntegra ao contexto curricular e histórico social, que utilize formas de ensinar variadas e que domine a linguagem corporal/ gestual.

No próximo capítulo, discutiremos sobre a docência na universidade, onde a abordagem se dá a partir dos principais desafios, uma discussão sobre a preparação para atuação docente e os modelos que baseiam os professores para a profissão.

3 A docência na universidade

Para dar início ao capítulo, trazemos a etimologia da palavra docência, que vem do latim – *docere* – que tem como significado ensinar, mostrar, entender, instruir. Em sentidos formais e acadêmicos, docência é a atuação profissional dos professores. Esses professores do ensino superior desenvolvem em seu exercício da profissão funções que vão além do ato de ensinar. Segundo Zabalza (2004) na docência universitária, três funções são atribuídas aos professores: o ensino (docência), a pesquisa e a extensão em diversos setores da instituição.

Novas funções agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional: o que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 109)

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Dentro do exercício da docência são exigidas do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

A partir do contexto exposto no que tange às atribuições e qualificações para o exercício da docência universitária, estudos destacam a urgência de ressignificar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos inerentes e necessários à profissão docente.

Segundo Guimarães (2006, p.135):

Ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional.

A docência universitária é um campo complexo de ação que necessita ser entendido e por isso é preciso levar em conta diversos fatores que interferem nessa dinâmica. Alguns fatores têm interferido no nível do ambiente institucional de realização do trabalho docente, representando importantes elementos na análise sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior (ISAIA, 2006). E em razão de tais fatores surgem contextos e ambientes de trabalho docente mais complexos nas IES, que demandam múltiplas exigências do professor, com impactos diretos na realização de seu trabalho cotidiano (ALMEIDA, 2012).

Instituições de Ensino Superior, nesse sentido, se tornam mais complexas e refletem essa complexidade para a esfera da profissão docente, cujos professores passam a lidar com situações concretas de trabalho que exigem formação e conhecimentos múltiplos para o exercício da docência. De acordo com Soares e Cunha (2010), no ensino superior, a complexidade da docência pode ser compreendida sob vários pontos de vista (político, intelectual, social, psicológico e pedagógico) configurando-se como um campo específico de intervenção profissional.

O que as autoras destacam envolve condições específicas e necessárias de serem consideradas para o exercício da docência nesse nível de ensino.

Talvez pela complexidade e pelas condições específicas inerentes ao exercício da docência de nível superior, aprender e se desenvolver profissionalmente enquanto professor nesse nível de ensino são processos que, segundo relata boa parte da literatura sobre o assunto, podem ser descritos como isolados, descontinuados, inexpressivos, insuficientes, subvalorizados. Não há valorização nem planejamento enquanto ação político-institucionalizada tanto no nível das IES quanto no dos órgãos reguladores como MEC, CAPES e CNPq (ISAIA, 2006).

Isaia (2006) aponta para o fato de que tanto em professores quanto nas IES, é praticamente ausente a compreensão sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência que vá além daqueles conhecimentos

específicos adquiridos pelos docentes em seus anos de formação inicial ou nos períodos em que passaram por cursos de mestrado e doutorado.

No contexto da orientação acadêmica é enfatizado o papel do docente enquanto especialista em áreas disciplinares, em que o domínio do conteúdo é o objetivo na formação de professores. Por essa orientação os professores são dotados de formação especializada através da transmissão de conhecimentos científicos da matéria na qual é especialista, fazendo com que dominem os conceitos e a estrutura disciplinar.

Para Almeida (2012) os docentes das IES, de maneira geral, desconhecem os fundamentos epistemológicos, conceituais, teóricos, metodológicos e práticos para atuação didática e para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora as bases que fundamentam a docência são descritas a partir de dois referenciais do pensamento hegemônico. O primeiro é o próprio mundo do trabalho onde as corporações profissionais tem influenciado “[...] na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 63). O segundo é o do universo da pesquisa em que o docente se aprimora enquanto pesquisador e se aprofunda em áreas específicas de seu campo de conhecimentos.

Mas não é o que vem acontecendo. Estudos têm apontado que na pós-graduação *stricto sensu*, ocorrem a preparação para a pesquisa e a produção de conhecimentos, em que a preparação pedagógica para o ensino raramente é contemplada (ALMEIDA, 2012; ISAIA, 2006; CUNHA, 2012).

Cunha (2009, p. 10) afirma que a premissa de que pesquisa e ensino possuem relação linear de qualidade é um equívoco que “[...] tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com alunos, em especial os de graduação [...]”, posto que preparar professores para a pesquisa raramente contempla conhecimentos sobre docência, em especial sobre a docência para o nível superior de ensino.

Uma das conseqüências que se observa nas IES é que as tarefas de ensino e de pesquisa, tradicionalmente atribuídas aos professores do ensino superior (GARCIA, 1999), tendem a se separar e se distanciar, ocorrendo o mesmo com aqueles que realizam tais tarefas que, por sua vez, passam a formar “[...] dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de

transmissão e produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2012, p. 35).

Nas palavras de Garcia (1999, p. 244), “[...] em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem”. A produção de conhecimentos por meio de pesquisa científica relaciona-se direta e objetivamente com o sistema de educação e formação das sociedades contemporâneas.

Santos (2011) afirma que as universidades no mundo e, em específico na América Latina, são pautadas pelo tripé Ensino/Pesquisa/Extensão, onde o ensino está em estreita relação com a pesquisa e a extensão, sendo indissociáveis. Esses dois aspectos deveriam caminhar em paralelo numa mesma trilha de maneira que as relações entre produzir conhecimentos e ensinar fossem estáveis e fluídas, retroalimentando-se mutuamente. Mas o que parece ocorrer é a bifurcação do caminho, tanto no interior das IES quanto entre elas.

Garcia (1999) aponta para resultados de diferentes pesquisas que expressam baixa correlação entre produtividade científica e eficácia docente, podendo considerar tais atividades quase que independentes entre si.

Nesse sentido, o professor do ensino superior tem sido formado com mais ênfase na produção de conhecimentos científicos da matéria que ensina e/ou investiga do que a respeito das formas sobre como transmitir e compartilhar tais conhecimentos com seus alunos. De fato, as IES deveriam atender às condições do saber e de produção de conhecimento, pois os modos de ensinar uma determinada matéria – cálculo, por exemplo – estão previstos no contexto em que ela se insere no mundo e no qual são produzidos conhecimentos a seu respeito. O ensino e a aprendizagem sobre cálculo só são pensáveis por ocasião da sua aplicação. (BEHRENS, 2011).

Entende-se, então, que o ensino nas universidades e demais IES deveria guardar relação direta e indissociável com a produção e a disseminação de conhecimentos especializados. Um professor que não dominar o conhecimento científico da matéria dificilmente tem condições de ensiná-la. Entretanto, dominar ou saber produzir tais conhecimentos não é garantia de que saiba como ensiná-los. É condição, mas não suficiente para tal.

Da perspectiva do ensino, o modelo de docente do ensino superior que predomina contemporaneamente, de forma geral, ainda permanece marcadamente caracterizado pela erudição (SOARES; CUNHA, 2010), característica que se expressa na representação de que o docente é, na prática educativa, o detentor do saber a ser transferido aos alunos que, por sua vez, são destituídos de saber ou possuem saber de segunda ordem, ligado a um senso comum. Nessa perspectiva, o professor usa a aula expositiva como mecanismo principal de transmissão de conteúdos – inclusive os profissionais – aos alunos, de forma que o processo de ensino e aprendizagem se resume à transmissão do conhecimento. O professor é visto como o detentor do saber e o aluno o único responsável pela apreensão do conhecimento transmitido. (SOARES; CUNHA, 2010)

A partir disso, reflete-se sobre a predominância do modelo de educação superior em que o docente se baseia em estruturas e se espelha pela vivência de anos anteriores ao ingresso na carreira de docente universitário. Faz-se necessário, entretanto, refletir a formação do professor do ensino superior, de modo que a ele seja oportunizado aprender a profissão bem como imergir em um processo socializador, que dê condições de que seja estruturado o processo de construção de sua base de conhecimentos para o ensino, e condições materiais e objetivas em que desenvolverá sua prática docente.

A partir da discussão sobre a docência universitária vista nesse capítulo, a seguir, apresentaremos a maneira detalhada de como foi realizada a busca e análise dos dados que compõem essa pesquisa.

4 Percurso metodológico da pesquisa

Após a etapa teórica desenvolvida até aqui, apresento o caminho e a forma como a pesquisa foi realizada, com o intuito de responder a seguinte questão norteadora desse estudo, almejando atingir o objetivo proposto: **Como os professores, que são bacharéis veem sua construção e identidade enquanto docentes universitários?**

4.1 Abordagem Qualitativa

A opção metodológica para esse estudo está inserida nos princípios da pesquisa qualitativa em que o pesquisador assume uma posição de não neutralidade, para compreender e explicar o fenômeno investigado. Além disso, ele deve fazer uma imersão na realidade pesquisada para fazer uma descrição densa, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política.

Como explica Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite uma interação profunda e dinâmica com o objeto em estudo não sendo possível olhá-lo de forma segmentada ou estanque.

Na mesma perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação e sujeitos estudados. Nesse tipo de pesquisa, o processo é mais enfatizado que o produto e existe a preocupação de mostrar também o ponto de vista dos participantes.

Minayo (2007, p.21) elucida que na pesquisa qualitativa é abordado “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”.

Na pesquisa aqui apresentada está presente a ideia de que a pesquisa não é uma realidade definitiva, nem dogmática e que o método não é um caminho qualquer, mas “um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar

com a maior coerência e correção possível as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”, como explica Oliveira (1998, p. 17).

4.2 Cenário da pesquisa

O estudo que aqui apresentamos foi desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas, no Instituto de Física e Matemática, composto de três departamentos: Departamento de Matemática e Estatística, Departamento de Educação Matemática e Departamento de Física. Cabe salientar que a partir do projeto de qualificação, a origem do estudo tinha como cenário o Centro de Engenharias da Universidade Federal de Pelotas. Tendo em vista que a maioria dos convidados não retornou o contato estabelecido, optou-se por uma nova escolha. O Instituto de Física e Matemática ministra disciplinas básicas para mais de 30 cursos de graduação e para vários cursos de pós-graduação de outras unidades, além de manter quatro cursos de graduação presencial e um a distância e cinco cursos de pós-graduação. Atualmente, o Instituto de Física e Matemática conta com 72 docentes permanentes e 04 temporários, sendo 87% doutores.

A escolha justifica-se devido a ter realizado minha graduação em licenciatura em Matemática nesse instituto, sendo assim tendo uma proximidade com os professores e com a finalidade de conhecer mais sobre os docentes bacharéis. Outro fator que destacamos é sobre as disciplinas de cálculo e física serem uma das mais que reprovam alunos nos cursos da área de exatas.

4.3 Sujeitos: apresentação e critérios de escolha

A partir da escolha pelo instituto, o primeiro critério da nossa amostra foi contatar professores com formação em bacharelado e pós-graduação na área de formação inicial. Além disso, outros critérios que utilizamos para delimitar os sujeitos da amostra foram os seguintes: professores do Departamento de Matemática e Estatística deveriam ministrar disciplinas de Cálculo I, Cálculo II ou Cálculo III e os do Departamento de Física ministrarem disciplinas de Física Básica I, Física Básica II ou Física Básica III. Outro critério utilizado é de que os professores não deveriam ser iniciantes, deveriam ter, pelo menos, 03 anos de

docência universitária. O Departamento de Educação Matemática foi descartado da pesquisa, pois os professores que o compõe são licenciados/bacharéis ou possuem uma formação de pós-graduação voltada à área educacional.

Os sujeitos da pesquisa possuem as características mostradas no quadro abaixo e foram identificados como segue:

Identificação	Titulação	Tempo de Docência	Instituto/ Departamento	Disciplinas	Experiências Profissionais
Bacharel_01	Bacharelado em Física (UFSC) Mestrado em Física (UFSC) Doutorado em Física (UFSC)	05 anos	Instituto de Física e Matemática – Departamento de Física	Física Básica I Física Básica II Física Básica III Laboratório de Ensino de Física	Professor de Curso Pré-Vestibular
Bacharel_02	Bacharelado em Física (UFRGS) Mestrado em Física (UFRGS) Doutorado em Física (UFRGS)	26 anos	Instituto de Física e Matemática – Departamento de Física	Física Básica I Instrumentação para o ensino de Física	Professor Substituto da UFRGS
Bacharel_03	Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional (UFRGS) Mestrado em Matemática Aplicada (UFRGS) Doutorado em Engenharia Mecânica (UFRGS)	07 anos	Instituto de Física e Matemática – Departamento de Matemática e Estatística	Cálculo 2 Álgebra Linear e Geometria Analítica	Professor Substituto da UPF
Bacharel_04	Bacharelado em Ciência da Computação (UFPE) Mestrado em Ciência da Computação (UFSC) Doutorado em Computação (UFRGS)	11 anos	Instituto de Física e Matemática – Departamento de Matemática e Estatística	Cálculo 1 Cálculo A	Professor Substituto da UFSC Coordenador da área tecnológica de um supermercado

Quadro 01: apresentação dos sujeitos da pesquisa.

4.4 Coleta de dados

Após a delimitação dos sujeitos e aprovação deles em participar de nossa pesquisa, partimos para uma segunda etapa que foi da entrevista gravada, com a utilização de um gravador portátil; seguimos um roteiro semiestruturado (apêndice B). Ao fim de todas as entrevistas, os sujeitos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) para que suas respostas pudessem ser publicadas em parte ou na íntegra.

Cada entrevista foi feita em um único dia, aproximadamente uma hora cada uma. Os encontros com os docentes foram dentro das instalações da Universidade Federal de Pelotas, porém em *Campus* distintos, onde fosse mais acessível aos participantes. Todos os docentes que participaram da pesquisa foram muito gentis e em nenhum momento houve algum tipo de problema ou desentendimento/constrangimento.

As entrevistas aconteceram de forma tranquila para ambas as partes.

4.5 Procedimentos de análise de dados

Ao final desta etapa de coleta de dados, se passou, então, ao processo de tratamento dos dados para análise, que Ludke e André (1986, p.45) descrevem como o ato de “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa”. Nesta etapa, realizamos a organização do material, buscando observar os padrões e as tendências, num processo de estabelecimento de relações em um padrão de abstração mais elevado. É importante ressaltar que o processo de análise dos dados “está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Mais adiante, começamos com as análises das entrevistas. Todas foram transcritas, de maneira minuciosa, acompanhando todos os detalhes e comentários dos docentes.

Organizamos em uma tabela no Word, fazendo uma categorização nas falas de nossos sujeitos. Separamos por categorias para facilitar a discussão dos resultados finais. Junto a essa categorização, escolhemos os autores que fizeram o adensamento teórico dessa dissertação.

Minayo (2007), em seus estudos, destacou que o processo de construção das categorias pressupõe uma trajetória de interpretação do conteúdo contido nos depoimentos dos sujeitos.

No momento de fazer a análise juntamente com a teoria, utilizamos os princípios da análise de conteúdo, explicitada por Bardin (2011, p.42), diz que o enfoque refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens

O trabalho de análise do conteúdo implica explicar e interpretar a palavra dos entrevistados por meio dos dados recolhidos pela entrevista. O objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” e assim, definir categorias de análise dos dados.

Ao final, a última etapa da pesquisa foi a escrita do relatório, sendo que todas as etapas do projeto foram acompanhadas de bases teóricas.

5 Docente bacharel: identidade e formação em discussão

Nesse capítulo, trazemos para discussão a análise dos resultados obtidos através das nossas entrevistas com os docentes universitários do IFM-UFPeI.

A partir disso, abordaremos as seguintes temáticas: a questão da motivação para ser professor, a inspiração, entre outros fatores.

No próximo, tratamos sobre a formação do professor universitário quando se insere na universidade. Nesse capítulo, discutimos se a falta de formação pedagógica interfere (ou não) na aprendizagem do aluno ou no seu fazer docente.

Na terceira seção, debatemos sobre os desafios da docência universitária, os principais entraves encontrados pelos docentes quando ingressam na carreira, a adaptação na sala de aula, a convivência com os alunos.

5.1 Professor universitário: antecedentes para a docência

Para dar início a discussão dos resultados da dissertação que apresentamos, nessa seção serão abordados os principais relatos de nossos participantes quando tratam das suas motivações para a escolha da docência e suas inspirações.

Sobre motivação, apresentamos dois conceitos. O primeiro explicitado por Chiavenato (2004) o qual elucida que motivação é um processo psicológico básico, junto com as percepções, atitude, personalidade, aprendizagem, sendo um importante processo da compreensão humana. Em contrapartida, Zanelli, Borges e Bastos (2004) definem motivação por um processo objetivo básico de complexidade relativa, que está associada a fatores como satisfação, desejo, recompensas extrínsecas e intrínsecas, comprometimento, entre outros.

A motivação muitas vezes mostra-se pela satisfação que o indivíduo tem em sua realização profissional, sendo um sentimento em relação ao trabalho, o

quanto gosta de realizá-lo, o quanto se sente valorizado e recompensado por sua profissão.

Foi possível perceber que nossos entrevistados demonstraram satisfação com a docência e motivados para desenvolver seu trabalho. O excerto a seguir ajuda a compreender como os professores motivados podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

O professor nos disse que:

Tem os alunos que nos deixam satisfeitas. Como na última prova o aluno escreveu um recadinho pra mim, normalmente é pedindo pra passar (risos), mas nesse caso ele me disse que já tinha feito a disciplina várias vezes, que agora ele achava que ia passar, e realmente passou, e que alguns professores contribuam para fazer mudanças nos alunos, e ele disse que eu tinha mudado a vida dele, isso pra mim, foi bem emocionante porque fazia muito tempo que eu não recebia um recadinho assim tão bom, que te estimula a seguir na profissão e te dizer que estás no caminho certo, então tem alunos que te valorizam[...] (Bacharel_03)

É possível observar que as necessidades de estima estão ligadas à busca da valorização, de respeito, consideração e status quando estão atuando na sua profissão. Reconhecer a importância do papel do professor é muito importante para a auto realização do profissional.

De acordo com Cunha (2003) há um jogo de expectativas com relação ao desempenho de cada um, em que essa relação professor-aluno é determinada socialmente.

Para que o professor possa ensinar e fazer com que o aluno aprenda, não somente deve querer ensinar e estar motivado para tal, mas o interesse do outro também deve estar presente na aquisição de conhecimento.

Observa-se que é importante a relação de harmonia entre esses dois indivíduos para que a aula tenha sentido para ambas as partes.

Nossos sujeitos, com opiniões muito próximas, afirmam que:

A gente começa a trabalhar e precisa se enturmar com as pessoas. A questão didática, também como te falei, foi um grande aprendizado. Estudei bastante pra isso. Errei várias vezes, mas sempre assumi e corriji. Acho que a profissão de professor te faz fazer várias reflexões. (Bacharel_02)

[...] sempre no intuito de me aperfeiçoar, aprendendo com os alunos. Tiveram semestres que eu vi que não deu muito certo, então no semestre seguinte tentar mudar a didática mesmo, a forma de explicar as coisas ou a metodologia do ensino [...] então isso são coisas que a gente vai aprendendo e vai passando isso

*para os alunos, então essa experiência eu acho fundamental.
(Bacharel_03)*

Vale ressaltar sempre a aproximação com os alunos quando o docente está em sala de aula. De início, é difícil o professor ingressante ter que lidar com vários entraves, talvez até os três primeiros anos, como indicam pesquisas sobre docentes iniciantes, são muitos os desafios e dificuldades encontrados em sala de aula. Porém, esses momentos de compartilhar ideias, opiniões, também servem para aprender com os alunos, para tomar mais gosto e vencer obstáculos cotidianos que aparecem na sala de aula.

Retratam a questão do respeito que tinham com seus professores na época em que estudavam, tanto no ensino primário como na universidade, e apontam que isso foi fundamental para constituir a base da sua docência.

Um docente afirma, em suas respostas que:

Eu tinha a experiência dos meus professores, então eu via que eu e meus colegas respeitávamos bastante os professores, eu achava isso interessante, que eu também seria valorizada como professora e essa era minha expectativa. (Bacharel_03)

Numa situação parecida, o Bacharel_04 apresenta a seguinte fala:

Eu tive vários professores bons, eu acho que eu tentei fazer isso aí, tentar pegar pelo mesmo para mim, acho que a maneira como explicavam o conteúdo, como se portavam, como interagem comigo quando era aluno, e isso eu tive que resgatar um pouco, o que eu achei que era bom tentar fazer em sala de aula para ver se funcionava como eu sendo professor.

Observa-se, a partir do relatado, que os exemplos dos antigos professores sustentam as opções e escolhas dos professores e os tornam motivados a desenvolver a docência. O tratamento, o cuidado que os seus antigos professores tinham, o respeito, a compreensão, a figura do professor como o detentor do conhecimento é algo inspirador.

Moreira (2005) descreve que há poucas pesquisas e atenção da literatura direcionada à motivação dos professores, apesar de ser tratada como certa ou constante. Contudo, este autor considera que existem discrepâncias entre os professores quanto aos conceitos de motivação e comprometimento, pois há variações diárias de interesse, comprometimento e motivação em relação ao trabalho.

Outro fator importante que os professores identificaram como definidor para a opção pela docência foram as poucas oportunidades de trabalho na área de

formação nos cursos de bacharelado. Nos últimos dez anos, com a criação do REUNI, muitos concursos para docentes foram acontecendo com a expansão de inúmeras universidades, e isso os impulsionou a buscar outra opção de carreira profissional.

O Bacharel_04, afirmando sobre a falta de emprego na sua área, nos diz que:

Quando terminei a graduação queria trabalhar, e aí eu não estava conseguindo emprego, então naturalmente foi o que aconteceu. Quando eu era aluno, participava dos congressos, alguns seminários e era na UFRGS, na própria UFPel, naturalmente acabei me inscrevendo para fazer o mestrado na UFRGS e na UFSC. [...] (como substituto) Comecei a dar aula na sexta feira das 19h às 22h30 porque ninguém queria dar essa disciplina (risos). Foi assim que comecei, não tive muita escolha.

Na mesma direção, o Bacharel_02 afirma:

[...] no início dos anos 90 abriu seleção pra substituto na UFRGS e fui dar aula lá. A experiência foi ótima. Em seguida, ingressei como efetivo na UFPel e fiquei. Estou até hoje trabalhando com a pesquisa e com o ensino.

Foi possível observar que a motivação para a carreira docente está alicerçada em suas trajetórias de estudante, falta de mercado, nas observações das práticas, exemplos de antigos professores e na admiração, fazendo que o docente tenha vontade e gosto de estar atuando na profissão.

A partir do que foi discutido nesse capítulo, no próximo venho abordar sobre a formação do professor universitário, as principais dificuldades (ou não) pela falta de formação pedagógica para atuar na profissão.

5.2 Formação para a docência

A formação para atuar como docente universitário é pouco trabalhada dentro das instituições de ensino superior (IES), aliás, a formação de professores para esse nível de ensino é um assunto que não é tratado na lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. A lei refere apenas, em seu artigo 66, que se trata de uma preparação para o exercício do magistério superior.

O artigo 66 estabelece que para exercer a prática do magistério superior é necessária a titulação de mestre e/ou doutor. Assim, a lei não contempla exigências de conhecimento pedagógico para atuar na educação superior.

Nas universidades temos um grande número de docentes com formação específica em cursos de bacharelado, ou seja, em sua formação inicial não tiveram disciplinas que abordassem conhecimentos didático-pedagógicos para atuarem como professores. A formação em cursos de bacharelado é específica em uma área de conhecimento com seu devido aprofundamento teórico. Convém dizer que os cursos de licenciatura formam professores para atuar no ensino básico, portanto, para o nível superior não é prevista uma formação inicial específica. Em alguns casos entendemos que não ter tido momentos de formação pedagógica pode fazer-se sentir na prática do professor.

Em nossas entrevistas, a maioria dos professores expõem suas opiniões sobre a sua formação ser suficiente ou não para atuar no ensino superior:

É, de início eu achava que não era suficiente porque eu não tenho licenciatura, é bacharelado, o mestrado é em matemática aplicada e doutorado em engenharia, mas eu também acho que sem a prática, o aluno que sai da licenciatura também vai encontrar dificuldades assim como eu encontrei, então só com a prática mesmo que vai te dar ações, ferramentas suficientes para tu te tornar um bom professor. [...] Então tu tens que dar o conteúdo, tentando relacionar com as outras disciplinas do currículo deles, com a prática da futura profissão, mas é difícil, porque não é a tua prática. (Bacharel_03)

Minha formação na pós-graduação é toda voltada para a pesquisa em física. Nada é voltado para o ensino. Acredito que a minha formação é boa para quem só precisa aprender física pura, como é o caso do curso de bacharelado. A formação para as questões didáticas eu fui buscando ao longo do tempo, por minicursos que contribuíram de alguma forma para ser professor. Alguns cursos que realizei não contribuíram em nada. Era algo muito utópico para se fazer numa sala de aula. Então eu tinha que fazer testes para ver se tal maneira funcionava. Acho que a formação stricto sensu não voltada ao ensino contribui menos para atuar como professor. (Bacharel_02)

Nesse caso, os participantes afirmam que de início tiveram dificuldade, pois não tinham formação em licenciatura e não dominavam a pedagogia da sala de aula. É possível destacar que não basta saber só os conteúdos específicos, pois a docência exige outros saberes. São saberes complexos que exigem preparação teórica e prática. É o que muitas vezes apontamos como necessidade de ter

“didática” para que os alunos possam compreender certos conteúdos de maneira mais acessível.

Conforme Gil (1997) a didática no ensino superior é entendida como uma disciplina que propicia ao docente universitário conhecimento especializado sobre educação, sobre o ensino e, de modo especial, sobre o ensinar e aprender, contribuindo com seu desenvolvimento profissional. Por esse motivo, a didática no ensino superior surge na perspectiva de qualificar a aula universitária.

Em contrapartida, um professor afirma em sua fala, que:

Aquilo que eu vi na licenciatura quando iniciei e desisti sinceramente não me acrescentou muita coisa nessa questão. Eu percebia que você estava na sala de aula e você tem que se virar. Parece que é meio desconexo [...] Então eu acho que não é só questão teórica ter aula de didática na universidade, nem sempre isso vai te auxiliar lá, depende do professor também. (Bacharel_01)

Percebe-se na fala do docente que os cursos de licenciatura não estão formando professores com as exigências mínimas para atuar na profissão. Alguns docentes buscam uma formação continuada, na tentativa de aprimorar sua atuação, assim construindo mais conhecimento pedagógico para ser professor.

Nóvoa (2015), em entrevista concedida à Revista Carta Educação, traz com clareza a afirmação de que um professor tem o papel de ajudar o aluno a transformar informações em conhecimento. Aprender não significa saber demais, mas sim entender bem aquilo que já se sabe. Com isso, é preciso estimular a capacidade de estudos, de pesquisa, de comunicação dos alunos.

A conexão entre a didática e o domínio dos conteúdos específicos é extremamente importante na concepção de um de nossos sujeitos, afirma que:

Eu acho que existe uma fusão entre didática e conteúdo. Eu acho que tem conhecer bem o conteúdo. Isso é primordial para tu poder entrar na sala de aula, mas acho que como tu vai abordar esse conteúdo, naquele momento, é fundamental também, porque se tu não conhecer o conteúdo, como tu vai explicar aquilo? Para mim não adianta nada. Tem que ter uma didática sim envolvida nesse processo de ensino aprendizagem. Pra mim caminham juntos. (Bacharel_04)

Destaco no trecho acima que a forma como o docente vai aplicar os conteúdos e dar o encaminhamentos às atividades do ensino serão determinadas sobre as intenções de prática e o entendimento que o docente possui sobre didática. Contudo, espera-se que o professor reflita sobre a forma que ele deseja que a aprendizagem do aluno se efetive. Além disso, Shulman (2005) nos ajuda a

entender que, para além de saber o conteúdo/ conhecimento disciplinar, é necessário ter conhecimento de como ensiná-lo. Diz o autor que o professor precisa tornar o conteúdo “ensinável”, é preciso pedagogizar esse conteúdo específico de modo a fazer com que seus alunos consigam entendê-lo.

Segundo o autor, o professor deve ter domínio do conteúdo específico em três níveis: conhecimento do conteúdo em si, conhecimento curricular do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Percebemos que o excerto seguinte elucida e exemplifica essa condição quando o professor disse que

[...] parte do ser professor, é você procurar desenvolver a sua didática, desenvolver a relação dos alunos, você vai fazer com que eles captem a mensagem, você vai fazer com que às vezes um público que não gosta daquilo, acha que aquilo não serve para nada, fazer enxergar: olha só, isso aí tem implicações na sua área e é importante você saber, porque tem problemas aqui e ali e que você pode ter uma ideia de como funciona. (Bacharel_01)

Uma questão que foi muito destacada nas entrevistas realizadas foi sobre não haver preocupação das IES em oportunizar formação pedagógica aos docentes. Na maioria das universidades, hoje, não são oferecidas capacitações aos docentes para que melhorem sua prática de sala de aula. As discussões de cunho pedagógico ficam relegadas a segundo plano e ganham destaque aquelas ligadas ao conhecimento específico e as pesquisas.

Talvez, se as universidades investissem mais em programas de formação continuada com foco nas questões pedagógicas, o ensino seria melhor contemplado. Essa pode ser uma oportunidade de qualificar o ensino superior. Quando perguntados se existe algum movimento institucional que dê amparo aos professores da universidade, todos os participantes, em consenso, afirmam que nunca participaram de uma formação continuada dentro da universidade.

Tem algumas formações continuadas, mas são palestras. Não é um curso que vá aprender uma nova metodologia de ensino. Isso não tem. (Bacharel_03)

Eu sei que existem, mas eu nunca participei. Por exemplo, nunca recebi um convite dizendo sobre uma formação voltada pra área pedagógica. Eu não me lembro pelo menos, e também não sei se eu me interessaria em fazer. Acho que algumas coisas são interessantes buscarmos sozinhos. (Bacharel_04)

Faz muitos anos que não vejo nada. Uma vez eu lembro que teve alguma coisa, mas faz muito tempo e não serviu pra nada. Acho que é difícil alguma universidade promover formações para os professores. A universidade tá muito preocupada em aprovar

alunos, deixar o aluno bem formado, estar sempre em destaque, porém ela não faz o possível para que o docente esteja preparado para atuar na profissão. (Bacharel_02)

Existem cursos de capacitação, mas são mais sobre questões burocráticas da universidade, curso de didática pro pessoal que não é licenciado eu desconheço, e não sei como poderia ser feito, porque eu tenho impressão que essas coisas normalmente são muito teóricas e nada prática, parece que só conta pra dizer que a pessoa tem um curso, mas implicações práticas não. A impressão que tenho que não é tão efetiva. (Bacharel_01)

Destacamos aqui, a partir dos relatos, que para os docentes da área das ciências exatas, principalmente, os processos de formação ainda devem acontecer na forma de cursos, sistematizados, e que talvez outras formas de discutir aspectos da sala de aula não se constituam em momentos de formação. Essa concepção, em geral é decorrente da forte influência da ciência moderna, na qual os conhecimentos são apresentados sistematizados sem uma contextualização histórica e temporal.

Alguns docentes preferem buscar a formação continuada sozinhos, pois as formações que foram oferecidas não servem para auxiliar o trabalho em sala de aula, disseram eles. Nos cursos de formação continuada em geral há muita teoria e pouca prática, assim não contribuindo efetivamente para a formação do docente universitário.

Em estudos realizados por Isaia e Bolzan (2011), as autoras afirmam que faltam espaços nas instituições para que os docentes participem de formação e desenvolvimento profissional, o que chamam de *solidão pedagógica*.

Para Isaia (2003), os sentimentos docentes podem constituir-se em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, por representarem vivências afetivas de caráter apreciativo, que condiciona a atitude valorativa dos professores frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional.

Essa teoria é ratificada por Galinon-Méléneq (1996) e Kesteman (1996) que elucidam que a universidade, mesmo sendo o lugar de construção de saberes, também um local de ensino amplo, é extremamente ausente de uma formação pedagógica no perfil da carreira de docentes, sendo esse um fator alarmante. Explicam os autores que *“A universidade está encravada entre restrições de entrada, novos públicos e restrições de saída, a demanda por treinamento corporativo”* (GALINON-MÉLÉNEC, 1996)

Compreendemos, a partir do que foi exposto, que as IES deveriam proporcionar mais encontros de maneira efetiva, pois quando são oferecidos, nem todos os docentes podem participar. Outra alternativa seria os próprios docentes se unirem, e organizarem momentos de formação para docentes iniciantes e com mais tempo de carreira docente.

A insegurança que persegue o professor quando ele entra na sala de aula, quando está frente à frente com os alunos ou não está preparado para ministrar tal disciplina, é uma constante, talvez por não ter passado por uma formação para a docência.

Um de nossos participantes expõe a importância da troca de experiência entre colegas para o apoio em sala de aula e na instituição.

Hoje, mesmo eu sendo bacharel, já aprendi muito como dar aulas e motivar meus alunos. Até ajudo os colegas que estão ingressando no instituto. Acho que essa troca de diálogos é essencial pra nossa formação e pra amenizar nossas dificuldades como professor. (Bacharel_02)

Zabalza (2004) expõe que o trabalho, quando realizado em equipe, de maneira colaborativa se torna mais efetivo, pois também é possível construir uma identidade profissional a partir de projetos de que fazemos parte.

Com relação à formação para atuar com novos métodos de ensinar, como por exemplo, o uso das tecnologias em sala de aula, alguns professores mostram as dificuldades e os entraves para a utilização do recurso:

Hoje o pessoal fala em tecnologias, em mil coisas, porém não vejo ninguém com uma formação adequada para trabalhar certas coisas. Às vezes trabalho com experimentos práticos e vejo que isso, pode ser ultrapassado. Tem tanta coisa que pode contribuir, mas eu acho difícil. Tem dias que não quero dar aquela aula tradicional, mas não tenho outra saída. Apelo para a aula expositiva, deixando os alunos com sono, mas tem conteúdos que precisam. (Bacharel_02)

Ainda se percebe pouca abertura para o ensino com as tecnologias no nível universitário¹. Talvez a pouca utilização da tecnologia esteja ligada à falta de preparo (desenvoltura) para lidar com esses recursos. Os docentes não se sentem preparados e acabam por recorrer ao ensino tradicional com o quadro e giz. Outro participante mostra a dificuldade na aplicação do recurso, explicita:

¹ Essa afirmação se confirma com a tese da Prof.^a Dr.^a Rozane da Silveira Alves do Instituto de Física e Matemática da UFPel, onde realizou sua pesquisa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação da UFPel, com o objetivo de compreender como eram usadas as tecnologias pelos professores da universidade nas suas aulas.

Na matemática sempre tem uma resistência, porque por mais que tu queiras dar aulas inovadoras, os alunos parecem que sentem a necessidade de tu ir pro quadro, resolver com eles, falar o passo-a-passo, então eu acabo sempre dando aquela aula tradicional de ir pro quadro porque eu não estou enxergando outra alternativa [...] Já dei aula em laboratório de informática também, com software matemático, mas os alunos se dispersam porque tem muita coisa ali chamando na internet, então eu não vejo muita saída por enquanto, a minha ideia é continuar com o quadro e caneta. (Bacharel_03)

Percebe-se na fala do participante que a ideia sempre é o aperfeiçoamento da aula dada, porém, muitas vezes, os alunos conseguem aprender melhor com a aula expositiva de cunho tradicional, nas quais lhes são repassadas listas de exercícios, em que acabam decorando algoritmos, aplicando-os na prova e após esse processo, esquecendo-os.

O método tradicional é o mais utilizado, hoje, no ensino de graduação, no qual o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aula teórica.

Isso se confirma na teoria de Santos (2011) afirmando que, em disciplinas que utilizam somente o método tradicional, as aulas são centradas no professor, o qual define quais serão os conteúdos repassados aos alunos, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo na discussão da formação do professor universitário, um assunto que tem pertinência e acerca do qual podemos fazer uma discussão são os modelos de inspiração para a docência.

É muito comum que os professores, principalmente os iniciantes, busquem modelos para dar suas aulas e esses, geralmente, são os ex-professores que atuam na docência universitária.

Em pesquisa realizada por Stivanin (2013), a autora afirma que as experiências que os professores vivenciam servem apenas para começar, e que elas devem ser atualizadas, contextualizadas e ampliadas. Deve-se fazer uma análise do contexto da sala de aula, considerando a sua dinâmica e complexidade.

Um de nossos participantes da pesquisa afirma sobre a questão da inspiração para estar em sala de aula:

[...] sempre gostei de ensinar meus colegas, também na faculdade, sempre eu ajudava, tive experiência de monitoria que

também foi importante, tudo foi me levando à carreira de docente, apesar de não ter feito licenciatura, fiz bacharelado [...] Foram os bons exemplos de professores que eu tive, assim como os maus exemplos serviram pra eu dizer: “Eu não vou ser desse tipo”, os bons exemplos é que me inspiraram a tentar sempre dar aula cada vez melhor, aprimorar a didática, as técnicas, tentar mudar. (Bacharel_03)

A partir do trecho acima, percebe-se que o sujeito se espelhou nos bons e nos maus exemplos de professores para poder atuar como docente.

Essa afirmação se sustenta na teoria de Pimenta e Anastasiou (2014, p.79) quando elucidam:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que e ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.79).

No entanto, dois de nossos participantes afirmam o contrário. A inspiração não veio de ninguém, de nenhuma pessoa, mas sim de gosto mesmo. Disseram eles que

Acho que não tive inspiração. Gostava dos conteúdos, estudava por conta em casa. Eu, depois que ingressei na universidade que fui estudar para ser professor. Comprava livros de didática, lia, analisava, tentava aplicar alguma coisa em aula, via se dava certo e foi por aí. A inspiração veio de mim, eu acho (risos) (Bacharel_02)

Eu não sei se precisou alguém que me marcou, simplesmente eu gosto de aprender as coisas, e claro, gosto de ensinar. Então, não lembro alguém que me marcou assim, algum exemplo. (Bacharel_01)

O docente de nível universitário traz consigo, geralmente, apenas a formação realizada em sua graduação como apoio para a docência na universidade. De fato, os docentes acima entrevistados afirmam que tiveram inspiração por gostarem da disciplina e dos conteúdos que ela oferecia. Entretanto, entendemos que para ser professor é preciso outros conhecimentos que estão além do conteúdo específico como já discutido anteriormente. Fica claro que conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e mesmo no início da carreira, bem como o exercício profissional já são suficientes para assegurar um bom desempenho docente, segundo a fala do professor acima.

Também foi citado pelos entrevistados que a falta de oportunidade no mercado de trabalho muitas vezes os leva a procurar a docência como profissão.

A realidade tem mostrado que nem sempre o ingresso na carreira do magistério superior é uma opção por parte do professor, pois muitos entram na universidade pública pela possibilidade de fazer pesquisa ou para complementarem suas rendas.

Muitos recém-formados de diferentes áreas têm procurado a carreira docente seja como espaço de profissionalização e possibilidade de realizar os cursos de mestrado e doutorado) seja pela possibilidade de estabilidade profissional e maior contato com área de conhecimento de interesse principalmente pela oportunidade de inserção no mercado de trabalho como explica Cunha (2010)

Em uma das falas fica claro que o ingresso à docência universitária se dá, em primeiro lugar, pelo objetivo de fazer pesquisa.

É, pesquisa. E ensino, é isso que eu gosto. E depois, claro, tem a extensão. Mas para a minha base é a pesquisa. Quem não faz pesquisa para no tempo. A pesquisa decorre os outros. É eu gosto de dar aula, é bom... Sou curioso também. Conhecer natureza e tal, isso é fazer pesquisa neste aspecto. (Bacharel_01)

Outro professor, em contrapartida, acaba mudando sua visão sobre assumir a docência universitária. De início, tinha domínio dos conteúdos e ajudava os amigos, porém não era o foco ser professor.

Meus colegas iam lá pra casa estudar porque eu dominava os conteúdos. Nesse momento vi que tinha uma vocação para ser professor, porém sabia das dificuldades da profissão. Decidi então fazer bacharelado em física. Entrei na faculdade pensando que iria trabalhar com a física em empresas, ou com pesquisa científica em física. (Bacharel_02)

Na universidade, os professores que possuem uma atividade profissional liberal e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área específica na qual lecionam e dedicam-se parcial e paralelamente à docência, são valorizados por sua competência e êxito nessa profissão como físicos, engenheiros, entre outros.

Os estudos realizados por Masetto (2012, p. 200), elucidam a condição do professor pós-graduado no sentido da ênfase e habilidade para fazer pesquisa. Diz o autor que

O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar (...) em geral, os cursos de pós-graduação não são suficientes aos mestrandos e doutorandos para lhes oferecer uma formação pedagógica que lhes confira competências para a docência universitária.

Alguns professores enfatizam o “gosto pela docência” como condição de ingressar na carreira. Na fala de um nossos sujeitos, identificamos isso quando ele diz:

Hoje me sinto bem! Estou fazendo o que com o tempo comecei a gostar: ser professor. Tenho uma relação ótima com os alunos, trabalho com disciplinas voltadas ao ensino de física, aprendo junto com eles. A pesquisa está sempre avançando, não quero parar de trabalhar por enquanto. A universidade no Brasil, hoje, é um pouco precária. Porém, tenho tentado trabalhar com os recursos possíveis. Quero continuar me aperfeiçoando, acho que é essencial pra quem é professor. (Bacharel_02)

Por outro lado, outro sujeito afirma que se sente satisfeito, porém...

Satisfeita (risos) sim, porque eu faço o que gosto, às vezes insatisfeita porque os alunos não reconhecem o trabalho do professor, não reconhecem toda a disposição do professor de ajudar, eles acham que o professor tá ali mais pra ralar do que pra auxiliar. (Bacharel_03)

Zabalza (2004), nos ajuda a entender como a satisfação pessoal é importante na carreira docente. O autor diz que são aspectos essenciais da dimensão pessoal dos docentes universitários: a satisfação pessoal e profissional e a carreira de professor.

Tratando da questão de satisfação, podemos afirmar, a partir de estudos realizados anteriormente, que ocorrerem mudanças de atitudes com o decorrer dos anos da docência e que podem contribuir positiva ou negativamente com o seu desenvolvimento profissional, sabendo que esses fatores são reflexos da importância que é dada para a carreira do professor.

Segundo os sujeitos de nossa pesquisa, os docentes afirmam que hoje sentem-se satisfeitos, são mais comprometidos com a profissão e com a qualidade do desempenho de suas atribuições, principalmente com a qualidade do ensino que exercem.

Essa afirmativa é confirmada nos estudos realizados por Araújo, Miranda e Pereira (2017) quando realizaram um estudo sobre a satisfação do docente universitário:

“Observando as fases da vida profissional docente, a pesquisa identificou que, à medida que a quantidade de anos de experiência aumenta, há aumento na satisfação percebida pelos docentes.”

A sala de aula é um local em que estão alunos e professores, onde lá estabelecem uma relação de convivência. O professor tem o papel de ajudar o aluno, de dar o suporte necessário para que tenha sucesso na formação universitária.

Vasconcellos (1993, p. 35) concorda, dizendo que:

[...] a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes (VASCONCELLOS, 1993, p. 35).

Um dos participantes explica a satisfação em um outro contexto, usando a questão da infraestrutura como exemplo. Diz ele que

[...] infra-estrutura é a problemática aqui na UFPel com relação a, por exemplo, você poder ter a condição de dar as melhores aulas, com relação a ter materiais disponíveis, às vezes você tem num lugar e vai dar aula em outros lugares e não tem como transportar as coisas. Mas, em geral, tá legal. Dando aula, você tem um tempo para fazer pesquisa, tem um tempo para fazer outras atividades, só a questão é mais a organização da universidade, a locação de recursos de modo geral assim, é o que eu esperava, poder dar aula fazer pesquisa, fazer atividades com a comunidade, de modo geral assim satisfeito. (Bacharel_01)

Nesse caso, podemos perceber que o docente se sente satisfeito com relação à sua pesquisa, está satisfeito com a relação dele com seus alunos. Porém, o que incomoda é a precariedade dos espaços físicos e materiais para atuar na profissão. A qualidade do ensino acaba sendo prejudicada, pois o docente não consegue realizar um bom experimento, por exemplo, por não ter o material de fácil acesso. É bastante comum a falta de infra estrutura nas IES brasileiras como mostram Bispo e Santos-Junior (s.d) quando dizem que

Observa-se nos noticiários que a universidade federal atual está mergulhada em crises financeiras que comprometem a qualidade do ensino. A falta de financiamento e autonomia, salários defasados, paralisações diversas, o desequilíbrio entre o desenvolvimento da pesquisa científica e aplicada, visão ultrapassada, falta de compromisso com prazos, carência de equipamentos de pesquisa e o distanciamento da universidade em relação ao setor produtivo e à sociedade, são indicadores da crise na universidade federal, que passou de protegida a abandonada enquanto ocorre uma expansão das particulares.

Uma afirmação que nos chamou a atenção foi a do professor quando expressou o amadurecimento a partir da reflexão das aulas, ou seja, sua expressão de satisfação foi com a possibilidade de rever suas aulas e a partir daí explorar essa condição. Disse ele que

Me sinto bem, me sinto melhor do que os primeiros semestres como professor. Me sinto mais maduro, porque desde 2006 trabalhando como professor é natural que tu vá amadurecendo, claro que com o passar do tempo tu começa a refletir mais como está tua sala de aula. (Bacharel_04)

Nessa linha de discussão, trago novamente Vasconcellos (1993) o qual enfatiza que o professor, para atuar verdadeiramente como tal, deve considerar sempre a realidade da sala de aula, sabendo que é com os alunos que ali estão que ele terá que trabalhar, mesmo não sendo estes o modelo ideal.

O desafio de contribuir com a educação do jovem e do cidadão, num momento de mudanças e incertezas e a necessidade de resgatar valores tão importantes condizentes com a sociedade contemporânea leva o professor a entender que deve exercer um novo papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados, como saber lidar com os erros, estimular a aprendizagem, ajudar os alunos a se organizarem, educar através do ensino, entre outros. (SANTOS, 2013).

Essa afirmação se evidencia quando um de nossos participantes afirma:

Qual a linguagem que você vai usar? Qual a profundidade que você vai fazer? A questão é sentir os seus estudantes primeiro, sentir como está a formação deles. (Bacharel_01)

Outro docente segue uma mesma linha de pensamento:

Não gosto de seguir conteúdos novos quando vejo que a maioria da turma está sem compreender. A avaliação do docente, ao fim do semestre, também me faz refletir sobre a minha aula. Todo semestre a gente tenta não repetir os mesmos erros do passado, mas às vezes escapa e temos que corrigi-los. Geralmente é essa reflexão que faço aula após aula. (Bacharel_02)

5.3 Os desafios da docência: o que dizem os professores?

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre os desafios do professor universitário quando se insere em sala de aula no início e durante a carreira. Faz uma análise, a partir das respostas dos professores através do roteiro de entrevista aplicado.

Hoje, temos um grande desafio decorrente do contexto atual em que se vive, a inserção dos sujeitos em uma sociedade globalizada, fato que ganha uma dimensão e relevância cada vez maiores. É necessário refletir sobre novas perspectivas. As mudanças no perfil do aluno que ingressa na universidade exigem do professor formador o preparo pedagógico e nova postura metodológica.

Ao docente do ensino superior é atribuída a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Este professor precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos.

Chamou atenção um professor que, em suas respostas, afirma que:

Tem que ter didática, tem que saber o conteúdo, é essencial, mas também tem que tentar entender como o aluno pensa [...] (Bacharel_03)

De acordo com Veiga (1989, p. 52), na Pedagogia Renovada a Didática era vista

[...] como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentados nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico.

É importante que o docente universitário tenha essa visão e a compreensão de que cada aluno pensa de uma maneira, nem todos pensam e aprendem no mesmo nível. Isso é possível observar na fala do professor, onde diz:

Você tem turmas diferentes e daí você fala da mesma forma e percebe a reação deles. Numa turma funcionou legal, na outra turma parece que não, então você consegue mudar se você está interessado em mudar a sua abordagem, testar, etc. (Bacharel_01)

Vamos por partes: primeiro, tu tem o conteúdo para executar no semestre e isso é sempre um dilema. Se tu avanças um conteúdo correndo pode ser que não funcione, o pessoal não vai entender. Se tu anda num ritmo lento tu não consegues vencer o conteúdo. Acho que saber dosar a questão o quanto tu deve avançar, o quanto deve acalmar, o quanto deve fazer exercícios, esses momentos de poder encaixar uma coisa ou outra na sala de aula pra que as coisas funcionem bem durante o semestre. (Bacharel_04)

Seguindo nessa linha de pensamento, não podemos deixar de comentar a evolução das tecnologias como sendo um desafio, hoje, para o docente universitário.

Segundo Arnaud (2005, p. 15) a tecnologia consiste em:

[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os.

Destacamos aqui que a tecnologia está presente em todo o momento, principalmente nas salas de aulas das universidades, seja para acesso às redes sociais, seja para verificar um material da disciplina, porém o professor é de extrema importância para que o aluno aprenda e compreenda certos conhecimentos da sua futura área de formação. O papel do professor ainda é ajudar o aluno a interpretar dados, saber relacionar e contextualizar.

Pimenta (1999) defende a ideia de que o professor continua sendo um profissional necessário e importante na contemporaneidade. Para ela, os meios de comunicação só seriam mais importantes que o professor se eles forem considerados meros transmissores de informações.

A formação dos docentes para trabalharem com recursos de tecnologias da informação e comunicação é escassa. Falta formação, pois os alunos da “geração Y” já chegam à universidade com uma bagagem tecnológica muito avançada.

Libâneo (1998, p. 10), sobre a formação do professor para atender às tecnologias, afirma que:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Por meio das entrevistas, foi possível perceber a opinião da maioria dos professores os quais afirmam que um dos maiores desafios, hoje, é prender a atenção dos alunos em sala de aula.

Com essa evolução, os alunos já estão num ritmo, muitas vezes, mais avançado, ou não estão focados no que está sendo trabalhado na disciplina. A maioria hoje prefere buscar os seus conhecimentos através de vídeo-aulas, de pesquisas na internet e alternativas que envolvam tecnologias, pois parece que a aula expositiva e tradicional não tem mais o mesmo sentido de algum tempo atrás.

Para Tajra (2000, p.103), “os professores precisam estar abertos para incorporar essa nova realidade e estar disposto a mudanças. Sua nova postura é de facilitador e coordenador do processo de ensino e aprendizagem”.

A partir da discussão acima, um professor, comentando sobre os desafios, afirma em sua resposta:

O maior desafio hoje é prender a atenção do aluno, porque tem o celular aí chamando, às vezes os alunos utilizam o celular pra ter a apostila da disciplina, no meu caso. Aí então quando tu passa pra ver se tá todo mundo fazendo os exercícios, tão lá no WhatsApp, no Facebook, tem muita coisa chamando fora da sala de aula [...] (Bacharel_03)

O maior desafio do professor universitário acredito que seja tu aplicar os ensinamentos que aprendemos na universidade. Não saímos preparados para dar aula. Eu mesmo, sendo bacharel, jamais tive uma formação didática [...] (Bacharel_02)

Outro professor afirma que a maior dificuldade é saber em que nível, os alunos oriundos de Ensino Médio estão. A realização de um diagnóstico inicial seria interessante para poder seguir adiante nos conteúdos, poder adaptá-los. Por isso, um planejamento prévio pode ser uma solução para evitar esse problema.

Segue o professor:

O Ensino Médio está cada vez mais distante da universidade, então você tem que dosar as coisas, demora um pouquinho até pegar o jeito, pra você não abordar de um nível que eles não vão pegar tem que sempre adaptar isso aí, fazer um diagnóstico no início de semestre para ter uma ideia da turma. (Bacharel_01)

É notória a preocupação dos docentes com os seus estudantes. Porém, em estudos realizados por Zabalza (2004), o autor traz que o professor é uma pessoa que apenas ensina, e que a aprendizagem depende do estudante.

[...] costuma ser a primeira reação de muitos docentes em relação ao processo da aprendizagem dos estudantes: considerá-los como algo que não lhes compete diretamente. Sobre essa consideração bastante defensiva, criou-se uma visão de aprendizagem como algo que depende do aluno e não do professor. Nós, professores, apenas ensinamos. (ZABALZA, 2004, p. 188).

Essa teoria de Zabalza é verificada nos estudos realizados por Zanchet, Feldkercher e Souza (2013, p.8) as autoras afirmam que:

Ao mesmo tempo em que demonstram uma preocupação com a autonomia dos estudantes, podem esconder uma tentativa de torná-los os únicos responsáveis pelos seus processos de aprendizagem e sucesso acadêmico.

Um professor em sua entrevista, afirma que utiliza as tecnologias para chamar a atenção dos estudantes. Ele afirma que:

Uma coisa que está em alta e utilizo bastante são as tecnologias. Acho que estão intrínsecos no meio acadêmico, então eu utilizo AVA, não com tanto potencial que ele pode oferecer, mas tenho usado, tenho feito alguns vídeos curtos [...] (Bacharel_04)

Na última década, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são mais utilizados na academia e nas grandes empresas, sendo essa uma opção tecnológica para dar conta, principalmente, das demandas educacionais.

Outro grande desafio do docente universitário se relaciona à falta de formação prévia para a atuação, destacando principalmente a pedagogia e a didática. Entretanto, os docentes, quando buscam uma formação, ingressam em cursos de pós-graduação que têm como foco principal a formação para a pesquisa na sua área específica, excluindo a área educacional.

No que tange à questão das exigências que são atribuídas ao docente universitário, podemos destacar um professor que comenta:

Eu sabia que a profissão exigia muita coisa. Era planejamento de aula, fazer com que os alunos gostem de ti e entenda tua aula, entre outras questões. Mas, com o tempo, a gente acaba acostumando com os problemas. Nos primeiros anos foi complicado, porém a minha experiência como substituto me fez amadurecer um pouco para me tornar professor titular. Todo ano tento me renovar, me aperfeiçoar, mas algumas vezes o tempo não me permite fazer tudo que eu gostaria. (Bacharel_02)

Esta formação deve acontecer já na graduação, e, posteriormente, na especialização do profissional. O Ensino Superior, assim como as demais modalidades de ensino, requer um novo perfil de professor que esteja atento às possibilidades de romper com o ensino transmissivo que se pauta na ideia que o professor é o único detentor do conhecimento.

Para Nunes e Monteiro (2007), no atual mundo globalizado, o professor necessita qualificar-se de modo a corresponder às exigências do mercado profissional que exige formação contínua e permanente. Para isso é necessária

uma formação consistente e que atenda realmente as necessidades dos docentes, oferecendo-lhes qualificação e garantia de valorização do seu trabalho.

A docência universitária na fase inicial também é considerada um desafio aos nossos participantes da pesquisa. Quando o docente se insere na profissão, é necessário um acompanhamento, algo fundamental para o desenvolvimento de um bom profissional da educação. Nesse sentido, Maciel (2009) propõe uma pedagogia universitária multidimensional que contempla a reflexão crítica, um espaço interativo de diálogo complexo, de debate, de socialização de experiências, de divulgação e de socialização dos saberes. Também cita que a ambiência (trans)formadora “é decisiva no êxito das ações de formação no exercício da docência” (2009, p. 72).

Esse acompanhamento se faz necessário, pois, como afirma nosso participante da pesquisa, quando relata suas primeiras experiências, mostra a dificuldade que é estar sozinho:

Primeira experiência foi meio traumática (risos) porque eu ia pra sala de aula pra ser questionado sobre como eles iam resolver os problemas deles no serviço. Então acabei estudando muito mais pra dar aula do que para o próprio mestrado. Isso me atrapalhou bastante. (Bacharel_04)

Outra docente pensa da mesma maneira:

Foi difícil, porque tu tens uma expectativa de que tu vai chegar lá, vai arrasar, e não é nada daquilo, então tu tá ali aprendendo também a dar aula, e os alunos aí também, às vezes, são bem de pegar pesado contigo, não te dão trégua, é teu primeiro semestre dando aula, isso não interessa... (Bacharel_03)

Essa afirmativa se confirma em estudo realizado por Isaia (2006, p.80) que elucida:

[...] as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino.

Nesta perspectiva, a formação profissional deve estar engajada no processo de trabalho docente, não como programa fragmentado, mas como uma produção contínua de conhecimento e desenvolvimento de competências e que proporcione condições favoráveis ao trabalho docente, para que cada professor possa fazer as opções mais adequadas a cada situação que se apresenta. (ZABALZA, 2004).

Ainda prevalecem opiniões as quais dizem que a docência universitária necessita somente do conhecimento específico da disciplina que será ministrada e ensinada. Isso é retrato do modelo jesuítico cujo objetivo era uma abordagem exata e analítica dos temas que foram estruturados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014)

As autoras ainda consideram que hoje o modelo de ensino da educação superior possui diferenças daquele proposto pelos jesuítas, no qual ainda permanece o discurso docente da avaliação da capacidade de memorização de conteúdos e conceitos pelos discentes. Isso só reforça o que já é estudado há muito tempo sobre a formação de o professor universitário exigir somente o conhecimento específico de sua disciplina.

É indiscutível a formação para qualquer área do mercado de trabalho, porém o que afirmamos pode ser questionado quando nos referimos ao docente universitário, dada a legislação que orienta o docente com ênfase nos conhecimentos de área de formação.

Podemos confirmar isso a partir da fala de um dos sujeitos, que mostra sua indignação com a falta de preocupação da universidade em formar bons docentes para atuar na profissão.

A universidade tá muito preocupada em aprovar alunos, deixar o aluno bem formado, estar sempre em destaque, porém ela não faz o possível para que o docente esteja preparado para atuar na profissão. (Bacharel_02)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa, além de anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Um de nossos participantes, ao retratar a dificuldade da questão pedagógica para estar na sala de aula, diz que:

Olha, quando ingressei na carreira de professor eu achava que sabendo só conteúdo eu estava pronto para estar em sala de aula. Fiquei um tempo com esse pensamento. Eu dominava todos os conteúdos de física, sabia fórmulas, aplicações, mas acho que eu nem sabia o que era ter didática, ter algum conhecimento pedagógico. Depois de muitos anos de sala de aula, hoje vejo o

quanto é importante saber o conteúdo e o quanto é necessário entender a questão pedagógica. (Bacharel_02)

Em contrapartida, outro participante que faz parte do PIBID, mesmo não tendo formação pedagógica afirma um desafio:

Não sou licenciado, mas estou no PIBID que eu acho legal também, gosto também do ambiente da escola e a formação pessoal contribui pra formação docente. Vou aprendendo muitas coisas, lendo textos que não são da minha área, já que não faço pesquisa em ensino, mas eu vou lendo e me aperfeiçoando. Eu já tinha a ciência que não é fácil. Professor é sempre cobrado, professor tá sempre tendo que se atualizar. (Bacharel_01)

Nos estudos realizados por Veiga (2004) com relação à falta de iniciativas das IES em qualificar o docente, é discutido que não se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. Caberia à universidade o papel de viabilizar essa prática, estimulando e proporcionando condições para que os docentes se preparem para o exercício do magistério.

Apontamentos Finais

A docência universitária como um campo de pesquisa tem discutido, durante alguns anos, sobre a formação do professor, os saberes que adquirem e o que é necessário para exercício dessa profissão. Pesquisadores da área da educação veem a necessidade de investigar o processo de construção da identidade docente desses profissionais, com formação de bacharel que estão em atuação nesse nível de ensino, devido à carência de formação pedagógica para atuarem na área. Docentes que foram formados em cursos de graduação, que na organização curricular não estuda conteúdos sobre metodologias ou didáticas para o ensino.

Diante deste contexto, foi desenvolvido um estudo a partir de uma abordagem qualitativa a luz da teoria dos autores Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2007), buscando detalhar e apresentar os processos de produção e análise de dados, sobre a construção da identidade docente universitária dos professores que lecionam as disciplinas de cálculo e física na Universidade Federal de Pelotas, tendo bacharelado como formação acadêmica. Discutir nesse estudo a identidade desses professores universitários tornou-se relevante na área de formação de professores, pois entendemos que a identificação com a profissão é fator imprescindível para desenvolvê-la numa perspectiva crítica e emancipatória.

Constituíram-se como sujeitos dessa pesquisa quatro professores alocados no Instituto de Física e Matemática da UFPel, com formação em bacharelado e pós-graduação na área de formação inicial, que lecionam as disciplinas de cálculo e física e que atuam a mais de três anos na instituição.

Após a observação dos dados obtidos e a descrição das relações encontradas três categorias de análise foram concebidas: a) Motivação para a docência; b) A formação para a docência; c) Os desafios encontrados na docência.

A partir da análise dessas categorias foi possível concluir que mesmo com a formação acadêmica de bacharéis, esses profissionais se identificam como professores universitários, pois devido a diversos fatores como o bom relacionamento com os alunos, a realização de pesquisas envolvendo os próprios discentes, a busca pela formação didática por conta do próprio professor, entre diversos fatores.

Chama-nos a atenção que mesmo sendo professores bacharéis de diferentes áreas de formação, eles consideram-se preparados para o exercício da profissão docente, porém essa preparação foi feita pela iniciativa do docente que se aperfeiçoou em cursos que foram buscados por eles mesmos, pois as universidades hoje não oferecem qualificação para os docentes universitários iniciantes e mais experientes na profissão. Seria de extrema importância que as instituições de ensino superior criassem programas próprios de formação didático-pedagógica a seus professores, propiciando a eles um apoio pedagógico, objetivando ampliar a construção dos saberes, visando à melhoria da qualidade na docência superior.

Identificamos, junto a esses professores, o reconhecimento da importância do preparo pedagógico para sua atuação, pois mesmo atuando na docência já há algum tempo, admitiram que além dos conhecimentos específicos para atuar em suas áreas, lhes faltam subsídios pedagógicos para o exercício docente.

Nas palavras de Pachane (2003, p. 235), a autora afirma que “a formação pedagógica do professor universitário constitui-se num processo de extrema importância, pois é através dela que o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério.”

A busca pela formação do bacharel para atuar no ensino superior caracteriza-se pela formação da pós-graduação *stricto sensu*, que por sua vez, preocupa-se com a formação focada mais na pesquisa do que para a docência em si. A reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilizar os mesmos recursos pedagógicos, copiar estilos, o que direciona a prática pedagógica destes docentes ficou evidente na análise dos dados: a repetição das práticas de outros professores, ou seja, a reprodução da docência, e por fim, a supervalorização que as instituições de ensino superior atribuem a experiência adquirida destes profissionais por meio do exercício de outras profissões, sem valorizar a formação pedagógica.

No que diz respeito aos desafios do professor do ensino superior em exercer a docência, o referencial teórico e os dados desta pesquisa apontam a ausência de formação prévia e específica, a dificuldade de prender a atenção dos alunos na sala de aula, a dificuldade em conciliar a teoria com a prática, a ausência do domínio de uma série de saberes, o ensino na era da informação, em que os professores não são preparados para a utilização de recursos tecnológicos na sala de aula, trocar a profissão inicial pela docência sem ter o apoio inicial para a profissão.

Ficou claro na pesquisa que muitos docentes fazem reflexões ao final de suas aulas, sempre tentando melhorar a prática como docente. Ao refletirem suas próprias aulas, os professores desencadearam um processo de tomada de consciência em relação a sua prática pedagógica, suas declarações: “isto não dá certo” “eu não vou ser desse tipo”, “eu não quero repetir mais isso aí”, evidenciaram a vontade de transformar, de mudar as diferentes formas do trabalho.

Percebemos que os docentes da área das ciências exatas possuem certa resistência ao que é novo. Muitos professores afirmam que um empecilho para uma possível formação pedagógica são os próprios docentes, pois estão acomodados na profissão, dão a aula e muitos não fazem nada para melhorar a qualificação.

Além disso, em resposta ao questionamento inicial dessa pesquisa, esses profissionais veem a construção da sua identidade docente enquanto professores universitários a partir dos seguintes fatores:

- Motivação para ensinar;
- Busca pela autoformação pedagógica;
- Reflexão sobre as aulas dadas;
- Troca de experiência entre os pares;
- Enfrentamento dos desafios diários da docência.
- Utilização de novos recursos de inovação para a melhoria da aprendizagem dos alunos na sala de aula.

O objetivo deste estudo foi alcançado, porém esta pesquisa levanta uma série de outras questões que podem alimentar futuros estudos acerca da temática da formação de professores atuantes no ensino superior no Brasil, como por

exemplo: a diferença entre o ensino do professor bacharel e o professor licenciado tem influenciado na aprendizagem dos alunos universitários? Os alunos que têm aula de cálculo, por exemplo, com um bacharel ou licenciado, notam diferenças? Que conhecimentos específicos para a docência diferem os professores universitários dos professores do ensino básico? Essas são algumas ideias para estudos que possamos desenvolver na área da docência universitária.

Referências

ABREU, Maria Celia; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 11. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação)

ALVARÉS, Vanessa Oliveira de Moura. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. 2006. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2006.

ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **Rev. contab. financ.** vol.28 n.74. São Paulo Mai./Ago. 2017.

ALVES, Rozane da Silveira. **Práticas dos professores universitários na UFPel: utilização das TIC no ensino**. (Tese) Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**. Santa Maria. V. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sara Knopp. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. pp.47- 51.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CARREÑO, Leidne Sylse Souza de Mello. **PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: discutindo as necessidades de formação pedagógica**. 2011. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como Mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, pp. 45-53.

_____. **O bom professor e sua prática**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33e457ncontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu/MG. Anais Eletrônicos [online]. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/x6olz7>>. Acesso em: 14. jan.2018.

_____. **Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação.** In: ALMEIDA, M. I. de et. al. (Orgs). Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Coletânea de trabalhos apresentados no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino realizado na UNICAMP/Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2013.

_____. ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: **VII ANPEDSUL**. 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Superior/Trabalho/02_08_57_O_Lugar_da_Formacao_do_Professor.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

D'AMBRÓSIO, Beatriz. Conversas Matemáticas: metodologia de pesquisa ou prática professoral. **Anais do VI EBRAPEM – VI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós- Graduação em Educação Matemática**, 2002, Campinas, p. 18-20.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** Edições Afrontamento: Porto, 2006.

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

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación.** 1 ed. 1. reimp. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia de Ensino superior.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

GRILLO, Marlene Corro. Identidade profissional docente. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. pp.63-84. (Coleção Educação Superior em Debate).

_____. Formação do Professor do ensino superior. Tramas e tessitura. In: MOROSINI, M. C., et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGSRIES, 2003. p. 241-251.

_____; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente**. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Org.). Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2011. pp. 187-190.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

GALION-MÉLÉNEC, B. **L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée**. In: DONNAY, Jean; ROMAINVILLE, Marc (Éds). Enseigner à l' Université. Un métier qui s'apprend? Bruxelles: De Boeck & Larcier/ Département DE Boeck Université, 1996.

IFM UFPEL – **Instituto de Física e Matemática**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ifm>> Acesso em: 10.jan.2018.

LIMA-JUNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Salvador: Quartet Juazeiro: Fundesf, 2005.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Desenvolvimento e realização profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo**. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar.; BOLZAN, Doris Pires Vargas.; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (org.) *Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior*. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, p. 149-162.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

_____. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. pp.133-173.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Moreira, Herivelto. **A Motivação e o Comprometimento do Professor na Perspectiva do Trabalhador Docente**. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. n. 19, p. 209-232. 2005..

MOROSINI, Marília Costa. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 11-20.

NÓVOA, Antonio. *A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. In: NÓVOA Antonio; FINGER, Matthias. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 109-130.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. MONTEIRO, Albêne Lis. **Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores**. In: ALCREDO, Luís Paulo Leopoldo. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (orgs.). *Formação do Pesquisador em Educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Maceió: ADUFM, 2007. p. 21-35.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.39, pp.1011-24, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, Paulo Salles. **Caminho de construção da pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1998.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. III, Presidente Prudente, 1997 pp. 05 -14.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, pp. 1-15.1999.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. Lisboa: Cortes. Ed.5. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Elenir Souza. **Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem**. Revista do Projeto Pedagógico; Revista Gestão Universitária, n. 40. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acesso em: 20. fev. 2018.

SELBACH, Paula. **Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular: um estudo com professores do Curso de Enfermagem**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

STIVANIN, Neridiana Fabia. **Tornando-se Professor Universitário: os primeiros passos na docência**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPel.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez./2010.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 2.ed. São Paulo: Érica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática** Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel Antonio. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Marina Portella. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEDBA**. v.17, n. 30 - jul-dez 2008. pp. 173-184.

_____. FELDKERCHER Nadiane; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior: visões dos docentes iniciantes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 47, n. 33, p. 155-177, set./dez. 2013.

ZANELLI, José Carlos, BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

Apêndices

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO, PROCESSOS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulado **Identidade e formação de docentes universitários: Reflexões acerca das visões de professores bacharéis**, que possui como objetivo principal compreender a partir das vozes dos bacharéis que ministram aulas na universidade, como eles se constroem e se identificam docentes do Ensino Superior

O estudo será conduzido pelo mestrando Michel Hallal Marques, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet.

As interações serão gravadas em áudio, e posteriormente transcritas, organizadas, analisadas e publicadas, em parte, ou na sua totalidade.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar com o pesquisador pelos telefones 53- 984455940 ou ainda através do e-mail michelhalla@yahoo.com.br

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradecemos por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,

.....

Mestrando e Orientadora do Projeto

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____.

Data: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Titulação (Formação Inicial- Cursos de Pós Graduação): _____

Tempo de docência: _____

Curso a que está vinculado: _____

Departamento/Centro: _____

Disciplinas que ministra: _____

Experiências Profissionais: _____

- 1- Conta-me um pouco sobre os **motivos** que te levaram a escolher a carreira docente universitária? Como te tornastes professor?
- 2- Que **expectativas** tu tinhas em relação a ser professor?
- 3- O que acreditas ser o maior **desafio/dificuldade** do professor universitário?
- 4- Como foram as **primeiras experiências** com a docência?
- 5- Quem ou o que te **inspirou** na tua forma de ser professor?
- 6- O que consideras necessário **saber/conhecer** para ser professor? O que tu consideras importante para ensinar?
- 7- Como te **sentes** professor nesse momento da carreira?
- 8- Diante dos desafios impostos pelas mudanças sociais, consideras tua **formação** suficiente para atuação como professor do ensino superior? Por quê?
- 9- Quais tuas principais **aprendizagens** nesse tempo de magistério?
- 10- Tu costumavas **pensar** posteriormente sobre a aula dada? Que tipo de **reflexão** fazes?
- 11- Entendes que é possível **implantar novos processos** de ensinar? Existem obstáculos que impedem essas mudanças? Poderias apontar alguns?
- 12- Existe algum **movimento institucional** que dê amparo aos professores da universidade?