

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MARLY NUNES DE CASTRO KATO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:

O professor Agrônomo na Construção de sua professoralidade

UBERLÂNDIA/MG

2015

MARLY NUNES DE CASTRO KATO

Docência Universitária:

O professor Agrônomo na Construção de sua Professoralidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Geovana Ferreira Melo

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia-MG, 27 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof.^a Dra. Graziela Giusti Pachane
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

K196d
2015 Kato, Marly Nunes de Castro, 1962-
Docência universitária : o professor agrônomo na construção de sua
professoralidade / Marly Nunes de Castro Kato. - 2015.
110 f. : il.

Orientador: Geovana Ferreira de Melo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Teses. 3.
Agronomia - Estudo e ensino - Teses. 4. Professores universitários -
Formação - Teses. I. Melo, Geovana Ferreira de. II. Universidade
Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da vida!

Aos docentes e funcionários da FACED pelo esforço em produzir e compartilhar o conhecimento.

À Professora Geovana pela paciência e ensinamentos oportunos.

Aos professores e técnicos do ICIAG pela colaboração e incentivo a esta pesquisa.

A minha família pela compreensão de minhas ausências.

Aos colegas do mestrado pela amizade e alegria na jornada.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu culminasse esta dissertação, minha eterna gratidão!

RESUMO

KATO, Marly Nunes de Castro. O PROFESSOR AGRÔNOMO E A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE. 2015. 103p Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

Este estudo teve como objetivo compreender o aprendizado da docência dos professores (as) engenheiros (as) agrônomos (as) da Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista analisar as inter-relações entre a formação, os saberes e a identidade profissional dos docentes. Os questionamentos que balizaram a investigação são os seguintes: Como ocorre o processo de aprendizado da docência no processo de desenvolvimento da identidade profissional destes professores? Quais os principais fatores da formação têm influência neste processo? Quais os saberes dos agrônomos (as) docentes e de que forma eles são construídos e mobilizados por esses profissionais no ensino superior? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que grande parte dos dados foi obtida junto aos docentes por meio de questionários de identificação e de aprofundamento, além de análise documental em fontes que retratam a história da instituição e do curso de Agronomia. Tivemos como referencial teórico, além da produção científica da área, os autores Cunha (2008), Tardif (2002), Pimenta (2005), Melo (2009, 2012), Malusá (2005, 2012), Pachane (2006, 2009), Dubar (2005), Imbernón (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Cavallet (1999) Behrens (2007) Isaia (2008) e Nóvoa (1999). As análises indicam que o aprendizado da docência do professor engenheiro agrônomo da UFU ocorre desde o início de sua vida acadêmica, a partir de sua opção pela docência e ao longo de sua trajetória profissional. Os principais desafios apontados estão relacionados com as condições de trabalho, entretanto, os dilemas em função das fragilidades da formação didático-pedagógica dos docentes são visíveis no que se refere à concepção de aula, de docência, de processo de ensino-aprendizagem. Ora o professor considera a aula como espaço de interação, mas também a compreende como lugar de transmissão de conteúdos. O estudo aponta para a necessidade de promover a articulação entre os docentes para que, no trabalho coletivo e integrado em espaços formativos, tenham a oportunidade de desenvolver os saberes necessários à docência. O incremento dos processos de formação inicial e continuada, por meio da interlocução direta entre graduação, pós-graduação e programas de formação e desenvolvimento profissional dos docentes, aliados à melhoria das condições de trabalho, certamente se refletirão no aprimoramento constante da formação desenvolvida no interior das universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Docência em agronomia. Desenvolvimento profissional docente. Construção da professoralidade

ABSTRACT

KATO, Marly Nunes de Castro. THE AGRONOMY PROFESSOR AND THE TEACHING LEARNING PROCESS. 2015. 103p Dissertation (Education Post Graduation Program) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brazil, 2015.

The aim of this study was to understand how does the teaching learning process of the agronomy professor from Universidade Federal de Uberlândia occurs, analyzing the relationship among training, knowledge and these professors' professional identity. The questions which guided the research were: How does the professional identity of these professors are developed in the teaching learning process? Which are the main formation factors that influences this process? Which are the agronomy professors' knowledge and how were them built and learned by these professionals in college? This is a research with a qualitative approach, in which most of the data was collected with the professors, through two questionnaires, a simplified and an in-depth one, as well as documents that depict the history of the institute and of the Agronomy department. To guide analysis, we have used, more than the scientific production in the area, the authors Cunha (2008), Tardif (2002), Pimenta (2005), Melo (2009, 2012), Malusá (2005), Pachane (2009), Magalhães (2012), Dubar (2005), Imbernón (2002), Nunez and Ramalho (2008), Almeida and Pimenta (2012) Pimenta and Anastasiou (2002), Cavallet (1999) Pachane (2006), Behrens (2007) Isaia (2008), Malusá (2012) and Nóvoa (1999). The analysis indicated that the teaching learning process of the agronomy professor occurs since college, with the option of been a professor, and throughout their teaching career. Their challenges are related to work conditions, although, the dilemmas between the practices related to the conceptions of traditional and progressive pedagogy can be seen in their class, teaching and teaching learning process conception. Classes are considered by professors as an interaction place but also as a knowledge transference place. This research identifies the necessity of promote cooperation between teachers, so that, the collective and integrated work in formative spaces teachers will have the opportunity to develop the knowledge necessary for teaching. The implementation of institutional initial and continuous formation, through direct dialogue between undergraduate, graduate and training and professional development programs for teachers, with better work conditions will reflect in the constant improvement of training development within universities.

KEYWORDS: University Teaching. Teaching in Agronomy. Teacher Professional Development. Teaching Learning Process.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONDIR – Conselho Diretor

CONSUN – Conselho Universitário

FACED – Faculdade de Educação

GAG – Graduação em Agronomia

ICIAG – Instituto de Ciências Agrárias

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIDE – Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Principais legislações referentes à educação superior brasileira	21
QUADRO 2 - Principais legislações da Universidade Federal de Uberlândia	54
QUADRO 3 - Principais Concepções relativas à pedagogia tradicional	73
QUADRO 4 – Principais Concepções relativas à pedagogia progressista	74

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 - Distribuição dos professores por gênero	58
GRÁFICO 2 - Professores por idade	59
GRÁFICO 3 - Formação Acadêmica na Pós-Graduação	60
GRÁFICO 4 - A formação teórico-prática na graduação.....	68
GRÁFICO 5 - Formação nos cursos de graduação e pós-graduação sob a ótica dos docentes	69
GRÁFICO 6 - Atividades que contribuíram com a formação para professor	70
GRÁFICO 7 - Definição de Aula	75
GRÁFICO 8 - Pontos Fortes como professor	78
GRÁFICO 9 - Sobre o planejamento da aula ou conteúdo	80
GRÁFICO 10 - Avaliação da aprendizagem	81
GRÁFICO 11 - Dificuldades na docência	83
GRÁFICO 12 - Necessidades encontradas na docência	85
GRÁFICO 13 – Espera que a universidade te ajude a ser melhor professor	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	17
1.1. Interfaces entre a trajetória histórica da docência e o contexto universitário	18
1.2. Políticas de formação de professores universitários: diálogos entre a legislação e a história	23
1.3. O contexto da universidade	29
CAPÍTULO II - APORTES TEÓRICOS.....	34
2.1. Docência na área de Ciências Agrárias	35
2.2. Formação.....	39
2.3. Identidade Docente	44
2.4. Saberes Docentes	47
2.5. Desenvolvimento profissional.....	49
2.6. Professoralidade e Profissionalidade.....	51
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1. Abordagem e tipo de pesquisa	55
3.2. Contexto da Pesquisa	56
3.2.1. Um breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia – seu cenário e a Criação do Curso de Agronomia	56
3.2.2. O Curso de Agronomia/UFU	60
3.3. Os Sujeitos	60
3.4. Instrumentos de construção dos dados	64
3.5. Análise de conteúdo	66
CAPÍTULO IV- DIÁLOGO COM OS DADOS.....	69
4.1. Aspectos da Formação Profissional do Professor	70
4.2. Traços identitários: “Ser professor é um sacerdócio” (DMAS2)	79
4.3. Saberes docentes	82
4.4. Construção da Professoralidade	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE I.....	102
1.Questionário Simplificado	102
APÊNDICE II.....	104
2.Questionário Ampliado	104
APÊNDICE III.....	107
3.Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107
ANEXO.....	108
Parecer Consubstanciado do CEP	108

INTRODUÇÃO

Pesquisar a docência universitária no contexto da Universidade nos tempos atuais se torna instigante e desafiador. O estímulo maior se deu com minha¹ inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação e, posteriormente, ao cursar como aluna especial no Mestrado em Educação na referida Faculdade, disciplinas voltadas para a formação docente.

Além deste contexto, a minha atuação no Instituto de Ciências Agrárias há mais de duas décadas na função de secretária instigou-me a pesquisar esta temática, com foco no aprendizado da docência pelos professores que atuam no Curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia.

No cotidiano universitário, existem aspectos relacionados ao aprendizado da docência que merecem ser estudados em profundidade e que, ao longo de minha inserção no curso, passaram a despertar meu interesse no sentido de melhor compreendê-los. Dentre eles, seria possível destacar ex-alunos que retornam ao curso como professores, o ingresso de estudantes cada vez mais jovens, os desafios postos pela diversidade quanto a condições de acesso e permanência no ensino superior. Além disso, alguns questionamentos estão vinculados à minha formação acadêmica como pedagoga, somada à percepção da necessidade constante de preparo para atuação na profissão docente.

A presente pesquisa abordará, para além do aprendizado da docência universitária, a questão do desenvolvimento da identidade profissional dos professores, uma vez que os cursos de formação inicial e continuada raramente trazem contribuições para a formação docente. Esclareço que a escolha do neologismo professoralidade ocorreu como sendo um indicativo do aprendizado da docência do professor engenheiro agrônomo.

Considero também importante recuperar alguns aspectos de minha trajetória escolar, uma vez que minha história de vida, assim como minhas experiências, constituem fatores importantes para as opções teóricas e metodológicas da pesquisa. Minha formação básica inicial foi em um grupo escolar rural e, posteriormente, no ensino colegiado. Essas

¹ Na Introdução, optei por utilizar a primeira pessoa do singular, pois se trata de assunto inerente à minha história de vida e à minha formação específica.

raízes marcaram profundamente o meu interesse pela vinculação entre educação e produção rural.

Remeto à questão da educação, pois em suas bases se refletem a perspectiva pela qual o professor se colocava como o dono do saber e o transmissor do conhecimento. Assim, fomos desenvolvendo e assumindo posturas de alunos mais passivos e receptores, com a crença de que, com a educação, tudo poderia mudar.

Entretanto, ao me perceber de forma mais consciente como indivíduo que faz parte da sociedade e ao aprender a pensar de forma mais crítico-reflexiva, tornou-se um desafio poder transformar e agir como profissional mais atenta às questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. E é nessa construção, desconstrução e reconstrução da própria formação que a presente pesquisa pretende contribuir com os processos formativos dos professores que atuam no Curso de Agronomia, ampliando reflexões e produzindo indagações mais específicas sobre o desenvolvimento da identidade dos docentes das ciências agrárias.

Considero, ainda, a relevância social da pesquisa, que tem como objeto de estudo a docência no Curso de Agronomia no sentido de contribuir para a melhoria dos processos de desenvolvimento profissional de professores que atuam nessa área. Ao ampliarmos os debates em torno da formação dos professores, certamente haverá aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente por estarmos nos referindo a uma formação profissional voltada para as ciências agrárias em um país cuja atividade agroindustrial é fortemente significativa e integra um sistema de relações de produção de alimentos e interesses econômicos, sociais e políticos mais amplos.

De acordo com Imbernón (2002, p. 109) a atividade docente abarca “a questão da formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de muitas mudanças e incertezas”, permeado por inovações tecnológicas em constantes transformações e que, por sua vez, requer um profissional preparado para tal. Para Zabalza (2004, p. 107), a formação profissional se fundamenta no seguinte princípio orientador: “a preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico”. No entanto, formar estudantes para enfrentar este mundo profissional permeado de mudanças e incertezas, conforme Imbernón (2002) nos alerta, requer do professor universitário densa formação no campo científico de sua área, mas, também, sólida e permanente formação didático-pedagógica.

O presente estudo contribui, ainda, para destacar a necessidade de formação específica para a docência, principalmente, na área de ciências agrárias, que culturalmente prioriza a formação inicial e continuada focada na competência técnico-científica. Ser docente universitário torna-se um desafio ainda maior, pois supõe a necessidade de um *corpus* de conhecimentos bastante específicos relacionados não somente ao domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também à forma e ao conhecimento didático do conteúdo. Nesta perspectiva, torna-se interessante “conhecer como e onde se forma o professor universitário principal mediador na materialização de um projeto institucional para o exercício do ensino, pesquisa e da extensão” (CUNHA, 2008, p. 319).

No que se refere às bases legais da Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (art. 43, inciso I) define, dentre as finalidades da educação superior, a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo, preparando os alunos para o exercício crítico e ético das profissões. Isto, entretanto, requer a compreensão dos processos norteadores da formação para a docência, dos saberes docentes e da identidade profissional dos professores de uma instituição de ensino superior em um curso de formação profissional.

Analisar experiências, trajetórias de vida e ainda esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos, nos permitirá uma análise mais abrangente dos aspectos referentes à formação e atuação profissional de docentes universitários.

Essa reflexão remete, ainda a outra questão, que é a de valorizar o saber que emerge da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porquê toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos. Conforme Tardif (2000), os saberes da experiência proporcionam segurança ao professor, porque já foram testados e validados no cotidiano de sua prática profissional. Para Behrens (2007) o professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional, por meio de práticas formativas e reflexão sobre a própria prática pedagógica.

A formação pedagógica dos docentes universitários deve ser entendida como prioridade nas políticas de educação superior. A criação de programas de formação e desenvolvimento profissional, que articulem estratégias formativas do docente:

[...] sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional, bem como o modo de mediar essa apropriação aos alunos (ISAIA, 2006, p. 73).

A partir dessas reflexões, no decorrer da pesquisa, esperamos contribuir para identificarmos os elementos constitutivos da construção da professoralidade do docente agrônomo e, quiçá, com a melhoria do processo de desenvolvimento profissional na docência universitária. Ao evidenciarmos os aspectos referentes ao aprendizado da docência universitária, poderemos desencadear a necessidade de reconsiderar as concepções que sustentam as práticas destes docentes, além de revisão na sólida formação científica obtida na formação inicial e nos cursos de mestrado e doutorado.

Pretendemos, assim, atribuir maior atenção aos saberes pedagógicos, aos aspectos relacionados à organização da sala de aula como espaço privilegiado de construção do conhecimento e de exercício do pensamento crítico e criativo. Também esperamos que a pesquisa se constitua em fonte para a elaboração e implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

E é nessa perspectiva que elegemos o docente como sujeito da pesquisa por entender que sua prática ultrapassa o simples pensar sobre a ação. Esta por sua vez retrata uma prática investigativa-crítica, com objetivos definidos sobre o ensinar e o aprender que envolvem toda sua ação. Assim sendo, esta pesquisa analisou os aspectos relacionados ao aprendizado da docência universitária pelo docente agrônomo.

Diante do exposto, propomos este estudo partindo dos seguintes questionamentos: Como ocorre o processo de aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Agronomia? Quais fatores têm influência no processo de desenvolvimento da identidade profissional dos (as) professores (as) engenheiros (as) agrônomos da Universidade Federal de Uberlândia?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como ocorre o aprendizado da docência dos (as) professores (as) engenheiros (as) agrônomos da Universidade Federal de Uberlândia.

E para alcançar esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir aspectos referentes à docência universitária na contemporaneidade, assim como as políticas de educação superior de modo geral e, especificamente, no contexto do Curso de Agronomia da UFU.

- Analisar conceitos relacionados à formação, à identidade, aos saberes e ao desenvolvimento profissional.

- Compreender como ocorre a construção da professoralidade dos professores agrônomos.

- Contribuir para a ampliação de pesquisas referentes a essa temática.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos:

No Capítulo I, destacamos aspectos referentes à docência universitária na contemporaneidade, assim como as políticas de educação superior de modo geral e, especificamente, no contexto do Curso de Agronomia da UFU.

No Capítulo II são apresentados os conceitos relacionados à formação, à identidade, aos saberes e ao desenvolvimento profissional a partir de referenciais teóricos que balizaram a análise desenvolvida no presente estudo.

O Capítulo III se refere às trilhas metodológicas da pesquisa, descrevendo suas etapas, lócus da pesquisa, sujeitos, instrumentos de construção dos dados e aspectos referentes à análise de conteúdo.

No Capítulo IV, apresentamos a análise dos dados obtidos junto aos professores que atuam no Curso de Agronomia do Instituto de Ciências Agrárias, com foco no aprendizado da docência universitária, sua identidade, seus saberes, e concepções que embasam sua prática pedagógica.

Para concluir, explicitamos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Tal como as montanhas, o homem guarda dentro de si riquezas ignoradas, que haverá de descobrir e utilizar, se quiser atingir os elevados fins destinados à sua existência. (Da sabedoria logosófica)

A docência universitária é abordada neste capítulo a partir da perspectiva histórica, na qual buscamos estabelecer um diálogo entre a necessidade de formação de professores para a educação superior, a legislação e o contexto universitário, já que, como as montanhas, o homem guarda dentro de si riquezas ignoradas e estas podem ser descobertas e cultivadas para um fim elevado.

Para tanto, traçamos o percurso no qual a universidade é compreendida como campo legitimado do exercício da docência que tem como pressupostos proporcionar a interlocução entre o saber, o meio acadêmico e a sociedade. Neste capítulo o objetivo é recuperar as políticas de educação superior à luz da perspectiva histórico-crítica referente à docência universitária.

1.1. Interfaces entre a trajetória histórica da docência e o contexto universitário

Aprendemos com Sócrates que o princípio fundamental da docência consiste no entendimento de que não há aprendizagem sem que o estudante aprenda. Por esse viés, vislumbramos a amplitude do conceito de docência em que, por um lado, estão quem ensina e o que ensina, e, por outro lado, quem aprende, que, além de ser capaz de captar e apreender o sentido do que lhe foi ensinado, também expressa juízos.

Ao buscar nas transformações das sociedades por força das lutas que há no interior de cada uma delas, encontramos todo o movimento histórico por onde se fundamentou as tomadas de decisões para consolidar as instituições de ensino com base em princípios ora filosóficos, políticos ou até mesmo religiosos.

Nos primórdios, o ensino se dava de forma oral, e a base da aprendizagem era a memória, “aos poucos a aquisição de conhecimento se tornou um importante diferencial para obtenção de prestígio na sociedade” (VEIGA, 2007, p. 34). A escola, ao longo dos anos, foi se configurando como instrumento de adequação e preparação do indivíduo ao meio, a partir de um processo articulado de dimensões históricas, econômicas e políticas.

A escola, enquanto instituição social que produz e reproduz o conhecimento, tem importante papel na construção dessa consciência crítica que contribui para a formação da cultura e da política de toda e qualquer sociedade. Os sistemas educacionais geralmente trabalham no sentido de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo, ou seja, o estudo da “micro política”, isto é, o exercício do poder em instituições de menor

abrangência como, por exemplo, as escolas (FOUCAULT, 1996, p. 169).

Neste sentido, fica ampliada a questão das escolas, que por meio de redes invisíveis em seu contexto cultural, questões como a disciplina e o poder acabam ganhando aparência de naturalidade e definindo critérios científicos.

Numa retrospectiva histórica, encontramos que, na Idade Média, o termo universidade foi usado no século XV para designar o conjunto de cursos. O termo *universitas* foi então utilizado para corporações de professores e alunos, sendo que as primeiras universidades medievais foram criadas nos mosteiros, com o objetivo de estudos em torno da teologia e da filosofia, cuja ideia da docência estava relacionada ao sacerdócio. Já instituições europeias priorizaram o uso pedagógico de imagens para exprimir conceitos. Por estas origens fica evidente que havia um controle da fonte para a reprodução do conhecimento ligado a princípios religiosos e morais. Os romanos já utilizavam o termo *universitas* com o seguinte significado:

Corporação de mestres e escolares dedicados ao estudo das artes (filosofia), da teologia, do direito e da medicina, que se reúnem, garantidos por estatutos próprios, para se proteger das ameaças dos poderes locais, regulamentar e garantir o exercício autônomo do ofício de investigar e de ensinar (COELHO, 2008, p. 8).

Entretanto, com a demanda da sociedade de profissionais cada vez mais qualificados, a universidade chega ao século XVII, período considerado como o início da modernidade, buscando rever seus objetivos com o intuito de atender as exigências do mercado e a interferência do Estado em sua ingerência. O processo de criação de novas universidades ocorreu de forma lenta, no entanto, o aumento do número de instituições de educação superior simboliza a produção intelectual e a disseminação de culturas.

Neste contexto, reportemo-nos a uma etapa significativa com relação a uma questão adicional à docência universitária no Brasil, como bem define Veiga (2007, p. 191) no final do século XIX, “o ensino superior brasileiro foi criticado pela pouca atividade científica.” Entretanto, além das exigências intelectuais, iniciaram-se as exigências para o incremento da produção científica. Neste aspecto, residem as raízes da consolidação da ciência no ensino superior. Entretanto, Morais (2002, p. 30) destaca que ciência, como conhecimento, exige uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada.

Neste recorte histórico, a presença da universidade é marcante, seja nas influências da transposição da vida rural para a urbana, do pensamento dogmático para o

pensamento crítico. Trata-se de uma instituição que atravessou diferentes crises políticas, sociais, econômicas, cuja missão inicial era propiciar o saber acumulado aos discentes e passou a difusão do saber elaborado. A função da universidade foi construída e reconstruída para atender aos princípios a ela determinados. Para dar concretude a esta questão, Dourado (2003, p. 99) afirma:

É uma das mais complexas instituições, à qual historicamente se atribuem funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes [...]. É uma instituição social e política que produz e dissemina os conhecimentos e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dúvidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo.

Neste viés, encontramos a relação dessa questão com as exigências do capitalismo, incidindo nessa instituição numa educação para o trabalho, construindo e reconstruindo ideias e ideais, sujeita a sucateamentos de toda ordem, impostos pelos interesses da sociedade. Neste âmbito, é expressiva a seguinte afirmativa:

A centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado de produção da alta cultura e conhecimento científico é fenômeno do século XIX [...] a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. (SANTOS, 1999 p. 168).

Frente a essas considerações, podemos ainda destacar as influências não somente econômicas, sociais e políticas, mas também religiosas. Neste sentido, Bernheim (2008) destaca que os fundamentos de legitimidade da universidade moderna estão na ideia da autonomia do saber face ao Estado e à religião. Diante deste cenário, há o fortalecimento do Estado e do mundo capitalista que lutam pelo poder hegemônico de seus ideais. A esse respeito, afirma Bernheim (2008, p. 19):

[...] enquanto no passado parecia impossível romper a tutela da religião e do Estado, agora parece impossível escapar da tutela empresarial e financeira, uma vez que o saber se transformou em força produtiva, inseparável dos fluxos mundiais de capital.

Como consequência desses envolvimento na busca pela supremacia de diferentes valores que orientam a condução das políticas de educação no Brasil, para o docente foi sendo moldada uma matriz de conduta cuja missão, no início do século XX, compreendia:

[...] não só ensinar, mas educar a criança, também preparar o aluno pela via da educação integral e convertê-lo em cidadão. E ainda o preparo intelectual e técnico do mestre [...]. Também como o papel de coadjuvante do processo ensino-aprendizagem, em cujo centro está a criança...com consciência de sua função de orientador das atividades dos estudantes e de estimulador de sua curiosidade. (VEIGA, 2007, p. 231).

Assim, diante das exigências do desenvolvimento da sociedade, a escola tem se consolidado como instituição de preparação do indivíduo para atuar no meio em que vive, articulando as dimensões sociais, econômicas e políticas. Entretanto, na prática, assistimos a escola se dedicando muito mais ao ensino dos aspectos técnicos das disciplinas do que à formação social do aluno.

A educação não pode ser apenas preparatória quanto à apropriação de conhecimentos técnicos e instrumentais, deve constituir-se de processos formativos que possibilitem o pleno desenvolvimento das capacidades humanas – do ponto de vista cognitivo, procedimental, mas, sobretudo, da formação ética. Mesmo porque afirma Dourado (2003, p.147) que “a educação interessa também ao Estado, a governos, aos indivíduos, ao mercado, e esses interesses precisam ser permanentemente negociados”.

Além disso, se, por um lado, ela deve oferecer ao estudante uma formação que o oriente a pensar a si mesmo e sobre a sociedade da qual faz parte, por outro, ao longo dos anos, a profissão de professor foi se estabelecendo conforme os interesses e as necessidades individuais ou coletivas que condicionaram e orientaram o tipo de educação que a sociedade precisava; assim, “o desafio da educação de qualidade pressupõe o enfrentamento da questão da formação de qualidade e das condições de trabalho que possam promover maior profissionalização” (BRITO, 2009, p. 91). Ainda neste contexto, destacamos:

A educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço, se constrói e reconstrói na história [...] numa visão histórico-dialética, enfatiza-se a ideia de que o que se constrói nesse amplo campo é o que o define, incorporando-se, então, à diversidade de possibilidade que concretamente são construídas. (CUNHA, 2008, p. 38).

Diante desta afirmativa, observamos que o docente, em sua prática na sala de aula ou fora dela, difunde ideias sobre a sociedade, expressa juízos de valor, demonstra padrões de comportamento, sejam de conformismo ou de mudança, de crítica ou de aceitação. Dessa forma, influencia os seus alunos e o seu entorno, ao mesmo tempo em

que é influenciado. Esse processo de desenvolvimento é atravessado por relações de saber e demanda o entendimento de que:

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber [...] a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. (CHARLOT, 2000, p. 89).

As relações sociais por sua vez são pautadas por valores, interesses, continuidades e descontinuidades que permeiam o espaço acadêmico. Aos docentes são atribuídas diversas responsabilidades, uma vez que atuam em um contexto complexo de mudanças e de demandas diversas. Nesse sentido, Coelho (2008, p. 21) destaca que ao magistério superior, dentre várias características, será preciso considerar ainda os caminhos da “profissionalidade, da técnica, da formalidade burocrática e do produtivismo desvairado”. Esses aspectos têm impactos no cotidiano de trabalho dos professores universitários, influenciam suas práticas, suas concepções e sua identidade profissional.

No tocante à formação inicial e continuada dos docentes, o que sobressalta, na maioria das vezes, é a ênfase dada à competência técnico-científica. A concepção de formação centrada nessa dimensão tem desdobramentos nas práticas formativas desenvolvidas pelos professores; por exemplo, na dificuldade encontrada por alguns docentes no que se refere ao preparo de seus alunos para compreenderem criticamente a realidade em que vivem e atuarão profissionalmente. Além disso, apresentam limitações quanto a metodologias que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e a autonomia intelectual dos estudantes, para que possam participar ativamente de sua própria transformação e também nas mudanças da sociedade. Nesse sentido, Cunha nos alerta que:

O crescimento da consciência crítica estará dependente de uma nova maneira de encarar a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, que nega a perspectiva positivista [...] Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. (CUNHA, 1989, p.32).

Esses desafios parecem apontar, de um lado, para a necessidade de examinarmos as políticas de educação superior, e, de outro, para a formação de professores. Pensar a universidade significa compreendê-la como uma instituição “diferenciada e definida por sua autonomia intelectual” e que, enquanto organização, “tem apenas a si mesma como referência” (CHAUI, 2003, p.6).

Enfim, questionar o processo histórico que permeia a educação, especialmente no ensino superior, permitiu compreender que, ao longo dos anos, houve um processo de transformações profundas em decorrência de forças políticas e econômicas, internas e externas, às quais a educação está e estará subordinada.

1.2. Políticas de formação de professores universitários: diálogos entre a legislação e a história

Iniciamos essa temática com a inquietude sobre a natureza e o sentido da universidade desde sua criação. Sabemos que, como instituição social, tem por natureza o trabalho intelectual voltado para o aprimoramento da ciência e dos problemas da cultura como saber racional, havendo cada vez mais a exigência da universalidade de excelência do trabalho desenvolvido nas universidades.

Ao verificarmos a trajetória histórica da educação superior, principalmente sua gênese na Idade Média, constatamos que a universidade brasileira também foi antecedida por intensas questões políticas, culturais e econômicas. Essas questões referem-se inicialmente à natureza da origem da educação no Brasil, pois enquanto Colônia de Portugal, herdamos a influência educacional por meio da atuação dos jesuítas. A partir da independência do Brasil, houve uma maior aproximação com outros países, especialmente a Europa. Em 1759 Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e empreende reformas no ensino, criando cátedras de filosofia, gramática e retórica, sendo que muitos mestres foram oriundos do sistema de ensino jesuíta.

Com a sede do reinado português no Brasil, em 1808, foram criadas faculdades isoladas, dando início aos cursos superiores voltados para formação de uma elite intelectual ao longo de todo o século XVII e XVIII. O ano de 1920 representa um marco na história da educação superior brasileira por meio da criação da primeira universidade na Bahia, que teve como um dos pressupostos a expansão das ideias modernizadoras para o ensino superior brasileiro, a partir da influência do modelo francês.

A partir dos anos de 1930, inicia-se um processo de influência do modelo de universidade alemã, traduzido pela criação da UnB e USP, instituições de educação superior que ainda hoje se constituem em referências nacionais e internacionais na produção do conhecimento.

Nesses contextos coletivos de convicções, saberes que se entrelaçam por acontecimentos em permanente mudança e, ainda, aliados ao desenvolvimento tecnológico ao longo dos tempos, foi necessário sistematizar, por meio de legislações específicas, o funcionamento das universidades. Tendo em vista a relevância de compreensão do movimento histórico percorrido, apresentamos – mesmo brevemente – algumas ações legislativas relacionadas à criação e à organização das instituições de ensino superior em nosso país a partir do século XX, que se constituem como subsídios legais desta instituição.

Quadro 1 – Principais legislações referentes à educação superior brasileira

Ano de criação	Título	Conteúdo
1920	Decreto nº 14.343	Criação oficial da primeira Universidade.
1931	Decreto	Estatuto das Universidades Brasileiras
1932	Manifesto	Pioneiros da Escola Nova
1945	Decreto nº 8.393	Concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. O reitor, que passa a ser nomeado pelo presidente da república.
1961	Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61	Instala o Conselho Federal de Educação que serviu de referência básica para a instituição do Plano Nacional de Educação homologado também nesse mesmo ano. Normatiza o funcionamento da educação superior.
1967	Decreto nº 252/67	Instituído em 28/02/67 com o intuito de organizar em departamentos as unidades de ensino, disciplinas afins, criação de colegiado de curso no ensino superior e a introdução do vestibular.
1968	Lei nº 5.540/68	Institui o regime jurídico, estrutura o corpo docente e reafirma os objetivos do ensino superior.
1988	Constituição Federal	Dedicou um capítulo à educação e dois artigos ao ensino superior, que dentre vários aspectos e itens especialmente relacionados à autonomia constitucional, indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.
1996	Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96	Institui o preparo para a docência prioritariamente em cursos de pós-graduação.

Fonte: Pesquisa bibliográfica da autora (2014).

Frente aos itens inseridos no quadro, apresentamos a seguir um breve comentário dos mesmos. Em sete de setembro de 1920, quando foi instituída a primeira universidade oficial, pelo Decreto nº 14.343, do então presidente o Sr. Epitácio Pessoa, a Universidade do Rio de Janeiro. Por este ato podemos inferir que se inicia formalmente a história da legislação na educação superior brasileira.

Em plena era republicana brasileira, surgiu a necessidade de regulamentação da mesma. Após diversas discussões surgiu, em 11 de abril de 1931, o decreto referendando o Estatuto das Universidades Brasileiras e, nesse mesmo ato, foi criado o Conselho Nacional de Educação pelo ministro da Educação e Saúde Francisco Campos no governo de Getúlio Vargas. Sem dúvida, esse decreto cumpriu com a finalidade de definir diretrizes para adaptar a educação escolar superior ao desenvolvimento de um ensino adequado à modernização do país.

Neste período, as reformas educacionais ocorreram em vários âmbitos do sistema de ensino. Em decorrência, surgiu o movimento reformista da educação, publicando, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que caracterizou, no início da Segunda República, uma base política de renovação da escola como escola nova em contrapartida com a escola tradicional. Esse movimento renovador e autêntico inaugurou uma era de debates buscando nova direção no ensino, circulando novas ideias e instigando aspirações a uma nova educação com bases sólidas e com horizontes vastos.

Destacamos, dentre as diversas aspirações, a oportunidade de vislumbrar um novo sistema educacional, público, laico e gratuito com vistas a promover a investigação científica; suas diretrizes também contemplariam a educação administrada de forma adequada à modernidade industrial como fator fundamental para solução dos problemas educacionais.

Por fim, esse documento histórico, articulado por intelectuais políticos envolvidos com a modernização e aprimoramento da educação imprimiu uma renovação na escola tradicional cujas noções sustentam até os dias atuais os sistemas de ensino nacional.

Especificamente no ensino superior, destacamos a contribuição desse manifesto por apontar a sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão. Vale destacar que os trabalhos científicos dessa fase já demonstravam sua força reconstrutora e reformadora. Santos (1999, p. 165) caracteriza, a seguir, este contexto:

[...] o objetivo das reformas da universidade [...] manter as contradições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam [...] gestão problemática em três domínios: contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites [...] contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização, contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

Sem alterar as formas de controle na universidade, o Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar e define a forma de nomeação do reitor, função que passa a ser atribuída pelo presidente da república. Aí se inicia uma nova fase da história com o fim do Estado Novo e início do regime autoritário com a chamada “redemocratização do país”.

Já no final da década de 1950 acelera-se o ritmo de desenvolvimento no Brasil, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico, que tem como consequência outro momento crucial da história, no início dos anos 1960: a participação do movimento estudantil de forma intensa, com realização de seminários pela União Nacional de Estudantes mesclando debates das questões políticas e sociais pelas quais se traçavam o caminho da universidade.

Neste cenário, nasce a LDB nº 4024/61. Essa lei entrou em vigência em 1962 e, além de instalar o Conselho Federal de Educação, serviu de referência básica para a instituição do Plano Nacional de Educação, homologado também nesse mesmo ano. Essa lei traçou um capítulo especial para a educação superior, normatizando o seu funcionamento a fim de torná-lo atual com as exigências da sociedade contemporânea.

Nos anos 1960, a economia adquire uma dinâmica expansão no país e, neste contexto, ocorre a aproximação da universidade com a política, como vemos na expressão de Dourado (2003, p. 66) quando afirma que “a cidadania passa a ter um novo conteúdo histórico, o que implica dizer que a aproximação da universidade com a política torna-se extremamente forte”.

Ainda sobre essa década, Dourado (2003 p. 67) apresenta dois aspectos que orientam as reformas educacionais: O primeiro se refere à questão da ciência como sendo “neutra, rigorosa e profissional torna-se referência do conhecimento para a sociedade, propiciando, dessa forma, base das mudanças institucionais para as universidades e seus intelectuais” que diante destes atributos desenha “um futuro próspero e feliz”. O segundo aspecto se refere à questão da profissionalização, cuja “categoria epistemológica que abaliza as relações sociais: as relações entre o indivíduo e a sociedade são agora estabelecidas pela dimensão social da profissionalização”. Pois, se antes o trabalho era um traço abstrato e socialmente necessário, passou a ser o principal traço da materialidade da prática social.

No âmbito político e econômico, surgiram as legislações com o intuito de adotar, implementar ideias e princípios para dar forma à universidade brasileira. Em 28 de fevereiro de 1967, foi publicado o Decreto nº 252/67 no intuito de organizar em departamentos as unidades de ensino, disciplinas afins, criar colegiado de curso ensino superior e introdução do vestibular. Neste contexto, apresentava-se o objetivo de fortalecer o princípio da autoridade e da disciplina nas instituições de ensino superior. É sob o estigma de reforma que a universidade foi se estruturando e reestruturando. Motivada pelo regime militar, com o objetivo de intervirem na universidade e censurando a livre expressão dos estudantes e professores – especialmente os que lutavam contra o regime –, instituiu-se a reforma universitária denominada Lei nº 5.540/68. A referida lei trouxe mudanças significativas na educação superior, além de estabelecer o regime jurídico, a adoção do sistema de vestibular unificado como processo seletivo para o acesso à universidade, estruturar o corpo docente. Reafirmou que os objetivos do ensino superior consistiriam na pesquisa, no desenvolvimento das ciências, letras e artes e na formação de profissionais de nível universitário.

Compreendemos que nessa reforma houve o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade, porém ela herdou os reflexos da repressão ocorrida ao longo da história política brasileira, conforme vemos na seguinte citação:

A reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só se efetiva no final dos anos 70 com a abertura política e a promulgação da Lei de Anistia nas universidades públicas [...] No limiar da década de 80 observa-se da parte de significativo número de professores a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político. (FAVERO, 2006, p. 17).

Nesse viés, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa Brasileira, dedicando-se um capítulo à educação e, especificamente, dois artigos ao ensino superior que além de instituir o regime jurídico único, reafirma questões como a gratuidade do ensino, a autonomia constitucional, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e ainda facultando às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros.

Nossa história é imbricada de aspectos políticos e econômicos, que se entrecruzam e delineiam novos rumos para a educação. Devido a esse cenário, no início da década de 90, diante da implementação de políticas neoliberais de fortalecimento do mercado

nacional surge a Proposta de Emenda Constitucional número 56-b, que reduziu o orçamento das universidades, subtraindo do setor público cada vez mais a qualidade pelo oferecimento do ensino superior.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, embora todas as suas controvérsias no que se refere à sua elaboração e tramitação, contribuiu para reafirmar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das universidades públicas. A referida lei legitima a competência técnico-científica para a formação do professor universitário, uma vez que não se refere à necessidade de formação didático-pedagógica. Nela, a preparação para a docência do ensino superior ocorrerá prioritariamente em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. CUNHA (2001) afirma que:

O professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. (CUNHA, 2001, p.80).

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40) analisam que essa lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como “preparação” para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica e reforçando a crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado do conteúdo, em uma formação prioritariamente voltada para a pesquisa, mas dissociada da elaboração de conhecimentos pedagógicos.

Com a promulgação dessa lei, caracterizou-se a avaliação sob a qual os cursos de graduação e o trabalho do docente ficariam submetidos, estabelecendo a necessidade de haver uma comissão nomeada pelo MEC cuja atividade envolvia tanto as instalações físicas como os projetos pedagógicos e os docentes sendo avaliados, por seus currículos, disciplinas, articulando o real compromisso com a formação dos futuros profissionais.

Nesse panorama de mudanças, continuidades e descontinuidades das políticas educacionais no Brasil, foram delegadas aos docentes do ensino superior inúmeras funções que ultrapassam a sala de aula. Para Zabalza (2004, p. 105) o professor, além de ser responsável pelo ensino, pesquisa e administração, há orientações de monografias, dissertações e teses. Inclui-se ainda atender a avaliação e ao “*ranking* das universidades”, que é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica (patentes, projetos de pesquisa subvencionados, publicações, congressos, etc.).

Os professores universitários enfrentam, cada vez mais, as exigências postas pelo cenário de produção acadêmica acelerada, uma vez que o seu sucesso está pautado na quantidade de produções e não na qualidade do ensino que se desenvolve na graduação. Segundo Pádua,

Há necessidade de compreendermos que a produção do conhecimento é processual, que este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da *práxis* humana e, por isso mesmo, não linear nem neutro, como queria a ciência positivista. (PÁDUA, 1998, p. 28).

Esse cenário requer do professor a capacidade de articular, ao mesmo tempo, uma diversidade de tarefas que, muitas vezes, ultrapassam suas possibilidades. O cotidiano universitário requer que o docente assuma diferentes atribuições como: aulas para planejar, desenvolver e avaliar, pesquisas, extensão, orientações de monografias, teses e dissertações, além de atividades administrativas, como reuniões, comissões, dentre outras atividades. Diante desse acúmulo de funções, o professor muitas vezes tem privilegiado a produção do conhecimento científico em detrimento da qualidade pedagógica da aula universitária.

1.3. O contexto da universidade

É inegável o papel social das universidades, que, ao longo do tempo, vêm construindo seu conceito de instituição social produtora de conhecimento, além de sua contribuição para a formação da cultura e da política de toda e qualquer sociedade. Conforme nos lembra Santos (2008, p. 10), “ela (a universidade) efetivamente incorpora uma missão civilizatória, com responsabilidade perante a sociedade e a cultura.”

Entretanto, ela se insere no tempo e no espaço das transformações e inovações que impõem mudanças nos perfis profissionais e na formação dos mesmos. Neste ponto de vista, afirma Novaes (1992, p. 28):

[...] a universidade do futuro não terá função de ensinar, mas sim de abrir o revelável a quem quiser tomá-lo por conta própria, de produzir inventos que nutram o processo civilizatório e equilibrem o homem nos adventos cíclicos da humanidade.

Mesmo diante da velocidade dos conhecimentos tecnológicos, a educação universitária não pode se limitar ao aprendizado técnico, pautado simplesmente na transmissão linear de conteúdos, mas na formação integral dos estudantes, com foco no

desenvolvimento das dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais, considerando-os como sujeitos históricos.

Ainda mais especificamente nos dois últimos séculos, com o avanço da ciência, a universidade, conforme Cavalett (1999, p. 75), “passou a viver um dualismo: a formação humanista e generalista, do homem para a vida, e a formação profissional e especializada, do homem para o trabalho”. Contudo, é neste contexto educacional universitário que encontramos o respaldo nas políticas institucionais conforme definição a seguir:

[...] a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003, p.6).

A universidade, como instituição social, tem características distintas das demais, pois, conforme aponta Bernheim (2008), expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo e, mais ainda, define-se por sua autonomia intelectual, relacionando-se com o conjunto da sociedade e com o Estado. Ou seja, o conhecimento é guiado pela própria lógica, ficando sujeito às regras do mundo empresarial e do mercado.

Diante de tantos desafios impostos para atender a aspectos econômicos, encontramos, em contrapartida, um novo modelo de universidade para o século XXI nas colocações de Zabalza (2004):

A universidade reorienta seu sentido e incorpora-se a uma visão mais pragmática da formação e da pesquisa: o interesse é formar para o exercício da profissão e pesquisar assuntos mais rentáveis e melhor aceitos no mercado, e isso teve um grande impacto sobre a sua missão formativa. (ZABALZA, 2004, p. 77).

O modelo brasileiro de universidade, diante dessa perspectiva, caminha contra a linha do tempo. Diante das rápidas transformações sociais e econômicas, atende a um perfil de formar profissionais para atender as ofertas de mercado de trabalho.

Entretanto, nesta perspectiva, Santos (2008, p. 32) ressalta que “o poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados” que, por outro lado, estão sujeitos a critérios impostos pelo capitalismo como bem descreve Chauí (2003, p. 7):

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, compreendido entre si. Sociedade e natureza são reabsorvidas para se tornarem “meio ambiente” instável, fluido, perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder. A permanência de uma organização depende de sua capacidade de adaptar-se a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. (CHAUI, 2003, p. 7)

Nesse campo minado, as instituições educacionais – mais do que transmitir informações – assumem uma função pragmática no sentido de responder aos ditames do capital e, aos poucos, vão se curvando às orientações das políticas neoliberais de educação, especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Nessa ótica, Dourado e Catani (1999, p.10) apresentam alguns exemplos ao afirmarem que:

[...] as análises realizadas sobre a implementação das reformas educativas indicam, de maneira geral, que a intervenção estatal se efetiva a partir de cinco pilares: alteração nos padrões de financiamento da educação pública, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos mecanismos de avaliação e controle, reorganização curricular, formação e profissionalização do professorado. Além dessas áreas de intervenção e em sintonia com elas, observa-se, como tendências gerais das políticas reformistas, a defesa de adoção de mecanismos de flexibilização e, contraditoriamente, de centralização, especialmente, através da adoção de paradigmas de avaliação e de indução de políticas.

Assim, diante das mudanças rápidas, constantes e profundas, surge o desafio de desenvolver uma formação que resista às imposições das políticas neoliberais, que vá além da racionalidade técnica, que promova a formação integral e rompa com os dualismos teoria e prática, corpo e mente, razão e emoção, formando os docentes para além do exercício de sua função. Isto se deve às exigências atuais onde a competência profissional transcende, além da atuação técnica e científica, os limites do campo político e social, pois:

[...] a sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação. (BEHRENS, 1999, p. 386).

A docência universitária, exercida neste complexo contexto, para ser amplamente compreendida, deverá considerar as possibilidades de estabelecer vínculos e análises com

história da cultura universitária. Para Zabalza (2004) o cenário complexo e multidimensional da universidade é influenciado por quatro eixos, assim constituídos: Universidade-política universitária; Materiais de currículo-ciência e tecnologia; Professores-mundo profissional e Estudantes-mercado de trabalho. O primeiro eixo refere-se à:

Universidade-política universitária: é o marco institucional dos estudos universitários, formado pela universidade como instituição social à qual se atribui uma missão específica. Como qualquer instituição, a universidade é uma realidade histórica, portanto possui uma identidade própria e única, a qual condicionará o modo de enfrentar essa missão [...]. Em contrapartida, esse marco institucional interno não funciona de uma maneira autônoma, nem está em um vazio social ou institucional. Ao contrário, vê-se condicionado por um conjunto de influências externas que poderíamos identificar com a “política universitária”. (ZABALZA, 2004, p. 10).

Por se tratar de uma instituição social, a universidade deve assegurar o cumprimento de suas funções, por meio de denso planejamento elaborado conforme sua missão. É a partir de suas ações, opções e práticas formativas, que as universidades constroem sua cultura e consolidam sua identidade. No entanto, conforme explica Zabalza, existem forças externas que influenciam diretamente o contexto universitário e a elaboração das políticas institucionais, o que merece amplo debate e decisões coletivas que legitimem a autonomia universitária. O segundo eixo é constituído pelos:

Materiais de currículo-ciência e tecnologia: é dado pelo componente cultural e técnico – os conhecimentos e as habilidades profissionais que são ensinadas ou aprendidas na universidade. Na maioria dos sistemas universitários, esse é o eixo central da definição dos cursos, constitui a substância formativa do trabalho universitário [...]. (ZABALZA, 2004, p. 10).

O projeto pedagógico de um curso, por meio de sua estrutura curricular, reflete as intencionalidades formativas que determinam o perfil profissional pretendido. Os conhecimentos teóricos e práticos produzidos devem guardar relação direta com esse perfil. Assim como são importantes as políticas institucionais, os objetivos de formação dos diferentes cursos constituem parte importante da identidade institucional e que está diretamente vinculada ao terceiro eixo, a saber:

Professores-mundo profissional: é formado pelos professores ou *staff* das universidades e pelos grupos ou pelas associações profissionais dos diversos campos científicos. Somando a isso, os professores

universitários apresentam características culturais próprias [...] Nenhuma inovação pensável à margem dos que a tenham de realizá-la: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações nas universidades (sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores das mudanças). (ZABALZA, 2004, p. 10).

Os professores ocupam, inegavelmente, papel relevante quando se trata de mudanças, pois sem seu aval as transformações praticamente não acontecem, ou ocorrem muito lentamente. O meio cultural em que vivem os docentes influencia suas práticas, suas decisões e opções. Além disso, é preciso destacar que a relação entre professores e mundo profissional deve pautar-se pela interlocução direta entre os saberes produzidos no meio acadêmico e a sociedade. O quarto e último eixo destacado por Zabalza refere-se aos:

Estudantes-mercado de trabalho: dos alunos universitários. Por seu nível de maturidade e por suas características sociais particulares, esse é um público claramente diferenciado e capaz de condicionar, ao menos em parte, o trabalho a ser feito na universidade. Nesse caso, o mercado de trabalho constitui o marco de influência externa: não apenas como definidor das expectativas de emprego, como também das condições de acesso ao emprego e das necessidades de formação. (ZABALZA, 2004, p. 10).

Assim, identificamos que são eixos que se entrecruzam em dimensões que envolvem o funcionamento da universidade. Em contrapartida, outras definições apontam para uma perspectiva holística da universidade, ressaltada por Pimenta e Anastasiou (2008, p.173):

[...] a universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicos renovados que se comprometam com a humanidade, como o processo de humanização.

Por fim, o desafio consiste em romper com a histórica fragmentação da formação, dos currículos e das práticas educativas. Embora a universidade esteja em permanente mudança, deverá envidar esforços para constituir-se em espaço criativo e criador de ciência, inovações, tecnologias e serviços à comunidade, materializados pelo fortalecimento permanente do ensino, pesquisa e extensão por ela desenvolvidos.

CAPÍTULO II

APORTES TEÓRICOS

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

O objetivo do presente capítulo é, com base na pesquisa bibliográfica, aprofundar os conceitos relacionados à formação do professor universitário, sua identidade, seus saberes e o processo de desenvolvimento profissional. Esses conceitos são basilares para o estudo, pois se entrecruzam para configurar e construir a professoralidade articulada com o contexto individual, acadêmico e a sociedade.

2.1. Docência na área de Ciências Agrárias

A formação para a docência vem sendo analisada como uma característica necessária ao exercício profissional do professor. Essas análises têm ocupado um espaço significativo pelo menos nos últimos dez anos nas pesquisas de vários autores e aqui destacamos Cunha (2008), Tardif (2002), Pimenta (2005), Melo (2009, 2012), Malusá (2005), Pachane (2009) e Magalhães (2012). O interesse por identificar quem é o docente do ensino superior, seus saberes, como ele desenvolve sua atividade profissional, como aprende a ser professor e como mantém esse aprendizado tem sido preocupação de pesquisadores em âmbito nacional e internacional.

Para Zabalza (2004), o papel do professor restrito a mero transmissor de informação tem sido paulatinamente superado. A docência refere-se à mediação entre os objetos de conhecimento e os estudantes como sujeitos da aprendizagem. Para o autor “o principal objetivo da formação é equipar os alunos com estratégias de integração das informações” (ZABALZA, 2004, p. 63).

Do ponto de vista didático-pedagógico, até a década de 1990 o ensino agrícola, assim como outros cursos superiores, foi, notadamente, desenvolvido a partir de práticas pautadas em abordagens experimentalistas e comportamentalistas. Porém, com inovações e organização do desenvolvimento agrícola nas questões de sustentabilidade e produtividade, foram surgindo mudanças significativas no sentido de responder a algumas exigências e, conforme Soares e Tavares (1999), tais demandas centram-se especificamente no que é economicamente produtivo, eficiente, ambientalmente equilibrado e socialmente equitativo. Essas exigências se refletem diretamente no contexto da aula universitária, ou seja, nas práticas pedagógicas dos professores. No entanto, novas perspectivas para a docência no ensino superior têm sido experimentadas, conforme nos mostram Pimenta e Anastasiou:

No Curso de Agronomia da UFPR, pioneiro na implementação do Programa de Avaliação do Docente pelo Discente, a preocupação com a

formação dos professores passou a ser constante. As atividades implementadas para a docência, nesse programa, visam principalmente propiciar um espaço de reflexão articulada que contribua com a formação inicial e continuada de educadores para o ensino superior. (PIMENTA;ANASTASIOU, 2010, p. 256).

Esse cenário de mudanças no contexto da docência em Ciências Agrárias vem se constituindo como objeto de estudo de algumas pesquisas, embora, seja importante evidenciar que, nos últimos cinco anos, as produções na área da educação em Ciências Agrárias, são escassas. Destacamos alguns estudos que contribuíram para elucidarmos, ainda mais, nossa pesquisa:

Iniciamos pelo artigo científico, resultado de uma pesquisa desenvolvida pelas autoras Gonçalves e Cunha (2012) em parceria com o grupo de docentes pesquisadores do Núcleo de Saberes e Práticas Educativas (NUPESPE/FACED), intitulado “O fazer-se e o ser docente nas áreas de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde na Universidade Federal de Uberlândia”. As autoras utilizaram como instrumento para coleta dos dados, questionário e entrevista. Neles, abordaram aspectos relacionados à formação e à prática docente (o dom para ser professor, a opção pela docência, as influências sofridas, sua trajetória profissional, sua formação inicial, que suscitou questões como a carência da formação pedagógica e ainda a formação para a docência do ensino superior na pós-graduação). Alguns entrevistados expressaram a carência da formação pedagógica, a necessidade de atualização e a importância da formação continuada. A análise dos dados permitiu às autoras as seguintes constatações: 1) O engajamento em atividades de pesquisa na pós-graduação, ou mesmo em projetos enquanto aluno da graduação foi, na maioria das vezes, o responsável pela opção pela docência 2) Alguns modelos de professor influenciaram a opção pela carreira 3) A afinidade com a atividade docente, as aulas em cursinhos, as monitorias, os estágios e a pós-graduação, foram elementos comuns para a opção pela docência.

Outra produção acadêmica se refere ao artigo sobre os saberes docentes no projeto formativo do Engenheiro Agrônomo no Curso de Agronomia da UFC em Fortaleza, cuja motivação principal do estudo foi a oportunidade de analisar um ambiente profissional pouco explorado. O autor Silveira-Filho (2012) realizou a fundamentação teórica com base nos autores Triviños (1987), Tardif (2002), Passos (2002), Freire (1996 e 2008), Perrenoud (2000) e Cavallet (1999), entre outros e, posteriormente, uma pesquisa qualitativa delineada no estudo de caso com abordagem descritiva, utilizando o

instrumento de entrevista semiestruturada. Nela, abordou aspectos relacionados ao conceito de docência, metodologia e formação acadêmica, quando foi possível destacar principalmente que a formação foi influenciada pela tendência tecnicista. Do discurso dos sujeitos entrevistados, o autor destacou que os docentes priorizam o atendimento à pesquisa em detrimento da formação pedagógica, sentindo-se como engenheiros agrônomos, e acham ainda que “formando um bom técnico está formando um bom profissional”, não se possibilitando a profissionalidade necessária para atender aos desafios e demandas atuais e emergentes. Ao final, o autor concluiu a partir dos dados da pesquisa que, no processo ensino-aprendizagem, os docentes do Curso de Agronomia da UFC utilizam uma metodologia expositiva e impositiva, uma pedagogia de concepção bancária, não dialógica, sem conexão da teoria com a prática, além de não terem cursado nenhuma disciplina relacionada à sua formação para o magistério.

A temática está presente também no artigo publicado nos anais do II Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão promovido pela Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, denominado “A monitoria como mediadora do ensino de desenho técnico no Curso de Agronomia da UFFS”. Portela et al. (2013) retrata uma experiência de acompanhamento de atividades de ensino por monitores, as quais foram realizadas durante as aulas ou extraclasse, com a colaboração de dois monitores, um bolsista e um voluntário. Os autores descrevem que as atividades realizadas pelo monitor foram permeadas pela reflexão sobre questões referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, auxiliando o professor orientador no planejamento das atividades das aulas, na elaboração e organização de material didático-pedagógico, de modo a favorecer a compreensão dos conteúdos pelos acadêmicos, o desenvolvimento de habilidades práticas e do raciocínio espacial. Dessa forma, o monitor é desafiado a refletir, com o professor, sobre os temas abordados na disciplina, e propor soluções criativas e/ou inovadoras com base na avaliação de diferentes formas e estratégias de apresentá-los à turma. Como resultado dessa experiência, os autores esperam, além de despertar a cooperação acadêmica entre discentes e docentes com a colaboração na produção acadêmico-científica, também proporcionar o aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas e uma maior aproximação entre docentes e discentes, com ganhos significativos para a aprendizagem da disciplina alvo desta pesquisa.

Outra produção científica foi o artigo apresentado por Reche et al. (2011) no I Seminário Internacional de Representações Sociais realizado pela PUC Paraná, com o

tema “Formação docente, qualidade do ensino e concepções dos professores de agronomia”, que abordou a questão das possíveis relações entre a qualidade do ensino praticado e os processos de formação docente universitária. A metodologia da pesquisa privilegiou a abordagem de cunho predominantemente qualitativo, utilizando como instrumento questionários que foram respondidos pelos docentes do curso de Agronomia de uma universidade pública. Dentre alguns dos resultados alcançados estão o aprofundamento de conhecimentos referentes ao papel da universidade e a formação docente como contribuintes para uma boa qualidade de ensino. Evidencia-se também a consciência dos professores quanto à necessidade de formação pedagógica em espaços que permitam o refletir sobre as práticas pedagógicas e as contribuições para a área de formação de docentes para o ensino superior.

Por fim, o trabalho de doutoramento desenvolvido por Cavallet (1999) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto abordou o tema “A formação do Engenheiro Agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI”. Essa tese teve como objetivo central questionar a formação do engenheiro agrônomo do ponto de vista histórico buscando elementos que possibilitem repensar de forma pedagógica e política essa formação. No decorrer desse trabalho, o autor destacou que o engenheiro agrônomo, formado através de um modelo de ensino que visava treinar técnicos para o incremento da produção agrícola, não incorporou as novas demandas e desafios do setor e vem perdendo de forma progressiva o seu reconhecimento social, elemento estruturante fundamental para uma categoria deter o status de profissão. Ressalta também que as tentativas de melhoria na formação agrônômica têm apresentado resultados inexpressivos, limitando-se a alterações de conteúdos e arranjos na grade curricular. O autor se dedicou a identificar os marcos teóricos da ciência da educação, o ideal de docência e objetivos da agronomia. Propõe uma discussão que vá além da comunidade curricular, das características de perfil, dos princípios educativos, dos elementos estruturais até os componentes essenciais para a construção de um novo modelo pedagógico de formação para o engenheiro agrônomo, defendendo ao final, a necessidade de uma

[...] formação integral do Engenheiro Agrônomo, ativa, reflexiva, sistêmica, interdisciplinar, ética, permanente, criativa, estimuladora, orientada pela mediação docente através de pluriatividades, baseada em princípios da andragogia, problematizadora da realidade, irá possibilitar a este profissional a atuação em conjunto com profissionais de outros campos do conhecimento, uma profissionalidade que, acima de tudo,

seja promotora de uma educação libertadora no meio agrário, capaz de habilitar aos que ali vivem, para que construam o modo de vida que melhor lhes convier. (CAVALLET 1999, p.111).

Estas e outras produções reforçam a necessidade de ampliar as análises a respeito da temática da docência do engenheiro agrônomo, proporcionando discussões para estabelecer resultados indicadores de mudanças em suas práticas pedagógicas.

2.2. Formação

Investigar a formação de professores é um desafio, principalmente no que se refere ao docente do ensino superior, em função de sua especificidade profissional, pois exerce funções no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão. No Brasil, a legislação é omissa quanto à necessidade de formação didático-pedagógica do professor universitário. Há, sim, exigência de titulação obtida no âmbito de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, em que o processo formativo está embasado no campo de conhecimentos específicos da área de atuação. Em outros termos, o professor constrói competências técnico-científicas que lhe asseguram o domínio do conteúdo a ser ensinado, no entanto, a dimensão didático-pedagógica raramente é desenvolvida. De acordo com Melo,

As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. (MELO, 2009, p. 30).

A docência, como campo de atuação profissional, compreende uma complexidade de saberes teórico-práticos que, por sua vez, serão legitimados pela opção individual e pela apropriação de condutas e modelos que marcam a vida acadêmica. Entretanto, como profissão, há desdobramentos a serem considerados, conforme apresenta Dubar (2005, p. 195):

Esse mecanismo básico, centrado na formação e na carreira, é complementado por outro, que conduz “de forma natural” o grupo profissional a multiplicar as regulamentações, as normas estatutárias e os privilégios diferenciados para seus próprios membros.

Ao nos referirmos à docência como profissão, temos que considerar a multiplicidade de tarefas e situações do cotidiano universitário que exigem do professor

um denso processo formativo, para além do domínio do campo científico dos conhecimentos que irá desenvolver. Nesse sentido,

[...] a formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. (IMBERNÓN, 2002, p. 66).

É preciso considerar que o contexto de atuação profissional dos professores é diverso, complexo, contraditório e, assim sendo, exige dos professores um arcabouço de conhecimentos que lhes instrumentalize na prática cotidiana da sala de aula universitária. De acordo com Guimarães (2008), a docência não é para amadores, uma vez que exige denso processo de profissionalização, aqui entendida sob dois aspectos: um interno (profissionalidade), outro externo (profissionalismo).

Neste sentido é que entendemos que a questão de conceituar formação vai além dos aspectos inerentes ao de ser professor. Há que possibilitar a construção de uma dimensão que considera o individual, mas também o que está no seu entorno. Esta relação nos remete aos dizeres de Nunez e Ramalho (2008), que define a profissionalidade expressa como:

[...] a dimensão relativa ao conhecimento. Está ligada às categorias de saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão;

Já o profissionalismo como sendo uma construção social relacionada com a questão da moral que permeia o coletivo onde:

[...] o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participação). Associa-se ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional. A ele estão ligadas as categorias de remuneração, *status* social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação ética, crítica social, democracia, coletividade etc.

Nessa busca de conceituar a formação do docente universitário, também nos deparamos com os princípios orientadores desta formação, estabelecidos por Almeida e Pimenta (2012, p. 85) que seria inicialmente superar a tradicional justaposição entre a teoria e a prática, e sim promover a articulação entre elas. Em síntese, a formação pode ser compreendida a partir da integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão

pedagógica dos conteúdos que serão ensinados, além das dimensões éticas e estéticas, igualmente importantes no processo formativo do professor. Desse modo, a formação inicial será considerada o primeiro passo da carreira e deve ser articulada com todas as etapas do desenvolvimento profissional docente.

Esses princípios nos remetem a desafios que envolvem a formação do docente numa sociedade contemporânea, principalmente no sentido de repensarmos a necessidade de revermos a concepção de docência, ao contrário do professor tradicional, cuja formação se dá na prática, “à semelhança do aprendiz, que aprende com o mestre, ou seja, aprende fazendo”, conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 183).

Entretanto, as exigências atuais são para um docente que tenha atitudes embasadas em saberes que as sustentem, que seja uma formação que tenha, além da prática educativa, o ensinar como objeto de análise e que, na busca de entender o caráter formativo da docência, possa retomar questões ligadas à formação de quem forma. Entendemos a efetividade da docência sendo construída pelo viés da formação. Sobre tal efetividade afirma Garcia (1999) que a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa complexidade que envolve a construção da docência, deparamo-nos com as dimensões sobre as quais o preparo para seu exercício está vinculado. Isaia (2008, p. 46) argumenta que a “docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético”. A dimensão pedagógica, necessária ao processo formativo dos professores do magistério superior, envolve procedimentos específicos no exercício do ensinar e aprender, aliados ao objeto da área de conhecimento. Tal concepção é denunciada por Cavallet (1999):

Como operário do modelo Taylorista, o professor universitário não participa da concepção da formação universitária. Especializado, limita-se a executar um segmento do processo curricular – a disciplina. Frequentemente desprovido de uma visão de totalidade da formação, de acordo com a relação de poder, transforma a sua parte em objetivo principal do curso. (CAVALLET, 1999, p. 73).

O problema da formação de docentes, além das lacunas formativas referentes à dimensão didático-pedagógica, assenta-se também na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental. A visão mecanicista de mundo, a neutralidade e a

quantificação tomaram dimensões que vão além da atuação do docente e estão inseridas no alicerce das práticas de seus formadores.

Essa premissa foi destacada por Pachane (2006, p. 98) quando denuncia que “para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador”. Para o exercício da docência universitária será importante romper com os paradigmas tradicionais.

Esta premissa é destacada por Behrens (2007) ao apresentar a relação dos paradigmas da ciência, influenciando a formação dos professores, apresentados como conservadores e inovadores ao firmar que são essas abordagens que “permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação dos professores”.

Entendemos que, ao romper com esses paradigmas tradicionais centrados no domínio exclusivo da razão sobre as demais dimensões dos conhecimentos necessários para a profissão, vão se delineando novas ações de um paradigma inovador em que o docente se capacita para agir frente às incertezas e à formação, algo que ocorre no processo de atuação do professor.

[...] no campo do esforço para preparar e capacitar pessoas para exercerem uma atividade de trabalho, que requer conhecimentos e habilidades específicas. Visto que o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer. (ALMEIDA, 2012, p. 74).

A questão é abrangente, e o exercício da profissão docente é legitimado por seu diploma que, no caso dos cursos profissionalizantes, é o bacharelado específico na área. Esses cursos, por sua vez, negam o saber docente e a consequência do despreparo para a atuação deste profissional irá refletir nos futuros docentes e, por certo, irá reproduzir os modelos que estão ao seu entorno.

Assistimos, no âmbito da universidade, a questão do incentivo à produção científica; aliás, nas últimas décadas temos convivido com políticas que exacerbam o produtivismo acadêmico, colocando em xeque a qualidade das produções, no antigo dilema quantidade *versus* qualidade. Entretanto, a dedicação à docência esbarra em demandas exigidas de tal ofício, especificamente na definição de quais ações serão oportunas para a realização da atividade docente frente ao aluno, levando não raramente os docentes a um sentimento de impotência que, segundo Isaia (2006), pode ser atribuído ao sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Este

enfrentamento requer uma formação em três níveis: pessoal, profissional e institucional. São estes níveis que irão possibilitar ao docente o êxito no trabalho de se formar e formar subjetividades com elevada ética.

Nessa perspectiva, Isaia (2008, p. 46) destaca a necessidade de estudos que levem em conta a “trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo”. Nessa direção, afirma que:

[...] essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Venho defendendo que é essa direção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização. (ISAIA, 2000, p. 48).

No esforço de compreender a formação do docente, nos deparamos com a questão de ele estar inserido numa instituição cujas políticas educacionais reforçam o modelo econômico. Neste sentido, Cavaletti argumenta:

[...] a formação reprodutivista de conhecimentos específicos de cada profissão que domina o ensino universitário desde a consolidação do capitalismo e que, nos questionamentos do modelo, por diferentes forças e segmentos sociais discordantes, produziu dicotomias como a formação humanística versus formação tecnicista [...] Os argumentos utilizados para sustentar o modelo de formação em vigor se esvaem em uma velocidade muito superior ao ciclo de tempo necessário para um estudante graduar-se. (CAVALLETT, 1999, p. 84).

Desvendar o desafio de conceituar a formação, especialmente no Curso de Agronomia, significa compreender o dinamismo complexo de vários processos de modelos, teorias e legislações que docentes e instituições educacionais enfrentam. Nóvoa (1999, p. 26) afirma que “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui se produz uma profissão”.

A docência deve ser entendida como profissão que exige a elaboração de saberes bastante específicos e requer a sistematização de processos formativos que convirjam para o fortalecimento da profissionalização docente. Veiga (2008, p. 15) destaca que “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”. Constitui-se, dessa forma, o entrecimento da autoformação com processos de interformação, numa dinâmica que possibilite a constante elaboração e reelaboração das identidades profissionais.

2.3. Identidade Docente

A identidade profissional nos remete à reflexão dos elementos que envolvem a construção da profissão professor. Mesmo porque, ao ingressar no magistério, além de o docente ter formação para a função, passa a ter contato com o contexto acadêmico e viver situações reais de ensino. Essas situações proporcionam transformações significativas em sua identidade profissional.

Outra questão é que a identidade docente vincula-se diretamente às diferentes concepções que os professores possuem a respeito de educação, ensinar-aprender, relação professor-aluno, escola, enfim, concepções que orientam o fazer pedagógico do professor em seu cotidiano de trabalho. Está imbricado nesse processo de constituição identitária o papel do docente como indivíduo capaz de se posicionar frente ao processo de ensino-aprendizagem mediante concepções, valores éticos, interesses e normas de conduta que orientam as suas atividades individuais e coletivas. Neste viés sociológico, afirma Dubar:

[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu relacionamento [...] A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura. (DUBAR, 2005, p. 135).

Para Dubar (2005), a identidade é construída de forma imbricada, num movimento para si e para o outro, uma vez que a imagem que os outros fazem de nós constitui-se fator preponderante sobre como nós nos vemos, nos auto avaliamos. Daí surge a questão de como o docente vai, ao longo de seu exercício, vencendo desafios, construindo sua identidade e apropriando-se da docência. Para Pimenta (1999, p. 18), “a identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Neste caminho, o docente constrói sua identidade na medida em que exerce sua prática profissional, que, por sua vez, é imbuída de relações interpessoais, de conflitos, desafios, contradições e ambiguidades próprias do processo ensino-aprendizagem. A complexidade da identidade docente, conforme destaca Nóvoa (1995, p. 16), refere-se a um lugar “de lutas e conflitos, [a identidade] é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Neste viés, entendemos que essa construção contribuirá para a profissionalização do docente.

Nesse movimento, a construção da identidade docente vai além da sua formação acadêmica oriunda da licenciatura ou bacharelado, passa também pelos lugares, tempos, relações interpessoais, assim como nos espaços da formação e da trajetória profissional.

Para Canário (2008, p. 140), a construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão sobrepõem um percurso formativo com uma trajetória profissional, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional, em que se cruzam uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual.

Podemos inferir que essas dimensões vão repercutir na ação profissional do docente que, mesmo estando sujeita às políticas educacionais, projetos pedagógicos, as construções teóricas e compreensões dos fenômenos culturais, políticos, econômicos, requerem uma significativa articulação de ações voltadas para construir a profissão escolhida. Nela, também há pontos essenciais para o êxito na atividade docente.

Ainda neste sentido, Pimenta (2006) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais amplas que ocorrem na sociedade. Daí se infere que, para atuar nesta profissão, além de possuir a dimensão teórica e prática, caberá ao professor a tarefa de “despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 48). Pimenta ainda acrescenta:

[...] apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte construtiva da práxis social e representa, no seu dia a dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006 p. 68).

Há que se superar a concepção de que o conhecimento se descobre somente pelo processo da intuição. Ele, além de estar inerente ao cotidiano, conforme destaca Cunha (2008, p. 235) “[...] a construção do conhecimento é indissociável da realidade social”, é também no processo de construção e desconstrução do conhecimento que fica impressa a identidade do docente.

Fixar a identidade, sendo comum a qualquer reestruturação do trabalho na produção empresarial e comercial, visa, no caso dos professores, estabelecer uma identidade coletiva dos professores enquanto trabalhadores. O discurso sobre o trabalho contribui para moldar, no serviço público, os trabalhadores desse setor. Fixar a identidade dos professores determina como se espera que seja desenvolvido o trabalho

docente, instituindo, através do discurso, as referências sobre o que deve ser um professor para um determinado projeto de nação. (LAWN, 2001, p. 87).

Daí inferimos que o processo de identidade profissional docente é algo que remete a análises profundas e complexas, pois ser docente perpassa por uma história individual e coletiva. Afinal, é a construção do trabalho do professor.

Ao analisar a identidade profissional, é nítido ver refletidas nela as questões pessoais e culturais às quais o docente está submetido. Por isso, é fundamental nessa relação dele com o mundo, com tantos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos, desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática com o objetivo de construir uma prática mais coerente e mais comprometida. Para Pimenta (2010, p. 189) “a identidade não é um dado imutável nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado”.

Neste contexto é que encontramos também em Cicillini (2010), a identidade profissional dos professores universitários está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função: como se forma/informa, como lida com as dificuldades diárias da profissão, como se apropria do conhecimento e o produz.

Enfim, é no espaço de trabalho onde se dá a socialização profissional que, por sua vez, contribui para o caráter intersubjetivo da identidade, pois, nessa prática, reflete a relação dos sujeitos envolvidos, seus modos de ser e de fazer, diferentes tempos, lugares, as condições de trabalho, as questões salariais, entre outros aspectos, construindo, assim o desenvolvimento da identidade própria e a dos demais. E, nesse processo de socialização,

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p. 136).

Portanto, compreender a identidade profissional dos professores requer a compreensão indissociável de seus processos formativos, suas concepções, suas práticas, seus saberes, seus valores, o modo como se relacionam, como se compreendem como professores, ou seja, passa pelo entendimento do que é “ser” e “estar” na profissão.

2.4. Saberes Docentes

A complexidade do ensinar, entre outros aspectos, reside também no desafio de descobrir o processo de construção do conhecimento que o docente propõe realizar. Saindo assim da crença até então inquestionável de que “[...] quem sabe [fazer], automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2001, p. 11).

Para o professor universitário, não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais. Essa inserção é a que poderia fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Nessa perspectiva, Brito (2011, p. 149) nos alerta quanto às exigências do saber ensinar que “implica na capacidade para ressignificar e para construir conhecimentos (articulando saberes da formação, do senso comum, pré-profissionais, da experiência)”.

O docente do ensino superior, com raras exceções, aprende a ensinar ensinando, num movimento constante de “ensaio e erro”. Neste cotidiano, sua prática vai sendo construída e consolidada a partir de crenças pautadas em saberes da experiência. Neste sentido Tardif (2000, p. 11) argumenta que: “os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho”.

Assim, o docente do ensino superior está diante de um paradoxo, pois de um lado está a universidade, sujeita a um projeto social para o ensino superior, voltado para a formação de profissionais para atender às exigências do capital e, por outro lado, a atividade docente requer do profissional que desenvolva o conhecimento científico objetivando a formação ética e cidadã dos estudantes, o que exige a aquisição de um conjunto de saberes e habilidades que vão além do domínio de um conhecimento historicamente acumulado.

Nesta vertente, Tardif (2000, p. 6) expressa também que “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações e, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Os saberes didático-pedagógicos ocupam lugar de destaque nos saberes dos docentes do ensino superior, pois a universidade do século XXI exige dele atitudes que a formação específica nos conteúdos não contempla e, dessa forma, os docentes muitas vezes encontram-se despreparados para o enfrentamento das situações que ocorrem no cotidiano universitário.

Essa questão fica evidente na seguinte afirmativa de Melo Teixeira (2010, p. 369): “Os saberes docentes ultrapassam a aquisição de competências, vão além do mero conhecer para aplicar, pois são saberes elaborados que o professor constrói ao longo de sua formação e de sua prática”. Afinal, o docente lida com seres humanos em constantes mudanças e essa distinção exige também saberes relacionados a aspectos sociais, éticos e emocionais próprios e coletivos.

Entendemos que os saberes requeridos pelo profissional docente provêm de fontes com diversas dimensões, sendo elas científicas, psicopedagógicas, empíricas e didático-específicas. Entretanto, na visão de Arisa et al. (2000, p. 37), o novo saber profissional “não é a mera soma dessas dimensões, mas o resultado de elaborar, partindo delas e dos problemas relevantes, um conhecimento genuíno”.

Nessa perspectiva, Santos (2013) afirma que a origem desses saberes é proveniente dos diferentes espaços e da experiência de cada indivíduo, como seu contexto familiar, a instituição que o formou, grupos de amigos ou colegas e inclusive as escolas em que estudou.

Disto, podemos inferir que atuar na profissão docente implica o domínio de saberes provenientes das trajetórias de vidas pessoais e saberes teóricos e práticos relacionados à função de ensinar que, na visão de Zabalza (2004, p. 111), “é uma tarefa complexa na medida em que exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem”.

Portanto, não se trata de relacionar a docência com saberes vinculados somente à transmissão de conhecimentos, mas, sim, conforme afirma Melo (2010, p. 361):

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida com um ofício que exige o domínio de vários saberes.

No cotidiano, a autonomia da profissão docente vai se consolidando e as reflexões sobre os saberes necessários vão se desvelando como um desafio a ser apropriado para o exercício dessa profissão. Na teia de relações que envolve o espaço escolar do ensino superior, o docente requer, além dos saberes científicos e didático-pedagógicos, os saberes da experiência. De acordo com Melo (2010) o saber experiencial é aquele que brota da experiência, sendo validado por ela, diretamente ligado à maneira como o professor age. Enfim, são saberes necessários para responder aos desafios de uma

profissão que tem peculiaridades e singularidades, pois lida diretamente com a formação de pessoas em pleno processo de construção de suas profissões.

2.5. Desenvolvimento profissional

A partir dos anos 1990 vêm sendo identificadas mudanças na concepção do conceito de desenvolvimento profissional docente. Entendemos que isso ocorreu devido a diversos fatores tais como a mudança no perfil do alunado, a aceleração do conhecimento e dos avanços tecnológicos e a evolução na concepção de como se produzem os processos de aprender e ensinar na atualidade.

Desenvolver-se profissionalmente requer um processo de socialização em que está em jogo a construção conjunta da profissionalidade dos envolvidos que, na visão de Dubar (p. 213, 2005), implica em articular três processos:

- o processo de formação inicial e contínua das competências por meio da articulação das diversas fontes – saberes formalizados, habilidade, experiência;
- o processo de construção e de evolução dos empregos e de sua codificação nos sistemas de emprego;
- o processo de reconhecimento das competências, resultado do movimento das relações profissionais.

Nesta trama, o docente universitário constrói seu desenvolvimento profissional. Por um lado, lidando com a subjetiva dinâmica de construir civilizações com seres que, na maioria das vezes, são excluídos pela falta da coletividade e, por outro, superando a concepção de que para ensinar não basta só o conhecimento científico, requer o desenvolvimento de habilidades humanas para que a prática docente seja efetiva.

Identificamos nos estudos de Huberman (1992) que, nos primeiros anos de exercício profissional do professor, ele organiza sua prática – em geral – através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. Sobrevivência, na medida em que, nesse período, o professor confronta sempre com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, em uma universidade onde a sobrevivência e a descoberta são vividas paralelamente; o segundo aspecto que permite suportar o primeiro.

Numa perspectiva ampla, é importante ressaltar que a atividade do docente universitário não se resume no comprometimento da informação, interpretação ou produção do conhecimento na sala de aula. Compõe um perfil do professor que

desenvolve uma atividade complexa e comprometida com a sociedade no sentido de também produzir a ciência e conquistar saberes relacionados ao ensinar e aprender.

Uma característica importante no desenvolvimento profissional da docência, na visão de Cruz (2006, p. 164), é que ele “se estende do âmbito pessoal considerando o docente como um adulto em contínuo crescimento, que está amadurecendo em todas suas dimensões moral, cognitiva, expectativas, preocupações, compromissos [...]”. Nesta questão, afirma Zabalza (2004, p. 45) que:

Qualquer atividade universitária deveria estar atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia.

Requer, então, iniciativas urgentes para responder aos desafios de reconfigurar o trabalho docente, abordando diversas vertentes para que ele se sinta amparado para atuar como tal, inclusive promovendo mudanças em atitudes de cunho individual (promover vínculos afetivos, criar estímulos).

A partir da década de 1990, o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior tem ganhado destaque na profissão docente e, mais ainda, tem sido motivo de modificação quanto à sua definição. Marcelo Garcia (2009, p. 10) argumenta que “o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar”.

Neste âmbito, o amadurecimento da profissão docente está vinculado à sua atuação, com o compromisso de favorecer aprendizagens individual e coletiva. Nessa perspectiva, entendemos que a contrapartida da instituição é fundamental, o que nos remete à importância dos cursos de formação continuada. De acordo com André (2001, p. 59), seu papel é “o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e investigativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino”.

Os impactos do desenvolvimento profissional do docente universitário são abrangentes e de imediato, pois resultam em um novo modo de ser professor e de compreender a importância de reconfiguração da prática docente. Conforme afirma Zabalza (2004, p. 100), “a cada nova aprendizagem a instituição fica em condições de enfrentar metas superiores em seu desenvolvimento”.

Portanto, cabe às IES oferecer aos docentes oportunidades para que ocorra desenvolvimento profissional, de forma a legitimar a profissão docente. Neste sentido, destacamos a seguinte afirmativa de Cruz (2006, p. 169):

As propostas de formação para o desenvolvimento profissional serão aquelas que possibilitem a capacitação para dar conta das atuações, sucessos e interações que ocorrem na prática, com uma visão crítica, contextual, holística e reflexiva e desde uma perspectiva afetiva e cognitiva de amadurecimento, crítica elevada e superação da própria realidade.

Por fim, o desafio de tornar realidade o desenvolvimento profissional do docente ocorrerá com a parceria entre o docente e as IES. Pois através dela será possível encontrar alternativas para romper com a visão conservadora e promover nos docentes o compromisso de proporcionar aos discentes, aprendizagens relevantes com vistas a uma atuação com ação transformadora.

2.6. Professoralidade e Profissionalidade

Esses conceitos estão diretamente relacionados com a profissão escolhida ou assumida oportunamente em um determinado momento da vida. A questão da professoralidade se inicia em um momento histórico individual ou social que ao longo dos anos vai se construindo e reconstruindo.

A professoralidade está envolvida numa teia de interações sendo que, especificamente no caso da docência na educação superior, é atravessada por aspectos ligados a uma profissão em constante transformação. Envolve também aspectos referentes à identidade, aos saberes, à formação e ao aprendizado constante da profissão. Para Roldão (2005, p.108):

[...] a matriz ideológica e valorativa que histórica e socialmente marca o perfil da representação social da atividade docente, se estrutura a partir do que se entende como o professor por excelência, o professor universitário, o catedrático, o “lente” [...] aureolado de um prestígio e reconhecimento social de que os outros “oficiais do mesmo ofício” procuram aproximar-se, no plano das representações.

Com relação à profissionalidade do docente, conforme Roldão (2005) é concebida a partir de quatro descritores: especificidade da função, o saber específico, o poder de

decisão e a pertença a um corpo coletivo. Todas configuram o profissional docente cuja visibilidade requer um conjunto de saberes para sustentar seu exercício. Na contramão desta construção, surgem por parte das IES cursos de curta duração, terceirizando os serviços educacionais, seja para resolver problemas financeiros, espaço físico ou questões localizadas. No entender de Ludke e Boing (2004, p. 1.170) “estas alternativas contribuem para a precarização do trabalho docente”.

Para se construir a professoralidade há que vencer algumas resistências e uma delas é, além do reconhecimento social que envolve as condições de trabalho chegando até a melhoria salarial, a ideia generalizada de que “ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga controlar os alunos” (ROLDÃO, 2005, p. 114).

Mesmo tendo como aliado a aludida autonomia que o docente detém na sala de aula na corrida por um espaço num mercado de trabalho que cria condições cada vez menos favoráveis ao docente, Cunha (2007, p. 16) defende:

A ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo, onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase inseparável, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo.

A professoralidade na prática implica ter bases que sustentam os discursos de forma coerentes com as práticas, pois Ludke e Boing (2004, p. 1.177) o professor “é o fiel depositário da cultura, o herdeiro”. Esta herança é o cerne de uma profissão social cuja atividade é dinâmica e complexa que “requer formação profissional para seu exercício” (VEIGA, 2007, p.33).

Nesta perspectiva, o docente diante de suas características, inclusive intelectuais tem a oportunidade de atender as expectativas da sociedade e as necessidades dos discentes cumprindo por sua vez a função de ser um mediador da aprendizagem considerando as especificidades do ensino superior, conforme Roldão (2005. p.121) descreve:

A mudança histórica do formato tradicional da produção livresca do conhecimento para a produção experimental, investigativa e sustentada dos saberes produzidos tornou as instituições universitárias os principais centros produtores de conhecimento científico socialmente creditado. Por isso as Universidades da modernidade instituíram, e mantêm, como sua dupla missão o ensino e a investigação.

Na construção da professoralidade a hierarquia universitária é alimentada pelo docente, que enfrentando a diversidade de situações, as quais tendo ou não condições de trabalho, “O professor tanto executa como se adapta, recria e cria sobre o que é prescrito” (CAMPOS, 2008, p. 69).

Aprofundar o conceito de professoralidade docente implica considerar a permanente articulação entre os processos de formação inicial e continuada, a construção da identidade docente, a elaboração e mobilização de saberes da docência, a profissionalidade e o profissionalismo, tendo em vista o desenvolvimento profissional do professor.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana (1997)

A opção metodológica reflete principalmente nossas concepções fundantes de pesquisa, assim como a compreensão que temos da relação sujeito-objeto. Por mais tortuosos e difíceis que pareçam os caminhos da pesquisa, não podemos entendê-los “inatingíveis”, pois como nos ensina Quintana, os caminhos seriam muito tristes, não fosse a presença distante das estrelas, pois o esforço necessário para alcançá-las é o que nos faz crescer. Particularmente, nesse estudo, o objeto de pesquisa é o aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Agronomia, ou seja, a construção de sua professoralidade. Entendemos que nosso objeto está situado em um determinado contexto histórico, político, econômico e social no qual subjazem relações intrínsecas e extrínsecas com esse contexto. Esse é o nosso desafio: construir análises possíveis a respeito de nosso objeto, de forma articulada com sua trajetória histórica, considerando suas múltiplas determinações, contradições e possibilidades.

3.1. Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa² sobre o processo de construção da professoralidade de docentes engenheiros(as) agrônomos (as) que compõem o ciclo profissionalizante do Curso de Agronomia da UFU atuantes no ano de 2013 foi realizada conforme a abordagem qualitativa, procurando apreender o objeto de análise a partir de uma relação dinâmica entre o mundo material e o mundo do pesquisador. Segundo Severino (2002, p. 118):

[...] mediante o processo de interpretação dos dados empíricos é que se faz presente e significativa a atividade teórica. Trata-se do momento principal de articulação e de confluência do lógico com o real, quando ocorre a efetivação do conhecimento científico.

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A pesquisa qualitativa, afirmam os autores, refere-se à análise dos dados de forma indutiva. Segundo estes, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas

²O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFU para análise e apreciação. Recebemos parecer favorável sob o nº 397.2229 (Cópia anexo desta dissertação).

previamente; pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Nesse sentido,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo, que o objeto de pesquisa começa a ser apreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como reconhecer o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado que estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Isso ocorre porque as análises são carregadas pelo pesquisador de sentido e de intencionalidades e não há, portanto, como tais análises serem neutras ou mesmo imparciais. Isso requer do pesquisador uma maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes (MELO, 2007). Neste sentido, é importante ressaltar o que Pierre Bordieu considera: ninguém é epistemologicamente e sociologicamente neutro.

A educação está permeada de processos complexos, e compreender o processo da pesquisa é fundamental, especialmente os aspectos relacionados ao objetivo. Afinal, nessa pesquisa específica, o pesquisador também está inserido no contexto da investigação, impregnado de valores e visão de mundo.

3.2. Contexto da Pesquisa

3.2.1. Um breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia – seu cenário e a Criação do Curso de Agronomia

Para situar o *locus* da pesquisa foi necessário trazer à tona alguns aspectos históricos da Universidade Federal de Uberlândia, pois eles permitem trazer para o

presente decisões que constituem as bases de ações que se consolidam no presente. Por isto, relacionamos abaixo alguns documentos que foram referenciais para a estruturação da organização jurídica e social desta Universidade.

Quadro 2 – Principais legislações da Universidade Federal de Uberlândia

Ano de criação	Título	Conteúdo
1969	Criação oficial em 14 de agosto de 1969	Decreto-lei nº 762
1978	Tornou-se universidade federal em 24 de maio de 1978.	Lei nº 6.532
1998	Estatuto da UFU.	Aprovado pelo conselho universitário em 18/12/1998
1999	Foi criada a estrutura de unidades acadêmicas.	Resolução nº 03 e 05/99 Conselho Universitário
2012	Consolida-se a estrutura de unidades acadêmicas.	Resolução nº 01/2012
2013	Parâmetros para adequação à nova estrutura organizacional.	Resolução nº 01/2013

Fonte: Pesquisa bibliográfica da autora (2014).

Com base no histórico apresentado no Quadro 2, é possível entrever tempos distantes que certamente trazem à tona os contextos sociais, condições políticas e especificidades regionais que contribuíram para o crescimento da Universidade Federal de Uberlândia.

Neste viés, a partir de decisões singulares de extinguir, criar e instituir, abrem-se possibilidades de análises diversas no sentido de entender como são construídas as decisões de criar novos cursos.

O Curso de Agronomia trilhou o caminho prévio à sua implantação da seguinte forma: em 1º de novembro de 1985, foi realizada a primeira reunião da comissão de implantação do Curso de Agronomia (nomeada conforme Portaria R 251/85, de 30/10/85) e em 05/11/1985 ocorreu a segunda reunião dessa comissão, que recebeu oficialmente o processo de autorização para a criação do Curso de Agronomia.

Esta comissão reuniu-se semanalmente (11, 18, 19, 20 e 25/11/1985) para discussão e organização do projeto pedagógico. Identificamos nos documentos oficiais um intenso debate de autoridades de sindicatos agropecuários e associações de classe da época, posta a necessidade de envolver disciplinas bem específicas de culturas da região.

Nesta etapa do processo, os questionamentos junto às lideranças locais favoreceram o desenvolvimento e a implantação do curso. Neste sentido, encontramos em Dourado (2003, p. 99) que “todo segmento hegemônico de uma sociedade e de um Estado cria os instrumentos adequados para a configuração geral almejada”.

Na década de 1980, se por um lado havia o avanço do capitalismo, intensificando a sociedade competitiva; por outro havia a herança no aspecto científico-tecnológico porque:

[...] depois da segunda guerra mundial, tanto os acadêmicos como os profissionais ganharam destaque na sociedade, que buscava um futuro melhor, uma nova forma de vida, vendo a ciência, seus produtores e os que dele faziam uso prático no cotidiano como relevantes atores e instrumentos para alcançar esse fim. (DOURADO, 2003, p. 99).

Além destas questões, havia também as condições agrícolas da região, adequadas à implantação do Curso de Agronomia, que fundamentou as discussões para conquista das estruturas necessárias e estruturação do mesmo.

Nesse contexto de criação do curso, fica evidente que na esteira de um projeto coletivamente construído, executado e avaliado, surge mais um produto inovador de rupturas epistemológicas (VEIGA, 2003). Como são diversos os meandros para a real implementação de um curso – como recursos humanos, dotação orçamentária, espaço físico – foram, em 18 de dezembro de 1985, definidas as prerrogativas para o início do Curso de Agronomia, em 02 de fevereiro de 1986. Entretanto, na dinâmica empreendida no desenvolvimento do curso, foram exigidos ajustes pedagógicos, tendo sido em 24 de novembro de 1987 realizada a primeira reunião do colegiado do Curso de Agronomia.

Como consequência das transformações exigidas, Zabalza (2004, p. 80) afirma: “as universidades são cultura na medida em que fazem parte de um contexto social e cultural e encarnam suas aspirações, seus recursos, seus estilos de vida e de pensamento, suas contradições, etc.”. Dessa forma, foi empreendido um projeto de curso que interligou, ao mesmo tempo, aspirações de lideranças políticas e lideranças acadêmicas. O curso foi, aos poucos, se constituindo, na medida em que se tornou espaço importante

de formação profissional no contexto das ciências agrárias na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, o que lhe confere, ainda hoje, relevância social.

A última década do século XX foi marcada por profundas mudanças sociais devido à universalização do capital em nível mundial e à implementação de políticas neoliberais na esfera brasileira. Estas mudanças interferiram diretamente no funcionamento das Instituições de Ensino Superior e exigiram dos especialistas e pesquisadores um redimensionamento de sua profissão, alternando entre a competência e a empregabilidade.

No contexto de reformas inerentes às instituições universitárias brasileiras citadas anteriormente (cf. Quadro 2), a Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito de sua esfera de ação e através das Resoluções 03 e 05 de 1999 instituídas pelo Conselho Universitário, extingue a divisão interna organizacional de três Centros e cria 27 Unidades Acadêmicas (17 Faculdades e nove Institutos), introduzindo, assim, uma mudança substancial que também dão concretude ao seu papel histórico de instituição universitária.

Em 21 de dezembro desse mesmo ano o Conselho Universitário aprova a criação do Programa de Pós-Graduação em Agronomia que, em março de 2000, iniciou suas atividades no então Instituto de Ciências Agrárias. Inicia-se em março de 2007 o Doutorado, reconhecido pela avaliação da CAPES/MEC trienal 2013 com o conceito 5.

Esta avaliação à qual estamos nos referindo, advém de natureza competitiva com critérios de mercado que, na ótica de Dourado (2003, p. 126), é:

Parte constitutiva de uma das facetas de um projeto político mais amplo de modernização, de controle e de avaliação do produto final a partir da ótica quantitativa, bem como de um projeto de planejamento e de racionalização da aplicação de recursos, que ratifica e legitima a hierarquização e a competição entre os docentes, as instituições de ensino superior e os cursos.

Por outro lado, pelas dissertações produzidas nesse programa, a investigação científica dos docentes do Instituto de Ciências Agrárias toma outra dimensão, dimensão esta que é atribuída à exigência da produção científica e esclarecida como:

[...] a paixão pelo avanço da ciência constitui a marca ideológica da universidade moderna. De fato, os docentes são sempre considerados investigadores docentes. Aliás, a investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de nível universitário. (SANTOS, 1999, p.173).

Adentrar em diferentes dimensões do passado, conhecer os diversos documentos, dialogar com os diversos autores permitiu aprofundar um pouco mais nas origens e compreender as transformações pelas quais a universidade e o Curso de Agronomia percorreram desde sua criação até os dias atuais.

3.2.2. O Curso de Agronomia/UFU

Os dados da pesquisa foram coletados no Instituto de Ciências Agrárias, onde atuam os docentes do Curso de Graduação em Agronomia, cuja aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia ocorreu em 12/01/1984. Até 12 de dezembro de 1999, o curso de Agronomia estava vinculado ao Centro de Ciências Biomédicas. A partir dessa data, ocorreu a aprovação do novo Estatuto da UFU e foi criado o Instituto de Ciências Agrárias como uma das 27 unidades acadêmicas da UFU (Resolução 05/1999 – CONSUN).

O curso de Agronomia tem atualmente duração de cinco anos em regime integral e semestral. São 17 Unidades Acadêmicas que atendem o curso, sendo que o mesmo é dividido em núcleo de conteúdos básicos e núcleo de conteúdos profissionais e essenciais. Os docentes do Instituto de Ciências Agrárias oferecem as disciplinas que correspondem ao núcleo de conteúdos profissionais e essenciais. Ao final do curso, o aluno recebe o certificado de engenheiro agrônomo.

3.3. Os Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são todos docentes do Curso de Agronomia da UFU. Essa opção decorreu de estarem ligados diretamente ao processo do ensino aos futuros profissionais engenheiros agrônomos ou profissionais ligados à docência. Por eles é possível analisar o processo que perpassa a prática pedagógica e a construção do docente nas dimensões pessoal e profissional.

A inserção na carreira docente destes sujeitos ocorreu a partir dos seguintes atos:

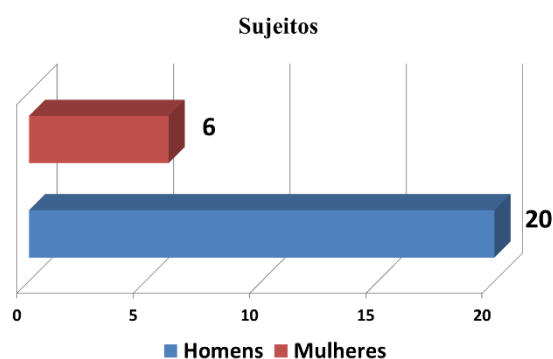
- 1) Carreira docente pública federal criada pela Lei nº 7.596 de 10/04/1987 e efetivamente instituída pelo Decreto nº 94.664 de 23/07/1987;

- 2) Resolução nº 10/95, do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia; que fixa as normas regulamentadoras de Concurso Público para a classe de Professor da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia.

Os sujeitos da pesquisa, ao ingressarem na carreira do magistério superior, foram submetidos às determinações legais e estão em processo de construção de sua professoralidade.

Todos os 29 docentes do Instituto de Ciências Agrárias foram convidados a participar da pesquisa, porém 26 responderam ao questionário de identificação, sendo 20 do gênero masculino e 6 do gênero feminino. Essa diferença quanto ao número de professores se justifica também por ser um curso relacionado ao cultivo da terra, cuja atividade, conforme dados do INPE, identificamos como sendo historicamente masculina. Este levantamento feito pelo MEC/INEP/DEED sobre funções docentes em exercício no ano de 2011 nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, tanto presencial quanto a distância, oferecidos pelas instituições brasileiras de educação superior, os cursos da área de Ciências Exatas e da Terra, a presença feminina é inferior a 50% em todos os cursos dessa área. Campos (2010 p. 98), ao considerar em sua pesquisa a distribuição por sexo nas diversas áreas do conhecimento “verificou [...] que o maior número de docentes do sexo masculino na área das Ciências Exatas e da Terra: 154,16% e 92,9% nas áreas de Ciências Biológicas. Enquanto que nas Ciências Agrárias 89,9% são do sexo masculino e 64% do sexo feminino”.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores por gênero



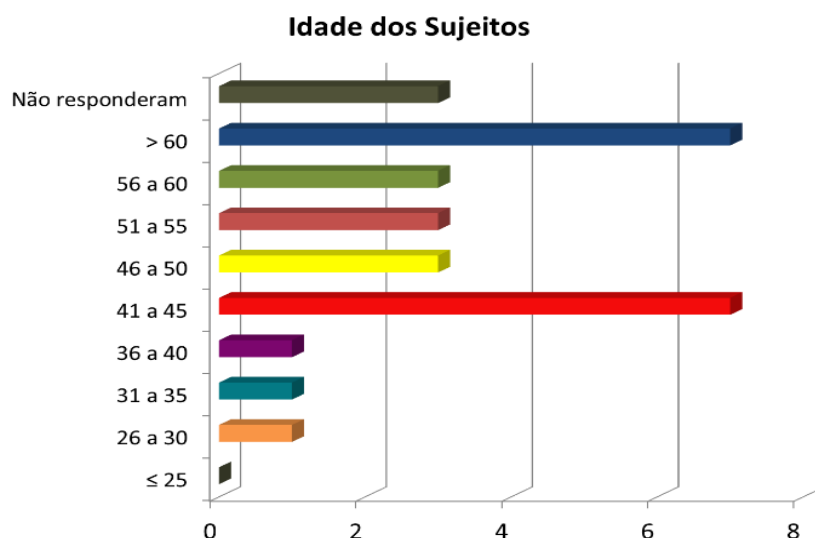
Fonte: Questionário de Identificação (2013).

Entre os participantes predominam os homens nas faixas etárias de 31 a 64 anos, exceto a faixa etária de 26 a 30 anos. Essa predominância se justifica por se tratar de um

curso na área da engenharia, cuja presença feminina conforme dados do MEC/INEP/DEED sobre funções docentes em exercício, no ano de 2011, é também inferior a 50%. Este fato nos remete a questões históricas. O lugar de destaque da docência do ensino superior nas áreas de ciências agrárias ainda é ocupado por profissionais do sexo masculino, porém gradativamente a mulher está saindo da obscuridade.

Outro dado chama a atenção no questionário quando verificamos a faixa etária acima de 60 anos. Constatamos que, dos sete docentes, há somente uma do sexo feminino. Isso vem demonstrar um percurso mais longo dos homens na docência do ensino superior no curso de agronomia em detrimento das mulheres.

Gráfico 2– Professores por idade



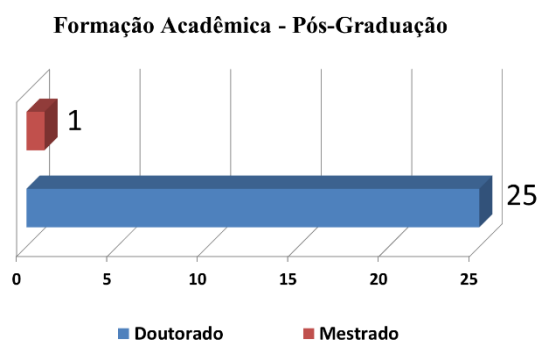
Fonte: Questionário de Identificação (2013).

Quanto à faixa etária dos sujeitos, identificamos que 23 docentes têm idade superior a 41 anos. Por volta dos 45 anos, na afirmativa de Huberman (2000, p.51), “afastamo-nos do ‘calor intenso’ da vida profissional e pessoal. Temos, desde essa altura, a impressão de ter dado cumprimento a qualquer coisa, a impressão de que a pessoa que somos é também a que viremos a ser”. Já os docentes acima de 60 anos, conforme Huberman (2000), encontram-se próximos ao final da carreira, em processo de desinvestimento. No entanto, sofrem as “mesmas pressões sociais”. Há assim, uma questão importante a ser considerada que são as experiências que o docente foi capaz de acumular durante seu período de prática docente. A partir dessas vivências, associadas

aos saberes que foi construindo ao longo de sua vida acadêmica, o docente do Curso de Agronomia contribui de forma significativa para a formação de futuros profissionais.

Com relação à formação desenvolvida na pós-graduação, a Figura 3 retrata a formação dos docentes do Curso de Agronomia. Dos 26 docentes somente 1 não possui a titulação de doutor atualmente.

Gráfico 3 – Formação Acadêmica na Pós-Graduação



Fonte: Questionário de Identificação (2013).

No conjunto de docentes, 25 possuem doutorado. Obtiveram assim, uma formação desenvolvida na pós-graduação, em que o foco está na competência científica. A LDB nº 9394/96, em seu artigo 66, determina apenas que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nesse sentido, identificamos que essa preparação se efetiva pelo cumprimento da disciplina “Metodologia do Ensino Superior”, ministrada nos cursos de pós-graduação. Por outro lado, esses cursos são incentivados, conforme afirma Silva Jr. (2012, p.45):

[...] podemos supor fortemente que, embora a produção de conhecimento seja de natureza imaterial, seu financiamento e os tempos e controle para sua realização são impostos pelo setor produtivo e pela necessária produção de valor, segundo a racionalidade da produção de mercadorias e as relações de produção.

Diante dessa questão, entendemos que o requisito de ser doutor é favorável às agências de fomento para obtenção de recursos. Por outro lado também é um estímulo à progressão, dentre outros aspectos, e à ascensão na carreira do magistério superior na Universidade Federal de Uberlândia (Resolução 04/2014-CONDIR).

3.4. Instrumentos de construção dos dados

Os dados representam a essência da pesquisa, pois é a partir de sua análise que os questionamentos são elucidados e o objeto de pesquisa poderá ser apreendido. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 149), “os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa”. Nesse sentido, o pesquisador define os procedimentos para conduzir de forma estruturada a investigação proposta.

Em relação a essa questão, com o objetivo de realizar a identificação pessoal e profissional dos docentes do Instituto de Ciências Agrárias, que ministram aulas para o Curso de Agronomia, elaboramos um questionário a ser respondido por todos os docentes que atuam no curso. Esse instrumento metodológico se configura como um dispositivo normatizado e padronizado. Por ele, o pesquisador além de coletar informações sobre os sujeitos, também possibilita identificar características específicas sobre a construção da professoralidade do docente do Curso de Agronomia.

O questionário, por sua vez, tem como objetivo ser “aplicado em um conjunto de pessoas escolhidas por diversos procedimentos em função de critérios de representatividade da população global objeto de investigação” (THIOLLENT, 1987, p. 33). Ainda na visão deste autor, temos a seguinte definição:

[...] o questionário, seja ele concebido num modelo de observação direta ou de questionamento, contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma “tradução” das hipóteses de pesquisa sob forma interrogativa [...] Na estrutura do questionário, a ordem das perguntas pode ser temática, ou em grupos correspondentes às hipóteses ou totalmente arbitrária, tendo em vista, neste caso, a superação do “efeito de contaminação” que consiste no condicionamento da resposta a uma pergunta em função das perguntas imediatamente anteriores. (THIOLLENT, 1987, p. 32).

Nossa opção por esse instrumento se deu por ele possibilitar o levantamento de informações específicas para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa. Esse viés também é definido pelo autor Wodds nos seguintes critérios:

1. Como meio de recolher informações, especialmente como meio adequado de recolher dados a partir de amostras mais amplas que as obtidas por entrevistas pessoais.
2. Como ponto de partida para o uso de métodos mais qualitativos.
3. Na confirmação da informação. (WODDS, 1989, p. 129).

A elaboração inicial foi do *questionário simplificado*. Por ele foi possível obter informações relacionadas ao perfil pessoal e profissional dos sujeitos (idade, sexo, titulação no magistério e formação acadêmica). Esse instrumento foi nosso primeiro contato do pesquisador com os sujeitos. Foi a oportunidade de expressar sobre os objetivos da pesquisa, e as respostas não exigiram reflexões profundas. Eles certamente tiveram uma posição passiva, cuja sequência de perguntas tinham como respostas a reprodução das evidências individuais.

Além disto, cada docente foi informando que a pesquisa estava cadastrada com o nr. 18470113,5,0000,5152, no Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, recebendo os mesmos em cópia impressa do termo de aceite em participar da pesquisa TCLE (Termo de Consentimento Livre e esclarecido).

Esta coleta de dados ocorreu no período de novembro a dezembro de 2013.

Considerando que nos comprometemos com o sigilo absoluto das identidades dos sujeitos e sendo declarado isso no TCLE, criamos um código alfanumérico para citar os sujeitos no decorrer das análises. Esses códigos foram criados levando-se em consideração as seguintes condições dos sujeitos:

Primeira coluna: título (M: Mestrado e D: Doutorado)

Segunda coluna: sexo (M: Masculino e F: Feminino)

Terceira coluna: categoria funcional (TI: Titular: AD: Adjunto e AS: Associado)

Quarta coluna: número correspondente à sequência na faixa etária.

Posteriormente, aplicamos outro questionário e o denominamos *questionário ampliado*, contendo questões abertas relacionadas à atuação profissional com o objetivo de aprofundar questões relacionadas à construção da professoralidade e ao aprendizado da docência e suas concepções relacionadas aos saberes que são mobilizados pelo docente engenheiro agrônomo no desenvolvimento de sua aula, tais como planejamento, avaliação e concepções de docência.

O objetivo desse questionário foi aprofundar nas questões relacionadas à formação inicial e continuada, os cursos de graduação e pós-graduação, e obter informações com questões abertas sobre a concepção dos docentes sobre suas práticas pedagógicas.

Para a aplicação dos referidos instrumentos de coleta de dados também agendamos previamente com cada sujeito da pesquisa um momento para a aplicação do mesmo. Somente quatro não puderam responder pessoalmente.

No decorrer da aplicação dos questionários, fizemos os registros das percepções que tivemos. Um dos professores ao ter contato com as questões destacou o quanto aquela

atividade foi importante, pois, segundo ele, aquela seria a primeira vez que ele “parou para pensar sobre a sua profissão professor”. Outro professor expressou que aquela oportunidade de falar sobre sua profissão era um momento especial, pois possibilitou recordar vários momentos de sua vida. Outro professor expressou sua boa vontade em contribuir com a temática da pesquisa.

Esta coleta se deu no período de fevereiro a abril de 2014.

Merece destaque nesta pesquisa o fato de termos encontrado como docentes ex-alunos dos Cursos de Agronomia que, após cursarem pós-graduação, estão voltando para atuarem como professores. Assim, nos registros quanto à construção e desenvolvimento da identidade dos sujeitos da pesquisa, esse aspecto será evidenciado.

3.5. Análise de conteúdo

Os dados construídos no decorrer da pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo. Para Pêcheux (apud FRANCO, 1973, p. 43) “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” e para Bardin (2011, p. 48), o termo análise de conteúdo significa:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A partir dessa definição, iniciamos um diálogo com os dados obtidos para compreender como se deu o processo de construção da professoralidade dos docentes do Curso de Graduação em Agronomia.

De acordo com Bardin (2011, p. 125) a organização da análise de conteúdo se dá em torno de três polos cronológicos: “1. A pré-análise, 2. A exploração do material e 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

O primeiro contato com os documentos é o que se denomina pré-análise, ou seja, o que Bardin (2011, p.126) considera que seja a “leitura flutuante”. Essa fase é assim denominada por analogia com a atitude de psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa. É o momento em que surgem hipóteses emergentes e informações provisórias, de acordo com o quadro teórico em que fundamenta o estudo.

Especificamente nessa etapa da pesquisa, a opção pelos questionários de identificação e ampliado se constituíram fontes importantes com base nas seguintes regras definidas por Bardin (2001, p.126): exaustividade (a análise de todos os elementos referentes ao objeto de estudo), representatividade (amostra representativa e tema a serem obtidos por técnicas iguais) e da pertinência (documentos adequados como fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise).

A segunda etapa, que corresponde à exploração do material, consideramos ser a etapa mais longa e exaustiva, pois envolve essencialmente canalizar o olhar aos dados, codificá-los, decompô-los e enumerá-los, tendo em vista o tema da pesquisa.

Foram coletados dados através dos dois questionários e várias leituras foram realizadas com o objetivo de elaborar as categorias afins ao tema da pesquisa. Os registros foram agrupados em torno de elementos comuns, tendo sempre como propósito encontrar os elementos que caracterizam a construção da professoralidade do docente agrônomo. As categorias definidas durante a pré-análise foram a formação, a identidade, os saberes e o desenvolvimento profissional.

A terceira etapa é denominada tratamento dos resultados obtidos e interpretação do momento. Após a tabulação das questões fechadas e disponibilizadas em gráficos, passamos à análise das questões abertas com o intuito de obter uma aproximação ao objeto de investigação.

A análise de conteúdo instiga ao desafio de mergulhar nas fontes de pesquisa e, com base na sustentação teórica, construir as possíveis interpretações dos dados, sejam eles estatísticos ou agrupamentos com possíveis inferências em relação do propósito da pesquisa. Neste sentido, de acordo com Duarte (2002, p. 152), tem-se o

[...] registro de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, e serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções, Aqui, como em todas as etapas da pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo.

Assim, através da análise de conteúdo dos questionários aplicados aos docentes do Curso de Agronomia, à luz dos referenciais teóricos, será possível compreender e explicitar a dimensão e a origem da construção da professoralidade.

Portanto, entendemos que, por esse viés metodológico, podemos contribuir para a institucionalização de políticas de apoio à formação dos docentes formadores de futuros profissionais do ensino superior. Além disso, dentre outras descobertas encontradas, podemos inferir que, ao detectar as dificuldades enfrentadas no exercício da docência, além de esclarecer e evidenciar a necessidade da superação, elas poderão se constituir em fundamentos para ações institucionais que primam pela qualidade crescente do ensino desenvolvido na universidade.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados e sua análise no intuito de esclarecermos as questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO IV

DIÁLOGO COM OS DADOS

O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude com relação a elas.

(Antoine de Saint-Exupéry)

O objetivo deste capítulo é apresentar a compreensão do objeto de estudo – a construção da professoralidade do professor de Agronomia, a partir da análise dos dados obtidos por meio dos questionários. Foram analisados os dados com as questões relacionadas às práticas para a formação, a construção de suas identidades, os saberes considerados necessários para o exercício da docência e também sobre o desenvolvimento profissional como categorias de análise norteadoras para alcançar o objetivo da presente pesquisa. Levamos em consideração a questão, apontada por Pádua (2012) que a representação visual proporcionada pelos gráficos além de facilitar a compreensão dos dados possibilita comparações e interpretações por parte do pesquisador, sem tomá-los como verdades absolutas. Os dados guardam uma estreita relação com o objeto de pesquisa e nosso desafio está, nessa altura da pesquisa, em buscarmos o aprofundamento necessário, à luz do referencial teórico estudado nos capítulos anteriores, para construirmos as interpretações possíveis.

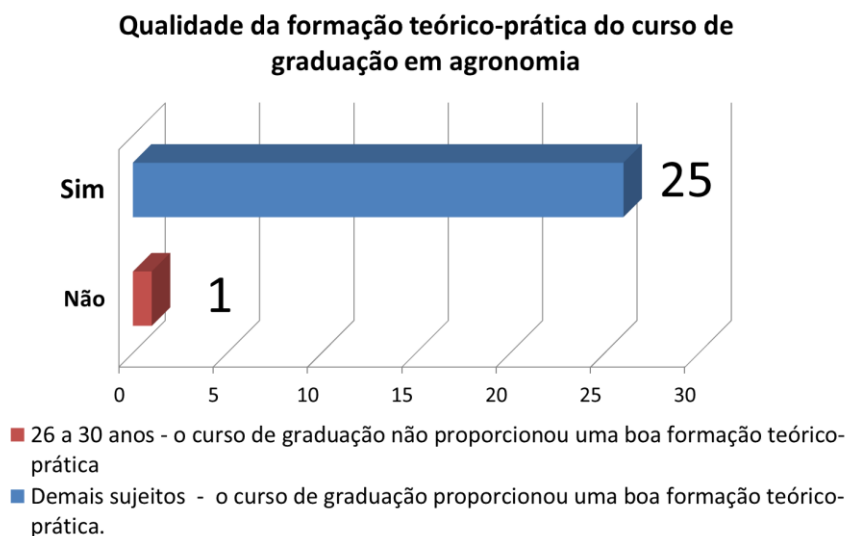
4.1. Aspectos da Formação Profissional do Professor

“Aprendi na graduação o porquê aprender determinado conteúdo e como ele poderia ser aplicado. Na pós-graduação aprendi a atuar mais como professor buscando realmente o objetivo de determinado aprendizado”. (DFAD2).

Para compreendermos como o professor constrói o aprendizado da docência, requer análise de aspectos relacionados à sua formação profissional inicial e continuada. Várias pesquisas demonstram que existem lacunas formativas na formação do professor universitário, por vários motivos; seja por omissão das políticas públicas, seja por desvalorização da docência como campo de atuação profissional. Pesquisas desenvolvidas por Melo (2009), Dubar (2005), Imbernón (2002), Nunez e Ramalho (2008), Almeida e Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2002), Cavallet (1999), Pachane (2006), Behrens (2007), Isaia (2008), Malusá (2012) e Nóvoa (1999) apontam também a importância da formação continuada, para o desenvolvimento profissional do professor universitário.

No Gráfico 4, ao responderem sobre sua formação, os docentes foram unânimes quanto à valorização desta importante fase de elaboração de conhecimentos científicos no curso de graduação.

Gráfico 4 – A formação teórico-prática na graduação



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

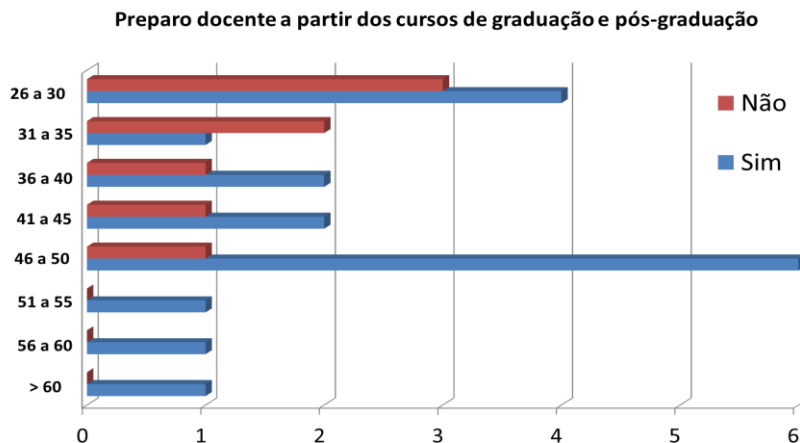
Sobre a qualidade da formação dos cursos de graduação em Agronomia, a partir de 25 docentes, foi destacado que obtiveram uma boa formação pela evidência da indissociabilidade entre a teoria e a prática no curso de graduação. Esta interdependência certamente contribuiu significativamente para maior segurança na formação profissional. No entanto, o professor DFAD1 não considerou que obteve boa formação teórico-prática e não justificou sua resposta.

Depreende-se desta análise que a maioria dos sujeitos, na condição de estudantes e prováveis futuros professores, tiveram a possibilidade de elaborar crenças e percepções a respeito da profissão docente, assim como reafirmaram a importância de terem recebido sólida formação teórico-prática. Para Niemi (2008, p.62):

[...] deve formar professores com um conhecimento científico sólido e ajudá-los a alcançar a capacidade para expandirem e aprofundarem os seus saberes profissionais através do seu próprio questionamento durante a prática profissional e através da reflexão crítica. A integração do conhecimento científico e a prática profissional são necessárias para que os professores obtenham capacidade para desempenhar de forma confiante a sua profissão.

No que se refere à formação para o exercício da docência nos cursos de pós-graduação, no Gráfico 5 os sujeitos tiveram o seguinte posicionamento:

Gráfico 5 – Formação nos cursos de graduação e pós-graduação sob a ótica dos docentes



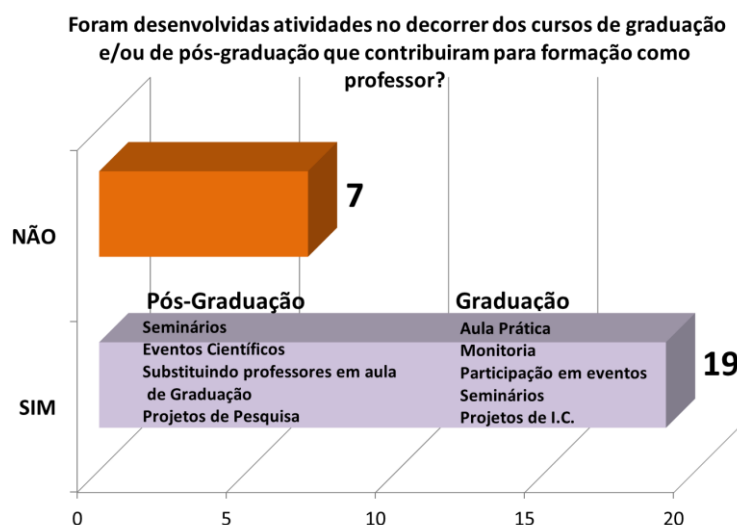
Fonte: Questionário Ampliado (2014).

Identificamos que os docentes com a faixa etária superior a 41 anos consideram terem sido preparados para o exercício da docência, nos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Entretanto, para a faixa etária inferior a essa idade, principalmente os docentes entre 31 a 35 anos não consideram que a formação desenvolvida na graduação e pós-graduação tenha contribuído para a tarefa de ser professor. Esse dado nos revela que os professores de menor faixa etária e, conseqüentemente, de menor tempo na docência, demonstram a compreensão de suas lacunas formativas, ao afirmarem que não foram sistematicamente preparados para exercerem a docência.

Embora não tivessem nenhuma formação específica quanto à dimensão didático-pedagógica, conseguiram fazer rupturas em relação ao ensino tradicional, que tem como características a centralidade no professor como o transmissor e o aluno o receptor de conhecimentos.

No entanto, para Ferenc e Mizucami (2005, p. 5): “O saber para ensinar – saber das ciências da educação, saberes metodológicos – por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares”. Todo o processo de preparo para a docência envolve a oportunidade de experimentar “mudar de lado” – ou seja, de aluno, para bacharel, professor. Essa condição é oferecida de forma elementar na pós-graduação conforme constatamos nas atividades descritas no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Atividades que contribuíram com a formação para professor



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

Identificamos que 27% dos docentes consideram que não houve atividades no decorrer de sua formação na graduação e pós-graduação que contribuíssem para sua formação como professor. Para Cunha (2007, p.21) “o mundo acadêmico revela o valor que dá à pesquisa em detrimento do ensino [...] mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa”. Esta constatação associada à representatividade identificada na pesquisa nos remete também a questões ligadas à pouca preocupação das legislações na área da educação quanto à formação do docente para o exercício profissional. Diante disto, o professor terá que buscar alternativas individuais ou institucionais para desenvolver conhecimentos específicos para sua atuação docente.

Os demais docentes – ou seja, 73% – consideram que houve atividades no decorrer do seu curso de graduação e pós-graduação que contribuíram para sua formação como professor. As atividades descritas acima cumprem sua importância por ordem de apresentação. Em outros termos, na graduação, a maioria desses docentes elegeram as aulas práticas como a principal atividade para o preparo da docência. Isto se justifica, ao nosso ver, ao encontrarmos, na visão de Darido (1995, p. 3) que a “articulação entre teoria e prática exige uma organização que possibilite a abordagem de todos os princípios teóricos junto à prática, inclusive, em vários momentos, simultaneamente à prática”.

Outra atividade destacada foi a monitoria, conforme define Portela (2013, p. 39): “As atividades realizadas pelo monitor são permeadas pela reflexão sobre questões

referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão”. Outra definição de monitoria encontramos no Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão-PIDE 2010-2015-UFU, p. 44:

[...] a monitoria é uma experiência pedagógica oferecida ao discente regularmente matriculado num curso de graduação e tem por objetivos: desenvolver no discente o interesse pela carreira do magistério superior; e proporcionar a cooperação entre o corpo discente e o corpo docente em benefício da qualidade do ensino ministrado pela instituição.

Quanto à participação em eventos, esta é uma das oportunidades de ampliar os horizontes em relação ao curso escolhido e, inclusive, favorecer uma aproximação com a formação continuada do docente em atividade. Na sequência, estão os projetos de Iniciação Científica que, certamente, são considerados como incentivos para o maior envolvimento no âmbito da pós-graduação, tendo sido os seminários considerados mais relevantes para a formação do professor.

Essa atividade atende a LDB 9394/96, que evidencia o exercício da docência nos Programa de Pós Graduação. Na ementa da disciplina do Programa de Pós Graduação em Agronomia, com carga horária de 30 horas semestral, consta o seguinte objetivo: “Proporcionar ao aluno o treinamento para preparação e apresentação de assuntos didáticos e de trabalhos técnicos científicos em público”. Embora o termo “treinamento” nos remeta ao paradigma conservador de educação, na ementa, de forma geral, subjaz à ideia do processo formativo voltado para a dimensão didático-pedagógica. Neste sentido, o aluno tem a oportunidade de vivenciar desde o estudo do tema até sua apresentação.

Esta disciplina compõe a estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UFU. O aluno, ao cursar esta disciplina, tem a oportunidade de apresentar um tema e ser avaliado a partir de sua exposição. Nesse sentido, além de o aluno ter contato com novas abordagens teóricas e didáticas, é possibilitado o despertar do senso crítico em relação à sua atuação e à dos colegas. Em destaque, também estiveram os eventos científicos, substituição de professores e, por último, os projetos de pesquisa.

Ainda dentro da categoria da formação, consideramos oportuno realizar uma revisão teórica quanto às tendências pedagógicas tradicionais e progressistas que, certamente, respaldam as concepções de docência e aprendizagem expressadas pelos sujeitos da pesquisa. Essa relação possibilita compreender sob quais pressupostos teóricos estão emergindo as práticas dos docentes, possibilitando, assim, compreender um pouco mais do processo de construção da profissão do docente agrônomo.

Em questões abertas do questionário ampliado, as respostas dos docentes, quando perguntados sobre “O que é ser professor” e “O aluno aprendeu bem quando...”, nos

possibilitaram encontrar explicações de temas que esclarecem concepções importantes a respeito de educação, processo ensino-aprendizagem e formação. A partir da análise de grande parte das respostas, identificamos claramente determinadas características que emergem da pedagogia tradicional e da pedagogia progressista. Ao refletir sobre o conceito de pedagogia, podemos identificar como sendo a habilidade do docente para compartilhar com o discente o conhecimento.

Numa retrospectiva histórica, identificamos que a *Pedagogia Tradicional* tem sua origem no séc. XVIII e até hoje ainda é aplicada. Seu foco principal é o conteúdo e o professor. Seu método de ensino está centrado na atividade do docente através da aula expositiva, em que os modelos podem ser apresentados aos alunos. Nessa vertente pedagógica, as atividades escolares constituem meramente a exploração dos conteúdos de ensino já sistematizados nos livros didáticos ou previstos pelos programas oficiais cabendo ao professor a centralidade do ensino, o que na visão de Libâneo (1994), fazendo os exercícios repetitivos os alunos estariam gravando o assunto para depois reproduzi-lo. Ao aluno requer o uso da memória, cuja função específica é reter o que lhe é transmitido pelo professor.

Estas questões nos remetem a reflexões relacionadas à concepção de docência e de aprendizagem. Na primeira consideramos que não pode se reduzir ao espaço escolar, pois a atividade da educação implica superar o fazer tradicional e se dispor a constantemente preparar para aquisição de habilidades para enfrentar os desafios de uma profissão cujo princípio formativo está nas inúmeras experiências de vários anos como aluno em diferentes idades e convivendo com diferentes professores.

Elaborar e mobilizar saberes complementares à formação profissional (experiência, campo específico e pedagógico) favorece ao docente sua constante adaptação a uma profissão que tem como meta proporcionar momentos significativos aos discentes criando oportunidades de monitorias, trabalhos e seminários, legitimando o ato de ensinar e aprender cuja relação Pimenta e Anastasiou (2010, p. 205) destacam a seguir:

A ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria à ação de aprender [...] a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. (2010, p. 205).

Quanto à concepção de aprendizagem, sabemos que envolve um processo de apreensão do conhecimento de forma crítica, transformadora e apto a superar os desafios

impostos pela sociedade para o exercício da profissão escolhida. Nesta concepção a compreensão tem um papel relevante, pois representa para Pimenta e Anastasiou (2010, p.50) “um dos elementos constitutivos do processo de construir o conhecimento”. Além deste elemento destacamos também o valor do uso da atenção, da disciplina e dos registros se abstendo o uso exclusivo da memória e da aceitação passiva do que é proposta pelo professor. Um aprendizado que promove a interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber proporciona aos discentes a autonomia para resolverem os problemas humanos e sociais.

Diante desses princípios relacionados à docência e à aprendizagem, apresentamos no próximo quadro o que identificamos a partir de alguns trechos registrados pelos sujeitos da pesquisa no Questionário Ampliado, quando indagados sobre o que é ser professor e quando eles consideram que o aluno aprendeu.

Quadro 3 – Principais Concepções relativas à pedagogia tradicional

Concepção de docência	Concepção de aprendizagem
Ter humildade, conhecimento, gostar da profissão e interesse de transmitir o conhecimento. DMAD1	Quando apresenta bons resultados nas avaliações e quando apresenta boa assiduidade. DMAD4
Ensinar repassando da melhor forma possível o conteúdo programático de maneira responsável e adequada às condições da instituição. DMTI1	Quando aprende a informação de forma que consegue repassá-la. DMAD7
Dedicar-se de forma intensa na atualização dos conhecimentos e transmiti-los com eficiência e responsabilidade, para atingir o intelecto dos discentes. DMAS1	Quando ele entende o que lhe foi transmitido. DMTI5
Ter habilidade de transmitir conhecimento. DMAS2	Consegue responder sobre o assunto em pauta de forma clara e objetiva. DMAS1

Fonte: Questionário Ampliado

Os professores ao utilizarem expressões como, “transmitir o conhecimento”, “atingir o intelecto dos discentes”, “transmitir com eficiência”, “repassar o

conhecimento”, “repassar o conteúdo”, comunicam sua concepção de educação pautada nos pressupostos da *Pedagogia Tradicional*. Fica explícita a postura da transmissão e reprodução de conteúdos, o que reforça a premissa de que o bom professor é aquele que consegue transmitir bem o conhecimento para que os estudantes possam assimilá-lo, contribuindo assim com a conduta passiva e acrítica do aluno.

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos da *Pedagogia Progressista*, o ato educativo se emana dos dois sentidos – docente e aluno –, emergindo de temas geradores, orientado pelo professor, porém consolidado em conhecimento pelo aluno.

Libâneo (1994), ao se referir à questão da didática na *Pedagogia Progressista*, firma que o professor busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e, por isso, ele é o coordenador ou o animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos.

Nessa concepção, Freire (1982, p. 78) afirma que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Podemos situar essa concepção nos registros dos professores, sujeitos da pesquisa:

Quadro 4 – Principais Concepções relativas à pedagogia progressista

Concepção de docência	Concepção de aprendizagem
Ser um facilitador da aprendizagem pelos alunos. DMAS1	Sabe utilizar o conteúdo em situações diferentes da apresentada em aula. DMAS2
Mostrar e definir atalhos no ensinar. Repensar o saber. Interagir com o aluno e evitar a opressão. Aprender e ensinar aprendendo e não ser um repassador de livros. DMTI3	Interagiu com o professor, entendeu que o conhecimento ministrado faz parte de um contexto universal e melhorou a formação como ser humano e profissional. DMTI3
Mais do que ensinar, é educar e transformar vidas. DMAD1	Sabe relacionar o conteúdo com as diferentes situações do cotidiano. DMAS1
Ser exemplo de ética e profissionalismo e ser responsável pelo crescimento de um ser. DFAD1	Quando é capaz de criar no contexto da disciplina, quando ele consegue inclusive conectar os saberes inter e transdisciplinares. DFAS7

Fonte: Questionário Ampliado

Com relação às concepções que se vinculam à *Pedagogia Progressista*, muitos professores demonstraram aproximação com a ideia de que a docência está relacionada à mediação, à concepção de interação entre conteúdos e estudantes. Expressões como

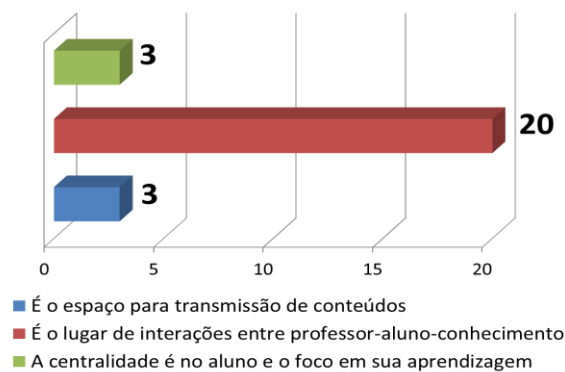
“interagir com o aluno”, “conectar saberes inter e transdisciplinares”, “aprender e ensinar aprendendo” e “facilitador da aprendizagem” demonstram que os docentes compreendem a necessidade de ultrapassar os ditames da *Pedagogia Tradicional*, buscando uma maior interação entre professor e aluno, tendo em vista a necessidade de produzirem novos sentidos e significados aos conteúdos.

Diante desse panorama, podemos inferir que os docentes ministrantes das aulas para o Curso de Agronomia apresentam concepções híbridas, relativas às duas tendências que orientam o desenvolvimento de sua prática profissional docente.

No gráfico a seguir, é possível realizar uma análise mais profunda, continuando o diálogo entre a presença da pedagogia tradicional e progressista, cuja evidência é da soberania da pedagogia progressista em relação à tradicional para 77% dos sujeitos da pesquisa, quando na execução de sua aula.

Gráfico 7 – Definição da Aula

Sobre a execução da aula você poderia afirmar que:



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

A análise dos dados apresenta incoerência quando relacionamos as concepções de aula conforme descritas por 77% dos docentes como espaço de interações entre aluno-professor-conhecimento e a concepção de docência de grande parte dos professores, pautada nos pressupostos da *Pedagogia Tradicional*, caracterizada pela centralidade no professor na transmissão ou o repasse do conteúdo.

Para Cunha (1989, p. 24), “A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar”. Argumenta também que é neste lugar onde afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as

concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico, ou seja, o professor e os alunos.

Frente ao exposto, consideramos que, em função das fragilidades da formação didático-pedagógica dos docentes, há dificuldades visíveis no que se refere à concepção de aula, de docência, de processo de ensino-aprendizagem. Ora o professor considera a aula como espaço de interação, mas também a compreende como lugar de transmissão de conteúdos.

4.2. Traços identitários: “Ser professor é um sacerdócio” (DMAS2)

Ainda com foco no objetivo deste capítulo, buscamos produzir interpretações dos dados que pudessem dar conta da categoria **identidade** dos docentes. Quando os sujeitos foram perguntados sobre os professores que haviam lhes marcado positivamente:

Minha orientadora da graduação me marcou muito, era uma pessoa correta, ética e dava uma excelente aula sempre ligando a teoria com a prática (DFAD1).

Professor da disciplina concreto que embora sendo um dos únicos com apenas graduação apresentava destacada capacidade de ensinar (DMAS3).

Prof. Orientador de iniciação científica com excelente didática no qual me espelhei (DMAS5).

À luz destes dados, inferimos que a base da construção da identidade está relacionada ao contexto histórico e social no qual o sujeito se constrói dando contornos significativos à profissão de docente do ensino superior.

Além destes registros dos sujeitos da pesquisa encontramos outros dilemas que merecem reflexão:

Ser professor é um sacerdócio, pois temos que dedicar à pesquisa, à extensão e ao ensino, além de orientar os discentes graduados e pós-graduados (DMAS2).

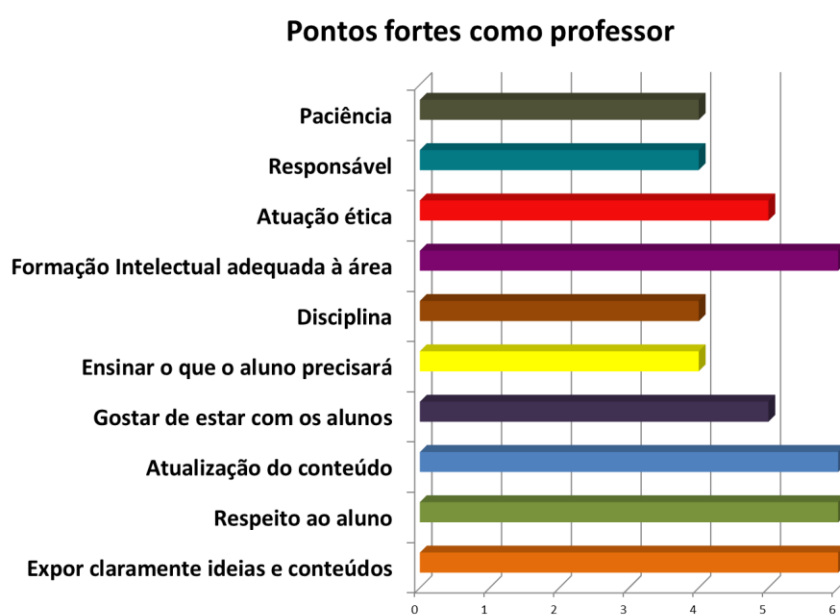
Nesse modelo de docência fica impregnada a ideia consagrada, do dom, da abnegação, da renúncia e da tradição que vai além do treinamento da prática profissional para a reprodução de geração em geração de valores para a manutenção da sociedade.

Remetemo-nos aos autores Zabalza (2004) e Chauí (2003) que, em suas publicações, expressam sobre o papel do docente diante dos rumos que têm tomado as Instituições de Ensino Superior no século XXI. Por outro lado, estes professores não estão isentos de reproduzir os modelos de docência que tiveram ao longo de sua vida de estudante. Conforme Ferenc e Mizukami (2005, p. 6):

O aprendizado por observação, que é a experiência de todos aqueles que entram na carreira de professores, começa o processo de socialização na profissão de uma forma particular. Ele familiariza os alunos com as tarefas do professor e faz com que eles pensem no desenvolvimento das identificações com professores. Ele, entretanto, não tem uma base para uma avaliação técnica informada das técnicas de ensino ou encoraja o desenvolvimento de orientações analíticas em relação ao trabalho. A menos que os professores experientes passem por experiências de treinamento que possam confrontar as suas experiências e tradições, a ocupação vai ser praticada por pessoas que tem pouca preocupação em construir uma cultura de técnica compartilhada. Na ausência desta cultura, as histórias diversas de professores vão ter um papel importante na sua atividade diária. A esse respeito aprendizagem por observação é uma aliada da continuidade e não da mudança. (FERENC; MIZUKAMI, 2005 apud LORTIE, 1975, p. 67).

Assim, as identidades vão se construindo e tecendo uma teia de interferências de valores individuais e coletivos, contribuindo para construção da professoralidade. Os professores, ao serem questionados a respeito de quais são seus “pontos fortes”, ou seja, o que consideram que fazem bem, destacaram principalmente a formação intelectual e a capacidade de expor claramente o conteúdo, conforme podemos verificar no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Pontos Fortes como professor



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

Na visão dos sujeitos da pesquisa, a questão da formação intelectual, atualização do conteúdo e a exposição clara das ideias foram os aspectos ressaltados. Estes aspectos ressaltados coadunam com as exigências da sociedade contemporânea, cuja valorização está centrada na formação para a profissão e na especialização de áreas.

Ao correlacionar o Gráfico 8 com o Quadro 3, identificamos que os sujeitos apresentaram afinidades entre os pontos fortes destacados com as concepções de docência relacionadas à pedagogia tradicional. Ou seja, a centralidade da docência está no conteúdo, na transmissão do conhecimento, o que contribui fortemente com o modelo de docência tradicional. Por outro lado, esta postura difere da definição de aula apresentada pela maioria dos sujeitos no Gráfico 7, como espaço de interação entre o professor-aluno-conhecimento. Conforme demonstram os quadros e gráficos anteriores, a centralidade da docência está no conteúdo, na transmissão do conhecimento e muito pouco nas interações conforme a maioria dos docentes apresentou no Gráfico 8.

Nessa condição, sua prática docente está permeada de questões que favorecem a formação, no docente, de sua identidade. Nesta vertente Cunha (1989, p.31) relata que:

A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A ênfase em um desses elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor [...] aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados.

Estes dados, por sua vez, são individuais, porém imbricados da dimensão coletiva. Quando o docente define sua função, certamente isso foi fruto de reflexões embasadas em experiências contruídas ao longo de sua atuação. Os dados também revelam que o foco principal está relacionado ao conhecimento científico, mesmo porque eles não tiveram em sua formação inicial disciplinas que os ajudassem a ter uma identidade forte como docente do ensino superior.

Cada uma das asserções acima corresponde a questões que também nos remete à construção da identidade do professor profissional. Porém, ao se autoavaliar, certamente identificou a parte melhor que ele foi capaz de conquistar. A condição de expressar com clareza nos remete a questões ligadas à capacidade de fazer uso eloquente de elementos que foi capaz de apropriar para chegar a uma conclusão.

4.3. Saberes docentes

“A avaliação continua da mesma forma que 20 anos atrás”
(DFAD3)

Os dados até aqui analisados demonstram que os professores pesquisados não tiveram formação específica para sua atuação como professores. Dentre os saberes docentes, os quais se referem diretamente aos saberes pedagógicos, destacamos dimensões importantes como planejamento, avaliação, relação professor-aluno, uso de tecnologias na educação, dentre outros.

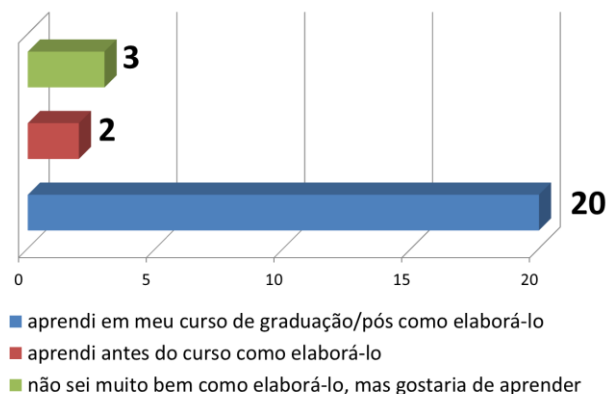
Embora existam diferentes tipologias de saberes docentes, adotamos como referência as pesquisas de Maurice Tardif (2000) e Clermont Gauthier (1998). Partimos do pressuposto que a docência é uma profissão e exige a elaboração de saberes específicos para ser desenvolvida da melhor forma e, por conseguinte, contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. Para Tardif (1991):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 1991, p. 218).

A profissão docente requer a construção e o aprendizado de saberes. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (GAUTHIER, 1988, p. 28), no sentido de apreendermos a compreensão dos professores a respeito do aprendizado dos saberes docentes, questionamos como eles aprenderam a planejar suas aulas, conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9 - Sobre o planejamento da aula ou conteúdo

Sobre o planejamento de uma aula você pode afirmar que:



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

A análise dos dados aponta que 80% dos professores afirmaram terem aprendido a planejar no curso de graduação e pós-graduação, embora nesses cursos não haja nenhuma disciplina ou conteúdo específico que trate dessa temática. O planejamento é um instrumento didático de grande importância na docência. Além de organizar a prática docente, ele disciplina a ação envolvendo questões como tempo, sequência de conteúdos e forma de operacionalizá-los dentre outras.

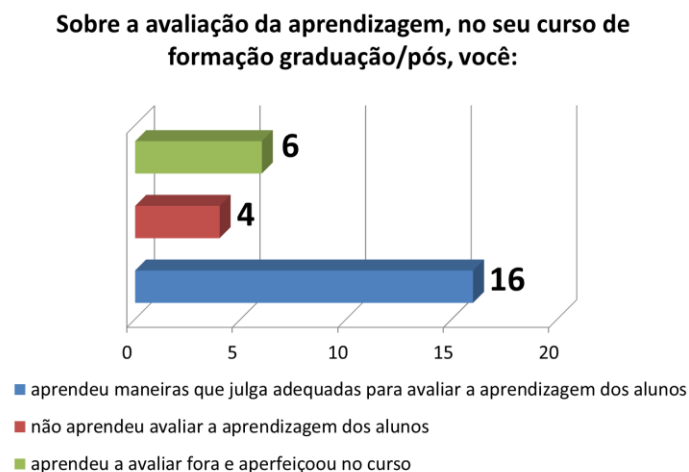
Enquanto instrumento, precisa ser construído pela participação coletiva, pois, além da informação, o docente nele faz a previsão ou define os objetivos do real uso dessa informação. Por isso, reflete a filosofia do curso e dá concretude à atuação do docente. Por essas razões, entendemos que a qualidade de uma aula está diretamente relacionada a um bom planejamento.

O planejamento, enquanto parte do processo didático pedagógico, tem sido alvo de diferentes pesquisas de autores como Anastasiou e Alves (2006), Garcia (2014), Gil (2007), Luckesi (2014) e Vasconcellos (2009). Por ele, o docente universitário se coloca como sujeito do processo educativo, tendo em vista os objetivos do plano de ensino.

Assim, entendemos que sem os improvisos, sua prática assume características mais inovadoras e eficazes. Nessa pesquisa, a maioria dos docentes identificou que aprenderam como elaborá-lo. Entretanto, podemos inferir que esta afirmativa está relacionada à flexibilidade, que é uma das características principais do planejamento, pois planejar é uma tarefa complexa, pois envolve, além da elaboração, a execução e a avaliação da prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem foi outra dimensão didático-pedagógica analisada. Perguntamos como eles julgam ter aprendido avaliar cujas respostas abaixo, expressa a concepção de avaliação dos docentes do curso de agronomia:

Gráfico 10 - Avaliação da aprendizagem



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

A avaliação da aprendizagem é considerada importante ferramenta para que o professor possa refletir sobre o processo de ensinar e como os estudantes se desenvolvem. A questão da avaliação tem uma relação direta com o processo ensino-aprendizagem, pois será a oportunidade para conhecer a situação em que se encontram os estudantes e, se necessário, promover modificações no processo. Nessa pesquisa, 17% dos docentes do Curso de Agronomia julga compreender sua complexidade, sendo que, destes docentes, somente 4% não se dispõem a mudar a forma de avaliar. Entretanto, 83% mesmo expressando que aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos, estão abertos a buscar novas alternativas para realizá-la. Esta questão está intrínseca mais a ação docente do que a condição de discente, porque a avaliação não é um ato simples, significa, na ótica de Luckesi (2013, p. 120):

[...] o ato de avaliar a aprendizagem dos nossos educandos implica que, nós educadores, estamos atentos aos nossos educandos e desejosos de que eles aprendam, diagnosticando o que ocorre com eles e as razões pelas quais isso ocorre e tomando decisões para intervenções adequadas, tendo em vista sua melhoria em termos de aprendizagem e de seu consequente crescimento.

Compreendemos que a avaliação é parte integrante do processo de ensino aprendizagem e, por ela, o docente pode identificar os avanços e as fragilidades que envolvem o aprendiz. Para Luckesi (2013, p. 106) o ato de avaliar implica três passos: “1) constatar a realidade; 2) qualificar a realidade; 3) proceder a uma intervenção, se necessário”. Ainda, na visão deste autor:

[...] ao avaliador interessa tornar o passado como recurso de conhecer o que já aconteceu, ou seja, configurar como está a situação presente, para, a partir daí, construir só resultados mais significativos para o futuro. Não se trata de julgar negativamente o que já ocorreu, mas sim de reconhecer o que ocorreu, para, a partir daí, tomar decisões do que fazer para frente, tendo como meta resultados desejados. (2013, p. 115).

Em função da ausência de formação didático-pedagógica, principalmente sobre os fundamentos da avaliação da aprendizagem numa abordagem formativa, há claramente a ideia de que avaliar é sinônimo de “aplicar prova”. Permanece, assim, a cultura do exame, cujo foco é na nota e não no juízo de valor sobre a produção do estudante, ou seja, sobre sua aprendizagem.

4.4. Construção da Professoralidade

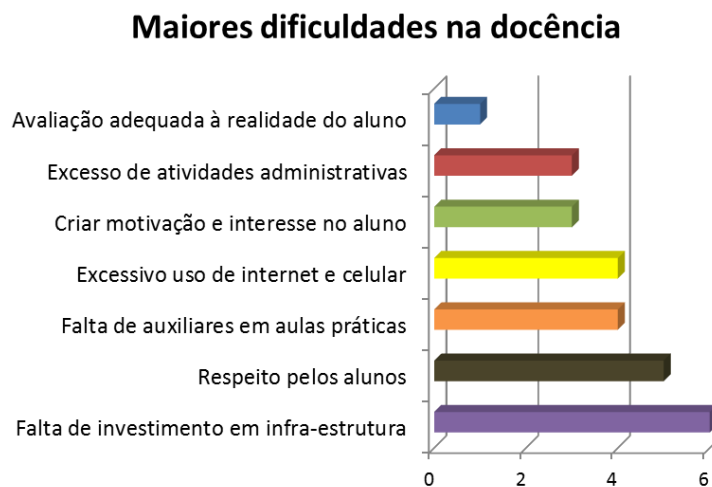
Necessito: “atualizar na literatura correlacionar sempre conhecimentos teóricos com a prática” DMAS1.

Este tema tem sido motivo de investigação de profissionais da área do ensino, no sentido de compreender como ele ocorre e sua relação com o contexto das aprendizagens. Sabemos que ambos estão em constantes transformações. Para Marcelo Garcia (2009, p.10) o desenvolvimento profissional docente ocorre como:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Diante do amplo panorama apresentado por esta definição, identificamos na pesquisa realizada, que os sujeitos têm claro as dificuldades que precisam ser superadas para o êxito nos seus processos de desenvolvimento, como apresentados no próximo gráfico.

Gráfico 11– Dificuldades na docência



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

Os sujeitos da pesquisa, ao registrarem suas dificuldades no exercício da profissão, não identificaram falta de preparo específico para a docência, no entanto, destacaram que a maior dificuldade está na ausência do investimento em infraestrutura e falta de auxiliares para aulas práticas. Essa percepção está diretamente relacionada à dimensão externa à docência, o que indica que os problemas vivenciados no interior da sala de aula, ligados à dimensão pedagógica, têm menor relevância.

No entanto, fica claro que a infraestrutura não está diretamente relacionada com o principal objetivo do ensino, porém sem ela o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão fica comprometido. Por outro lado, também sabemos que não é fácil realizar investimentos em infraestrutura em órgãos públicos, por causa de uma série de legislações e das amarras burocráticas. O mesmo ocorre para as questões de falta de recursos humanos para assessorar nas aulas práticas, que normalmente requer um atendimento mais individualizado.

Por outro lado, nos chama atenção que, embora haja índices expressivos de reprovação em alguns componentes curriculares³, os processos de avaliação da

³ 2013 1º semestre - Disciplina GAG034 – 63,33% de reprovação, GAG012 – 65% de reprovação, GAG030 – 68,75% de reprovação.

2013 2º semestre - GAG034 – 44% de reprovação, GAG012 – 90,74% de reprovação, GAG030- 63,49% de reprovação.

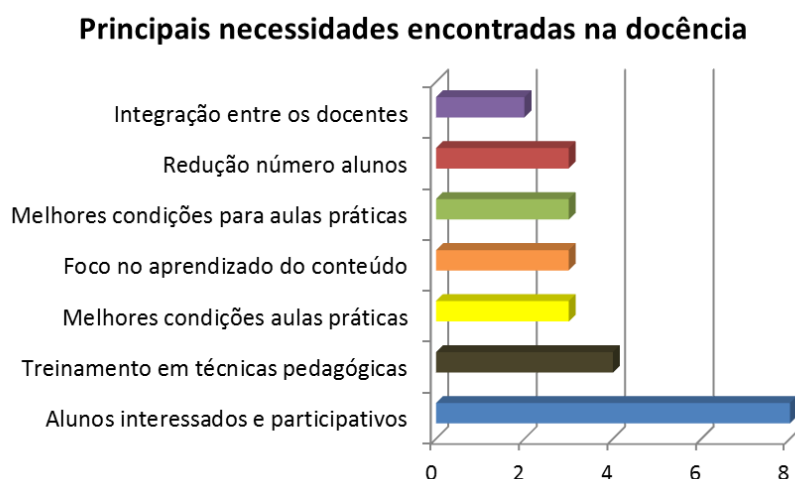
2014 1º semestre – GAG034 -24,24% de reprovação, GAG012 – 33,94% de reprovação, GAG030 – 48,88% de reprovação

aprendizagem não foram considerados pelos docentes como aspectos ligados a pontos de dificuldade.

A questão do respeito pelos alunos foi o segundo item identificado como sendo uma dificuldade na docência. Deste ângulo é possível refletir que há na relação educador e educando uma relação de convivência muito estreita. Nesta convivência a relação de hierarquia precisa estar apoiada na confiança em ambas as partes. Esta confiança que poderá inclusive favorecer a superação de fragilidades advindas da formação anterior ou ausência dela, conquistando inclusive pela motivação e o interesse para aspectos relacionados ao aprendizado e sua relação com o mundo que a ação docente seja legitimada pelos alunos e haja correspondência nesta relação.

A aula para ser desenvolvida requer um ambiente adequado em que professores e alunos estejam imbuídos de objetivos comuns. Com relação ao uso da internet e dos celulares é evidente que acordos devem ser feitos de forma clara e cumpridos no sentido de preservar o ambiente harmônico, essencial para a atividade acadêmica. Muitos são os desafios a serem enfrentados pelos professores, conforme podemos constatar:

Gráfico 12 – Necessidades encontradas na docência



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

Nos últimos anos, sabemos que a exigência à atuação do professor além de várias habilidades, a capacidade de selecionar e utilizar novos meios e procedimentos que lhe

permitam desenvolver os conteúdos de modo contextualizado, ou seja, relacionando-os ao cotidiano dos educandos para dar conta do interesse e participação dos alunos.

Por outro lado justifica a sua necessidade quanto ao treinamento de técnicas pedagógicas que aliadas ao esforço do docente e às melhores condições de aulas práticas com o intuito de conseguir que o aluno abandone a passividade, e desperte o interesse e a participação na construção do conhecimento. O desafio a ser enfrentado pelos docentes é minimizar os efeitos da preguiça intelectual dos estudantes e instigá-los a aprender a pensar para buscar o conhecimento.

Outra necessidade está vinculada ao conteúdo ministrado no ensino superior. Sabemos que a educação formal com o intuito de conquistar uma profissão é muito valorizada pela sociedade capitalista. Especialmente no Curso de Agronomia onde impera o objetivo de conquistar o diploma de engenheiro agrônomo aliando a teoria e a prática para assegurar seu espaço no mercado de trabalho. Neste sentido encontramos a seguinte citação:

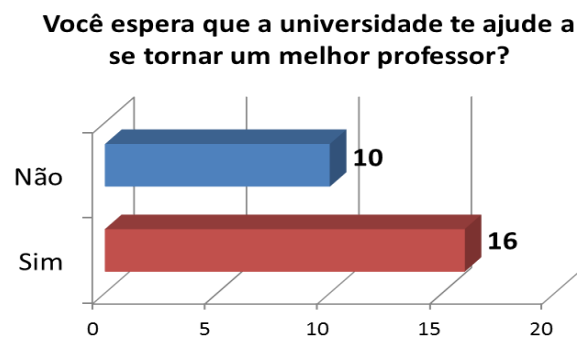
Para o Departamento de Educação dos EUA, a aprendizagem informal seria necessária para assegurar a competitividade econômica dos EUA, em particular, a capacidade das instituições educacionais de produzirem cidadãos cientificamente alfabetizados e futuros cientistas, engenheiros, matemáticos etc. (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2009, p. 13).

Cabe destacar que diante do Gráfico 12, pensar no ensino superior requer associar o conteúdo com a necessidade de estabelecer interação entre os docentes. Uma condição necessária para isto está nas discussões relacionadas aos projetos pedagógicos, nas questões relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional do docente e assim criar condições para superar as necessidades dos professores.

Enfim abordamos a questão apontada pelos sujeitos da pesquisa referente à redução do número de alunos, como sendo uma necessidade dos docentes por entender que dela poderá fluir condições mais favoráveis a adoção de tarefas investigativas que possibilitam a superação de dificuldades na assimilação do conhecimento.

Outra questão feita aos docentes refere-se às expectativas quanto ao apoio da universidade para o desenvolvimento docente, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Ser melhor professor



Fonte: Questionário Ampliado (2014).

Ao analisar estas respostas, refletimos que o docente lida frequentemente em seu cotidiano com situações diferentes e exigem decisões quanto ao melhor caminho a seguir. Ao efetivar esta escolha poderá inclusive identificar lacunas em sua formação anterior ou se deparar com situações que emergem das transformações da sociedade e que requerem de imediato sua decisão.

Assim, o Gráfico 13 aponta que dos 26 docentes, somente 16 consideraram que a universidade poderá ajudá-los a ser melhores professores, enquanto 10 assumem individualmente essa responsabilidade.

Essa diferença nos remete a concluir que os docentes, mesmo identificando que têm dificuldades e necessidades inerentes ao seu desenvolvimento profissional, se consideram autônomos na constituição docente.

Provavelmente os docentes, em grande parte, ao assumirem que a universidade não pode lhes ajudar a se tornarem professores melhores, comunicam a ideia de que, por serem titulados e experientes, já conquistaram individualmente seu prestígio e estão prontos para exercer sua função, não havendo mais nenhum aprendizado necessário no campo da docência.

Enfim, a pesquisa em torno da construção da professoralidade no Curso de Agronomia da UFU nos permitiu aprofundar nas lacunas que os dados apresentaram.

Essas lacunas estão relacionadas com a formação inicial e a importância de instigar no direito coletivo de uma formação continuada, permitindo construir uma

identidade docente, cujos saberes são característicos ao desenvolvimento profissional do docente no ensino superior.

Esperamos que esta pesquisa possa instigar a uma reflexão sobre as relações na escola e de forma articulada entre os professores com os gestores para se organizarem como profissionais da educação do ensino superior cuja profissão está em constante construção e reconstrução para superar os desafios e dilemas impostos pela condição pessoal, profissional e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

E aprendi ...

(Gonzaguinha. Música “Caminhos do Coração”)

O significado de realizar este trabalho investigativo a respeito do processo de aprendizado da docência universitária se reflete em meu crescimento pessoal e profissional. Tomando emprestadas as palavras de Gonzaguinha, aprendi! Aprendi que “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas”. Analisar os processos de aprendizado da docência universitária dos professores engenheiros agrônomos exigiu compreensão ampla, não somente de seus percursos formativos, de suas práticas, mas também de como eles se constituem profissionalmente na docência.

O objetivo percorrido na pesquisa desenvolvida foi compreender como ocorre o processo de aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Uberlândia.

Ao analisarmos as legislações da educação superior de modo geral e, especificamente, no contexto do Curso de Agronomia da UFU, identificamos o modo pelo qual se estruturam as políticas, suas articulações com o sistema educacional e as interfaces com a docência no ensino superior. O fato de, no Brasil, haver uma clara omissão das políticas de formação para professores universitários tem rebatimentos diretos no modo como os docentes se constituem profissionalmente, uma vez que sua formação tem ênfase marcadamente na dimensão técnico-científica em detrimento da formação didático-pedagógica.

Identificamos a partir dos aportes teóricos relacionados aos conceitos de identidade, formação, saberes, desenvolvimento profissional e professoralidade, fatores determinantes para o aprendizado da docência na área de Ciências Agrárias. Aprofundar o conceito de professoralidade docente implica considerar a permanente articulação entre os processos de formação inicial e continuada. É nessa intrincada teia entre os saberes, a construção da identidade profissional, a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade que o docente se constitui e aprende permanentemente seu ofício na docência, tendo em vista seu pleno desenvolvimento profissional.

Os dados denunciam que o ingresso na carreira docente é fortemente marcado pela aquisição de habilidades e técnicas voltadas para a transmissão de conteúdos, o que configura uma prática estéril de saberes pedagógicos. Aspectos como a ausência de saberes da docência em detrimento de conteúdos relacionados à formação profissional do agrônomo permitiram identificar que o aprendizado da docência teve como suporte básico a disciplina “Seminários”, como espaço importante de troca de saberes, em que o pós-

graduando teve a oportunidade de estudar um tema e apresentá-lo à turma. No entanto, essa atividade carrega as marcas da pedagogia tradicional, uma vez que é comum no cotidiano universitário vermos a substituição do monólogo do professor pelo monólogo do aluno, pois não se cria um ambiente fértil para discussões, para novas dúvidas e questionamentos, o que seria próprio dessa técnica de ensino. Além disso, os professores consideraram que os eventos científicos da pós-graduação e as aulas práticas e monitorias durante a graduação foram importantes para sua formação docente.

Quando inqueridos sobre o conceito de aula, os docentes reforçam traços de uma identidade cujos modelos são articulados de forma marcante às diferentes tendências pedagógicas que historicamente marcaram a educação brasileira. Entretanto nossos modelos advindos de práticas jesuíticas ainda encontram-se presentes e reforçam condutas que vão desde o planejamento até a avaliação de uma aula.

Ao analisarmos as ponderações sobre os pontos fortes em suas trajetórias como profissionais do ensino superior certamente suas experiências prévias com seus professores foram consideradas importantes para o seu atual desempenho. Entretanto, sabemos que estão cientes da relevância do papel do docente para que as transformações e reformas na formação do agrônomo conforme as exigências da sociedade contemporânea, pois elegeram de forma significativa a questão da “Formação intelectual adequada a área e atualização do conteúdo” como uma das prioridades para a docência.

Consideramos que a sala de aula pode ser um lugar de confronto entre o conhecimento individual e o coletivo, por meio de atividades em grupo, como a resolução de situações-problema e a construção de textos coletivos. Se bem utilizado pelo professor, esse momento presencial poderá ajudar os alunos a desenvolverem o seu lado psicossocial, a formar conceitos, a desenvolver habilidades intelectuais, estratégias cognitivas individuais e coletivas, pois acreditamos que esses são os objetivos de um ensino adequado ao nosso tempo.

Diante da complexidade da docência, mesmo considerando sua autonomia a pesquisa demonstrou que a principal necessidade encontrada na docência foi ter “alunos interessados e participativos”. Esse dado demonstra que na atuação o profissional docente requer dimensões formativas que possibilitam superar as lacunas relativas às questões didático-pedagógicas.

Embora os professores acreditem que têm uma boa formação para a docência, a grande preocupação reside no fato de como lidar com os estudantes, com suas demandas,

suas necessidades. Despertar o interesse pelo conteúdo tornou-se o grande desafio para os docentes e isso requer uma reflexão aprofundada na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, não somente do ponto de vista dos conteúdos, mas também da forma como trabalhar os conteúdos.

Ao identificar um índice expressivo de reprovação, nos perguntamos se será preciso reinventar a sala de aula para tornar mais eficaz o ensino? Essa queixa coloca em xeque os saberes meramente técnico-científicos, pois as certezas pedagógicas construídas pelos docentes não mais têm respondido a contento as necessidades de seus estudantes.

Frente ao exposto, apresentamos algumas ações propositivas, no sentido de que as universidades precisam se atentar para o processo de desenvolvimento profissional de seus professores:

- Requerer da Universidade o aprimoramento de assessoria político-pedagógica para consolidar o programa de desenvolvimento profissional docente já desenvolvido no âmbito da Divisão de Formação Docente, na Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação. Nesta vertente será possível a visão e a construção coletiva de um projeto pedagógico para o curso com vistas ao aperfeiçoamento da matriz curricular, pois o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior é também organizado em torno dos conhecimentos das diversas disciplinas que compõem o curso;
- Promover a articulação entre os docentes para que o trabalho coletivo e integrado seja uma realidade possibilitando inclusive a identificar e a superar obstáculos advindos da formação inicial do docente do ensino superior, tendo em vista a permanente troca de experiências entre os docentes;
- Criar condições efetivas para que os docentes possam participar de espaços formativos, no sentido de construir práticas pedagógicas capazes de superar as lacunas existentes na construção de sua profensoralidade;

Nestes espaços certamente será possível, através de trocas de experiências, perceber a existência de dilemas e desafios relacionados à identidade dos docentes universitários. Será, portanto, a oportunidade para realizar um trabalho em equipe para investir e aperfeiçoar sua formação profissional e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior a partir da elaboração coletiva de múltiplos saberes docentes.

A construção da professoralidade precisa focar a concepção dos docentes sobre o papel da universidade, sobre o que pensam da aprendizagem, dos conteúdos, planejamentos, das formas de avaliação, enfim, qual formação priorizar para a demanda atual da sociedade: se aquela é capaz de atender apenas aos anseios do mercado ou é aquela que valerá para a emancipação dos seres humanos, construindo assim sua identidade profissional.

Nestes espaços formativos o docente terá a oportunidade de conhecer novas alternativas didáticas para superar a dicotomia entre a teoria e a prática - o saber e o fazer - na docência e terem a perspectiva de mudar sua atuação de forma a sentirem-se contribuindo com a aprendizagem, dando um novo significado para o exercício profissional. Surgirá assim uma nova concepção de docência que requer um constante aprendizado, que vai além do domínio do conhecimento específico da disciplina, e sim um investigador de sua própria prática, com autonomia para criar novas alternativas que transformem a aula em espaço significativo de produção do conhecimento sistematizado.

A professoralidade como processo dinâmico e permanente de aprendizado da docência universitária deverá, portanto, ser fomentada, instigada e instituída nos espaços universitários. O incremento dos processos de formação inicial e continuada, por meio da interlocução direta entre graduação, pós-graduação e programas de formação e desenvolvimento profissional dos docentes, aliados à melhoria das condições de trabalho, certamente se refletirão no aprimoramento constante da formação desenvolvida no interior das universidades. Uma formação pautada não somente em conteúdos específicos e pedagógicos da área de conhecimento, mas também em sólidos valores humanos, para uma vida verdadeiramente cidadã. Tal perspectiva apresenta às universidades o desafio de assumirem a responsabilidade pela criação e consolidação de programas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores, o que certamente reverbera na melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção decência em formação: Ensino Superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

ANDRÉ, M.P. et al. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARIZA, R. P; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, Docência, Formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 35- 42.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. n.3, 2007. p. 439-455.

BERNHEIM, Carlos Tunnerman; CHAUI, Marilena Souza . **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília. UNESCO, 2008. 44p

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BRITO, V.L.F.A. **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte:.. Argvmentvm, 2009.

BRITO, A.E. Docência no ensino superior: Notas sobre o conhecimento pedagógico e o Saber-ensinar. In: Dias A.M.I; BITENCOURT, E.P.; SANTOS, S.F.R.; FERNANDES, Z.B. (Org.). **Docência Universitária Saberes e Práticas em Construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011.

CAMPOS. V.T.B. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduados de Instituições Federais de Ensino Superior**. 2010. 399 f . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP., 2010.

CAMPOS, Márcia Zendron. A Profissionalização do Professor: Formadores e Formandos no Ensino Superior. In: CARLINI, A.L.; SCARPATO M. (Org.). **Ensino superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008.

CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. In: Reunião Conselho União Europeia. Portugal. 27 a 28/09/2007. **Título.** Conferência: Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Ed. Porto. Anais vol. 1. 2008. p. 133-148

CAVALLET, V.J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão:** a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. 133 f. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Armed, 2000.

CHAUÍ, M. **A Universidade Pública sob nova Perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Conferência sessão abertura da 26 Reunião ANPEd. Poços de Caldas 05/10/2003.

CICILINI, G. A. Professores Universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G.S.; CICILINI, A.A. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas:** Olhares que se entrelaçam. Araraquara:Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

COELHO, Ildeu Moreira. **A gênese da docência universitária.** Linhas críticas. Brasília, v.14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

CRUZ, M.F. **Desarrollo profesional docente.** Granada/ES: Grupo Editorial universitario, 2006. p.9-189.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

_____, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP. Papirus, 2007.

_____; BROILO, C.L. **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento.** Porto Alegre: Edipucro. 2008.

_____; Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p. 79-92.

DUBAR, C. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOURADO L.F.(Org.); CATANI, A.M. (Org.); OLIVEIRA, J.F. (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior** – Transformações recentes e debates atuais/Denise Mancebo et. al. São Paulo: Xanã; Goiânia: Alternativa, 2003. 240p.

DOURADO L.F. (Org.); CATANI, A.M. (Org.). **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas/SP: Autores Associados; Goiânia/GO: Ed. da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 70).

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. (2005). Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: **Anais VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. V.1. Águas de Lindóia: UNESP Pró- Reitoria de Graduação.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. **Revista MOTRIZ** - v. 1, n. 2, p. 124-128, Dezembro/1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 80p. (Série Pesquisa, v. 6, ISBN 85.98843.32-6).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1982.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, Portugal, 1999.

GUIMARÃES, V.S. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, V.S. (Org.). **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: EDdiPUC, 2009. p. 21-38.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ISAIA, S.M. de A. Desafios à educação superior; pressupostos a considerar p. 63-84 In: RISTOFF, D. e SEVIGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, vol. 5).

_____; Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M.C. et al. (Org.). **Professor do ensino superior: Identidade, docência e Formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2000.

SILVA JR, J.R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2012 .p. 27-60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-132013000200016&script=sci_arttext
Acesso em 10 set. 2014

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica do Projeto à Implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Armed, 2008.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem fronteiras. v. 1, n°2, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar como investigação e intervenção: uma abordagem operacional. In: d'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I.P.A. **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba:CRV, 2013. p.95-122.

LUDKE, M; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educ. Soc. Campinas**. v. 25 n.89, p. 1159-1180, set./dez, 2004.

MAGALHÃES, S. M. O. (Org.); SOUZA, R. C. C. R. (Org.). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Brasília: Liber, 2012. v. 500. 316p.

MALUSÁ, Silvana (Org.); FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. 2. ed. São Paulo: Factash Editora, 2005. v. 2. 257p.

MALUSÁ, S. et al. Concepções da Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In: LEITE, Carlindo e ZABALZA, Miguel (Org.). **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência**. Porto : CIIE:Centro de Investigação e Intervenção Educacional, 2012.

MALUSÁ, S. et al. Concepções pedagógicas Universitárias – Uma análise do ensino ministrado nos cursos de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, Brasil (UFU, UFMG) e Portugal (U Minho). In: LEITE, Carlinda e ZABALZA, Miguel (Org.) **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: CIIE: Centro de Investigação e Intervenção Educacional, 2012.

MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO,M.T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2001.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. São Paulo. Sisifo. n. 08, 2009. p. 7-33.

MELO, G.F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: **Boletim Técnico do SENAC**, v. 35, p. 28-37, 2009.

MELO, G. F. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de física, matemática e química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G.F. (Org.) ; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012. v. 1. 186p.

MELO, G.F; SANTOS, P.P. Docência Universitária: Percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. In: **Ensino Em-Revista**. Uberlândia/MG v. 17, nº 2, p. 355-376, jul./dez. 2010.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **How people learn: brain, mind, experience, and school**. Washington: National Academies Press, 1999. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition>. Acesso em 14/08/2014.

NOVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da educação e prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 1992.

NUNEZ, I.B.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. In: **Revista Iberoamericana de Educação**. nº 46, set. 2008. p.1-13.

PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica**. In: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, Ano VII n. 12 p. 25-42. 2009.

PÁDUA, E. M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, S.G. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELA, V.O. et al. **A Monitoria como mediadora** do ensino de desenho técnico no Curso de Agronomia da UFFS, Cerro Largo/RS. In: **Anais XVIII Seminário Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2013, Universidade Federal da Fronteira Sul. vol. 2. 2013.

PIDE-Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão. Período 2010-2015. Universidade Federal de Uberlândia – Ed. UFU 2010.

QUINTANA, Mário. **Quintana de bolso**. São Paulo: L&PM, 1997. (Coleção L&PM Pocket).

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. UNESP - SP, v. 12. ao XI, v. 12, n.13, jan./dez.2005.

SANTOS, Boaventura Sousa; Almeida Filho, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Porto Ed, 2008.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JR, J.R.; FERREIRA, L.R.; KATO F.B.G. As novas faces da educação superior pública no Brasil revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. In: MANCIBO, D; SILVA, J.R.Jr (org). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. FAERJ. Rio de Janeiro: EDuerj, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 03-24, jan./abr. 2000.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e enquete operária**. São Paulo: Ed. Polis, 1987.

VEIGA, C.G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I.P.A. **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba. Editora CRV, 2013. p. 55- 65.

VEIGA, I.P.A. **Profissão professor – Até quando?** Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 29-40, jul./dez. 2007.

WODDS, P. **La escuela pro dentro: la etnografía em la investigación educativa**. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 1989.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239p.

APÊNDICE I

1. Questionário Simplificado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa: Docência Universitária: o professor Agrônomo e a Construção de sua professoralidade.

-Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (FACED)

geovana@faced.ufu.br - tel. 3239-4163

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos analisar como ocorre o aprendizado da docência dos professores/as engenheiros/as agrônomos do Curso de Agronomia; Investigar as possíveis relações existentes entre a formação inicial e continuada dos professores e compreender o desenvolvimento da identidade profissional, além de contribuir na constituição de uma cultura da formação e profissionalização do professor. Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Código:

2. Sexo: () Fem. () Masc.

3. Unidade/Curso: _____

4. Idade () até 25 anos () 36 a 40 anos () 51 a 55 anos
() 26 a 30 anos () 41 a 45 anos () 56 a 60 anos
() 31 a 35 anos () 46 a 50 anos () acima de 60 anos

5. Categoria Funcional

() Titular () Associado

() Adj1 () Adj2 () Adj3 () Adj4

() Ass1 () Ass2 () Ass3 () Ass4

() Aux1 () Aux2 () Aux3 () Aux4

6. Regime de Trabalho:

40 horas Ded. Exclusiva 40 horas 20 horas

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: regular supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

profissionalizante não profissionalizante Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

licenciatura curta licenciatura plena

bacharelado Outro: _____

4. Formação Pós-graduação:

especialização mestrado

doutorado Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim Não

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

Instituição	Níveis em que atuou	Quantos anos
1) _____	_____	_____
3) _____	_____	_____

Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres

Disciplina	Unidade Acadêmica
1)	
2)	
3)	

Muito obrigada!

APÊNDICE II

2. Questionário Ampliado

Projeto de Pesquisa: Docência Universitária: o professor Agrônomo e a Construção de sua professoralidade

Obrigada por participar conosco desta pesquisa!

Por favor, responda o questionário a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta e não houver espaço ou este for insuficiente, utilize o verso da folha.

1 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática?

() Sim () Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de graduação foi mais forte.

2 – Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitaram um preparo para sua atuação como professor?

() Sim () Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de graduação e/ou pós-graduação, caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

3– Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e/ou de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
() Não () Sim. Qual(is)?	() Não () Sim. Qual(is)?

4 – Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado:

(Cite em que aspecto ou situação vivida)

a) **Positivamente:** _____

b) **Negativamente:** _____

5 - Complete as frases abaixo:

Ser professor é ... _____

Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ... _____

Para melhorar minha prática como professor(a) eu..._____

6 - Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:

- a- () aprendi em meu curso de graduação/pós como elaborá-lo.
- b- () aprendi antes do curso como elaborá-lo.
- c- () não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender.

7- Sobre a execução da aula você poderia afirmar que:

(Assinale a alternativa que melhor expresse sua concepção)

- a) () É o espaço para transmissão de conteúdos.
- b) () É o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento.
- c) () A centralidade é no aluno e o foco em sua aprendizagem.

8- Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (graduação/pós) você:

- a () julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino;
- b () concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar;
- c () não chegou a pensar sobre a questão;
- d () Outra _____

9- Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, no seu curso de formação graduação/pós, você:

- a () aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos
- b () não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos
- c () aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso

10 - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)? Enumere em ordem de importância.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

11 - Fale um pouco do que você espera sobre a sua carreira docente enquanto agrônomo.

12- Você tem enfrentado dificuldades nessa profissão? Enumere-as em ordem de importância.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

13- Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?

14 – Você considera importante a formação continuada?

Sim **Não**

Comente sua resposta.

15 - Espera que a Universidade lhe ajude a se formar melhor como professor?

Sim **Não**

Como? _____

16 – Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação!

Mais uma vez, muito obrigado!

At. Mestranda Marly Nunes de Castro Kato.

APÊNDICE III

3.Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Docência Universitária: o professor Agrônomo e a Construção de sua professoralidade”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Marly Nunes de Castro Kato**.

Nesta pesquisa estamos buscando entender como ocorre o aprendizado da docência dos professores/as engenheiros/as agrônomos/as que ministram aulas para o curso de agronomia de Uberlândia; identificar os saberes docentes, como eles são construídos e mobilizados pelos professores; apontar quais são as necessidades formativas dos professores em exercício da docência; analisar os principais fatores da formação que contribuem com a construção identitária docente; contribuir para a ampliação dos debates acerca do processo de desenvolvimento profissional docente; apresentar elementos que contribuam para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Universidade Federal de Uberlândia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Marly Nunes de Castro Kato**, no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores do ICIAG atuantes no Curso de Agronomia, no Campus Umuarama para serem participantes do estudo.

Na sua participação você responderá questionários, concederá observação de aula e entrevista gravada digitalmente. Após a transcrição da entrevista, a mesma será totalmente desgravada. Em nenhum momento você será identificado. Ao citar o depoimento utilizaremos códigos alfanuméricos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Podemos mencionar como possibilidade de riscos a identificação dos sujeitos, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja nenhuma hipótese de identificação.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Não há riscos em participar como colaborador(a) da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marly Nunes de Castro Kato (3218.2225) ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa – 3291-8929) ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239.4131.

Uberlândia, 07 de junho de 2013



Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO

Parecer Consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária: o professor agrônomo e a construção de sua professoralidade

Pesquisador: Geovana
Ferreira Melo **Área**

Temática:

Versão: 1

CAAE: 18470113.5.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do

Parecer: 397.229

Data da Relatoria:

13/09/2013

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de trabalho, vinculada ao mestrado em educação/UFU, pretende compreender o ofício da docência na realidade do curso de Agronomia da UFU, buscando a identidade profissional dos docentes vinculados a grade curricular do mesmo.

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem, como objetivo geral, "investigar e compreender como ocorre a construção da professoralidade dos docentes que atuam no Curso de Agronomia". E, como objetivos específicos: "verificar quais as principais queixas, desafios e estratégias utilizadas pelos professores no decorrer de sua atuação profissional; identificar os saberes docentes, como eles são construídos e mobilizados pelos professores universitários; apontar quais são as necessidades formativas dos professores em exercício no Curso de Agronomia; analisar os principais fatores da formação que contribuem com a construção identitária docente; contribuir para a ampliação dos debates acerca do processo de desenvolvimento profissional docente; apresentar elementos que contribuam para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Universidade Federal de Uberlândia".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o protocolo, identifica-se a possibilidade de identificação dos participantes da pesquisa, mas que haverá o devido cuidado em preservar a identidade dos mesmos. E continua o argumento no sentido dos benefícios: "maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo adota, estrategicamente, uma abordagem qualitativa na compreensão da identidade profissional dos docentes do Curso de Agronomia/UFU. Define o procedimento técnico de coleta de dados, o questionário, com uma amostra de 30 docentes. Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão, diretamente vinculados aos objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados coerentemente.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como o protocolo foi aprovado, não existem pendências.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: novembro de 2014.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que: a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 466/12/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado. ¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLANDIA, 17 de Setembro de 2013

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)