



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA QUARESMA DA SILVA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DE BACHAREL A PROFESSOR NOS CURSOS DE
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DA INFORMAÇÃO**

UBERLÂNDIA-MG

2018

FERNANDA QUARESMA DA SILVA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DE BACHAREL A PROFESSOR NOS CURSOS DE
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DA INFORMAÇÃO**

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.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof.^a. Dra. Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA- MG

2018

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

- S586d
2018
- Silva, Fernanda Quaresma da, 1981-
Docência universitária [recurso eletrônico] : de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação / Fernanda Quaresma da Silva. - 2018.
- Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1341>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Educação. 2. Práxis e docência universitária. 3. Bacharelado.
4. Identidade social. I. Melo, Geovana Ferreira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

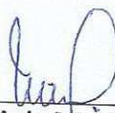
**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DE BACHAREL A PROFESSOR NOS CURSOS DE
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DA INFORMAÇÃO**

FERNANDA QUARESMA DA SILVA

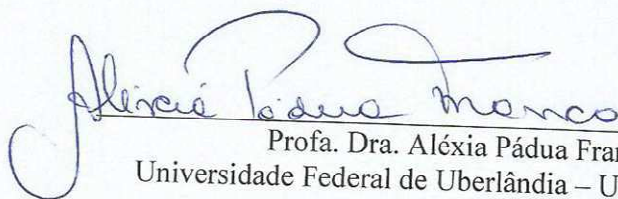
BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dra. Aléxia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

UBERLÂNDIA-MG

2018

A todos/as os/as professores/as que, em algum momento da minha trajetória formativa, incentivaram-me aos estudos e nos/as quais me espelho como docente.

Aos autores que me apresentaram pesquisas que demonstram não apenas pesquisa, mas uma relação de amor com a Educação.

A todos aqueles que, assim como eu, buscaram, em suas pesquisas, contribuir um pouco mais com a Educação do nosso País.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Pela sua magnitude em me colocar diante de projetos tão maravilhosos relacionados à Educação e por me apresentar um caminho novo e florido de conhecimentos que me fortaleceu nos momentos mais desafiadores.

À Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo,

Pela orientação amorosa, pelo incentivo constante na busca do conhecimento e por fazer desse momento algo tão especial e fluido. Ainda, pela pessoa que é e que se tornou uma referência em minha vida de dedicação, amor pela Educação, respeito, generosidade, responsabilidade e amizade.

Aos Professores da Linha de Saberes e Práticas,

Pelas aulas que me possibilitaram ampliar meu olhar frente ao meu estudo, pelos autores trabalhados e que foram fundamentais para a minha pesquisa e por tornar este momento dinâmico, prazeroso, criativo e interativo.

Aos Professores: Aléxia de Pádua e Maria Simone,

Por terem contribuído enormemente com o Exame de Qualificação.

Aos amigos,

Pela amizade que transcendeu os momentos de estudos, pela qual sou imensamente grata e por fazerem parte da minha vida.

Aos meus pais, Maria Antônia e José das Graças, meu irmão Fábio Quaresma,

Pelo apoio nos estudos, pela motivação e pela paciência nos momentos desafiadores em que estive envolta.

A Henrique Arantes e Lis Arantes,

A família que foi o maior presente que recebi nesta vida e que me proporcionou realizar este momento de pesquisa com alegria e pacientemente respeitaram minhas ausências.

A Elisabel e Paulo,

Pelo carinho e pelo apoio incondicional, que me permitiram serenidade nos momentos mais desafiadores.

Aos docentes da área de matemática da Eseba,

Companheiros e amigos, que sempre me motivaram, apoiaram e se felicitam junto a mim em todas as vitórias. Amigos fundamentais para a minha persistência.

A Mariana Batista, Cláudia Souza, Klênio Sousa, Larissa e Roberta,

Pela amizade e por acreditarem em meus projetos e me acolherem com tanto carinho.

A Patrícia Riskoski, Olávio Bento, Bruno e Kaique,

Companheiros nos projetos, que trouxeram alegria, criatividade, pro atividade e que sempre me incentivaram e me auxiliaram nos momentos difíceis.

A todos os docentes da Eseba

Que sempre me incentivaram e me motivaram a continuar auxiliando sempre que possível para que eu pudesse realizar as atividades do Mestrado.

Muito obrigada!

SILVA, Fernanda Quaresma da. **Docência Universitária**: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação. 2018. 000f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018

Resumo

Esta pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, objetivou analisar o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O problema de pesquisa foi assim enunciado: como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação da UFU? Quais seus percursos formativos e quais as contribuições da formação para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores dos referidos cursos no exercício da docência? A investigação, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de construção dos dados a análise documental nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados e questionários respondidos pelos docentes. As principais referências que orientaram a pesquisa foram Melo (2009; 2018); Pimenta; Anastasiou (2014); Almeida (2012); Carvalho (2013); Zabalza (2004), entre outras referências. A análise dos dados obtidos indica que os saberes docentes são mobilizados nas práticas docentes, mesmo que de forma não declarada por alguns deles, com prevalência dos saberes da experiência, elaborados a partir das trajetórias formativas e profissionais. A identidade profissional é construída a partir das referências de docência vivenciadas na condição de estudantes. Diante do exposto, reafirmamos que o aprendizado da docência de professores bacharéis ocorre, principalmente, no entrecruzamento de vivências anteriores ao magistério superior e saberes docentes construídos nos embates com a prática pedagógica. No que se refere à especificidade da formação docente dos professores bacharéis, ou seja, como aprendem a ser professores, evidenciamos que a formação não é sistematizada e, portanto, ainda é insuficiente, principalmente pela omissão dos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) por não abordarem temas relacionados aos saberes pedagógicos. Nesse sentido, reafirmamos a importância de políticas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente, que contribuam para o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária que valorize o ensino de Graduação e a profissionalização docente.

Palavras-chave: Docência Universitária. Professor Bacharel. Identidade Profissional.

Abstract

The research has aimed to analyze the learning of the teaching process of graduate students preparing for teaching at Computer Sciences and Information Systems courses of the Federal University of Uberlândia - UFU. The research problem has been announced such as: how does learning of the teaching process occurs for graduate students in the Computer Sciences and Information Systems courses in UFU? What have been their formative courses and which contributions does formation give to develop their professional identity? What are the main difficulties faced by the teachers of such courses referring to the teaching practice? The exploratory investigation, having a qualitative approach, used as instruments to build data the documental analysis and questionnaires. The main references which guided the research were Melo (2009; 2018); Pimenta; Anastasiou (2014); Almeida (2012); Carvalho (2013); Zabalza (2004), among other ones. Data analysis points that teaching knowledge is mobilized in the teaching practices, even though it is not declared by some of them, with the prevalence of experience expertise, elaborated from formative and professional paths. The professional identity is built from the references of teaching experienced as students. Before the exposed one reaffirms that the learning of teaching of graduate students to be teachers occurs, mainly, in the intersperse of past experience prior to university teaching and teaching knowledge built in the struggles with the pedagogical practice. Concerning the specificity of the teacher's formation, that is, how students learn to be teachers, it is highlighted that formation is not systematized and, therefore, is still insufficient, mainly by the omission of post-graduation courses (masters and doctorate) by not treating themes related to the pedagogical knowledge. In this sense, one reaffirms the importance of institutional politics of formation and professional development for teachers, which contribute to the empowerment of a University Pedagogy which values the university teaching and the teacher's expertise.

Keywords: Graduation teaching. Graduate Teacher. Professional Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação dos estudos levantados nos últimos cinco anos, que tratam do tema sobre docência na Educação Superior de professores bacharéis	22
Quadro 2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	34
Quadro 3 Categorização dos “Saberes Docentes”	67
Quadro 4 Campo de atuação profissional.....	92
Quadro 5 Objetivos gerais dos cursos	94
Quadro 6 Sobre o perfil profissiográfico	95
Quadro 7 Dificuldades relacionadas a prática docente, a partir das avaliações de docentes e discentes dos cursos pesquisados.....	97
Quadro 8 Funções docentes.....	99
Quadro 9 Motivação da escolha profissional	112
Quadro 10 Influência negativa de professores que os marcaram	116
Quadro 11 Necessidades no fazer docente	124
Quadro 12 Ser professor é	126
Quadro 13 Quando o aluno aprende	127
Quadro 14 Aperfeiçoamento docente	128
Quadro 15 Pontos fortes	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Gênero declarado.....	103
Gráfico 2 Regime de trabalho.....	104
Gráfico 3 Faixa etária dos professores	104
Gráfico 4 Experiência profissional	105
Gráfico 5 Contribuição da formação para atuação docente.....	108
Gráfico 6 Formação didático-pedagógica.....	117
Gráfico 7 A universidade e a formação docente.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

Aesis ou ASIs	Assessorias Especiais de Segurança e Informações
BSI	Bacharelado em Sistema de Informação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBIM	Centro de Ciências Biológicas
CEHAR	Centro de Ciências Humanas e Artes
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
DEINF	Departamento de Informática
DPD	Desenvolvimento profissional docente
FACOM	Faculdade de Educação
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUFUB	Fundação Universidade Federal de Uberlândia
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
IC	Iniciação científica
IES	Instituto de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	Laboratório de Informática Educativa da Eseba -
MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESu	Secretaria de Educação Superior
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIMINAS	União Educacional Minas Gerais
UNU	Universidade de Uberlândia (antiga denominação da UFU)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Professores bacharéis, desafios e perspectivas à luz das pesquisas	20
1.2 O percurso metodológico da pesquisa	28
1.3 A pesquisa de abordagem qualitativa	31
1.4.1 Análise documental	32
1.4.2 Questionário.....	33
1.4.3 Estrutura da dissertação	34
2 O CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES E SUAS FINALIDADES.....	36
2.1 A Universidade como contexto do trabalho docente	45
2.2 Contradições e dilemas para a docência universitária	53
2.3 Desafios da docência no Ensino Superior.....	60
3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: INTERFACES ENTRE SABERES, IDENTIDADE PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	63
3.1 Os saberes docentes e a prática pedagógica.....	63
3.2 Identidade Profissional Docente	69
3.3 Formação docente	75
3.4 Desenvolvimento profissional e a professoralidade	79
4 DIÁLOGO COM AS FONTES DOCUMENTAIS	87
4.1 Breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia e dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação.....	87
4.2 Projeto pedagógico dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação.....	90
4.3 Informações sobre os docentes dos cursos pesquisados	98
4.3.1 Incentivo à formação pedagógica do docente.....	100
4.3.2 Avaliação didático pedagógica Professor/disciplina: avaliação realizada pelos alunos.....	101
4.3.3 Autoavaliação por parte do docente	101
5 DIALOGANDO COM OS DADOS: APREENSÕES SOBRE O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES BACHARÉIS	103
5.1 Os sujeitos da pesquisa	103

5.2 Experiência Profissional anterior ao magistério superior	105
5.3 Aspectos da formação profissional	107
5.3 Dialogando com os dados: categoria identidade profissional.....	110
5.4 Saberes da docência	117
5.5 Sobre o desenvolvimento profissional docente	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES.....	142
Apêndice A Parecer consubstanciado do CEP	142
ANEXOS	147
Anexo 1 Questionário	147

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1996, p. 53)

Esta pesquisa partiu das inquietações que fizeram parte do meu¹ processo formativo. Ainda em 2007, ao final de minha Graduação, muitas dificuldades em relação à docência me foram apresentadas. Mesmo tendo realizado um Curso que me possibilitasse a atuação docente, faltavam-me saberes específicos relacionados à docência, que me eram solicitados durante os estágios que realizei. Percebia, então, que o processo formativo era contínuo e não havia terminado ali, ao fim de meu Curso de Pedagogia. Em decorrência das dificuldades que despontavam, busquei, em meio às possibilidades de atuação como docente, aprofundar meus conhecimentos para que minha prática pedagógica fosse a mais coerente possível com o que eu acreditava ser uma “boa professora”. Apesar de meu Curso de Pedagogia ter como objetivo a formação básica para atuação como docente, ele também ampliava essa formação para atuação em gestão e tecnologia educacional.

Essa última característica me fez direcionar o Trabalho de Conclusão de Curso para uma pesquisa relacionada a um *software* de programação para crianças, que tem como intuito auxiliar no seu aprendizado. Mesmo se tratando de um *software* de programação, minhas habilidades como docente foram testadas e confrontadas no trabalho com alunos da rede municipal de uma escola de Uberlândia, o que me fez amadurecer minhas percepções sobre formação docente, no que tange à compreensão de que, mais uma vez, é um processo contínuo. Assim sendo, realizei mais três cursos de Especialização que me oportunizaram maior confiança frente aos desafios que a docência me colocava. Após algumas experiências profissionais, fui aprovada em um concurso público para a vaga de professora em um colégio de aplicação². Entre as atividades que realizo, supervisiono estágios de estudantes de cursos

¹ No texto introdutório utilizaremos a primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências pessoais e profissionais da autora. Nas demais seções faremos uso da primeira pessoa do singular por considerarmos que a pesquisa se faz a várias mãos, em nosso caso: pesquisadora, orientadora, diálogo com os referenciais teóricos e com nossos interlocutores, além das contribuições do exame de qualificação e de defesa

² A Escola de Educação Básica - Eseba - é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciaturas dessa Universidade [...] Em 30 de agosto de 1983, o Conselho Universitário da UFU aprovou, por meio da Resolução 01/1983, a atual denominação: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia [...] a Escola de Educação Básica da UFU deixou de ser uma escola-benefício para se tornar uma escola pública e foi, posteriormente, a exemplo de outras dezesseis Escolas existentes em outras Universidades Federais de

de Graduação/Bacharelado; nessa experiência, recorrentemente observo e identifico inúmeras dificuldades desses estudantes relacionadas à docência. Muitos deles indicam o desejo de se tornarem docentes, entretanto demonstram suas angústias frente às necessidades formativas, que, muitas vezes, não estão contempladas na matriz curricular de seus cursos. Essas experiências profissionais, com estudantes de cursos de Bacharelado, foram instigadoras de indagações sobre como seria a prática docente desses alunos do Bacharelado que fizessem a opção pela docência, quando de fato estivessem atuando como professores. De que forma iriam suprir as suas necessidades formativas? Essas, entre outras indagações, tornaram-se mais perceptíveis ao longo da minha supervisão desses estágios. Diante dessas inquietações foi que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação para que pudesse aprofundar as questões referentes à formação docente, em específico nos cursos de Bacharelado e investigar o tema, para assim, sem a pretensão de conquistar respostas a todas essas inquietações, ao menos ampliar a compreensão no que se refere à docência universitária dos professores bacharéis. A pretensão é que a realização dessa pesquisa possa contribuir para impulsionar os debates e possíveis alternativas para a superação das dificuldades encontradas por esses profissionais, egressos de cursos de Bacharelado, que se tornam professores universitários, pois,

O obscurantismo científico, quanto as questões atinentes à docência e aos processos de ensino-aprendizagem, é habitual entre os professores universitários, que, de forma amadora, exercem a profissão docente. Esse contexto tem sido engendrado, principalmente, pela omissão da legislação no Brasil, que não faz nenhuma exigência quanto à necessidade de formação sistematizada para o exercício do magistério superior (MELO, 2018, p. 26).

Assim sendo, este trabalho partiu de meu interesse em aprofundar as reflexões sobre a docência no Ensino Superior, motivada pelas experiências relatadas anteriormente e pelo estudo de referenciais de pesquisa que apresentaram suas indagações e conclusões referentes aos processos de formação dos docentes do Ensino Superior, em especial nos cursos de Bacharelado. Ao participar de debates no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS³, identificamos que muitos são os desafios enfrentados por esses profissionais que atuam nas universidades, todavia, grande parte desses estudos referem-se aos cursos de Licenciatura, que, apesar de terem em suas matrizes

nosso País, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Disponível em: <http://www.ufu.br/eseba>.

³ O GEPDEBS é certificado pela Universidade Federal de Uberlândia e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. É coordenado pelas Prof.^{as} Dr.^a Geovana Ferreira Melo e Prof.^{as} Dr.^a Vanessa T. Bueno Campos.

curriculares disciplinas voltadas para a formação docente, ainda apresentam fragilidades do ponto de vista teórico-metodológico nos processos formativos. Dessa forma, este projeto justifica-se pela contribuição com os estudos sobre formação docente no Ensino Superior, mais especificamente os docentes bacharéis.

Nas pesquisas sobre a docência no Ensino Superior, é possível observar que muitos docentes que atuam nos cursos de Licenciatura, envolvem-se quase que prioritariamente no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e, por vezes, conhecimentos profissionais necessários à docência não se constituem foco dos processos formativos. É o que evidencia a tese de doutoramento de Souza (2011) cujo estudo foi um entre outros que apresentaram contribuições para a sistematização da pesquisa aqui tratada:

Sabemos que a docência nas universidades vem sendo exercida por profissionais que, em sua maioria, chegam nesses locais conhecendo pouco sobre as questões pedagógicas e didáticas que viabilizam sua atuação, valorizando a pesquisa em detrimento das atividades de ensino (SOUZA, 2011, p. 50).

Na pesquisa citada, a autora analisou a trajetória formativa dos profissionais que atuam na docência superior, tendo em vista a associação entre a formação de professores e sua ação formadora. A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, sendo os participantes investigados docentes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, que atuam em cursos de licenciaturas. Por meio de questionário, entrevistas, observação de aulas e análise documental, a autora traçou o perfil e a trajetória formativa dos docentes. Os resultados apresentados pela autora foram os seguintes: os formadores de professores da UFU, em sua maioria, são mulheres, possuem Doutorado como titulação mínima e uma experiência profissional significativa na área da Educação. Ainda, que a trajetória formativa atribui marcas relevantes e definidoras da singularidade desses profissionais, no que tange às dimensões pessoal e profissional, e que há um ciclo que produz um processo que tem por origem a constituição do sujeito formador e sua continuidade na ação profissional. Esse processo indica haver forte relação entre as concepções que possuem e as práticas formativas e educativas vivenciadas pelos professores.

A motivação para realizar essa pesquisa surgiu a partir do referido estudo, além de minha experiência como docente da Educação Básica, atuando no Laboratório de Informática Educativa da Eseba - LIE. Minha primeira formação se deu no Curso de Pedagogia com foco em tecnologias educacionais, tendo me especializado em “Informática na Educação” na Universidade Federal de Lavras – UFLA; Design Instrucional para EAD Virtual, na

Universidade Federal de Itajubá – Unifei e Tecnologia Digital Aplicada à Educação na Uniminas. Minha trajetória formativa e profissional tem sido constituída a partir da interface entre Educação e tecnologias educacionais. Em meu trabalho como supervisora de estágio curricular de discentes cursos de Bacharelado da Universidade Federal de Uberlândia, especificamente, da Ciência da Computação e Sistemas de Informação, senti-me instigada a aprofundar a compreensão a respeito dos processos de formação docente dos professores que têm sua formação inicial em cursos de Bacharelado.

Constatei, por meio de experiências diversas e estudos realizados no âmbito do Gepdebs, que os objetivos desses cursos, conforme seus projetos pedagógicos, é formar profissionais para o mercado de trabalho e, em grande medida, alinhados a perspectivas formativas pautadas na racionalidade técnica, uma vez que a universidade brasileira, historicamente, profissionaliza. Sendo assim, partimos dos seguintes questionamos: *Como ocorre o aprendizado da docência dos professores bacharéis dos referidos cursos Ciência da Computação e Sistemas de Informação? Quais são seus percursos formativos e quais as contribuições da formação para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes? Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores bacharéis dos referidos cursos, ao assumirem a docência na universidade?*

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia. Para alcançar esse objetivo, fez-se necessário compreender os percursos formativos dos professores bacharéis e as práticas pedagógicas que contribuíram para sua atuação docente na universidade; analisar as contribuições dos processos formativos para o desenvolvimento da identidade profissional; investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis, ao assumirem a docência na Educação Superior; contribuir para ampliar os debates no campo da docência universitária.

Além de compreender como se constituíram os processos formativos dos docentes bacharéis, foi necessário conhecer a sua trajetória profissional, familiar, suas experiências como docente e discente, ou seja, todos os fatores que o impulsionaram e o motivaram a se tornar um docente universitário, e principalmente, a partir de experiências e sua práxis pedagógica.

Dessa maneira, consideramos aproximar-nos do objeto da pesquisa. Para Paulo Netto (2011, p. 45), “O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações- tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o

pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”. Assim, –compreender como ocorreu a trajetória formativa dos docentes bacharéis, não apenas como profissionais, mas como sujeitos sociais, permitirá interpretarmos a relação dialógica das transformações e ressignificações pela qual esses profissionais constroem suas práticas pedagógicas.

A pesquisa, de cunho exploratório, foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa que, de acordo com Neves (1996), é direcionada, pois obtém os dados mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Neves assevera que a abordagem qualitativa traz contribuições ao trabalho de pesquisa, pois envolve procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos.

Ludke (2004), em uma de suas pesquisas, realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ, discorre sobre o tema, afirmando que a pesquisa qualitativa depende inteiramente do relato do pesquisador. A autora destaca que, se o relato não for bem feito, isso compromete todo o conhecimento da própria pesquisa, mesmo que tenha sido desenvolvida cuidadosamente (LUDKE, 2004, p.47).

Os dados foram obtidos por meio de questionário, por considerarmos que esse instrumento alcançaria a maior parte dos docentes participantes, portanto, consistiu em um instrumento que viabilizou apreender as percepções e concepções dos docentes a respeito de suas trajetórias formativas e profissionais na docência universitária. O questionário foi elaborado, considerando a necessidade de questões fechadas e abertas, conforme os objetivos da pesquisa.

1.1 Professores bacharéis, desafios e perspectivas à luz das pesquisas

Para melhor aprofundamento na temática proposta, apresentamos breve análise de pesquisas e documentos legais atinentes à docência universitária de professores bacharéis. Os estudos destacados constituem-se em teses e dissertações que mais se aproximam da problemática da pesquisa. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica da produção acadêmica dos últimos cinco anos, de forma pudéssemos acompanhar as discussões nesse período, uma produção que, para nossa surpresa, mostrou-se bastante tímida. Essa constatação nos indica que há limites e desafios, ainda, a serem superados na produção do conhecimento sobre a docência de professores bacharéis na Educação Superior, além de fomentar em nós mais um motivo para acreditar que esta pesquisa será significativa para integrar debates e reflexões semelhantes.

Por meio dessas pesquisas, fizemos a revisão da literatura, que segundo Alves-Masotti (2002) tem por finalidade contribuir para a contextualização do problema de pesquisa, assim como a análise das possibilidades contempladas na literatura consultada para a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa.

A revisão da literatura foi feita na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, durante os meses de fevereiro a junho de 2017. A prioridade de seleção foi direcionada aos trabalhos realizados nos últimos cinco anos (2012-2016), todavia, encontramos pesquisas do ano de 2011 que abordavam com ênfase a temática, portanto, foram também consideradas. Foram utilizados como descritores as seguintes palavras-chave: Docência universitária; Professores bacharéis e Docência na Educação Superior. A seleção das pesquisas elencadas se deu a partir da análise da temática abordada, resumo e títulos dos capítulos que compõem cada estudo, para que pudéssemos definir as principais contribuições. De acordo com Freitas (2016), a pesquisa bibliográfica permite:

A contextualização e busca do problema de pesquisa, exige que o pesquisador se situe nesse processo, analisando o estado atual do conhecimento na sua área de interesse, comparando as abordagens metodológicas, identificando semelhanças e conflitos que merecem serem esclarecidos. Esse processo de análise contribui para que o pesquisador defina melhor o seu objeto de estudo e selecione os teóricos, procedimentos e métodos a serem utilizados. Através da revisão da literatura antes da elaboração do projeto, o pesquisador vai conseguindo definir mais precisamente, o objetivo do seu estudo, selecionando a literatura relevante para a sua pesquisa (FREITAS, 2016, p. 78).

Nesse sentido, os trabalhos que abordavam, especificamente, os professores bacharéis no Ensino Superior foram lidos por completo e seus dados serão destacados no decorrer desta introdução. Esse levantamento subsidiou nossas reflexões e indagações frente ao nosso objeto de estudo, circunscrito na necessidade de compreensão a respeito do aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação.

Quadro 1 Relação dos estudos levantados nos últimos cinco anos, que tratam do tema sobre docência na Educação Superior de professores bacharéis

Instituição	Programa de Pós-Graduação	Título da pesquisa	Ano	Autor
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN	Doutorado em Educação	Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o Bacharelado e a docência universitária	2011	Vivianne de Souza Oliveira
Universidade Federal do Piauí, PI	Mestrado em Educação	Docência na Educação Superior: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica.	2013	Criscya Garcia Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais	Mestrado em Educação	A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor	2013	Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Mestrado em Educação	O professor agrônomo e a construção da professoralidade	2015	Marly Nunes de Castro Kato.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG	Mestrado em Educação	Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade	2016	Diego Carlos Pereira
Universidade Federal do Piauí, PI	Mestrado em Educação	A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior	2016	Luiz Eduardo das Neves Silva

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora.

O estudo indica que os temas relacionados aos docentes universitários e em suas licenciaturas são diversos, mas, em relação ao contexto da formação docente daqueles profissionais que, a princípio, optaram por cursos de Graduação direcionados ao mercado de trabalho e que assumiram a docência como profissão, ou seja, os bacharéis, os trabalhos são mais escassos.

Tratamos inicialmente da pesquisa realizada por Oliveira (2011), intitulado “Ser Bacharel e Professor: sentidos e relações entre o Bacharelado e a docência universitária”, que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade. A análise apresenta indicativos sobre as relações estabelecidas por docentes bacharéis, entre a sua formação profissional e o ser professor. A autora considera que o debate sobre os sentidos da docência e as relações com a formação inicial não é algo necessário só na investigação sobre os bacharéis que atuam como professores, mas também aos licenciados, pois a identidade docente e seu desenvolvimento profissional se constroem em processo historicamente e em relação com as alteridades nos contextos em que estão inseridos. (OLIVEIRA, 2011, p. 9). A autora advoga que:

De um modo geral, os professores universitários não iniciam a carreira como professores conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao se iniciarem na docência universitária, muitas vezes, já chegam com esses dispositivos previamente aprovados, ficando para eles apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Constatamos claramente que a preocupação primária do docente é executar uma ementa pronta e atender as demandas que incluem diversas ações, que não incluem a prática pedagógica. Para Oliveira

[...] as configurações que tem envolvido o ser professor atualmente estão carregadas de tensões e dilemas entre as obrigações explícitas (demandas externas) e implícitas (nível interno), entre a necessidade de manutenção na carreira por meio de investimentos que ao mesmo tempo em que são pessoais, são institucionais e, ainda, pelas situações de pertença e identidade profissional e a relação ao outro, aos seus pares, às instituições que pertencem (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Todos esses fatores demonstram que os impasses e desafios que o docente enfrenta são inúmeros, o que nos deixa ainda mais intrigadas sobre o fato de que um tema tão relevante como o dos docentes bacharéis, seja escasso nas pesquisas em Educação. Os dados foram obtidos por meio de narrativas dos docentes participantes. Os depoimentos demonstraram que, para eles, a docência surgiu quase que por acaso, não estava prevista nos planos profissionais iniciais. Oliveira destaca, em sua análise, que termos como “acaso, vocação e destino”, são utilizados como um meio de que os professores lançaram mão para tentar explicar os percursos que os levaram a se tornar docentes (OLIVEIRA, 2011, p. 105). Notamos que, em alguns relatos, há uma dificuldade dos professores em expressar a escolha da profissão como sendo a docência. Em algumas narrativas, ficou subentendido que a docência se deu a partir de uma sucessão de fatores, muitas vezes frustrantes, e não pelo interesse e escolha da docência.

Os dilemas são variados, como nos apresenta Carvalho (2013), que em seu estudo “Docência na Educação Superior: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica” objetivou analisar a prática pedagógica de professores que atuam no ensino da Educação Superior. A investigação pauta-se na especificidade do trabalho docente como atividade inserida em uma realidade na qual se efetivam diversas transformações que afetam diretamente a docência na universidade.

A partir das reflexões pontuadas pela autora, o objetivo geral da pesquisa foi investigar os dilemas enfrentados por professores bacharéis no desenvolvimento de sua prática

pedagógica; e, como objetivos específicos: identificar as dificuldades enfrentadas por professores bacharéis na sala de aula do Ensino Superior; caracterizar como o bacharel professor atua na resolução dos impasses da prática; analisar os desafios de ser professor na Universidade (CARVALHO, 2013). A autora demonstrou, em sua análise dos dados, que a prática pedagógica constitui atividade intencional, sistemática e complexa. Ao desenvolver a sua prática pedagógica, o professor bacharel enfrenta diferentes impasses, que, de forma autodidata, produzem a tomada de decisões frente a essas dificuldades e recorre, para tanto, aos saberes da experiência e da formação profissional. Para a autora:

Os dilemas podem ser revelados em diversos momentos da sala de aula, caracterizando-se como: dilemas com o processo de avaliação, dilemas com a utilização das novas tecnologias, dentre muitos outros que se apresentam durante todo o desenvolvimento das práticas pedagógicas de qualquer professor, principalmente no caso dos professores sujeitos desse trabalho que contam apenas com uma formação em nível de Bacharelado, carecendo, talvez, de subsídios básicos para enfrentar os dilemas diários, o que nos indica que podem sentir mais dificuldades em solucioná-los (CARVALHO, 2013, p. 31).

Entendemos que todos esses impasses, além de outros, fazem parte do cotidiano de uma sala de aula e não apenas nela, mas em todo o contexto que envolve o docente. A começar pela construção de sua identidade, da escolha ou não pela docência, da atuação como docente, principalmente em início de carreira, da dinâmica da instituição na qual esse profissional está inserido, entre outros fatores, que buscaremos tratar mais adiante neste estudo.

Na pesquisa realizada por Nunes, que discorre sobre o tema “A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor”, a autora afirma que os cursos de Bacharelado não apresentam em sua estrutura curricular, disciplinas que mencionem práticas pedagógicas, o que verificamos em outros estudos que serão mais detalhados no decorrer desta pesquisa. A autora buscou investigar como se dá aprendizagem da docência por professores bacharéis e os resultados alcançados constataram que a identidade pessoal e profissional se desenvolve na teia de relações que se vão estabelecendo em seu desenvolvimento profissional, incluindo a formação inicial, as experiências pedagógicas que os docentes adquiriram, vivências familiares, entre outras. Ainda, foi destacado pela maioria dos professores participantes do estudo que, embora eles tenham enfrentado problemas de ordem pedagógica no início da docência, não se sentiram limitados para se definirem como professores.

Entendemos que a docência é uma profissão que exige formação específica. A análise dos dados realizada pela referida autora indica que prevalece a ideia de que, para ser professor universitário, basta ter domínio do conhecimento em uma determinada área (NUNES, 2013) todavia, há muito mais saberes envolvidos na prática docente do que apenas domínio de conteúdo.

Mais uma vez, destacamos que o docente se torna refém do autodidatismo para executar um trabalho pedagógico, mesmo que ele não tenha tido formação para tal, ao que Nunes (2013) acrescenta:

Durante o desenvolvimento dessa prática pedagógica o professor bacharel enfrenta diferentes dilemas e, de forma autodidata, produz a tomada de decisões frente aos dilemas enfrentados, recorrendo aos saberes da experiência e aos saberes da formação profissional (NUNES, 2013, p. 104).

Sabemos que os dilemas da profissão docente são muitos, entre eles as exigências em que os docentes se veem frente à compreensão da universidade como espaço complexo de atuação profissional, das demandas não somente no âmbito do ensino, mas também da pesquisa e extensão.

Voltando a atenção às dificuldades enfrentadas pelo docente bacharel, referimo-nos a outro estudo realizado por Pereira, intitulado “Ser Bacharel e Professor Formador de Professores: narrativas, formação e identidade” (2016) e teve como tema principal a constituição profissional de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura na cidade de Uberaba.

No referido estudo, o autor objetivou responder as seguintes problemáticas: como os professores bacharéis que atuam em licenciaturas se formam, constituem-se como docentes e mobilizam seus conhecimentos para a formação de professores? Para responder a esses questionamentos, ele buscou investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura ofertados na modalidade presencial em duas instituições públicas da cidade de Uberaba. A partir das análises das narrativas, o autor pôde compreender que há um processo dual e ambivalente da constituição profissional dos professores bacharéis. Ele afirma que há uma dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, como processos formativos distintos e que são específicos para a atuação profissional desses professores, mas nem sempre determinam seus atos de pertencimento.

Um dos pontos que acreditamos ser crucial quanto às discussões aqui suscitadas é referenciado pelo referido autor, ao identificar que a relação entre o Bacharelado e a

Licenciatura se constrói por uma dicotomia permeada pelos interesses sociais, históricos e culturais. Nesse contexto, percebe-se que, no imaginário social, em termos de senso comum, a relação entre esses cursos está entranhada pela escolha de ser ou não ser professor, o que, para o autor, em termos gerais, significa escolher uma Licenciatura seria escolher ser professor e escolher um Bacharelado seria escolher não ser professor, mas, sim, outro profissional específico (PEREIRA, 2016, p. 37).

Entendemos que os cursos de Bacharelado não têm compromisso com a formação de professores, pois o seu objetivo é profissionalizar para a atuação em determinadas áreas de conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade da formação para a docência ficaria direcionada para os cursos de Mestrado e de Doutorado, entretanto, esses cursos, em grande medida, são omissos em relação a formação pedagógica, pois, no Brasil, circunscrevem-se especificamente à formação do pesquisador.

Nosso questionamento, frente a essa postura, é a de que muitos desses profissionais, por motivos variados, tornam-se docentes, mesmo sem ter escolhido isso *a priori*, ao eleger uma profissão. Assim sendo, a partir dos rumos que tomam esses profissionais são desencadeados diversos impasses que, em nossas análises, dificultam a construção de suas práticas pedagógicas, visto que “[...] a docência tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos” (MELO, 2018, p. 57), portanto, demanda formação sistematizada, o que objetivamos investigar.

Para dar continuidade a esta problemática, destacamos mais uma vez Pereira, que reconhece que os professores bacharéis, em suas narrativas, relatam os conflitos formativos e as situações em sala de aula em que não se sentem preparados para lidar ou não possuem segurança para tal, mobilizando apenas os conhecimentos construídos na prática (PEREIRA, 2016, p. 168).

Outro estudo a que nos reportamos é o de Silva, intitulado “A constituição do professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior” que, em sua dissertação, apresenta reflexões acerca da atuação do bacharel docente atuante no Ensino Superior. O estudo buscou analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior, compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no Ensino Superior; caracterizar tempos, espaços, saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade (SILVA, 2016, p. 7). No estudo, o autor fez apontamentos sobre os professores bacharéis, sobre exercerem a docência universitária, onde atuam, entre as

suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias práticas. Esses profissionais necessitam de ampliação de qualificação e de requalificação de sua formação continuada, constroem sua professoralidade no exercício da docência, na universidade e no seu fazer no coletivo e na experiência com seus pares, entre outros. Para o autor:

[...] é exigido do docente bacharel muito mais que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum a sua formação inicial. Faz-se necessário um espírito crítico, questionador, reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que habilite de modo devido esse profissional para as particularidades comuns a docência, permitindo-lhe fazer dessa prática, um momento de produção de saberes demandados pelo ato de ensinar (SILVA, 2016, p.12).

Partindo destas considerações, reafirmamos a necessidade de pesquisar a docência nos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e Sistemas de Informação, que têm como finalidade a preparação de seus egressos para atuarem no mercado de trabalho. No entanto, por motivos diversos, vários egressos assumem a docência como profissão, assumindo um lugar novo, que antes era o de aluno e agora é o de professor.

Silva evidencia que a discussão sobre a temática da formação docente tem sido abordada com maior amplitude no âmbito da Educação Básica, o que implica considerar que na Educação Superior, as investigações científicas ainda são rarefeitas, embora se apresentem como crescentes (SILVA, 2016, p. 12). Corroboramos com essa constatação do autor, ao realizarmos o levantamento das pesquisas dos últimos cinco anos que evidenciamos. Ainda, Silva observa que em específico da formação do bacharel, o modo como os cursos de Bacharelado são delineados dentro da organização educacional brasileira, a formação se direciona exclusivamente para outros campos, não atribuindo ao bacharel, que certamente será professor em alguns casos, a essência didática e pedagógica mínima necessária para desempenhar à docência. Todavia, o autor reconhece que, mesmo sem a formação pedagógica, identifica-se a existência de profissionais que são capazes de suprir esse déficit (SILVA, 2016, p. 35; CARVALHO, 2013, p. 32).

Assumimos a ideia de que, para se constituir professor, ou mesmo para assumir a docência como profissão, é fundamental que a formação, inicial e/ou contínua oportunize a construção dos saberes da Pedagogia e da Didática, tendo em vista que a Educação é uma prática social complexa, exigente e, portanto, a docência requer saberes elaborados, sistematizados, que possibilitem a realização de práticas pedagógicas intencionalmente desenvolvidas para contribuir com a formação de estudantes críticos e autônomos.

Encontramos aproximações em todos os estudos, dos quais destacamos:

- os impasses e desafios que o docente bacharel enfrenta ao assumir a docência, sendo esse aspecto destacado em todas as pesquisas analisadas;
- a problemática de que alguns profissionais escolheram a profissão docente por se frustrarem no mercado de trabalho e/ou como relataram alguns, “quase que por acaso”, o que acreditamos ser uma questão da qual seria necessário um estudo com essa temática para abordar a amplitude desse conjunto de questões;
- a importância dos saberes da experiência, principalmente, ao enfrentarem dificuldades postas pela ausência de base científica sobre a docência e os processos ensino-aprendizagem.
- a identidade profissional docente é marcada pelo Curso de formação inicial, sendo a identidade docente ainda fragilizada, ou seja, conforme destaca Melo (2009, p. 34) “[...] afirmam ser médicos que lecionam no Curso de Medicina, Biólogos que ministram aulas no Curso de Biologia, historiadores que ensinam História, engenheiros que lecionam no Curso de Educação Tecnológica etc.” e não professores.

As pesquisas acessadas contribuíram para fundamentar a construção de nosso objeto e construir respostas para as problematizações que suscitamos. Para tanto, aproximamo-nos da abordagem do Materialismo Histórico Dialético, por acreditarmos que, a partir desse método, reuniremos subsídios para compreender a docência nos cursos referidos, a partir de sua “[...] totalidade e historicidade, tendo em vista apreender as contradições presentes no movimento do objeto de pesquisa” (MELO, 2018, p. 19). Essa compreensão exigiu o esforço de construir interpretações possíveis, marcadas pela intencionalidade de produzir conhecimentos sobre o aprendizado da docência de professores bacharéis.

1.2 O percurso metodológico da pesquisa

O percurso metodológico foi delineado, tendo em vista responder os questionamentos que balizaram a pesquisa, assim enunciados: Como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis? Quais são seus percursos formativos? Quais as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência? Pautamo-nos em Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 27), ao afirmarem que: “[...] nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade. Não se inventa um método; ele depende, fundamentalmente, do objeto da pesquisa”.

O método não é o modelo, fórmula ou receita que, uma vez aplicada, colhe, sem margem de erro, os resultados previstos ou desejados. É apenas um conjunto ordenado de procedimentos que se mostraram eficientes, ao longo da História, na busca do saber. O método científico é, pois, um instrumento de trabalho. O resultado depende de seu usuário (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 28).

Reconhecemos que o rigor teórico-metodológico deve orientar todo o desenvolvimento da pesquisa, em consonância com nossas concepções e filiações teóricas, que, assim, permitirão aprofundar e expandir a compreensão sobre o objeto a ser estudado. Ao aprofundarmos temas relacionados à docência, ressaltamos que a trajetória percorrida é rica de experiências e que esse processo somente pode ser compreendido em contexto, considerando a historicidade do objeto. Paulo Netto afirma que o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, ou seja, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real, e que isso independe dos desejos, aspirações e das representações do pesquisador. Ainda, que “[...] pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”, e esta será a mais verdadeira e correta, quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 21).

Acreditamos que, independentemente dos nossos objetivos e/ou experiências vivenciadas ao longo de nosso percurso de investigação, intencionamos aproximar-nos de nosso objeto de estudo e apresentar os resultados na sua originalidade, e concretude. Conforme Franco (2003):

A pesquisa em Educação tem-se confrontado com a necessária tarefa de superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle, de que o sentido da concepção de ciência esteve historicamente impregnado, sem que, no entanto, isto venha a se realizar em detrimento do rigor científico, da consistência e de sua plausibilidade (FRANCO, 2003, p. 190).

Concluimos que, ao buscar compreender como se dá a aprendizagem da docência dos professores bacharéis, necessário se faz aprofundar nosso olhar acerca da História desses docentes, sua trajetória pessoal, formativa etc., suas necessidades formativas construídas historicamente, bem como os aspectos sociais que os influenciaram e os influenciam na prática docente. Dessa forma, vislumbramos esses professores como sujeitos sociais que mobilizam saberes específicos, provenientes de fontes diversas, para realizar a prática pedagógica. Para Souza (2011), ao considerarmos a trajetória dos profissionais docentes, levamos em conta suas percepções, expectativas, necessidades construídas historicamente e em como esses aspectos influenciam sua maneira de ver o mundo e sua relação com ele:

[...] esses docentes são compreendidos como sujeitos sociais que se utilizam, em suas práticas cotidianas, de experiências para mediar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sendo esses seus principais instrumentos (SOUZA, 2011, p. 56).

Nesse sentido, defendemos que os saberes pedagógicos são essenciais para a concretização do processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos no contexto educativo.

Para Marquez e Pimenta (2015),

Os saberes da Pedagogia e da didática possibilitam a construção de uma visão de totalidade, essencial à formação de profissionais capazes de realizar análises e elaborar encaminhamentos no sentido de possibilitar a democratização do conhecimento, a superação do tratamento fragmentado do saber escolar e a articulação da ação dos diferentes docentes rumo a concretização de um projeto formativo. Desprovida desses saberes, a ação do professor se reduz ao trabalho com um campo disciplinar de maneira desvinculada de uma intencionalidade pedagógica mais ampla, o que conduz à descaracterização da natureza da docência (MARQUEZ; PIMENTA, 2015, p. 151).

Portanto, investigar a trajetória formativa dos docentes bacharéis, como aprendem a serem professores, como constroem suas identidades profissionais, consiste no propósito desta pesquisa, visto que, como já constatado anteriormente, muitas vezes esses profissionais adentram a universidade e se tornam docentes, sem ao menos terem tido uma formação específica para essas atividades. Sendo assim, ao investigarmos essa trajetória teremos condições de explorar aspectos construtivos da formação docente, não apenas nos princípios técnicos da profissão e/ou formação de origem, mas em toda a totalidade da práxis docente. Assim, a partir dos instrumentos que utilizamos para a construção dos dados, abordamos o que constatamos na análise dos dados. De acordo com Anastasiou (1997):

A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão os princípios como o movimento, a contradição, a existência da tese, antítese e síntese sempre provisórias, a serem considerados no processo do pensar humano. Nesse processo, a apreensão da realidade se efetiva a partir da determinação dos seus elementos constitutivos, que são apreendidos por um processo de reflexão que mediatiza a apreensão da realidade [...]. (ANASTASIOU, 1997, p. 96).

Nesse sentido, a pesquisa se delinea a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que se aproximam do método materialismo histórico dialético, considerando suas principais categorias: historicidade, contradição, totalidade e práxis. Para Marx, citado por PAULO NETTO (2011, p. 25),

O papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o

sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (MARX, *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Diante da necessidade de aprofundar compreensões sobre o objeto de pesquisa “aprendizado da docência de professores bacharéis”, partimos de diferentes instrumentos que permitiram o processo de construção dos dados: em um primeiro momento, a partir da revisão de literatura e análise documental nos Projetos Pedagógicos dos referidos cursos, assim como nas legislações federais e institucionais referentes ao objeto de estudo. Em um segundo momento da pesquisa, realizamos o envio de um questionário aos professores dos referidos cursos com informações a respeito da investigação⁴. O questionário possibilitou acesso aos seguintes dados: formação, tempo na carreira do magistério, concepções sobre docência e prática pedagógica. Parte da análise dos dados dos questionários será aqui apresentada além dos documentos analisados.

1.3 A pesquisa de abordagem qualitativa

Nossa opção foi por realizar uma pesquisa de tipo exploratória, de abordagem qualitativa, por entendermos a necessidade de investigar nosso objeto de modo aprofundado, considerando o contexto no qual ele está inserido. Para Menga Ludke, 2004,

[...] a pesquisa qualitativa [...] depende inteiramente do relato do pesquisador. Se ele não for bem feito, fica comprometido todo o conhecimento da própria pesquisa, por mais cuidadoso que tenha sido seu desenvolvimento”. (LUDKE, 2002, p. 47).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que há questões frequentes sobre a investigação qualitativa:

O investigador não tem tanto interesse pessoal nas observações que fazem e nos resultados que obtém, diferente do professor que tem a vida, carreira e autoconceito estão sempre intimamente ligados ao modo particular como ele desempenha as suas tarefas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 63-71).

Os referidos autores afirmam, ainda, que:

[...] outro aspecto que difere o investigador do professor é que o investigador foi treinado no uso de um conjunto de procedimentos e técnicas, desenvolvidos ao longo dos anos, com o objetivo de recolher e analisar

⁴ Na mesma mensagem eletrônica foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os professores puderam optar por participar ou não da investigação.

dados. E mais, o investigador se baseia em teorias e resultados anteriores de investigação, que funcionam como um pano de fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 63-71).

Diante da opção pela abordagem de pesquisa qualitativa, indicamos que a relação sujeito-objeto ocorre por meio de interações, em que o problema de pesquisa é constantemente reavaliado. Nesse sentido, o processo da pesquisa é muito mais importante que os resultados, pois é no processo que se constroem as interpretações possíveis e as análises que permitem elucidar a problemática anunciada.

1.4 Os instrumentos utilizados na construção dos dados

1.4.1 Análise documental

A pesquisa partiu do estudo documental em fontes da própria instituição e dos cursos, lócus de nosso estudo. E, ainda, legislações atinentes, que nos permitiram contextualizar o tema investigado frente às múltiplas determinações e aos condicionantes que interferem na construção de interpretações sobre o objeto de pesquisa. De acordo com Bardin (1977), a análise documental é definida como:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1977, p. 45-46).

A análise documental contribui para elucidar questões e aspectos que podem contribuir para melhor compreensão do objeto, pois tem como propósito, conforme indica Bardin (1977), atingir

[...] o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 1977, p. 45-56).

Bardin sugere a leitura flutuante, como uma proposta de análise; a partir de uma primeira leitura flutuante, podem surgir intuições que convém formular em hipóteses

(BARDIN, 1977, p. 60). Realizamos o estudo de diferentes pesquisas realizadas nos últimos cinco anos que direcionaram suas investigações a temas semelhantes. Esses estudos, conforme destacamos, foram localizados nas principais plataformas de dados de programas de Pós-Graduação credenciados pela Capes. Ainda, foram consultadas diversas bibliografias que tratam de temáticas que abordam o desenvolvimento profissional docente, a profissão docente, a legislação brasileira relacionada ao papel da universidade e a docência no Ensino Superior, entre outros. Ainda, consideramos pertinente, para ampliar a compreensão sobre nosso objeto de pesquisa, o estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação. A análise documental foi realizada considerando a necessidade de compreender os documentos a partir das concepções que deles emergem, as intencionalidades, os contextos em que foram produzidos, no sentido de uma leitura polissêmica que nos permitiu elaborar interpretações possíveis.

Dessa forma, foi possível construir o *corpus* da pesquisa, constituído por informações oriundas da pesquisa teórica, documental e de fontes empíricas obtidas por meio dos questionários respondidos pelos docentes que atuam nos referidos cursos.

1.4.2 Questionário

A opção pelo questionário se deu a partir da necessidade de obter informações pertinentes que nos possibilitassem compreender o objeto de pesquisa. Por meio do referido instrumento, foi possível uma pré-análise do perfil de professores que atuam nos cursos pesquisados, informações sobre a formação inicial e contínua, o tempo na carreira docente, o que motivou a escolha dos cursos e a atuação docente desses profissionais, entre outros dados essenciais à pesquisa. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007):

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio Informante preenche. [...]. Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista). Deve, ainda, ser limitado em sua extensão e finalidade (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53)

Os questionários foram encaminhados por e-mail aos professores e foi realizado por nós um recorte, com o intuito de privilegiar os professores efetivos dos referidos cursos. Ao todo, foram 71 docentes, mas obtivemos resposta de apenas quinze deles. O questionário, de

modelo misto, contém dezessete questões fechadas e 21 questões abertas⁵. Parte delas buscou informações sobre a identificação dos docentes (idade, gênero, formação acadêmica, Curso em que atuava como docente, entre outros aspectos). Questões referentes ao percurso profissional (experiências anteriores, tempo de atuação na docência etc.). Parte das questões, consideradas por nós como as mais interessadas, direcionaram as perguntas, grande parte delas abertas, sobre a prática pedagógica, exercida a partir de quais referências que os professores reconhecem (cursos de formação, professores que os marcaram, troca entre pares, crenças, entre outros). Todas essas informações foram essenciais para a investigação.

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários enviados aos docentes efetivos dos cursos (Ciência da Computação e Sistemas de Informação) da Universidade Federal de Uberlândia, demonstra perfil formativo e profissional descrito no Quadro 2:

Quadro 2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Docente	Faixa etária	Formação	Grau de formação	Atuam nos cursos	Regime de trabalho
P1PDM	31-35	Ciência da Computação	Pós-Doutorado	Ciência da Computação	40 h dedicação exclusiva.
P2PDM	46-50	Ciência da Computação	Pós-Doutorado	Ciência da Computação	40 h dedicação exclusiva.
P3DF	46-50	Ciência da Computação	Doutorado	Ciência da Computação	40 h dedicação exclusiva.
P4DF	36-40	Ciência da Computação	Doutorado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P5MM	56-60	Engenharia Elétrica	Mestrado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	20 h.
P6DM	36-40	Ciência da Computação	Doutorado	Ciência da Computação	40 h dedicação exclusiva.
P7DM	56-60	Ciência da Computação	Doutorado	Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P8DM	36-40	Ciência da Computação	Doutorado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	20 h.
P9DM	31-35	Ciência da Computação	Doutorado	Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P10DM	36-40	Ciência da Computação	Doutorado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P11DM	31-35	Ciência da Computação	Doutorado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P12PDM	31-35	Ciência da Computação	Pós-Doutorado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P13DM	41-45	Ciência da Computação	Doutorado	Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.
P14PDM	36-40	Ciência da Computação	Pós-Doutorado	Ciência da Computação	40 h dedicação exclusiva.
P15DM	56-60	Processamento de dados	Doutorado	Ciência da Computação e Sistemas de informação.	40 h dedicação exclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora (utilizamos a nomenclatura **P1DM**, sendo **P** – Professor; **1** – ordem de devolutiva do questionário; **D** – referente a titulação; **M** – gênero).

1.4.3 Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução.

⁵O formulário do questionário encontra-se no Apêndice 1.

A partir das indagações apresentadas no início dessa pesquisa, discorreremos, no capítulo 2, sobre os aspectos da Universidade e das políticas de Educação Superior, pois acreditamos que são necessárias reflexões acerca do lugar onde os docentes estão inseridos, no sentido de compreender os condicionantes institucionais, sociais, políticos e culturais em que ocorre a docência universitária.

No capítulo 3, aprofundamos as referências teóricas sobre identidade, profissionalização docente, desenvolvimento profissional, entre outros, pois se constituem em conceitos fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo: o aprendizado da docência universitária.

No quarto, apresentamos o diálogo com as fontes documentais a partir da análise da história da Universidade Federal de Uberlândia e dos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados.

No quinto capítulo, evidenciamos o diálogo com os dados obtidos por meio de questionários respondidos pelos docentes bacharéis que atuam nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia, com o intuito de responder à problemática anunciada.

E, por fim, no capítulo sexto, as conclusões da pesquisa, a partir de um esforço de síntese que tem como intencionalidade apresentar as contribuições do estudo para o campo da Pedagogia Universitária entendida como “ [...]campo em construção, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 14), ou seja, todos os elementos que abrangem a docência universitária constituem-se problemas de abrangência da Pedagogia universitária. Dessa forma, a docência universitária tem a oportunidade de ser ressignificada.

2 O CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES E SUAS FINALIDADES

O objetivo deste capítulo é aprofundar as discussões referentes à universidade, como contexto de trabalho dos docentes bacharéis. Pretendemos analisar, ainda que brevemente, suas finalidades formativas, assim como identificar os desafios que as instituições de Ensino Superior enfrentam e os impactos desses desafios frente aos docentes que estão inseridos nesse cenário.

A partir dos estudos elencados e das reflexões que serão suscitadas aqui, relacionadas ao nosso objeto de estudo — o aprendizado da docência universitária de professores bacharéis — torna-se necessário tecer considerações sobre esses aspectos. A universidade exerce funções primordiais, responsabilidades diversas e enfrenta desafios. Zabalza (2004) destaca Connell (2000, p.4-13), que situa a instituição universitária no complexo mundo atual, atribuindo-lhe quatro responsabilidades específicas:

- Documentação, o que implica manter sua natureza como arcano de conhecimentos de todo tipo. A universidade não só aparece como o berço do saber, mas também como centro de armazenamento desses saberes, aos quais se pode recorrer quando se desejar ou precisar.
- Rede virtual de informação, o que implica a utilização dos mais variados sistemas e suportes de comunicação, os quais permitem a maior distribuição possível do conhecimento, de maneira que possa chegar aos possíveis usuários, seja qual for sua localização geográfica, seja qual for a sua condição financeira.
- Inovação, de forma que as universidades se transformem em focos permanentes de progresso técnico e social. Nesse sentido, elas devem ser capazes de fazer render ao máximo a autonomia e a disponibilidade de recursos.
- Crítica sobre os usos e abusos do poder (em suas diversas manifestações e em diversos âmbitos) e/ou dos processos de perda de identidade individual e social (CONNELL 2000, p.4-13, *apud* ZABALZA, 2004, p. 35).

O referido autor evidencia aspectos pertinentes referentes à formação como função básica da docência universitária e, ainda, em relação ao que significa a formação nesse contexto e de que maneira essa concepção de formação influencia o desenvolvimento das atividades dos docentes na universidade (ZABALZA, 2004, p. 36). Dessa forma, é evidente que os impactos referentes a todas essas responsabilidades incidem sobre os professores, o que suscita a seguinte reflexão: Como se sentem os docentes frente a todas as exigências que lhes são impostas? Como se organizam e se colocam dentro desse contexto cada vez mais

incerto? Que formações podem contribuir para o enfrentamento desses desafios? Esses questionamentos estão diretamente relacionados à problemática de nossa investigação sobre como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis.

A partir dessas reflexões, aprofundamo-nos acerca dos desafios da universidade frente às demandas que se apresentam nesse cenário. De acordo com Torres (2014) “A universidade como instituição social de ensino surgiu com o desafio de consolidar um conhecimento científico, em uma época em que esse tipo de saber era considerado como profano e remoto” (TORRES, 2014, p. 74). Nesse sentido destacamos Corbet *et al* (*apud* ZABALZA., 1987, p. 36-59), que diferenciam o “sagrado” e o “profano” da cultura institucional. Os referidos autores indica que os componentes “sagrados” são praticamente inalteráveis, pois constituem a base da cultura do grupo e, ainda, que a instituição é sempre pouco propensa à mudança, porque a tendência à inércia predomina sobre a tendência a mudança.

A mudança dos aspectos “sagrados” adquire níveis de resistência mais dramáticos Em relação ao “profano”, há indícios de que se trata de pontos mais exequíveis para a instituição, por romperem com a inércia. Ou seja, a categoria dos “sagrados” sustenta-se, com frequência, de temores, rotinas, entre outros. Sendo assim, “o desenvolvimento de inovações nas instituições universitárias apresenta muitos obstáculos” (ZABALZA, 2004, p. 85).

Ao estabelecermos relações com a docência, é possível considerar que práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva conservadora são “sagradas”, visto serem validadas pelos docentes e por seus pares, portanto, difíceis de serem alteradas, principalmente, porque a docência universitária não constitui, comumente, objeto de reflexões, de discussões ou mesmo de questionamentos. No Ensino Superior, a cultura ainda é pautada na ideia de que quem sabe, sabe ensinar. De outro modo, defendemos que é preciso romper com essa cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” (MELO, 2009, p. 32). Essa compreensão indica, invariavelmente, a necessidade de reflexões permanentes sobre o que é e como se faz a docência universitária, ou seja, quais as intencionalidades das práticas pedagógicas, no contexto de processos formativos permanentes. Para Magalhães (2013):

As contradições e as transformações ocorridas no campo da Educação materializam-se na adoção de conceitos e na realização de práticas cuja origem estão nos setores empresarial e de produção, que influenciam significativamente as ações administrativas, pedagógicas e curriculares das universidades públicas, desvirtuando, inclusive, a maneira como se organizavam (MAGALHÃES, 2013, p. 64-65).

A partir dessas reflexões, destacamos que os desafios das universidades são de grande monta e se arrastam por bastante tempo. Tendo em vista suas finalidades, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam:

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de Educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 102 – 103).

Todas essas características sustentam o que se espera das universidades como instituição educativa. Para Bernheim e Chauí (2003, p. 18), existem modelos diversos que as caracterizam e as diferem umas das outras, e, afirmam que “[...] a universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Para esses autores, a universidade, como instituição, é eivada de opiniões, de projetos e de atitudes que consideram conflitantes, que refletem as divisões e contradições presentes na sociedade:

Uma universidade enclausurada expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma universidade militante expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma universidade funcional e operacional, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como *ratio* última da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativos éticos e políticos da vida universitária (BERNHEIM; CHAUI, 2003, p. 18).

Semelhante a essa afirmação destacamos Zabalza (2004) ao afirmar que, portadoras de uma cultura institucional distinta (que as diferencia de outras organizações) e por serem símbolos e reflexos de uma determinada concepção de cultura, as universidades transformaram-se em um evento social que é, ao mesmo tempo, complexo e dinâmico. Ainda que:

As universidades têm uma cultura específica, uma cultura que lhes é própria em termos de categoria institucional e de instituições independentes (cada uma delas gerando uma identidade cultural própria). Por isso, é muito interessante a análise das universidades pelo viés da cultura organizacional. A universidade, por ser um sistema aberto, não pode, sob hipótese alguma, resistir às influências do meio circundante nem deixar de ser um reflexo (modificado pela origem de autogestão institucional que ainda conserva) das

concepções e dinâmicas que caracterizam esse meio (ZABALZA, 2004, p. 80).

Para que as universidades atinjam os objetivos a que se propõem, considerando as políticas públicas que as resguardam, sustentam e orientam, são necessários enfrentamentos de conflitos, posicionamentos de grupos gestores, que embora sejam transitórios (em média, os mandatos são de quatro anos no mínimo e oito anos no máximo), imprimem suas marcas, conforme a ideologia⁶ com que cada grupo gestor se identifica. É, pois, no movimento do processo histórico vivenciado pelas universidades, que inúmeras transformações ocorreram. Destacamos Leher e Motta (2014), que nos apresentam, em seu estudo, consideráveis mudanças sofridas pela universidade em relação aos desdobramentos da revolução industrial e do capitalismo, o que engendrou transformações significativas dentro das universidades e dos docentes nela inseridos. A começar pelo destaque:

A contrarreforma de 1968 constituiu, conforme nossa hipótese, os pilares fundamentais que erigiram a universidade necessária aos requisitos do capitalismo monopolista. A perspectiva capitalista monopolista não era compatível com os traços nacional-desenvolvimentistas contidos nas diretrizes dos órgãos de fomento à Ciência & Tecnologia (C&T) (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, BNDES), em institutos especializados como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em organizações privadas como no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, na consolidação da Petrobrás, e no projeto da Universidade de Brasília (UnB). Tampouco encontrava eco no projeto da burguesia paulista, a Universidade de São Paulo (USP), “A ciência vencerá”, criado com o fito de consolidar a hegemonia de suas frações burguesas (LEHER; MOTTA, 2014, p. 64).

Um dos impactos dessas reformas diz respeito, especialmente, aos desdobramentos ocorridos em função do contexto político marcado pelo regime militar, pois os principais quadros que lideraram a tentativa de realizar as reformas nacional-desenvolvimentistas foram cassados, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire (LEHER; MOTTA, 2014, p. 65). Os autores destacam que o chamado “Golpe”:

[...] efetivou o desmonte do projeto da UnB, resultando no afastamento de 80% de seus docentes até 1965 e empreendeu medidas para se apropriar da pesquisa, regulamentando a Pós-Graduação (1965, Parecer Sucupira) *vis-à-vis* ao modelo estadunidense; definiu novos marcos para a carreira do magistério superior (Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965) – manteve a cátedra, estabelecendo como forma de ingresso a “nomeação ou admissão”

⁶ Ideologia aqui entendida como “Conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar [...] Ela é portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador [...] (CHAUÍ, 1983, p. 113).

e criou uma outra vertente na carreira do magistério, a de pesquisador (posteriormente revogada pela Lei n. 5.539/1968), implementando regime de trabalho de 18h ou de 40h, prevendo a dedicação exclusiva, embora sem especificar o adicional a que o docente poderia fazer jus (LEHER; MOTTA, 2014, p. 65).

Mais adiante, os autores referidos evidenciam os impactos que esse contexto histórico, nos primeiros anos do golpe, produziu na vida acadêmica dos docentes, especialmente, quanto à carreira do magistério superior:

Tanto a primeira lei (Lei n. 4.881-A/1965) como a segunda (Lei n.º 5.539/1968) têm como pressuposto um grupo de docentes que, a rigor, não compõe a carreira: os auxiliares de ensino. A legislação da carreira imposta nos primeiros anos do golpe estabeleceu que os jovens docentes estariam vulnerabilizados pela fragilidade contratual, situação que ampliava o controle sobre os professores que possuíam em seu histórico algum tipo de militância, pois poderiam ser demitidos por simples ato administrativo (LEHER; MOTTA, 2014, p. 65).

Ainda para impor o seu modelo, o que os autores chamam de “Golpe” empreendeu brutal repressão sobre a universidade, seus docentes e seus estudantes. Os autores destacam que, por meio do AI-5/1968 e do Decreto 477/1969, foram afastadas mais de três centenas de docentes e mais de mil estudantes. Ainda, a partir de 1970, com a criação das 35 Assessorias Especiais de Segurança e Informações (Aesis ou ASIs) nas principais universidades brasileiras, o ambiente universitário tornou-se ainda mais coercitivo, pois a vigilância passou a ser uma prática sistemática dentro da universidade: os inimigos da liberdade acadêmica passam a compor parte institucional da universidade (LEHER; MOTTA, 2014, p. 65).

Além de todos esses processos que esfacelaram a autonomia das universidades, para os referidos autores (2014, p. 65), “[...]o passo seguinte foi o controle sobre o que é dado a pensar na universidade”. Esse controle estabeleceu-se por meio da subserviência aos órgãos de fomento ligados à área econômica, assim como ao atendimento e obediência às linhas de pesquisa em programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o FNDCT, tendo como consequências o que afirmam Leher e Motta:

Essa ofensiva do Estado sobre a autonomia universitária e a liberdade de cátedra significou, também, um processo de proletarização dos docentes, especialmente em virtude da inserção dos mesmos em determinada divisão social do trabalho (ainda que formalmente na esfera do trabalho improdutivo) e de inequívoca expropriação de seus conhecimentos, agora parametrizados pelas orientações das agências de fomento (e, mais amplamente, das empresas estatais e das necessidades do capitalismo monopolista) que induzem o que é ou não relevante em termos de pesquisa, esvaziando a dimensão criadora e inventiva da liberdade de cátedra (LEHER; MOTTA, p. 65-66).

Assim sendo, grande parte desses professores, embora não cassados, viram-se forçados ao exílio ou mesmo ao isolamento em seus departamentos ou grupos de pesquisa. Muitos perderam o financiamento dos órgãos de fomento e foram impelidos a abandonar temáticas e autores que pudessem criar problemas, provocando enorme sofrimento e saídas neurotizantes como o produtivismo acadêmico (LEHER; MOTTA, p. 66). Essas redefinições alteraram, de forma significativa, o contexto universitário e a imposição para se adequarem às necessidades do mercado, já constituía uma realidade que vinha sendo vivenciada há tempos, como afirmam os autores:

A partir da redefinição das bases produtivas com a Crise de 1982 e, mais particularmente, das políticas neoliberais nos anos 1990-2000, novas reconfigurações aconteceram nas políticas para a Educação Superior e para a ciência e tecnologia. A mais marcante foi a supremacia da chamada inovação tecnológica que, no capitalismo dependente, não é desenvolvida nas empresas, mas, diferente de toda experiência internacional, é atribuída às universidades na forma de prestação de serviços. A refuncionalização das universidades engendra a formação de intelectuais de outro tipo, na forma de intelectuais-funcionários que operam a agenda dominante sem a problematização sistemática de seus objetivos particularistas, em prol da burguesia, situação que afasta a universidade da autonomia científica, tecnológica e cultural (LEHER; MOTTA, 2014, p. 62).

Sendo assim, as universidades, ao produzirem inovações tecnológicas demandadas por empresas, operam, conforme os autores referidos, em uma lógica de prestação de serviços, reafirmando, assim, a Economia baseada no modelo capitalista dependente. Ou seja, as universidades investem na formação de cientistas que irão desenvolver suas pesquisas conforme as demandas do mercado, sendo sua função deslocada de intelectuais-críticos transformadores⁷, para intelectuais-funcionários. Essa é, pois, uma das contradições a serem enfrentadas pelas universidades brasileiras que, ao estarem a serviço da burguesia, vão, tacitamente, perdendo sua autonomia científica, e têm, portanto, sua identidade descaracterizada.

Cada vez mais, fica evidente que esses episódios foram delineando os rumos das universidades, cuja realidade se parece com uma luta dual entre seus objetivos principais — sua essência — e os objetivos mercantilistas. Concordamos com os autores no sentido de que:

[...] curvar a Universidade aos ditames do mercado – seja para valorização do valor pela exploração do trabalho vivo intermediado pelos contratos com fundações privadas, seja como produtora de insumo econômico – promove a alienação e o estranhamento do trabalho docente. A lógica do produtivismo, ao apagar permanentemente as realizações passadas dos docentes que atuam

⁷ GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

na Pós-Graduação, pois o que é considerado é exclusivamente a produção do triênio, independentemente da relevância dos trabalhos anteriores, produz adoecimento, estresse, e um direcionamento tal ao trabalho que poucos docentes podem gozar efetivamente as suas férias, noites e finais de semana. Trata-se, por conseguinte, de constrangimentos para que o docente (e a universidade) se conforme com uma ciência rápida, superficial e descartável, própria do capitalismo dependente (LEHER; MOTTA, p. 73).

A partir dessa lógica é como se o fazer acadêmico passasse a ser estruturado a partir das formas mais degradadas de trabalho, o que os autores comparam como nos *shoppings*, em que o vendedor tem de “bater metas”. No caso dos professores, as metas, quando não alcançadas, funcionam como obstáculo à progressão funcional. “A alma do trabalho universitário, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão desaparece da carreira, assim como a possibilidade de auto-organização do tempo da pesquisa e da docência” [...] em nome de um produtivismo desprovido de mérito para a produção sistemática de conhecimento e destrutivo para a ciência, a tecnologia, a arte e a cultura (LEHER; MOTTA, p. 75).

Entre essas consequências Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam:

Vivemos uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho. Entre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 68).

A partir da reestruturação do capital, temos repercussões que consideramos desfavoráveis na forma pela qual o trabalho docente é alicerçado. Para os autores, “[...] nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 68). Eles advogam que:

O conhecimento tornou-se também mercadoria chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital. Na fase atual, o lema mais adequado no mercado de trabalho talvez seja “formar para explorar mais e melhor” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 70).

Todo esse contexto acentua um quadro cada vez mais inóspito e dissonante com a prática docente. Já constatamos que os objetivos do mercado não são os mesmos das universidades e que ela está, muitas vezes, subjugada a intentos discordantes do trabalho intelectual e científico. Assim, o mercado define qual trabalhador deve ser formado para atender a demanda empresarial, pois

[...] na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos”, o que se resume a dois: “polivalência e flexibilidade profissionais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 71).

Isso estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os setores e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 71).

Assim, o progresso “[...] dessa polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetente) incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 71-72). Isso inclui rever perfis profissionais e programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs.

É evidente a forma pela qual essa teoria do capital humano interfere nas políticas educacionais e para além disso sobre o currículo dos cursos:

A difusão desse ideário de ressignificação da Teoria do Capital Humano interfere diretamente no âmbito das políticas educacionais no Brasil, especialmente no tocante às reformas curriculares em Curso. Na contramão desse ideário, algumas análises pontuam o reducionismo presente nestas políticas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 72).

Ainda, os autores referidos destacam a importância que adquiriram os currículos de cursos de Graduação no contexto da reforma da Educação Superior, a partir de 1995. Foi por meio do Edital MEC/SESu n.º 04, de 04 de dezembro de 1997, que, efetivamente, a reforma curricular dos cursos de Graduação foi desencadeada. Nessa ocasião, tendo em vista a necessidade de pôr fim aos currículos mínimos, então vigentes, a Secretaria de Educação Superior (SESu) solicitou que as instituições de Ensino Superior enviassem propostas para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação. Sendo assim, as propostas recebidas constituíram o ponto de partida para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). A respeito do referido Edital, esses autores afirmam:

[...] a ideia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de Graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre Graduação e Pós-Graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem

orientando a reforma é, justamente, “tornar a estrutura dos cursos de Graduação mais flexível” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.73-74).

Concordamos com os autores, na constatação de que todos esses processos de flexibilizar os currículos dos cursos de Graduação constituem possibilidades de superar a visão de currículo como dispositivo técnico e burocrático, distanciado, portanto, da perspectiva crítica que considera em sua elaboração os condicionantes sociais, históricos e culturais aos quais os projetos pedagógicos de cursos de Graduação estão vinculados. Além disso, são uma forma de viabilizar a vida dos alunos, em especial daqueles que trabalham, uma vez que muitos deixam as instituições sem efetivarem a conclusão dos cursos e o currículo é responsabilizado pelo alto percentual de evasão das IES (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.75). Todavia, esse desafio é pontual e não justifica grande parte das políticas instituídas. Destacamos que:

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a Graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p.75).

Tornar os cursos mais flexíveis em razão de um mercado que a todo instante muda e se transforma, é colocar a universidade em um processo cada vez mais incerto, o que contribui para a descaracterização de sua função. E nessa conjuntura movediça, a universidade e os docentes nela inseridos resistem,

Como decorrência de todo esse processo e debate na área, já se observa ampla movimentação nas IES, especialmente no âmbito da administração superior, objetivando introduzir mudanças curriculares, em que pese existirem resistências [...] As reformas curriculares são vistas, por parte significativa dos docentes, como uma ameaça às suas crenças, valores, opções políticas, práticas didático-pedagógicas etc. Há, também, vozes discordantes quanto aos pressupostos e finalidades dessa reformulação curricular dos cursos de Graduação e, ainda, um contingente que vislumbra nesse processo um reducionismo da função da Educação Superior, particularmente, a universitária (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.75).

Identificamos, no posicionamento dos autores referidos, a relevância de aprofundar debates críticos que possam contribuir para descortinar as funções sociais da Educação

Superior. Os autores citados indicam que todas essas mudanças, além de direcionarem os objetivos das universidades, reduzem a sua função, pois, ao

[...] promover a adaptação curricular dos cursos de Graduação, no formato considerado, implicará fazer, em grande parte, o jogo dessa racionalidade, em benefício do alargamento da Educação privada mercantil. Acreditamos que é preciso colocar em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, especialmente dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho, antes de ingressarmos em mais uma aventura curricular no país (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.78).

Os autores referidos reafirmam a necessidade de que as discussões curriculares sejam realizadas em interface direta com a função social da Educação Superior, “[...] de modo a retomar as concepções e os desdobramentos que vinham sendo gestados autonomamente pelas universidades, ancoradas no princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.78).

Enfatizamos que a finalidade da universidade deve estar associada à sua função social e jamais desarticulada dos pilares relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Discussão que destacamos na próxima seção e que é fundamental para pensar a universidade na perspectiva de formação dos docentes bacharéis.

2.1 A Universidade como contexto do trabalho docente

As universidades são, prioritariamente, instituições de ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, têm responsabilidades sociais frente às comunidades nas quais estão inseridas. Contudo, são tantos os desafios que enfrenta, desde as primeiras instituições criadas no Brasil, que os seus objetivos muitas vezes estiveram submetidos às imposições externas, na maioria das vezes decorrentes de políticas com foco no atendimento aos interesses do mercado e não na prática ensino, pesquisa e extensão. Para Severino (2008) “Comprometida com o conhecimento, a universidade precisa estar comprometida também, por decorrência, com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino” (SEVERINO, 2008, p. 75). Mas nos perguntamos como esses objetivos podem ser alcançados se, cada vez mais, a universidade está subordinada à lógica do capital, que é constantemente alterada. Ainda,

Na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da Economia capitalista, que se apoia, política e ideologicamente, no paradigma neoliberal. Por isso, é tendência mundial, que vai impondo a todos os países

a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada. No concernente à Educação, prevalece a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (SEVERINO, 2008, p. 76-77).

Assim sendo, o referido autor destaca que os desafios das universidades públicas não se diferem dos problemas enfrentados por toda Educação pública, de modo geral, em seus diferentes níveis e modalidades, sendo que os conflitos e dilemas perpassam pela realidade social brasileira na contemporaneidade, sendo marcados pelo:

[...] confronto entre uma Educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma Educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma Educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado (SEVERINO, 2008, p. 87).

Esses desafios são atribuídos aos dilemas enfrentados e, muitas vezes, pouco superados, em função da contradição que há entre o atendimento da universidade à lógica do mercado e à lógica da emancipação humana. Dessa forma, a identidade institucional toma novas diretrizes e

[...] alguns fatores conjunturais de ordem estrutural acabaram por decretar novos rumos para a Educação Superior e a universidade no Brasil [...] um processo de democratização/expansão, privatização (relação público-privado) e massificação da Educação Superior; uma mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão da Educação Superior, entre outros (VIEIRA, 2007, p. 1).

Ainda para esse autor,

A criação da universidade brasileira fez-se tardia, sem a firmeza política de investimento públicos e sem a percepção de construí-la como parte de um projeto nacional. A trajetória de sua criação, expansão e desenvolvimento são demonstrações de que o Ensino Superior deveria ser reservado para poucos (VIEIRA, 2007, p. 21).

Diante do exposto, torna-se relevante recuperar, mesmo que brevemente, a gênese da Educação Superior e alguns marcos de seu desenvolvimento no contexto histórico e político brasileiro, com a finalidade de evidenciar aspectos que contribuem para a compreensão da conjuntura atual. O ano de 1808, marca o início do Ensino Superior no Brasil, com as primeiras faculdades isoladas, conforme Kato (2015),

[...] 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 [...] Com a sede do reinado português no Brasil, em 1808 foram criadas faculdades isoladas, dando início aos cursos superiores voltados para a formação de uma elite intelectual ao longo de todo 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 pressupostos a expansão das ideias modernizadoras para o Ensino Superior brasileiro, a partir da influência do modelo francês (KATO, 2015, p. 23).

Em relação a essa trajetória, Pimenta e Anastasiou (2014) sintetizam brevemente e destacam que as primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das escolas jesuíticas dos vários países. Para construir o método de ensino, os jesuítas voltavam-se ao método escolástico e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris.

Nesses modelos, o uso do Latim regia e visava-se à abordagem exata e analítica dos temas que seriam estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentações precisas, expressão rigorosa, entre outros. Não aprofundaremos aqui os detalhes desse método, pois nosso intento é destacar algumas questões referentes à universidade. Nesse contexto, o conhecimento era tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado e assim devia ser repassado. Nesse caso, a memorização era concebida como essencial, no que tange ao método adotado para o ensino e a aprendizagem. A ação docente era a de transmitir o conteúdo que tinha como objetivo ser memorizado, em um modelo de aula expositiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 144-148). As autoras ainda destacam que:

Hoje, diferentemente do momento jesuítico inicial, não se impõem ao professor universitário um manual. Sua ação docente é muito mais calcada no senso comum do como ensinar. Nesse, no entanto, a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo característicos do modelo jesuítico permanecem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 147-148).

Enfatizamos que esse modelo segue não apenas nas universidades, mas em significativa maioria dos sistemas escolares, e que muitos dos profissionais que assim o fazem foram formados dentro dessa abordagem. As referidas autoras apresentam outros modelos que também serviram de referência às universidades brasileiras — o sistema universitário francês e o alemão. Destacam que o modelo francês, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas (consequência do pacto colonial entre as nações europeias), tinha a preocupação centrada na formação dos quadros profissionais, que atendiam prioritariamente à elite. Nesse

processo, o ensino jesuítico era reforçado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). A respeito desse modelo de Educação destacamos Bernheim e Chauí (2003) que afirmam:

[...] a partir da Revolução Francesa, a universidade pública é vista como instituição secular (autônoma com respeito a religião) a republicana (autônoma com respeito a vontade do governante). Depois das revoluções sociais dos séculos XX e com as lutas políticas e sociais que elas provocaram, a Educação e a cultura passaram a ser concebidas como parte integrante da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que além da sua vocação republicana, a universidade tenha-se tornado também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (BERNHEIM; CHAUI, 2003, p. 18).

Outro modelo de destaque é o humboltiano, que marca o surgimento da universidade moderna, com a organização da Universidade de Berlim, em 1808, alicerçada nos princípios e pressupostos defendidos por Humboldt. Uma época em que o avanço da ciência por meio da pesquisa é proposto como saída para a renovação tecnológica, com o propósito de eliminar a dependência e estruturar uma autonomia nacional. Conforme Pereira,

O projeto da universidade moderna se estrutura de forma a ser diferente de tudo o que se constituía universidade até aquele tempo. Surge em um período histórico onde a ciência já se despontava como o aspecto estruturante do mundo moderno e os ditames epistemológicos rigidamente controlados pela igreja já não detinham a força que teve durante os dez séculos anteriores. A Revolução Industrial que se processava, particularmente na Inglaterra, tinha aclarado a nova direção do mundo (PEREIRA, 2009, p. 30).

A autora referida, ao evidenciar os princípios fundantes dos dois modelos em questão, o francês napoleônico e o alemão humboltiano, destaca que, no caso dos princípios traçados pelo modelo alemão, toda universidade deveria envidar esforços para o bem público e o bem da nação, no entanto, “[...] embora tenha desenvolvido um projeto de universidade que, ao mesmo tempo, se adequava ao novo tempo e se projetava para além dele, o projeto como planejado teve pouca existência” (PEREIRA, 2009, p. 31). E afirma que:

Paradoxalmente, este projeto é a referência mais difundida e defendida de universidade moderna. O outro modelo, o modelo francês, embora tenha tido grande influência em vários países europeus e latino-americanos, nunca foi tido como um modelo de excelência científica ou moral, pela ênfase utilitarista que encerra (PEREIRA, 2009, p. 31).

Enfatizamos que o modelo alemão buscou unir os professores e alunos pela pesquisa; conforme acentuam Pimenta e Anastasiou (2014), o professor e o aluno existem para a ciência. Na contramão desses pressupostos, no Brasil, a universidade nasceu alinhada às características do modelo francês, tendo sido potencializada pelas reformas educacionais

ocorridas durante a ditadura militar separam a pesquisa do ensino, em que a Graduação ficou responsável pela formação dos profissionais e a Pós-Graduação, pela pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Diante do exposto, evidenciamos que o momento histórico influencia os modelos educativos e o que eles os destaca é a forma pela qual são conduzidos dentro de uma legislação imposta. Entre as políticas que foram sendo inseridas nas universidades, diversas se conduziram conforme as necessidades do mercado e não do conhecimento intelectual em si (TORRES, 2014, p. 88; DIAS SOBRINHO, 2008, p. 70; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 167; BERNHEIM, CHAÚÍ, 2003, p. 12), o que, conseqüentemente, descaracteriza a universidade como instituição social com finalidades educativas e direciona-a a moldes administrativos com objetivos mercadológicos.

Destacamos Dias Sobrinho (2008), ao afirmar que as universidades e demais instituições de Educação Superior – “[...] ainda que muitas delas se orientem por interesses e lógicas de mercado e exercitem uma gestão explicitamente mercantilista – são históricas, sociais e devem cumprir um papel educativo” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 75). Sendo assim, as discussões acerca das políticas chamadas neoliberais e sua influência no trabalho docente são fundamentais. Pois,

[...] a questão educacional está presente na agenda de desenvolvimento econômico e social, [...] em razão da necessidade que é colocada da importância de criar uma sociedade do conhecimento que possa vir respaldar essa nova etapa de internacionalização do capitalismo (MAUÉS, 2009, p. 489).

O que evidencia as pressões e dilemas as quais os docentes vivenciam nesse contexto mercadológico. E diante desse exposto:

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido ganha centralidade, uma vez que há interesse em que a Educação possa responder às exigências do mercado. Nesse contexto, o trabalho do professor é destacado e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de tal sociedade (MAUÉS, 2009, p. 487).

Nessa realidade, marcada por interesses do capital financeiro, o trabalho docente passa a ser alvo de políticas de avaliação externa, mesmo que indiretamente. Essas políticas minimizam seu valor, ao criarem padrões de controle que interferem na dinâmica pedagógica das universidades.

Em virtude dessa lógica, novas regulações ganham importância, e a regulação puramente burocrática perde o peso que tinha até então, dando lugar a um outro tipo que ficou conhecido como regulação pós-burocrática. Assim, as orientações em relação à formação e ao trabalho docente passam a ser formuladas, levando-se em conta o novo papel que o Estado assume como regulador e avaliador, descentralizando as ações e verificando resultados (MAUÉS, 2009, p. 487).

Assim, o caminho percorrido pelo docente se resume arduamente a agir de forma a assegurar as exigências das políticas impostas pelo Estado Regulador, o que desestabiliza a qualidade de seu trabalho:

Essa “obrigação de resultados” que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como as condições de trabalho, que implica turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, que inclui um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente se aposentar com dignidade, entre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o (MAUÉS, 2009, p. 485).

Esses aspectos são também corroborados por Brandão, Ferenc e Braúna (2015):

As reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas no Brasil têm trazido mudanças expressivas para os trabalhadores docentes. A Educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às condições do mercado por meio de estratégias que atendam aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista [...] essas mudanças tiveram uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários vinculados à universidade pública brasileira. As demandas para esses variam de acordo com as grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 345).

Dessa forma, há uma redefinição da atividade social do trabalho docente, o que concorre para a descaracterização de sua função e mais ainda, da universidade, como afirmam Leher e Motta (2014):

A inserção subordinada do país na divisão internacional do trabalho concorre para a redefinição da função social do trabalho docente e, mais amplamente, da universidade pública em detrimento da ciência, da tecnologia e da cultura. A fatia do orçamento geral do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) para a pesquisa “não diretamente interessada” encolhe em benefício das atividades ditas de inovação que, em última instância, na maior parte dos casos, são simples prestações de serviços, convertendo parte dos docentes em trabalhadores diretamente subordinados ao processo do capital. A questão de fundo é que essa forma de subordinação não é uma imposição externa, mas resulta da adesão de uma parcela de docentes a essa refuncionalização da universidade em prol dos serviços. É preciso, por conseguinte, examinar o contexto em que tal

subordinação às demandas da Economia se naturalizou nas instituições. (LEHER; MOTTA, 2014, p. 62).

Muito nos preocupa essa “naturalização”, visto que, continuamente, a partir da refuncionalização da universidade, aumentam as demandas que dificultam cada vez mais o trabalho docente, na perspectiva de atendimento aos ditames do capitalismo, sem o necessário viés crítico a respeito das finalidades da universidade: afinal, a serviço de quem ou de que estão as universidades brasileiras? Como consequência das exigências naturalizadas:

A competitividade que se estabelece no interior das universidades bem caracteriza as exigências de resultados que está sendo posta ao docente. Nessa lógica, o professor passa a assumir, além do magistério, funções administrativas, burocráticas, como inúmeros relatórios a serem preenchidos, a captação de recursos externos e a obrigação de produzir muito se quiser se manter no circuito acadêmico, isso é, na Pós-Graduação, na possibilidade de receber bolsa das agências de fomento, por exemplo (MAUÉS, 2009, p. 486-487).

Desse modo, a intensificação do trabalho docente é marcada pelas inúmeras cobranças e exigências, com prazos exíguos, em jornadas diárias de atividades laborais que comumente ultrapassam as oito horas diárias. Para Maués (2009, p. 487) “[...] a fim de poder realizar todas essas atividades que agora são dele esperadas e que vêm alterando significativamente a natureza desse trabalho e mudando a própria identidade do docente”. Além disso,

Para o cumprimento dessas “metas” (resultados), o professor será altamente envolvido, devendo se adequar a esse novo formato de Graduação; além de ver aumentada a relação professor/aluno, precisará adotar medidas que permitam a aprovação de 90% dos alunos matriculados. Isso significará a intensificação do trabalho (salas com maior número de alunos), assim como a flexibilização das atividades, à medida que o professor terá dificuldades, pelas condições objetivas, de manter uma Educação de qualidade que possa atender as demandas sociais (MAUÉS, 2009, p. 487).

Em concordância com Maués, destacamos Brandão, Ferenc e Braúna, que afirmam:

Aliada à demanda de quantidade de produção tem-se uma política avaliativa que valoriza a produtividade apresentada. Essa lógica do financiamento transforma o docente-pesquisador em um empreendedor e o leva a adequar a sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas certamente exigirão uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na Pós-Graduação (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 346).

Para os autores, “[...] o trabalho do professor, imaterial e superqualificado, adequado à reestruturação produtiva e tendo como paradigma a acumulação flexível, reforçou a produção científica pragmática e o aumento do trabalho imaterial e produtivo”. Modifica-se, assim, a

identidade das IFES, as relações entre o Estado e as instituições, mas, sobretudo, o trabalho do professor (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 347). Todos esses fatores tornam o trabalho docente cada vez mais desafiador, de forma que além das dificuldades que enfrenta, perde-se um tempo que seria dedicado a questões primordiais na organização do trabalho do professor. Bernheim e Chauí afirmam que:

[...] não há tempo em uma organização para reflexão, a crítica e a análise do conhecimento instituído e as possibilidades para transformá-lo e superá-lo. Em uma organização, não há sentido ou justificativa para exercer atividade cognitiva. Pelo contrário, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se afirma, se é capaz de propor áreas de problemas, dificuldades e obstáculos sempre renovados, o que se faz fragmentando velhos problemas em novos microproblemas, sobre os quais parece haver ainda maior controle (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2003, p. 13)

Assim sendo, consequências devastadoras se instauram e transformam o contexto intelectual do fazer docente. A competitividade é uma dessas consequências e engendra um espaço infecundo para, por exemplo, a produção coletiva, como ressaltam os autores a seguir:

É válido ressaltar, ainda, o fato de que a intensificação pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os professores, ou seja, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil a produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação pode contribuir, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de trabalho (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 347).

Além das mudanças sofridas pelos docentes, ocorrem também transformações dentro da cultura institucional, que transformam não só a dinâmica da universidade, mas o seu currículo, como afirmam Bernheim e Chauí:

Todos esses desafios, que promovem “novas culturas”, levam necessariamente a transformações que afetam as tarefas da Educação Superior (missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino-aprendizagem, trabalho individual etc.). Essas mudanças devem ser incorporadas no replanejamento dos currículos, que representam uma medida efetiva do grau de transformação sofrido por qualquer instituição universitária em particular. Afinal de contas, uma universidade é o seu currículo (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2003, p. 31).

Assim sendo, concluímos que, a partir desse contexto, no qual as universidades se configuraram, que as dificuldades e impasses enfrentados por elas e pelos docentes nela inseridos resultam das transformações ocorridas na sociedade e das políticas instauradas nessa sociedade. Enfatizamos que os aspectos intelectuais que deveriam tomar a frente dos objetivos

das instituições de ensino, encontram-se em separado dos objetivos mercantilistas e que esses, de forma impositiva, ditam os rumos da Educação. E, ainda, que todos os dilemas enfrentados pelos docentes frente a essas novas configurações impactam diretamente o seu trabalho, descaracterizando-o da sua função para atender as demandas exigidas pelo mercado.

2.2 Contradições e dilemas para a docência universitária

A partir do contexto anterior, podemos perceber por que caminhos as universidades brasileiras têm transitado e, a partir dessas informações, destacamos algumas das dificuldades que as instituições têm enfrentado diante dos desafios que se configuram em seu entorno. Destacamos, mais uma vez, Berheim e Chauí (2003) para quem a universidade é definida e estruturada por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, sendo pulverizada em micro-organizações que usam o tempo dos professores e submetem os alunos a exigências não relacionadas com o trabalho intelectual. Com tantas demandas, a universidade fica submetida a objetivos mercadológicos e deixa de lado os objetivos científicos e intelectuais.

Ainda que sujeita a uma lei exterior, a universidade é marcada pela heteronomia, com aumento excessivo das horas de ensino, redução do tempo dedicado à Pós-Graduação de mestres e doutores, a avaliação que se baseia na quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc. (BERNHEIM, CHAUI, 2003, p. 12). Cada vez mais, a sobrecarga de trabalho incide sobre a vida dos professores que, para sobreviverem às infundáveis cobranças, desgastam-se e até mesmo adoecem.

Para Sobrinho (2008),

No cenário das discussões sobre Educação Superior, o tema da qualidade muitas vezes vem associado a pertinência, responsabilidade social, acreditação, sociedade do conhecimento, desenvolvimento sustentável e outros semelhantes. Todos esses termos carregam múltiplas acepções, não só distintas, mas também muitas vezes, contraditórias, dependendo das posições relativas que os diferentes grupos de interesse que as sustentam ocupam no campo social (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 67).

Ainda, destacamos Bernheim e Chauí (2003),

O interesse em avaliar a qualidade da Educação Superior surgiu na América latina e no Caribe no contexto da crise econômica que marcou a última década e a substituição do conceito de *welfare state* – ou “Estado do bem-estar social” – pela noção do *evaluatory state* – “Estado avaliador” -, que é parte do “discurso de modernização”. Embora a preocupação com a

qualidade tenha estado presente desde a origem das universidades, os conceitos de qualidade, avaliação e acreditação são recentes na prática da Educação Superior latino-americana (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2003, p. 28).

A avaliação poderia ser um marco relevante para a comunidade educativa, se não fosse a forma pela qual é realizada em muitas das instituições. Dias Sobrinho (2008) ressalta que há amplo entendimento de que, em razão das múltiplas e rápidas mudanças que ocorrem na sociedade, no trabalho e na própria Educação, deve haver também mais frequentes e mais abrangentes avaliações da Educação Superior, ainda que ela pretenda verificar se a universidade se adapta aos novos papéis da sociedade do conhecimento e da informação (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 69). Em se tratando dos conceitos de avaliação e qualidade da Educação, frisamos que:

A avaliação pode ser, e frequentemente o é, um instrumento de poder do professor, do administrador e dos atores ministeriais, mas também pode ser instrumento valioso que ajuda a compreender e melhorar as instituições e os sistemas, fundando as possibilidades para os processos reflexivos que produzam sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 83).

Essa é a linha de pensamento que acreditamos ser a que mais se relaciona com o conceito de avaliação que defendemos, aquela em que viabiliza novas possibilidades, novos debates e reflexões acerca do que seja um ponto de partida para melhorias na Educação como um todo. Concordamos com os autores Bernheim e Chauí (2003, p. 17), que afirmam: “[...] desde suas origens, a Educação universitária tem perseguido a meta de criar, transmitir e disseminar conhecimento”. Avaliar é preciso, não para controlar e homogeneizar, mas para ampliar, direcionar, aprofundar e construir soluções e reorientar caminhos e planejamentos. Para Sobrinho (2008, p. 73) “[...] não se pode avaliar a Educação Superior (ou de outro nível) sem discutir minimamente o conceito de formação, pois é precisamente a formação que constitui o eixo central dos objetivos de uma instituição dessa natureza”

No que se refere à formação docente, a universidade tem uma função expressiva frente ao seu desenvolvimento intelectual, profissional e humano. Sabemos que o processo de formação se dá não apenas no âmbito da universidade, o que trataremos no capítulo II deste estudo, mas que esse processo é o que, muitas vezes, direcionará o profissional para a carreira que pretende seguir e realizar. Zabalza (2004) afirma que:

[...] em relação aos propósitos formativos, a atual universidade oferece um marco notavelmente “discreto” e inconsistente. Que tipo de formação a universidade pode ou deve oferecer? Como se pode entender a própria ideia de formação aplicada ao contexto universitário? Nós, professores

universitários, somos formadores (talvez até educadores), ou isso não passa de uma simples fantasia pedagógica? Enfim, sobre o que estamos falando quando afirmamos que a principal função da universidade é a formação? (ZABALZA, 2004, p. 36).

O autor evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão a respeito da concepção de formação presente no imaginário dos professores que atuam na Educação Superior. Essa compreensão deve estar diretamente vinculada ao sentido formativo da universidade, a suas finalidades e aos princípios que a orientam na condução do trabalho que desenvolve. Ainda destaca que é cada vez menor o número de atividades que não necessitam de processos de formação específica para serem realizadas e por essa razão, a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas (ZABALZA, p. 36). Destacamos, de acordo com Nunes (2013):

Existe uma carência de políticas de formação específica para atuação na docência universitária. No Brasil, a docência no Ensino Superior não é disciplinada legalmente. Não há critério único para ingresso na carreira, piso remuneratório, estatuto (NUNES, 2013, p. 67).

Conforme apresentamos anteriormente nesta pesquisa, a legislação vigente declara que os docentes que atuam em nível superior se preparam em cursos de Pós-Graduação, nos programas de Mestrado e de Doutorado. Segundo Zabalza (2004):

O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função. É transformá-los em profissionais da aprendizagem, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar de fato, o que o professor lhe ensinou. Antes do compromisso com a sua disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos (ZABALZA, 2004, p.169).

Reconhecemos que esse compromisso é exigido ao professor, todavia sabemos que diversos fatores influenciam a sua prática. Conforme Masetto (2003), a grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, ou seja, o professor entra em sala para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas por meio de seus estudos e experiências. Esse autor define três pilares que apoiam esta preocupação, são eles:

- Na organização curricular que privilegia disciplinas conteudistas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área, nem sempre em consonância perfeita com as necessidades e exigências do profissional que se pretende formar naquele Curso;

- Na constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com Mestrado e Doutorado em sua área de conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica, pois, o importante para ser professor é dominar com profundidade e atualização os conteúdos que deverão ser transmitidos;
- Em uma metodologia, que, em primeiro lugar deve dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com a turma toda; por isso mesmo, uma metodologia que se esgota em 90% das atividades em aulas expositivas; e a avaliação se realiza como verificação, em determinados momentos, da apreensão ou não dos conteúdos ou práticas esperadas (MASETTO, 2003, p. 1-2).

Concluimos que esses fatores interferem diretamente na prática do profissional, pois, se na instituição de ensino em que ele trabalha os objetivos muitas vezes têm por foco esses propósitos, como o profissional sozinho poderá fazer diferente? Para Carvalho (2013):

A docência é uma tarefa complexa e laboriosa que requer formação profissional para o seu exercício adequado, principalmente no contexto em que vivemos. As novas configurações sociais exigem mais dos docentes, que têm de inovar suas práticas e de superar as defasadas. Nesse sentido, destacamos que a massificação progressiva da Educação Superior impôs novas exigências que refletiram diretamente nas universidades (CARVALHO, 2013, p. 34-35).

Reconhecemos que, nesse contexto em que são exigidos dos docentes práticas inovadoras, mas que muitas vezes, o espaço universitário não oportuniza essas práticas, ou mesmo, formação adequada para que ele possa desenvolver essas práticas, dificilmente essas novas exigências serão superadas. Ainda assim, mesmo que novas configurações se desenhem, a função da universidade não deve perder de vista as questões relacionadas ao trabalho intelectual, social, entre outros. Mais adiante a autora acrescenta:

Em decorrência da expansão do Ensino Superior, os profissionais liberais foram inseridos no mercado de trabalho da docência na Educação Superior, tendo em vista que esse setor se encontra em expansão e necessita constantemente de profissionais para suprir as enormes demandas (CARVALHO, 2013, p. 44).

E, nesse sentido, as instituições de Ensino Superior se sentiram compelidas a contratar professores sem a formação para a docência, para assim, suprir a grande demanda dos profissionais para atuarem nos cursos superiores (CARVALHO, 2013). Inferimos que as consequências desse processo estão diretamente relacionadas a grande parte das dificuldades que enfrentam na atuação docente. Assim, compreender a trajetória das instituições de Ensino Superior nos permitirá visualizar o contexto em que se encontram esses profissionais. Ainda conforme Bernheim e Chauí:

O ensino é entendido como a rápida transmissão de conhecimento registrado em manuais de fácil leitura, de preferência amplamente ilustrados e apoiados por CDs. Os professores são recrutados sejam ou não proficientes no campo de conhecimento da sua disciplina e nas relações entre ela e demais disciplinas afins. Os professores são admitidos ou porque são promissores como pesquisadores em algo muito especializado ou porque, sem vocação para a pesquisa, concordam em ser pressionados e aceitam contratos de empregos temporários e precários – o melhor dito, “flexíveis”. O ensino é concebido como habitação rápida para graduados que precisam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho do qual serão eliminados alguns anos depois, ao tornar-se obsoletos e dispensáveis; ou como uma correria de transmissão entre pesquisadores e treinamento de novos pesquisadores. Em suma, a docência fica reduzida a transmissão e treinamento (BERNHEIM; CHAUI, 2003, p. 13).

Todos esses fatores são consequência dessa demanda de professores que, ao serem recrutados pelas instituições, foi para suprir as necessidades do mercado, portanto, muitas vezes, distanciados das questões educativas, como constatamos na afirmação de autores citados neste trabalho. E, ainda, reafirmamos que a formação docente é não apenas possível, mas indispensável, tendo em vista que a docência é uma profissão diretamente vinculada às teorias pedagógicas, portanto, deverá ser constantemente aprendida.

Assim sendo, muitos fatores devem ser levados em consideração dentro dos objetivos que compõem o projeto de desenvolvimento institucional das universidades, especialmente no que se refere à necessidade de formação dos docentes que atuarão nesse contexto. Considerando a complexidade de trabalho docente nas universidades convém aqui resgatar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão que se constituem no tripé universidade pública. A começar por Cunha (2012) que constata:

O desenvolvimento da Pós-Graduação foi criando as bases para a valorização da pesquisa na cultura acadêmica. Essa condição, entretanto, foi sendo definidora de espaços exclusivos, distanciando-se da compreensão da relação indissociável da pesquisa como o ensino. Pouco se articulava, também, com a extensão, vista pelas políticas da época como uma prestação de serviços, que deveria levar a alguns segmentos da população os saberes acadêmicos, numa relação linear entre dois polos: os que sabem e os que não sabem (CUNHA, 2012, p. 25-26).

Esse contexto, segundo a autora referida, foi marcado pelo fim do bipartidarismo, com a criação de novos partidos políticos que incorporaram discursos próprios sobre a Educação no Brasil, refletindo nas universidades.

Aos poucos, o processo democrático se instituía com a eleição de governadores e o empenho pela eleição direta do Presidente da República. A nova ordem política exigia uma revisão completa da Constituição, Lei maior do país. Em torno dela, um amplo movimento da sociedade civil se

estabeleceu, discutindo pontos em tensão decorrentes de forças políticas divergentes (CUNHA, 2012, p. 26)

Cunha reforça que, em relação a Educação Superior, foi preponderante o ato de defesa da universidade como instituição em que o ensino; a pesquisa e a extensão se estabelecessem de forma inseparável, aliados à autonomia universitária. E que “[...] No embate das forças políticas, essa proposição foi vencedora e definida constitucionalmente, significando uma vitória sobre o pensamento conservador” (CUNHA, 2012, p. 26)

A autora pontua que, no panorama das políticas públicas, houve, de forma progressiva, o fortalecimento da Pós-Graduação *stricto sensu*, o que, além de ser relevante para o País, recebeu fortes estímulos, ainda que a CAPES tenha definido um sistema de avaliação considerado rigoroso e que favoreceu o reconhecimento externo (CUNHA, 2012, p. 27). De acordo com a autora:

Do ponto de vista do Estado, o funcionamento da CAPES provocou uma dicotomia de vínculos das universidades com o Ministério da Educação. A Graduação é supervisionada e regulada pela Secretaria de Educação Superior – SESU, e a Pós-Graduação pela CAPES (CUNHA, 2012, p. 27).

Conforme Cunha, “[...] essa condição reforçou a representação de que a pesquisa é tarefa da Pós-Graduação, enquanto o ensino é que caracteriza a Graduação”. Nesse sentido, destacamos que:

A concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica, de fato, tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que, via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Essas situações evidenciam que a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam, originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista (MAZZILLI, 2011, p. 218).

Evidenciamos, novamente, contradições, no que se refere à dicotomia entre ensino-pesquisa-extensão, à medida que, historicamente, as políticas de Educação Superior indicam que a pesquisa se centra nos cursos de Pós-Graduação, distanciada, portanto, do ensino de Graduação e, mais ainda, da extensão universitária.

[...] Alguns estudantes de Graduação “vocacionados” integram projetos de pesquisa na condição de Bolsistas de Iniciação Científica. Essa condição tem sido parte do discurso que atesta a implicação da Graduação com a pesquisa. Em que pese a experiência seja de grande significado, sabidamente ela

atinge um número muito restrito de alunos, ficando a maioria distante de tal experiência (CUNHA, 2012, p. 27-28).

No entanto, vale ressaltar que não há incentivos nem bolsas para todos os estudantes que desejam se integrar em projetos de pesquisa, sendo esta importante oportunidade restrita a pouquíssimos estudantes de Graduação. No que se refere à “[...] a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão estaria centrada em uma atitude epistêmica que acompanharia todas as ações acadêmicas, incluindo sua forma de gestão e distribuição do conhecimento”. Essa perspectiva resultaria vigorosamente em práticas de ensinar e aprender, não por procedimentos próprios, mas pelo que consideraria conhecimento válido (CUNHA, 2012, p. 33). Ainda, para Magalhaes:

A pesquisa é condição para uma docência de melhor qualidade, principalmente para o professor da Pós-Graduação. No entanto, o trabalho de pesquisa, que é uma atividade orgânica da docência universitária, tem sido cada vez mais estreitamente vinculado aos sucessivos modelos de acompanhamento e de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), implantados pelas agências de fomento da Pós-Graduação e da pesquisa, culminando nas exigências draconianas do atual Coleta Capes/Brasil (MAGALHÃES, 2013, p. 67).

Conforme a autora

[...] as condições objetivas de realização do trabalho docente são marcadas por determinações históricas que expressam a realidade econômica, social e política que, através do Estado e das políticas públicas de Educação, buscaram responder mais às demandas dos setores produtivos do que às demandas sociais (MAGALHÃES, 2013, p. 70)

Inferimos que, em um presente de grandes incertezas, a dificuldade é ter alguma certeza sobre como formar, sendo esse:

[...] um dos grandes desafios que a Educação, em geral, e a avaliação da Educação, em especial, enfrentam tanto na esfera teórica e filosófica quanto na prática [...] A Educação Superior não consegue acompanhar a velocidade das transformações no mundo dos saberes nem tampouco atualizar seus currículos, função principal das instituições educativas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 70).

Reconhecemos que os desafios das universidades são expressivos e, alinhadas no que defende o referido autor, entendemos que dificilmente a Educação Superior conseguirá acompanhar a velocidade dessas transformações. Todavia, reconhecemos que as mudanças sinalizam adequações no que se refere ao papel que as universidades desempenham dentro de

uma sociedade que avança, muitas vezes para um futuro de incertezas. Magalhães (2013) ressalta que:

[...] é preciso esclarecer que uma formação de alta qualidade, seja na Educação básica, seja no Ensino Superior ou na Pós-Graduação, exige investimentos políticos e financeiros de grande porte para melhorar as atuais condições de formação inicial e continuada e de trabalho dos professores (MAGALHÃES, 2013, p. 73).

Nesse sentido, diversas são as mudanças relacionadas ao contexto docente, dentro e fora das instituições de Ensino Superior, nas matrizes curriculares e nos cursos de formação docente, para que se possa construir um percurso mais favorável ao professor bacharel. Ainda, apesar de alguns obstáculos parecerem intransponíveis, a própria História das universidades tem demonstrado que essas superações são possíveis. Consideramos que há muito a ser desenvolvido nesse contexto e que, estudos como este, poderão colaborar para reflexões acerca das possibilidades frente às constatações dos entraves que ainda dificultam as transformações necessárias no ensino, na pesquisa e na extensão.

Dessa forma, constatamos que o contexto do trabalho docente é, cada vez mais, incerto e atribulado, sendo a universidade uma instituição que tem perdido suas características primordiais, para se adequar há um contexto cada vez mais mercadológico e incoerente com os objetivos fundantes das instituições. Os impactos desses desafios sobre o trabalho docente são diversos, a começar pelo excesso de demandas a serem cumpridas, o que muitas vezes distancia os docentes do tripé ensino, pesquisa e extensão, essencial para aprofundar a dimensão qualitativa da Educação Superior.

2.3 Desafios da docência no Ensino Superior

O debate sobre o professorado foi adquirindo, cada vez com mais frequência, um caráter administrativo, corporativista e funcionalista. Mais que um debate sobre o presente e o futuro de uma profissão com uma marcada feição autônoma e intelectual, o que se oferece é uma visão de uma profissão assalariada, mais administrativa que intelectual, e sumamente tutelada e dependente dos poderes públicos ou privados. [...] isso gerou uma determinada imagem social, profissional e administrativa (e também uma autoimagem) do professor e que, atualmente, ainda impregna e contamina os trabalhadores das instituições educacionais (IMBERNÓN, 2011, p. 117).

Esta autoimagem corrobora para um contexto permeado de contradições que fazem com o docente se sinta intimado a agir conforme as regras impostas sem condições para realizar suas atribuições da forma que pensaram e/ou se organizaram:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nessa condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Essa docência é, muitas vezes, realizada sem as condições necessárias, como as autoras asseveram que “[...] no tocante às condições de trabalho, é certo que são bem diferentes nas diversas instituições”. Em se tratando das instituições públicas, o ingresso se dá sempre por concurso... [...] no concurso para professores efetivos, o docente para por um período de “estágio probatório”, assim quando ao final sua efetivação é confirmada ou não mediante um processo de avaliação, que é realizada por seus pares nos departamentos [...]” todavia, uma vez atuante, as autoras questionam quais as condições oferecidas para a melhoria do desempenho desse como docente, embora não exista uma organização institucional ou mesmo um espaço para esclarecer dúvidas ou refletir com alguma supervisão as ações efetivadas em sala de aula (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 119). Em concordância nos referimos mais uma vez a Stano e Fernandes de que:

A construção do currículo na instituição de Ensino Superior deveria ser coletiva e gerada a partir das diretrizes traçadas em seu projeto político pedagógico, que traz o perfil do profissional que a instituição pretende formar. Infelizmente não é o que ocorre, pois quando o professor chega a instituição o currículo já está elaborado e por muitas vezes o professor nem chega a tomar conhecimento do currículo em sua totalidade, se restringindo a disciplina que irá ministrar (STANO; FERNANDES, 2015, p. 52).

Segundo Zabalza, o desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma diretriz específica para sua função.

É transformá-los em profissionais da aprendizagem, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno [...] Antes do comprometimento com a sua disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos (ZABALZA, 2004, p.169).

Podemos notar que esse compromisso é exigido ao professor, todavia sabemos que diversos fatores influenciam a sua prática. Fazemos menção a Masetto (2003), que assegura que a grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, ou seja, o professor entra em sala para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas através de seus estudos e experiências, onde o autor define três pilares que apoiam esta preocupação, são eles:

- Na organização curricular que privilegia disciplinas conteudistas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área, nem sempre em consonância perfeita com as necessidades e exigências do profissional que se pretende formar naquele Curso;
- Na constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com Mestrado e Doutorado em sua área de conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica, pois, o importante para ser professor é dominar com profundidade e atualização os conteúdos que deverão ser transmitidos;
- Em uma metodologia, que, em primeiro lugar deve dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com a turma toda; por isso mesmo, uma metodologia que se esgota em 90% das atividades em aulas expositivas; e a avaliação se realiza como verificação, em determinados momentos, da apreensão ou não dos conteúdos ou práticas esperados (MASETTO, 2003, p. 1-2).

Todos esses fatores interferem diretamente na prática pedagógica e constituem desafios para o campo formativo e profissional da docência universitária. Diante desses pressupostos, confirmamos nosso questionamento inicial: em seus processos formativos (inicial e formação contínua) o professor bacharel não teve a oportunidade de construir conhecimentos profissionais sobre a profissão docente, como aprende a ser professor?

Diante desses desafios aprofundaremos, no próximo capítulo, os conceitos de profissão, profissionalização, saberes, formação e identidade docente que irão subsidiar as discussões acerca dessa temática.

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: INTERFACES ENTRE SABERES, IDENTIDADE PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Temos por compreensão que a profissão docente sempre esteve permeada de desafios e, quando nos referimos aos professores bacharéis, foco do presente estudo, muitas são as indagações suscitadas, no sentido de compreender como se dá a aprendizagem da docência desses profissionais. Um dos dilemas está diretamente relacionado ao fato de que o ingresso profissional na docência, muitas vezes, ocorre não pelo desejo de ser professor, mas pela ausência de oportunidades profissionais na área de formação. Sendo assim, a docência é assumida profissionalmente, mas é desprovida dos saberes docentes, principalmente aqueles relacionados à dimensão pedagógica, necessários para esta atuação, como já destacamos em estudos apresentados nesta pesquisa. Bolzan e Isaia (2006) destacam que:

[...] é preciso considerar que a prática educativa do professor implica em possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e desse para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006, p.494).

A partir da reflexão questionamos como os professores bacharéis, ao concluírem o Curso de Graduação e de Pós-Graduação, que muitas vezes não oportunizam disciplinas e atividades voltadas à docência, constroem sua prática pedagógica? Para tanto, abordamos neste capítulo, a interface entre conceitos constituintes da docência: “saberes docentes”, “identidade”, “formação de professores”, componentes do “desenvolvimento profissional docente”, entre outros, fundamentados teoricamente em alguns dos autores que, em seus estudos, aprofundam essas temáticas: Marcelo Garcia (2009), Imbernón (2011), Pimenta; Anastasiou (2014).

3.1 Os saberes docentes e a prática pedagógica

A “profissão professor” é alvo de inúmeros debates e contradições, muitas vezes, associada ao trabalho voluntário, ao “dom”, ou mesmo a uma missão. Todas essas características reforçam a descaracterização de uma profissão, que como outra qualquer, necessita de ser reconhecida e valorizada. De acordo com Costa (2005),

No contexto brasileiro, a partir das reformas no campo da Educação, realizadas na década de 1990, a retórica acerca da profissão docente se desdobra na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que no artigo VI, refere-se aos “profissionais da Educação”, gerando, dessa forma, um amplo debate e questionamentos sobre a profissão professor, pois o tema da profissionalização não é uníssono, despertando grandes controvérsias acerca da condição de profissionalidade dos docentes, no contexto brasileiro (COSTA, 2005, p. 85).

Ainda de acordo com a pesquisa realizada pela autora referida, a profissionalização é apresentada sob diferentes concepções: uns tendem a reafirmar a concretização das reformas, outros se contrapõem à sua efetivação. Dessa forma, diversos autores, tomando por base os debates acerca dos movimentos de educadores, “[...] apresentam a concepção de profissionalização em uma perspectiva crítica, em que se busca a construção de uma identidade profissional, a valorização da profissão e o reconhecimento enquanto profissionais da Educação” (COSTA, 2005. p. 104). Constata-se que as questões relacionadas a profissionalização da docência estão vinculadas diretamente às questões como formação docente, autonomia docente, construção de uma identidade, entre outros. De acordo com Oliveira,

A noção de profissionalização aplicada à Educação sempre foi ambígua. [...] o uso do termo profissionalização na Educação sempre esteve vinculado ao quadro conceitual da sociologia americana das profissões, em que a profissionalização supõe não somente a prática do ofício em tempo pleno, mas também um estatuto legal que reconhece a qualificação dos seus membros como uma formação específica e a existência de associações profissionais. [...] essa profissionalização se traduz pela constituição de um patrimônio cognitivo e deontológico comum, sendo assim, as noções de profissionalidade e profissionalização são impostas no domínio da formação docente fazendo passar do plano social ao das práticas profissionais e pedagógicas (OLIVEIRA, 2013, p. 61-62).

Conforme a referida autora, o conceito de profissionalização está intimamente vinculado aos processos de formação, portanto, são considerados em constante interface (OLIVEIRA, 2013, p. 62). Sendo assim:

Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos. Tais políticas sofrem influência da agenda educacional global e regional que tem trazido o apelo ao DPD⁸ que depositam na formação expressiva centralidade. As políticas de DPD podem promover o deslocamento das demandas de profissionalização centradas na carreira e condições de trabalho e na remuneração para um modelo de responsabilização dos docentes por sua

⁸ Desenvolvimento profissional docente.

formação, sobretudo a continuada, como forma de crescimento individual e profissional (OLIVEIRA, 2013, p. 69).

A autora defende que “[...] tanto as definições acerca do trabalho docente como a busca por definições claras da constituição da carreira e do desenvolvimento profissional” fazem sentido se os objetivos do professor, da escola e dos sistemas educacionais estiverem voltados para a melhoria da qualidade da aprendizagem. Ainda que “[...] é preciso reconhecer que a qualidade esperada está relacionada com o avanço social que tais estudantes possam apresentar, [...] bem como com o seu desenvolvimento como sujeito histórico, capaz de compreender o seu tempo, sua cultura, seu ambiente e interpretá-lo” (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p. 14). De acordo com as prerrogativas apontadas pela referida autora, os processos formativos emancipatórios demandam que os estudantes sejam instigados a participarem ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, a docência se constrói na inter-relação entre os conhecimentos do campo específico, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, tendo em vista, alcançar o êxito nos processos de ensino-aprendizagem.

O docente, ao assumir as funções profissionais inerentes ao cargo de professor em uma universidade federal, fá-lo a partir de um concurso público que exige dele formação pós-graduada, relacionada à sua área de atuação. No entanto, essa exigência não implica diretamente que o professor tenha tido uma formação pedagógica específica para a docência, o que constitui uma contradição, pois os saberes específicos da Pedagogia são essenciais, conforme indica Gonçalves:

Para o exercício da docência, no Ensino Superior, não existe exigência legal de qualquer formação nessa direção. Entretanto, espera-se que o professor participe da elaboração do projeto pedagógico do Curso, saiba construir objetivos adequados ao perfil do egresso desejado e natureza dos conteúdos programáticos, bem como, fazer planos de ensino e planos de aula, aplicar metodologias e estratégias apropriadas, avaliar a aprendizagem, entre muitas outras atividades específicas relativas ao ensino (GONÇALVES, 2015, p.14).

Diante do exposto, confirmarmos que a atuação na docência exige diversos saberes inerentes à profissão, e o que se constata é que muitos profissionais advindos de áreas especializadas do Bacharelado, que atuam na docência, estão desprovidos de formação específica para essa atividade. Apesar de existirem professores que realizam práticas pedagógicas exitosas, pois conseguem mobilizar e construir saberes que provêm de várias fontes, como: influências de professores no decorrer da trajetória formativa, reflexões entre pares, afinidade com as questões pedagógicas, a formação profissional para a docência é essencial. Para Stano e Fernandes (2015),

[...] há falta de conhecimento e formação aos docentes universitários que em geral, fazem sua formação na área específica de uma área de conhecimento, em que as condições próprias, teóricas e técnicas do ensino não são abordadas” (STANO; FERNADES, 2015, p. 45). Por conseguinte,

[...] os professores de bacharelados, em sua maioria, constroem um saber assistemático e com uma gramática pedagógica advinda da experiência e elaborando um conhecimento que se resvala mais pelo seu caráter de senso comum da profissionalidade do que por estudos sistemáticos, reflexivos sobre a prática (STANO; FERNADES, 2015, p. 45)

Ainda, alertam que há:

[...] a necessidade de se refletir o currículo como uma trajetória composta de atividades formais e informais, planejados e não planejados de significados que vão sendo construídos por professores e alunos, através da relação entre teoria e prática, entre o fazer e o saber, entre o pensar e o agir. É o currículo vivido, mais do que o prescrito que deve garantir as competências básicas e as habilidades necessárias para um exercício consciente e responsável a profissão” (STANO; FERNADES, 2015, p. 48).

Os autores indicam que se deve estimular uma reflexão mais precisa dos processos sociais articulados aos modos de produção de bens materiais e simbólicos, “[...] que remetam aos cursos de Graduação a uma formação que ultrapasse a preparação do técnico e que garanta a dimensão política desse empreendimento” (STANO, FERNADES, 2015, p. 49). Nessa perspectiva, os processos formativos, de caráter contínuo e pautados por reflexões críticas, teoricamente fundamentadas, poderão contribuir para que haja mudanças significativas nas concepções e nas práticas pedagógicas dos professores, especialmente, os bacharéis, dada a natureza de sua formação inicial. Nesse sentido,

Entende-se que a formação pedagógica permite ao professor universitário a olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem em uma perspectiva de mudança e de inovação (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 285).

E, ainda, para que o docente supere a defasagem de conteúdos atinentes à docência, “[...] partimos do pressuposto de que, em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes, conforme a necessidade de utilização que a prática lhe impõe” (MELO, 2007, p 39). Assim sendo os saberes da Pedagogia, por exemplo, contribuem para construir esses saberes. Conforme Stano e Fernandes (2015):

A Pedagogia, de maneira invisível, vai sendo desenhada nos espaços da universidade, pelo exercício da prática docente. Assim, os professores, mesmo não tendo formação pedagógica específica são chamados pela própria prática, a construir uma gramática pedagógica própria [...] Nega-se a Pedagogia no discurso ao mesmo tempo que ocorre sua reconstrução

cotidiana via práticas docentes, como movimento de professores-aprendizes da prática (STANO, FERNADES, 2015, p. 102).

Tendo em vista que os saberes da Pedagogia são fundamentais para a prática docente, e que eles nem sempre são garantidos nos cursos de formação dos bacharéis, esses docentes vão construído esta prática a partir das possibilidades que lhes são oportunizadas, em sua reflexão sobre a prática e/ou mesmo no confronto com seu exercício diário. Para Gonçalves (2015),

Se a exigência legal não garante a formação de profissionais para o exercício da docência e se esses profissionais assumem esse papel, mister se faz identificar os caminhos por ele percorridos para formar-se docente ao mesmo tempo que exerce essa profissão. Assim, o profissional aprende a ensinar ensinando, no confronto com a prática, a partir de sua experiência pessoal e intelectual e de referenciais os mais diversos, constrói o seu saber ensinar. O profissional se forma e se profissionaliza professor na prática, no exercício da docência (GONÇALVES, 2015, p.108).

Além disso, “O movimento de formação de professores realizado pela ação-reflexão na prática da docência se constitui em alicerce para a elaboração de saberes docentes próprios e correspondentes ao contexto no qual vão se fazendo profissionais na docência (GONÇALVES, 2015, p.110). O aprendizado da docência implica diretamente a construção, elaboração e reelaboração de diferentes saberes docentes.

A categoria dos saberes docentes é trabalhada por diversos autores, com diferentes tipologias, por exemplo, (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1987; GOTIE, 1998; NUNES, 2001; PIMENTA, 1999). Para este estudo, nossa opção teórica foi pelos seguintes autores: Marques, Pimenta e Imbernón. A seguir destacamos algumas tipologias de saberes explicitadas pelos seguintes autores: Pimenta (1999) e Tardif (2010).

Quadro 3 Categorização dos “Saberes Docentes”

Tipologias de Saberes docentes	
Pimenta (1999)	Tardif (2010)
<p>Saberes da Experiência – Saberes da experiência como aluno; que professores foram significativos em suas vidas; saberes que os professores produzem em seu cotidiano docente;</p> <p>Saberes do conhecimento – ao se ter clareza de que serão professores, os alunos sabem que há conhecimentos específicos e que sem esses dificilmente saberão ensinar. E se perguntam, quais os significados que esses</p>	<p>Saberes da Formação Profissional – são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da Educação. De forma que essas ciências não se limitam a produzir conhecimento, mas incorporá-los a prática do professor. [...] no plano institucional elas se estabelecem através da formação inicial e continuada. [...] Ainda, a prática docente sendo também uma atividade pedagógica, mobiliza diversos saberes provenientes de reflexões sobre a prática educativa. [...] Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da Educação de modo cada vez mais sistemático, afim de legitimá-los “cientificamente”.</p> <p>Saberes Disciplinares – São aqueles saberes que correspondem a aos diversos campos do conhecimento, por exemplo: matemática, história, literatura, entre outros. São transmitidos nos cursos e</p>

<p>conhecimentos tem para si; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informação, entre outros.</p> <p>Saberes Pedagógicos – há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. (PIMENTA, 1999, p. 20-24).</p>	<p>departamentos universitários independente das faculdades de Educação e dos cursos de formação de professores. Eles emergem das tradições culturais e dos grupos sociais produtores de saberes.</p> <p>Saberes Curriculares – Esses correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.</p> <p>Saberes Experienciais - São os saberes resultantes do trabalho cotidiano dos professores. Eles brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiências individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber -ser. Podem ser chamados de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2000, p. 38-39).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, referenciada por Pimenta (1999) e Tardif (2000).

Evidenciamos que Pimenta (1999) parte de concepções crítico-reflexivas, ao conceber que os saberes docentes constituem uma base de conhecimentos obtida na formação inicial e contínua, por meio do estudo de teorias da Educação, contribuindo para que o professor reconheça o ensino como uma prática social. Destacamos que, para os referidos autores, os saberes da experiência são compreendidos como aqueles que possibilitam aos professores construir suas certezas pedagógicas. Esses saberes estão relacionados às inúmeras vivências formativas que foram, ao longo do tempo, constituindo saberes experienciais e são recorrentemente mobilizados por aqueles profissionais que não puderam realizar uma formação específica para a profissão docente.

Para Pimenta (1999), os saberes da experiência,

[...] perpassam sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas [...] no processo de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1999, p. 21).

Tendo em vista que o movimento de formação de professores relacionado à ação-reflexão ocorre como forma de suprir a necessidade dos saberes docentes específicos, conforme apontam Marques e Pimenta:

[...] os saberes da Pedagogia se mostram essenciais à docência e à formação de professores; nas Licenciaturas formamos docentes, mas ao considerar a complexidade do papel do professor, e a docência como atividade educativa e pedagógica, vislumbramos a necessidade de que os futuros professores tenham acesso aos saberes da Pedagogia com vistas a possibilitar a formação de profissionais crítico-reflexivos, capazes de identificar as implicações éticas e políticas de sua ação (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 149).

Os saberes da Pedagogia são fundamentais, pois contribuem para a construção de um *corpus* de conhecimentos que orientam a prática pedagógica. Além disso, é na reflexão sobre a prática que os docentes têm condições de mobilizar os saberes para a superação de possíveis dificuldades enfrentadas por eles, e são os saberes pedagógicos que possibilitam essa reflexão e construção ou reconstrução de uma prática. Para Imbernón:

O conhecimento pedagógico é o utilizado pelos profissionais da Educação, que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática [...] O conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática e, mais do que no conhecimento das disciplinas, reside nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Os saberes pedagógicos possibilitam ao docente a construção de uma visão mais abrangente do contexto em que está inserido, o que lhe confere potencialidades ativas frente ao entorno que o cerca, possibilitando a democratização do ensino e ações desfragmentadas em relação ao conhecimento. Como afirmam Marques e Pimenta (2015):

Os saberes da Pedagogia e da Didática possibilitam a construção de uma visão de totalidade, essencial à formação de profissionais capazes de realizar análises e elaborar encaminhamentos no sentido de possibilitar a democratização do conhecimento, a superação do tratamento fragmentado do saber escolar e a articulação da ação dos diferentes docentes rumo à concretização de um projeto formativo. Desprovida desses saberes, a ação do professor se reduz ao trabalho com um campo disciplinar de maneira desvinculada de uma intencionalidade pedagógica mais ampla, o que conduz à descaracterização da natureza da docência (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 151).

Tendo por propósito compreender um pouco mais sobre a prática docente e os saberes necessários a essas práticas, fazemos menção ao tema identidade, pois consideramos que o movimento de construção dessa identidade é fundamental para que o professor se assuma como profissional da Educação e mobilize os saberes pedagógicos em favor dessa ação.

3.2 Identidade Profissional Docente

A identidade é construída a partir de diversas fontes e perpassa a trajetória do profissional, portanto, “[...] não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”; a profissão do professor, igualmente as outras profissões, manifesta-se em um dado cenário e

momento histórico, “como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 76). Ainda,

Uma identidade se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentindo que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

O aprofundamento nas questões relacionadas à identidade profissional é fundamental, pois contribui para que o docente se compreenda como professor e assuma responsabilidades inerentes à complexidade dessa profissão. Como já tratamos anteriormente neste estudo, há professores que, ao serem indagados sobre sua profissão, dizem-se profissionais de sua área de origem, apresenta-se como engenheiros, advogados, programadores, entre outros, mesmo estando atuando na docência. Ainda, há aqueles que se assumem como professores, todavia em decorrência de frustrações diversas:

Na maioria das vezes, ao escolher um Curso de Bacharelado, o aluno ingressa na universidade, com o intuito de exercer uma profissão, seja ela qual for, administrador, advogado, engenheiro, jornalista. Razões diversas detectadas durante a pesquisa tais como as dificuldades de ingresso ao mercado de trabalho, frustrações como empresários; ou mesmo após cursar uma especialização e um Mestrado, esses profissionais se identificam como professores e passam a exercer a docência. Muitos até consideram um dom, mas não creio ser esse o motivo, e sim, uma opção (NUNES, 2013, p. 46).

Ao se considerar a docência como “dom” ou aptidão, reforça-se o processo de desprofissionalização da profissão docente, pois se é um “dom” entende-se que qualquer um poderá realizar essa atividade profissional, sem a necessidade de formação específica que exige condições de trabalho, remuneração, entre outras particularidades inerentes a profissão. Pimenta e Anastasiou contribuem com essa discussão, ao definirem a finalidade do ensino no enfoque tradicional ou prático-artesanal, como forma de “[...] transmitir conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e

agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 183).

Ainda, nessa perspectiva artesanal, ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. Assim, a partir desse ensino necessário para a manutenção das espécies e sociedades, tem-se o modelo que as autoras nomeiam de “professor artesão” ou “tradicional”, cuja atividade é artesanal. Assim sendo, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que “aprende com o mestre”, ou seja, aprende a fazer, fazendo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 183). Ao transpormos para a Educação escolar,

[...] esse modelo valoriza o ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do *habitus* consagrado, que deve ser preservado. Nele, a formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente. Nesse modelo, docência é considerada um “dom inato”: o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 183-184).

A superação da crença de que docência está relacionada a um “dom” é mais um dos desafios a ser enfrentado pelos professores no processo de construção da identidade profissional docente. Além disso, requer a sensibilidade, por parte dos professores, quanto ao entendimento de que a docência é uma profissão que exige saberes específicos e necessários para a efetivação da prática pedagógica. Ainda que, na condição de estudante, sejam vivenciadas inúmeras e diversas experiências relacionadas à docência, que certamente contribuem para a prática pedagógica, será a formação docente que irá possibilitar que ele saia da condição de aluno, para assumir-se professor, pois:

Os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. [...] quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79).

Conforme as autoras, os professores, ao assumirem a profissão, têm experiências socialmente acumuladas sobre o que chamam de agruras da profissão. Sobre essa questão podem ser destacados os seguintes aspectos: a não valorização social e financeira, o desgaste

emocional que esta profissão acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens agitados, em instituições precárias;

Sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores. Sabem, mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79).

Assim sendo,

O desafio, então, que se impõem é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professores nessa instituição. Isso é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79).

Nessa mesma linha de pensamento, referimo-nos a Tardif e Raymond (2000), quando se referem ao “rito de passagem” da condição de estudante à de professor. Os novatos ao descobrirem, na sala dos professores, que as discussões fundamentais sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 226). Assim, atropelam uma fase importante da profissão, relacionada as questões pedagógicas, para se ocuparem de questões meramente administrativas, impostas pelas instituições.

Dessa forma, indagamos como a identidade é construída diante de tantos desafios? E para responder a esta indagação nos referimos mais uma vez a Pimenta e Anastasiou:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 105).

Ainda, quando esses profissionais passam a atuar como professores no Ensino Superior, eles o fazem sem qualquer processo formativo sistematizado e mesmo sem que tenham escolhido ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 105), implicando dificuldades quanto à adesão profissional e a profissionalização docente. Para Zabalza,

A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas. Afeta também os mecanismos básicos que utiliza para progredir no *status* profissional e/ou institucional. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas

que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais (ZABALZA, 2004, p. 105).

Reconhecemos que as fragilidades formativas dos professores são inúmeras e estão relacionadas, principalmente, à cultura dos programas de Pós-Graduação que, no Brasil, focalizam a formação do pesquisador. Nesse contexto, a docência é marcada por dificuldades quanto à dimensão das práticas pedagógicas e de suas intermináveis demandas. Além disso, os professores são cotidianamente cobrados para o cumprimento de outras exigências, que muitas vezes, estão distantes da ação docente, por exemplo, atividades ligadas à gestão acadêmica. Para o autor, “Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte (ZABALZA, 2004, p. 126). Dessa forma “[...] uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários é que se busca nela uma formação orientada para o emprego, mas eles são selecionados em função de competências em pesquisa” (ZABALZA, 2004, p. 127).

Para Oliveira (2011),

Muitas de nossas escolhas são permeadas por influências da nossa própria realidade, da configuração em que estamos inseridos, por isso andamos por caminhos muitas vezes traçados pela situação em que nos encontramos, e ainda que aparentemente seja nossa escolha seguir ou não, nossas decisões estarão pautadas pelas imagens que construímos a partir de nossa própria realidade (OLIVEIRA, 2011, p. 76).

A referida autora nos chama atenção para a realidade em que a docência é produzida, de modo contraditório e com consequências para os processos identitários dos professores. Destacamos que a escassez de tempo é cada vez maior, pois os docentes são cobrados por inúmeras tarefas, e demandas, muitas vezes, meramente administrativas, acarretando sobrecarga de trabalho, que nada contribui para seu desenvolvimento profissional. Para Oliveira (2011):

[...] a identidade profissional como docente e bacharel se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nos quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores e bacharéis. A docência nestes contextos assume sentidos de prazer e de desprazer, se limita muitas vezes ao ensino como transmissão de conhecimento e se legitima pela experiência de como fazer (OLIVEIRA, 2011, p. 223).

Nesse mesmo sentido, Bolzan e Isaia (2006) afirmam que

[...] é notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 490).

Melo (2018) amplia essa discussão, ao defender a necessidade de instituir espaços formativos que contribuam para a troca de experiências fortalecendo uma cultura formativa pautada no diálogo entre os docentes sobre questões referentes ao trabalho docente:

[...] o debate crítico sobre as questões referentes ao ser e estar na profissão docente. [...] os esforços pessoais e institucionais orientados para a construção de conhecimentos próprios da docência universitária, ao serem potencializados, contribuem para o desenvolvimento profissional docente, assim como para o desenvolvimento da instituição, reverberando na melhoria qualitativa do ensino (MELO, 2018, p. 143).

Dessa maneira, refletindo sobre esses desafios a partir dos estudos elencados, uma possível solução para transpô-los estaria relacionada a formação desse profissional, entendendo-a como a base pela qual o profissional tem a possibilidade de construir a sua identidade.

Se os professores não se identificam com o saber educativo, se não são eles que produzem esse saber, se não o percebem como essencial para o desempenho de sua função docente, esse parece ser mais um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper com a visão simplista de que duas ou três disciplinas do currículo são o bastante para preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa (MELO, 2007, p. 43).

Defendemos que os saberes docentes são essenciais para o professor e que, ao construir e mobilizar esses saberes em sua prática profissional, agregam significado à prática pedagógica, de modo a produzir compreensões sobre o sentido profissional da docência, identificando-se com a profissão. Nessa perspectiva,

[...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma com que o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos (MELO, 2007, p. 44).

Com esse propósito, trataremos a seguir, do tema relacionado —a formação docente, por ser indispensável na construção dos saberes docentes, da identidade profissional e, das práticas pedagógicas.

3.3 Formação docente

A formação docente, como constatamos nos estudos aqui apresentados, é fundamental para que o professor construa seus saberes e possibilite também a composição de uma identidade profissional. Todavia, conforme Nunes (2013), há um desinteresse da universidade pela formação de professores:

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador para o desenvolvimento da Universidade Brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Saviani (2009) enfatiza que quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. Há, segundo o autor, a necessidade da formação de formadores, não de uma forma genérica, mas, específica (NUNES, 2013, p. 31).

Ainda, sob o mesmo ponto de vista, Bolzan e Isaia (2006) atestam que:

A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor. Isso evidencia a não valorização de uma preparação específica para essa função, que é respalda pelas Políticas para a Educação Superior no Brasil (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 490).

Dessa forma, mais uma vez reconhecemos que, se os saberes pedagógicos são essenciais para prática docente, e ainda, se a legislação imposta às universidades não objetiva esses saberes, temos que o papel da formação docente deve incluí-los em seus currículos. De acordo com Reche e Vasconcellos,

A formação profissional para a carreira docente no Ensino Superior está referenciada na LDB (BRASIL, 1996). Ela trata que a Pós-Graduação deve preparar, além de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, o profissional para atuar na docência do ensino superior. No entanto, o enfoque na produção científica nesses programas podem ocupar espaços que diminuem as possibilidades de discussões sobre as especificidades de ser professor nos aspectos didático-metodológicos, objetivos e funções, particularidades do ensino, dos alunos e das relações sociais que se constroem dentro da universidade (RECHE; VASCONCELLOS, 2014, p. 3).

É evidente que o enfoque de algumas universidades está voltado para a produção científica, muitas vezes com prejuízos para o ensino. Essa opção é forjada pela recorrente necessidade de recursos financeiros, sendo assim, a pesquisa passa a se configurar conforme os objetivos mercadológicos estabelecidos em algumas instituições. No entanto, o que as

difere umas das outras são os seus projetos pedagógicos, suas finalidades formativas e a explicitação de suas intencionalidades. Todavia, tendo por foco a formação, independente do delineamento a qual as instituições de ensino se configuraram,

[...] a formação é um recurso social e econômico indispensável; por outro lado, para que seja eficiente, deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudo na universidade, e sim como um processo contínuo ao longo da vida [...] No atual cenário, a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra: a formação é iniciada antes de se chegar a universidade, é desenvolvida dentro como fora da sala de aula, continuando após se ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente (ZABALZA, 2014, p. 27-28).

Dessa forma, o autor referido apresenta o que confere ao significado de formação, sendo esta:

[...] a integração das universidades no centro das dinâmicas sociais (principalmente no que se refere à sociedade do conhecimento e às novas demandas do sistema produtivo), o acesso de diferentes grupos sociais à Educação Superior, o prolongamento dos períodos formativos para além dos anos escolares e das aulas acadêmicas, etc. em todas essas proposições, está subjacente uma revisão profunda do significado tradicional da formação e do desenvolvimento pessoal. Sem dúvida, o efeito do crescimento da exigência de formação nesse último século e a ampliação dos agentes encarregados de oferece-la provocou profundas transformações em sua concepção e nas estratégias para seu desenvolvimento (ZABALZA, 2014, p. 36).

Para Zabalza (2014), “discutir a formação” não costuma ser algo habitual nos estudos pedagógicos”. O autor referido afirma que há outros conceitos considerados mais tradicionais que foram utilizados para se referir aos processos vinculados à aprendizagem. Como por exemplo,

[...] Educação (para abarcar a visão mais ampla e compreensiva do progresso para a maturidade), ensino (para aludir aos processos institucionalizados de formação), instrução (para indicar aprendizagens intelectuais ou acadêmicas), treinamento (para aludir à aquisição de habilidades práticas)”, entre outros que tiveram uma presença contínua e precisa no vocabulário pedagógico (ZABALZA, 2014, p. 38).

O autor ainda considera que “[...] a importância da formação deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas”, ou seja, “[...] crescer como pessoas” Se assim não o for, torna-se desnecessário falar de formação (ZABALZA, 2014, p. 39). Nesse entendimento, a formação está diretamente vinculada ao desenvolvimento humano, como sua finalidade primeira. Destacamos que a docência é uma profissão que se constitui plenamente por meio de relações humanas, com toda sua complexidade e necessidades, ou

seja, o professor afeta os estudantes e é por eles afetado. Tendo por parâmetro esta afirmação destacamos Imbernón que afirma:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Assim sendo, o processo formativo é cada vez mais primordial na construção de uma docência universitária pautada nos compromissos éticos exigidos aos docentes. Convém salientar que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] É também um “estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional –, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Assim, isso implica, por meio de uma “[...] ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo”, e assim, abrir caminho para o que o autor considera, uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, pois a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica, também, uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, pois o autor constata que isolados, esses profissionais se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2011, p. 15-16).

Nesse contexto, o autor afirma que a formação assume um papel muito mais amplo e que engloba todo o contexto do profissional. Dessa forma, ela se agrega ao desenvolvimento curricular, ao planejamento de programas, e consequentemente na melhoria da instituição educativa, “[...] de forma que tratará de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino (IMBERNÓN, 2011, p. 18). Para Carvalho (2013), é importante considerar, na formação docente, o conhecimento profissional, a desenvoltura e a maestria requeridas na profissão, ainda:

[...] os cursos de formação devem ultrapassar a dimensão meramente técnica da profissão, valorizando os saberes e as práticas essenciais para a instrução de um profissional reflexivo, tornando um professor que reflete sobre a ação pedagógica que desenvolve. A formação reflexiva é aquela em que os professores, por meio da formação, seja inicial ou continuada, aprendem a se posicionar de forma investigativa mediante sua prática pedagógica (CARVALHO, 2013, p. 26).

Nesse sentido “A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara”. [...] deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar a Educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações” (IMBERNÓN, 2011, p. 44). Em se tratando de uma formação permanente, o referido autor destaca cinco grandes eixos de atuação, sendo eles:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

A reflexão em torno de sua prática possibilita, assim, uma transformação no que diz respeito às práticas docentes, o que dá uma dimensão das possibilidades produzidas por ele e uma reavaliação delas. Como afirma o autor

[...] A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 57-58).

Dito de outra forma,

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias

de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2011, p. 75-76).

A partir dessas afirmações torna-se coerente uma formação voltada para o desenvolvimento profissional do docente universitário, tendo em vista a superação dos desafios impostos pelo contexto no qual ele se encontra. Para tanto, referimo-nos, na próxima seção, ao desenvolvimento profissional e à professoralidade desse docente que se vê rodeado de contradições acerca de sua profissão.

3.4 Desenvolvimento profissional e a professoralidade

Entre os estudos que realizamos nesta pesquisa destacamos o conceito de desenvolvimento profissional a partir de duas referências, Pimenta e Anastasiou (2014) pontificam:

[...] o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior* nos parece ser mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações e programas quer de formação inicial quer de serviço em serviço. O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 88 – 89).

E, para Marcelo Garcia:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (GARCIA, 2009, p. 9).

Sendo esse desenvolvimento um processo evolutivo do profissional, a sua construção se dá a partir de diversos processos vivenciados por ele, como afirma Marcelo Garcia:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Temos a compreensão de que o aprendizado da docência é um processo contínuo, o que, de acordo com Tardif e Raymond (2000), uma boa parte do que os professores conhece sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar resulta de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os autores constataram que os professores são trabalhadores que estiveram em seu lugar de trabalho durante, aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Assim, “[...] essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217.).

Dessa forma, essa herança da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. De acordo com os referidos autores, na América do Norte, a maioria dos recursos de formação inicial dos professores não consegue sensibilizá-los nem alterar concepções de prática pedagógica que foram, durante anos, cristalizadas. Assim, os alunos passam pela formação inicial para o magistério sem alterar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. “[...] E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Todavia, esses processos de aprender e de ensinar têm sido melhor compreendidos, e assim, motivados pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente. De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 7), esse conceito tem-se modificado durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou evidenciam que:

[...] a natureza do ensinar enquanto atividade social, tem como compromisso assegurar que todos aprendam, à medida que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais. Então parece-nos que o conceito de *ensinagem* comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 203-204).

Ainda, o ensino não se conclui com um único olhar, mas exige constantes balanços críticos dos conhecimentos no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para deles se apropriar. E nesse processo, “[...] criam-se novas respostas sobre a natureza do fenômeno, suas causas, consequências e remédios, assumindo um caráter ao mesmo tempo *explicativo* e *projetivo*” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 204). Conforme as autoras, “muitos

processos de ensino em Curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto”. O que ocasiona a desconsideração dos elementos essenciais do termo “ensinar” da forma pela qual esse está sendo utilizado. Assim,

Nesse contexto, o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que a ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender. Portanto, a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto de aprender. [...] na ensinagem, 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. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 204-205).

Dessa forma “[...] a ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um *resultado bem-sucedido* daquilo que se pretendia fazer- no caso, ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 207). Exige assim, condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos. Dessa maneira supera-se, portanto, a visão de senso comum da docência relacionada à aula expositiva como única forma de ensinar, o que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo.

A partir dessa superação, a aula passa a constituir um momento e um espaço privilegiados de encontro e de ações, a serem construídas por alunos e professores, e não “[...] aula dada nem assistida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 207). Nesse sentido, ao nos referimos à ação de ensinar como expressão de um senso comum, excluem-se aspectos essenciais do processo, como a historicidade das ciências, a composição teórica que possibilitou a sua construção e a ausência dos aspectos sociais e históricos torna o conhecimento fragmentado, solto, sem significado, pois, conforme as autoras, nas aulas deve-se ensinar “a pensar”, para além do “o que” e do “como” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 208).

Assim, temos muitos desafios, entre eles, o de superação de um modelo centrado apenas no professor. Assim sendo,

[...] um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 213).

De acordo com as autoras, o papel do professor será o de

[...] provocar, despertar, auxiliar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem, de forma a atender a uma necessidade deles, contribuindo para a tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 215).

Diante do exposto, reafirmamos a complexidade da docência, como profissão que se realiza em contextos, marcada por intencionalidades e com objetivos a serem alcançados, o que exige formação específica, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. É por meio da construção de saberes, da identidade, das experiências profissionais que o desenvolvimento profissional se vai configurando em um processo contínuo. Para Marcelo Garcia,

Nos últimos tempos, tem se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (GARCIA, 2009, p. 7).

Sendo esse processo individual, mas também coletivo, a instituição na qual esse profissional se encontra é parte relevante para o desenvolvimento desse profissional. Já abordamos, neste estudo, que a instituição educativa tem-se configurado ao longo de sua trajetória, em um contexto permeado de atribuições e exigências. Destacamos Imbernón (2011) que afirma que a instituição educativa e a profissão docente desenvolvem-se em um contexto marcado por:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte.
- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que tem reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.
- Contextos sociais que condicionarão a Educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos.

- Uma análise da Educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática de Educação [...] Tudo isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na Educação e, é claro, uma maior participação social do docente (IMBERNÓN, 2011, p. 9-10).

Dessa forma, a profissão docente se constrói envolta em grandes mudanças que interferem na forma pela qual esse profissional se desenvolve profissionalmente. Para o autor referido, as profissões são legitimadas pelo contexto e

[...] o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

E, ainda, “[...] ser um profissional da Educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da Educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

A docência é uma profissão que implica a necessária compreensão do professor quanto às finalidades de sua prática pedagógica, sobretudo, porque o ato de ensinar é permeado intencionalidades.

A partir dessa afirmação, destacamos Zabalza que define o papel do docente a partir de três dimensões, são elas:

- *Dimensão profissional* que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.
- *Dimensão pessoal* que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social etc.). Problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.
- *Dimensão administrativa* que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional etc.) (ZABALZA, 2004, p. 106).

O autor considera que esse é um esquema de categorias que não se excluem; algumas delas podem estar relacionadas a outras, como, por exemplo, a carreira docente é tanto uma questão profissional quanto pessoal. Marcelo Garcia considera que o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente tem-se constituído a partir de novas perspectivas e marcado por diversas características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, à medida que esse é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (GARCIA, 2009, p. 11).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional vincula-se a diversos fatores que se complementam, como a prática cotidiana, a prática reflexiva, é construído em um processo a longo prazo, entre outros. Evidenciamos que esse processo está ligado a uma rede de relações que são determinantes para a efetivação da profissão e da direção que esta profissão irá se configurar, como afirma Imbernón,

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professor, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercuta no domínio de si mesmos (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

O autor destaca que:

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Dessa forma, deve-se “[...] considerar o desenvolvimento profissional para além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante”, pois a formação não é analisada apenas como domínio das disciplinas e nem se baseia nas características pessoais do professor. Para Imbernón (2011, p. 48), isso significa, ainda, “[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho Assim, entendemos que a professoralidade do docente é um processo que está incluso no desenvolvimento profissional docente sendo, fundamental para o seu processo de desenvolvimento, pois,

[...] entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

E para a “construção da professoralidade é preciso aprofundar o processo autorreflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que seja possível pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para que das mesmas” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 496). Dessa forma,

[...] o processo de aprender a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de sua aprendizagem. Além de refletir na ação, cabe ao professor refletir sobre a reflexão na ação, ou seja, olhar retrospectivamente o que foi realizado,

procurando entendê-lo e justificá-lo prospectivamente em busca de auto aperfeiçoamento e autoconsciência docente (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 496).

Conseqüentemente, a professoralidade vai atribuindo ao docente uma sustentação necessária aos desafios enfrentados por ele. Desafios esses que se multiplicam, assumem a condição de professores, com todas as suas marcas e implicações, que pretendemos explorar no próximo capítulo. Portanto, temos por compreensão que o desenvolvimento profissional docente vai sendo delineando a partir das experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida, dos processos formativos, dos saberes construídos e apropriados, da formação contínua e da identidade docente. São essas as dimensões que interagem entre si e contribuem para a constituição profissional do professor.

Assim sendo, no próximo capítulo, dialogamos com os dados obtidos a partir dos questionários, de forma a organizar os resultados, fundamentados nos conceitos trabalhados nos capítulos anteriores, com a finalidade de aprofundar a análise e produzir compreensões sobre nosso objeto de estudo: o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação.

4 DIÁLOGO COM AS FONTES DOCUMENTAIS

Este capítulo tem como finalidade apresentar, por meio do diálogo com fontes documentais, breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia, assim como aspectos dos cursos pesquisados. Nesse sentido, torna-se possível compreender o processo de gênese e de consolidação institucional do contexto em que a docência é aprendida e exercida.

4.1 Breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia e dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação

Para que pudéssemos organizar a construção dos dados da pesquisa, foi necessário considerar, também, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. De acordo com o Pide⁹

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU é uma Fundação Pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, cadastrada no SIAFI como Unidade Gestora 154043 – FUFUB – Fundação Universidade Federal de Uberlândia e Gestão 15260 – FUFUB – Fundação Universidade Federal de Uberlândia. Sob o CNPJ 25.648.387/0001-18, a UFU foi autorizada a funcionar pelo Decreto-Lei n.º 762, de 14 de agosto de 1969 e federalizada pela Lei n.º 6.532, de 24 de maio de 1978. A Universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei. Sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e por normas complementares (PIDE – UFU, 2016-2021, p. 11).

O documento citado indica que em 14 de agosto de 1969, por meio do Decreto-Lei n.º 762, foi criada a Universidade de Uberlândia (UNU), que, “a despeito dos conflitos e interesses em jogo, constituiu uma Fundação com a finalidade de gerir as escolas superiores isoladas com vistas à sua crescente integração”. Esta, instaurada em um contexto de uma política autoritária, a criação da UnU não foi objeto de debates interno e externo, dessa forma esta situação trouxe a necessidade de manter a autonomia das faculdades isoladas que a formara, reforçando a tese do “ajuntamento” para a formação de uma “federação de escolas”. A partir de 1970 a instituição da UnU alicerçou a política de expansão do Ensino Superior na cidade. Foram criados novos cursos e estabeleceram os existentes, e novas faculdades vieram

⁹ Plano institucional de desenvolvimento e expansão da UFU - PIDE – 2016-2021. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf>.

a integrá-la como: Faculdades de Odontologia, Medicina Veterinária e Educação Física, mantidas pelo Estado de Minas Gerais por meio da Autarquia Educacional de Uberlândia, e, após seu reconhecimento oficial, a Escola de Medicina e Cirurgia.

Ainda, apesar dos problemas decorrentes da autonomia das escolas isoladas, o projeto de unificação firmou-se progressivamente. Sendo que a não aprovação da proposta da UnU de criação de um campus único, com a justificativa de que a Universidade não tinha projeto definido quanto a ser pública ou privada, o que culminou no fortalecimento de movimentos para federalizar a instituição. Conforme citado no documento, os partidários dessa proposta sustentaram, a priori, a tese de que a UnU já era federal por ter sido instituída por um decreto-lei – argumento não aceito pelo Ministério da Educação (MEC) (PIDE – UFU, 2016-2021, p. 11 e 12). Ainda,

A partir de 1976, entretanto, em decorrência da inclusão de boa parte das despesas da Escola de Medicina no orçamento do governo federal, mais de 50% das despesas de funcionamento da UnU passaram a ter custeio público. Considerando-se, nesse percentual, a manutenção da Faculdade Federal de Engenharia, já sob responsabilidade da União. O restante das receitas orçamentárias vinha do pagamento de mensalidades pelos discentes nas demais faculdades pertencentes à UnU. A ação seguinte rumo à federalização foi a adaptação do estatuto da UnU à Reforma Universitária de 1968 (Lei n.º 5.540), que resultou na proposta, em alguns casos não bem aceita, de criação de departamentos e centros de áreas em substituição às escolas e faculdades isoladas. Finalmente, em 24 de maio de 1978, foi sancionada a Lei n.º 6.532, que transformava a UnU em Fundação Universidade Federal de Uberlândia ((PIDE – UFU, 2016-2021, p. 12).

Esta situação foi emanada pelos embates de um processo político conduzido pelos interesses locais com o governo federal, para tornar esse projeto uma realidade. Todavia, em um primeiro momento, a federalização não significou a eliminação da cobrança de anuidades dos estudantes, já que os recursos da União eram insuficientes para a manutenção de todas as atividades da Universidade. O objetivo inicial do MEC era o de uma instituição híbrida, federal pública, mas com patrimônio e recursos privados – daí o nome Fundação Universidade Federal de Uberlândia. Foi apenas em 1979, por meio do cumprimento de um acordo assumido em praça pública pelo então Presidente da República, General João Batista Figueiredo, em sua campanha para as eleições indiretas, é que a gratuidade foi estendida aos discentes de todos os cursos. O projeto de federalização da UFU passou a estabelecer a nova organização em departamentos e três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); e Ciências Biomédicas (CEBIM). Nesse processo, foram fortalecidos os cursos existentes, criados outros cursos e houve um

considerável incremento nas instalações físicas, no quadro de servidores docentes e técnicos administrativos – inclusive de cidades de vários Estados da Federação.

Com a aprovação, em 1998, de um novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral da UFU foram alteradas toda a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, a UFU foi afetada e muitos projetos institucionais tiveram a sua implantação postergada, ao passo que, não raras vezes, o conjunto de seus servidores teve de lutar pela garantia de seus direitos e pela manutenção da excelência da instituição. Em se tratando da gestão educacional, foi lançado, em abril de 2007, o “PAC da Educação” ou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado como um conjunto de ações integradas de caráter sistêmico, no qual se pode destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) o REUNI pode ser interpretado, em quatro aspectos de acordo com o documento, sendo eles:

- a) como expressão de um processo diferenciado de gestão e financiamento das IES pelo MEC, com significativo impacto no planejamento interno das universidades, pautada em programas focalizados e com exequibilidade financeira, condicionada, pela relação metas/ cronograma/ desempenho/avaliação, em detrimento de políticas universais evidenciadas, já de início, na possibilidade de adesão ou não ao Programa pelas instituições ou unidades acadêmicas de uma mesma instituição;
- b) como ampliação do acesso à universidade pelos estudantes, devido à expansão quantitativa da oferta de vagas, mediante à criação de cursos novos e de novas vagas em cursos já existentes, sobretudo pela oferta deles em novos turnos;
- c) como reestruturação acadêmico-curricular da Graduação com vistas à permanência dos estudantes nas instituições, da sua mobilidade inter e intrainstitucional, com conseqüente conclusão dos cursos;
- d) como mudança política e cultural nas instituições – no sentido de uma desejável “cultura de cooperação permanente”, expressa em desafios de transparência nos debates e decisões quanto à alocação de vagas de servidores e recursos orçamentários, e quanto à racionalização da estrutura física, em meio a tensões como quantidade e qualidade, particular e coletivo, demandas históricas e demandas projetadas (PIDE – UFU, 2016-2021, p. 15).

Dessa forma, a UFU tem-se posicionado diante de rotineiros desafios de expansão e desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da criação e do fortalecimento de novos cursos, da recomposição de seus quadros de servidores docentes e técnicos administrativos e da ampliação da infraestrutura, entre outros. Portanto, com sede na cidade de Uberlândia/MG, a UFU é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, a região do Alto

Paranaíba, o noroeste mineiro e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso. Ainda, conforme são detalhados no site da UFU,

A Faculdade de Computação (FACOM) da Universidade Federal de Uberlândia foi criada em 2000, a partir do extinto Departamento de Informática (DEINF), criado em 1988, no âmbito do CETEC, com docentes provenientes dos departamentos de Engenharia Elétrica e de Matemática. As atividades acadêmicas do DEINF estiveram intimamente ligadas ao desenvolvimento do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação (BCC), criado também em 1988, sendo esse Curso o marco inicial da FACOM. No início dos anos 2000 foi criado na Faculdade o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, inicialmente com o Curso de Mestrado Acadêmico (Informações retiradas do site da UFU-<http://www.ufu.br/institucional>, 2018).

Continuando a sua expansão, a FACOM criou, em 2009, o Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) no Campus Santa Mônica, em Uberlândia e, em 2010, no Campus de Monte Carmelo. Em 2011 foi aprovado pela CAPES o Curso de Doutorado em Ciência da Computação, em reconhecimento à destacada produção científica da FACOM em diversas áreas da computação (Informações retiradas do *site* da UFU-<http://www.ufu.br/institucional>, 2018).

Por serem esses cursos o lócus de nossa pesquisa, a seguir detalhamos seus projetos pedagógicos, enfatizando informações relevantes para elucidar nossa problemática de pesquisa. Constatamos que os referidos projetos possuem objetivos em comum, o que os diferencia são as propostas relacionadas ao campo de atuação profissional, função docente, entre outros aspectos.

4.2 Projeto pedagógico dos cursos¹⁰ de Sistemas de Informação e Ciência da Computação

Conforme o Projeto Pedagógico aqui referenciado, o Curso de Bacharelado em Ciência da Computação é o marco inicial da Faculdade de Computação. Esse criado em 1988 foi reconhecimento em 11 de fevereiro de 1993 por meio da Portaria do MEC n.º 181/93. Seu objetivo “é formar profissionais da área de Informática com competência no desenvolvimento de *software*, atendendo adequadamente às exigências de mercado de trabalho, além de capacitar o egresso a concluir com sucesso programas de Pós-Graduação”. Em relação ao

¹⁰Fonte: <http://www.ufu.br/institucional>.

Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, sua criação se deu no 2009 e teve o seu reconhecimento em 31 de maio de 2013, por meio da Portaria n.º 248/13 do Ministério da Educação.

Destacamos os princípios e fundamentos comuns aos dois documentos:

- Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- Orientação humanista e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- Igualdade de condições de ingresso, progressão intelectual, acesso a conhecimentos e interação acadêmica;
- Flexibilidade curricular;
- Ênfase na síntese e na transdisciplinaridade;
- Enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades;
- Avaliação como instrumento de aprendizagem e de replanejamento;
- Diversidade de métodos e técnicas didático-pedagógicas e de instrumentos de avaliação;
- Vinculação entre a formação acadêmica e as práticas profissionais e sociais;
- Democracia e desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico sustentável do País;
- Defesa dos direitos humanos, da paz e de preservação do meio ambiente (UFU, 2010, p. 9 - PPC do Curso de Ciência da computação e 2008, p. 13 – PPC do Curso de Sistemas de Informação).

Evidenciamos que, em um dos referidos princípios e fundamentos apresentados é indicada a “[...] diversidade de métodos e técnicas didático-pedagógicas”; além da “[...] diversidade de instrumentos de avaliação”. Entretanto, questionamos como esses princípios são materializados nos contextos das práticas pedagógicas, em que pesem as fragilidades formativas dos professores em relação à dimensão didático-pedagógica, conforme explicitamos anteriormente. Veiga (2003) advoga que “[...] O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”. E, ainda:

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas,

fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Nesse sentido, constatamos, diante da análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos até o momento, que há uma negação por parte dos docentes, no que se refere ao questionamento sobre considerarem a relevância de discussões que envolvem a dimensão didático-pedagógica. Sendo assim, o PPC corre o risco de perder sua dimensão emancipatória, conforme pontuado por Veiga (2003), mantendo-se como um documento restrito à finalidade regulatória. Outro aspecto a ser destacado, refere-se à ênfase do PPC dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação circunscrito ao campo de atuação profissional (Quadro 4).

Quadro 4 Campo de atuação profissional

Objetivo quanto a formação profissional – Sistemas de Informação	Objetivo quanto a formação profissional – Ciência da Computação
<p>O Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação visa à formação de profissionais capacitados a atuar num mercado de trabalho sujeito a transformações aceleradas, oferecendo-lhes uma formação fundamental ampla em computação e uma formação de empreendedor para garantir sua sobrevivência profissional futura. O Curso prevê uma formação que capacita o profissional para a solução de problemas do mundo real, por meio da construção de modelos computacionais e de sua implementação (UFU, 2010, p. 18 – Curso Sistemas de Informação). Grifos nossos.</p>	<p>O Curso, na forma em que é composto seu currículo e no perfil de seu corpo docente, tem um claro objetivo de formar profissionais voltados para o desenvolvimento de sistemas de computação, notadamente sistemas de <i>software</i>. O campo de trabalho abrange empresas que têm a informática como atividade fim ou atividade meio, com destaque para as primeiras. Graduados desse Curso têm assumido posições técnicas ou gerenciais em empresas de informática, de telecomunicações e de diversas áreas, incluindo empresas criadas por eles mesmos e incentivadas pelo programa de incentivos a novos empreendimentos. Esse profissional, provido de um forte embasamento científico e tecnológico, que lhe propiciam visão prática, crítica, humanística e empresarial, deverá ter condições de aplicar esse conhecimento na solução de problemas de áreas diversas e também de se adaptar profissionalmente em uma área em constante evolução, além de ser capaz de assumir o papel de agente transformador do mercado, através da proposição de novos paradigmas e agregação de novas tecnologias (UFU, 2010, p. 14 – Curso Ciência da Computação). Grifos nossos.</p>

Fonte: Criado pela pesquisadora a partir de informações extraídas do site da UFU-

http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/ppc_CC-2010_FACOM.pdf e

http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/projeto-pedagogico-2016_v3.pdf)

Enfatizamos que todos esses objetivos formativos direcionam o profissional ao mercado de trabalho, em uma perspectiva de atuação profissional voltada para o empreendedorismo empresarial. A lógica impressa está centrada em um “forte embasamento científico e tecnológico” em que o egresso desses cursos seja capaz de se “adaptar profissionalmente” para suprir as demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, conforme discutimos no Capítulo II, a ênfase da formação recai na preparação para atendimento às demandas do mercado de trabalho, com pouca atenção para a dimensão humana. Para Coelho, citado por Melo, há enormes perdas se:

A formação superior fica reduzida à formação profissional e esta se limita ao preparo dos estudantes para conquistar um espaço no mercado de trabalho, à sua instrumentalização para operar o mundo, fazer funcionar a sociedade e a Economia. Não se trata, então, de pensar essas realidades, de submetê-las ao crivo da reflexão e da crítica, mas de adaptar-se a elas, de procurar inclusive antecipar-se ao futuro [...] Nessa perspectiva, é claro, não há lugar para a existência da universidade como obra cultural, instituição por excelência do pensamento, da formação humana, da criação do novo, nem para o ensino e o cultivo da filosofia, das letras e das artes, tidos por muitos como inúteis, supérfluos, perdas de tempo, próprios de indivíduos afeitos a insignificâncias e a coisas exóticas! (COELHO, 2003, p. 119, apud MELO, 2007, p. 91).

Nessa mesma direção, Leher e Motta (2014, p. 73), assinalam que “[...] curvar a Universidade aos ditames do mercado – seja para valorização do valor pela exploração do trabalho vivo intermediado pelos contratos com fundações privadas, seja como produtora de insumo econômico – promove a alienação e o estranhamento do trabalho docente”. Essa questão está diretamente vinculada ao sentido formativo das universidades, como produtoras e disseminadoras de conhecimento, em uma perspectiva emancipatória, conforme Dias Sobrinho evidencia:

A responsabilidade primeira da universidade é construir, no dia a dia, a qualidade dos processos sem perder de vista os seus fins essenciais. Isso significa cumprir suas atividades de formação e de trato com o conhecimento com o maior grau possível de qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social. Em outras palavras, o eixo da responsabilidade das instituições educativas deve consistir essencialmente na formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 583).

Compreendemos que o Curso explicita sólido conjunto de intenções formativas, que impulsionam o profissional para a sua área de atuação, no entanto, entendemos que a formação profissional está restrita às demandas, muitas vezes, do mercado de trabalho. Advogamos que, se há a possibilidade de um profissional fazer parte do corpo docente da

universidade, questões relacionadas à sua atuação, não podem ser desconsideradas e/ou deixadas aos cursos de Pós-Graduação. Nesse sentido, apresentamos a seguir objetivo geral do Curso de Ciência da Computação e sistemas de informação (Quadro 5):

Quadro 5 Objetivos gerais dos cursos

Ciência da computação	Sistemas de Informação
<p>Formar recursos humanos na área de Computação e Informática, com sólidos fundamentos em Ciência da Computação, capacidade de auto aprendizagem, conhecimentos básicos, tecnológicos e humanísticos, em atenção ao mercado profissional, nas áreas teórica e de aplicação de computadores, para projeto e desenvolvimento de <i>software</i> básico, aplicações e equipamentos, utilizando metodologia científica adequada ao problema, com vistas às necessidades da sociedade, produzindo e aplicando tecnologias para uma melhor qualidade de vida da população. Nesse sentido, destaca-se que o Curso deve fornecer a base para que o aluno seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir e definir formalmente os conceitos fundamentais da computação; • Desenvolver algoritmos, provas, métodos, sistemas, etc., bem como métricas de avaliação; • Resolver eficientemente problemas em ambientes computacionais; • Desenvolver o raciocínio abstrato (lógico-matemático) capaz de abordar problemas possivelmente complexos e enfrentar com naturalidade novas tecnologias (p. 15). 	<p>Formar recursos humanos para desenvolver sistemas e aplicar tecnologias da computação na solução dos problemas das organizações, formar profissionais para promoverem o desenvolvimento tecnológico da computação (<i>hardware</i> e <i>software</i>) com vistas a atender necessidades da sociedade, produzindo e aplicando tecnologias objetivando uma melhor qualidade de vida. O Curso de Sistemas de Informação tem a informação como atividade fim e, por isso, visa à formação de recursos humanos para atuar nas diferentes áreas do conhecimento humano, de modo a atender às demandas da sociedade, utilizando as modernas tecnologias de informação. Nessa linha de raciocínio, definem-se como objetivos para o Curso de Sistemas de Informação, os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar profissionais com sólida e ampla formação técnica na área de tecnologia da informação aplicada às organizações; • Formar profissionais empreendedores, capazes de projetar, implementar e gerenciar a infraestrutura de tecnologia de informação, envolvendo computadores, comunicação e dados em sistemas organizacionais. • Formar um profissional-cidadão com competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e com responsabilidade social, capaz de respeitar as diferenças individuais, saber produzir e usar a tecnologia em benefício da sociedade e com visão sistêmica de negócios (p. 19).

Fonte: Criado pela autora a partir de informações extraídas do site da UFU-
http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/ppc_CC-2010_FACOM.pdf e
http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/projeto-pedagogico-2016_v3.pdf)

No entanto, no decorrer da análise dos documentos, identificamos que uma das atividades desenvolvidas nos cursos, que mais se aproxima da possibilidade de oportunizar aos discentes conhecimentos próximos da docência é o Programa de Educação Tutorial (PET).

PET – Programa de Educação Tutorial O Programa de Educação Tutorial (PET) é formado por grupo de alunos que apresentam, dentro do contexto universitário, um interesse destacado pela pesquisa, ensino e extensão, enfatizando o relacionamento profissional e humano. Os grupos PET são fomentados atualmente pela SESU (Secretaria de Ensino Superior), sendo

formados por doze alunos, orientados por um tutor que é responsável pela orientação, coordenação e o bom andamento do grupo. Seus objetivos são: oferecer uma formação acadêmica de excelente nível visando a formação de um profissional crítico e atuante; promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, **especialmente no caso da carreira universitária, através de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão**, e estimular a melhoria do ensino de Graduação. Assim, pode-se relacionar algumas características dos grupos PET: formação acadêmica ampla; interdisciplinaridade; atuação coletiva; interação contínua; planejamento e execução de um programa diversificado de atividades culturais e científicas. A Faculdade de Computação apresenta um programa PET para o Bacharelado em Ciência da Computação em pleno funcionamento (UFU, 2010, PPP do Curso de Ciência da computação, p. 31 e 2008, PPP do Curso de Sistemas de Informação, p. 38).

Destacamos que uma das justificativas para a elaboração de nosso projeto de pesquisa está relacionada ao trabalho desenvolvido por esta pesquisadora na supervisão de estágios de alunos dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação, já que alguns deles fazem parte do PET. Nessa experiência formativa, os estudantes dos referidos cursos têm a oportunidade de realizar atividades supervisionadas em um Curso de extensão, desenvolvido em uma escola de Educação Básica, com alunos do Ensino Fundamental I, portanto, vivenciam aspectos da docência. Dessa forma, evidenciamos que esse Programa, além de ser essencial, é o único que se aproxima da formação para a docência desses alunos. No quadro seguinte apresentamos o que os documentos referenciam em relação ao perfil profissiográfico desejado, ou seja, o registro de tudo o que é referente a atividade profissional.

Quadro 6 Sobre o perfil profissiográfico

Ciência da computação	Sistemas de Informação
<ul style="list-style-type: none"> • Condições pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de Ciência da Computação, de habilidades técnico-profissional e visão holística, social, ambiental e ética. • Desenvolvimento da consciência crítica dos conhecimentos adquiridos através das práticas pedagógicas, a comparação entre a teoria e a prática. • Conteúdos programáticos que utilizam conhecimentos para a atuação de um profissional capaz de atender a demanda do mercado com senso crítico, ético e capaz de transformar o meio em que vive (p. 34-35). 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de Sistemas de Informação, de habilidades técnico-profissional e visão holística, social, ambiental e ética. • Desenvolvimento da consciência crítica dos conhecimentos adquiridos através das práticas pedagógicas, a comparação entre a teoria e a prática. • Conteúdos programáticos que utilizam conhecimentos para a atuação de um profissional capaz de atender a demanda do mercado com senso crítico, ético e capaz de transformar o meio em que vive (p. 42).

Fonte: Criado pela autora a partir de informações extraídas do site da UFU-
http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/ppc_CC-2010_FACOM.pdf e
http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/projeto-pedagogico-2016_v3.pdf) - grifos nossos.

No perfil profissiográfico, ao destacar “conhecimentos adquiridos” tem-se implícita a concepção conservadora de prática pedagógica, pautada na ideia de que o professor transmite conteúdos e os estudantes os adquirem. Essa concepção é comum no contexto universitário de forma geral, em que, majoritariamente, as aulas são expositivas e pouco dialogadas. Sendo assim, reafirmamos que a perspectiva de conhecimentos adquiridos, está alinhada ao que Freire (1996) denominou de “Educação Bancária”, cuja ênfase ocorre na transmissão de conteúdos pelo professor, cabendo aos estudantes assimilá-los. Vale assinalar que essa é nossa percepção, a partir do campo epistemológico da Educação, todavia, reconhecemos que os docentes, especialmente com formação em áreas técnicas (Exatas, Biomédicas, Sociais Aplicadas) utilizam termos que, muitas vezes, são incoerentes com os conceitos da Pedagogia. Entretanto, torna-se necessário reconhecer o esforço de inúmeros docentes dessas áreas, no sentido de se aproximarem dos conhecimentos advindos do campo pedagógico, conforme indicam vários registros dos docentes pesquisados.

Além disso, ao ser indicado que o “desenvolvimento da consciência crítica” ocorrerá por meio da “comparação entre a teoria e a prática, o projeto explicita, claramente, a dicotomia entre dois polos inseparáveis. Nesse sentido, a prática pedagógica deveria ser considerada como práxis, ou seja, como espaço-tempo que consolida a unidade teoria-prática, entendidas como absolutamente indissociáveis. Entretanto, não se pode reduzir o conceito de práxis a um simples fazer prático. A práxis supõe compreender que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] nesse sentido, uma teoria é prática à medida que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

Ainda assim reconhecemos que, em várias partes do documento analisado, os conceitos utilizados diferem entre si em sua compreensão pelos docentes, indicando que não necessariamente sua utilização refere-se a concepções conservadoras de Educação, de formação e de prática pedagógica. Tal observação faz-se necessária, à medida que, ao apontarmos as contradições e apresentarmos reflexões críticas sobre o documento analisado, não nos estamos opondo à compreensão que os autores do documento explicitaram, visto que reconhecemos que cada área possui características próprias inerentes a seu campo conceitual, especialmente quanto à dimensão semântica.

Identificamos, ainda, que o conceito de práticas pedagógicas é mais uma vez referenciado no documento, sendo relacionado ao pensamento crítico, o que entendemos ser essencial à prática docente. Entre esses saberes, no decorrer do documento, são sugeridas ações, por parte dos docentes, referentes às possíveis dificuldades vivenciadas por eles, diagnosticadas por meio de avaliações pelos discentes e autoavaliações realizadas pelos próprios docentes. Estão arroladas no Quadro 7

Quadro 7 Dificuldades relacionadas a prática docente, a partir das avaliações de docentes e discentes dos cursos pesquisados

Comuns aos dois cursos	
Dificuldades mais relevantes apontadas pelos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse dos alunos; • Cópia integral de lista de exercícios entre os alunos, cometendo sempre os mesmos erros; • Turmas heterogêneas no que se refere aos cursos de Graduação; • Baixo empenho na dedicação extraclasse por parte dos alunos.
Atitudes para a correção das dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os objetivos do Bacharelado em Sistemas de Informação e Ciência da computação; • Ter a liberdade de trabalhar a disciplina, sem perder a essência do seu conteúdo programático, visando atingir os objetivos do Curso; • Motivar o corpo discente, utilizando metodologias que superem a sua passividade, tão comum nas aulas expositivas; • Colocar de forma clara e objetiva a importância da disciplina dentro do contexto do Curso e da formação profissional; • Expor o aluno, desde o início do Curso, a problemas reais de Sistemas de Informação; • Utilizar recursos audiovisuais, computacionais e de pequenos experimentos em sala de aula para visualização de conceitos; • Repensar e providenciar experimentos laboratoriais que se aproximam de problemas profissionais práticos integrados à teoria; • Introduzir uma abordagem histórica dos conceitos e ideias para mostrar que a computação está em permanente construção e desenvolvimento; • Apresentar planejamento no início do semestre: conteúdo programático e processo de avaliação, aceitando, com coerência, sugestões dos alunos; • Aplicar provas e trabalhos criativos enfocando o contexto atual (científico e tecnológico), evitando, dessa forma, a repetição; • Estimular visitas técnicas; • Avaliar os aspectos informativos (conteúdo da disciplina) e também os aspectos formativos (ética, qualidade de expressão oral, redação, inter-relacionamento) (p. 58 -PPP do Curso de Ciência da computação e p. 51-52 – PPP do Curso de Sistemas de Informação).
Dificuldades mais relevantes apontadas pelos discentes, com relação aos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de prova inconsistente com o seu conteúdo; • Ineficiência das ações do coordenador e colegiado diante das reclamações sobre determinados professores; • Uso de bibliografia desatualizada; • Falta de uso de recursos pedagógicos (laboratório, audiovisual, entre outros) (p. 57 -PPP do Curso de Ciência da computação e p. 50 – PPP do Curso

	de Sistemas de Informação).
Atitudes para correção das dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as técnicas didáticas: atualização pedagógica (modernização) através da participação em Simpósios, Congressos e minicursos; • Promover reuniões periódicas (semestrais/anuais) para a troca de experiências entre os docentes, quanto às suas práticas, seus sucessos, seus insucessos e as dificuldades encontradas e vencidas; • Evitar o uso de apostilas, quando inibem a busca de materiais mais completos; • Criar mecanismos de reclamação e de respostas mais eficientes, entre os alunos representantes de sala e o colegiado do Curso; (p. 57 -PPP do Curso de Ciência da computação e p. 50-51 – PPP do Curso de Sistemas de Informação).

Fonte: Criado pela pesquisadora com base em informações extraídas do Projeto Pedagógico dos cursos referenciados, disponível em <http://www.portal.facom.ufu.br>.

Na análise, identificamos que, se de um lado os problemas destacados se referem à falta de interesse dos discentes e ao pouco envolvimento em atividades extraclasse, de outro, são apontadas necessidades como “atualização pedagógica”, “melhoria das técnicas didáticas”. Esses aspectos indicam que a dimensão pedagógica é diagnosticada como problema, tanto entre os docentes que compreendem o desinteresse dos estudantes como prejudicial para o processo ensino-aprendizagem, quanto da parte dos discentes que demonstraram a necessidade de aprimoramento das aulas e dos recursos pedagógicos. Destacamos um dos tópicos evidenciados no quadro “Promover reuniões periódicas (semestrais/anuais) para a troca de experiências entre os docentes, quanto às suas práticas, seus sucessos, seus insucessos e as dificuldades encontradas e vencidas” como sendo um aspecto relevante do projeto, pois ao considerarem essa experiência, validam a troca entre os pares.

4.3 Informações sobre os docentes dos cursos pesquisados

Nesta seção, detalhamos alguns dados referentes aos docentes que responderam aos questionários. Inicialmente, destacamos no Quadro 8, o que os cursos apresentam em seus projetos pedagógicos como sendo papel da docência. Enfatizamos que grande parte das exigências apontadas, sugere um profissional com conhecimentos pedagógicos para a execução de sua ação docente, mesmo que esses conhecimentos não estejam apresentados de forma explícita.

Quadro 8 Funções docentes

Ciência da Computação	Sistemas de Informação
<ol style="list-style-type: none"> 1. elaborar o plano de ensino de sua(s) disciplina(s); 2. ministrar a(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade cumprindo, integralmente, os programas e a carga horária; 3. registrar a matéria lecionada e controlar a frequência dos alunos; 4. estabelecer o calendário de eventos, em comum acordo com os alunos, divulgando-o entre os demais professores; 5. elaborar e aplicar os instrumentos de avaliação do aproveitamento dos alunos, entregando à Coordenação cópia da prova aplicada, que não deve ser de questão única; 6. conceder vista de prova, quando o aluno tomará conhecimento do grau, do gabarito da prova e tirará suas dúvidas quanto à correção; 7. fornecer ao setor competente o resultado das avaliações e a frequência dos alunos, nos prazos fixados; 8. observar o regime disciplinar da Instituição; 9. participar das reuniões e dos trabalhos dos órgãos colegiados a que pertencer e das comissões para as quais for designado; 10. comparecer a reuniões e solenidades programadas pela Diretoria e pelos órgãos colegiados da Instituição; 11. orientar trabalhos escolares e atividades complementares relacionadas com a(s) disciplina(s) sob sua regência; 12. planejar e orientar pesquisas, estudos e publicações; 13. comparecer ao serviço, mesmo no período de recesso letivo, sempre que necessário, por convocação do coordenador do Curso, do diretor da unidade acadêmica ou da administração superior da instituição; 14. elaborar, quando solicitado, questões para processos seletivos, aplicar provas e fiscalizar sua realização; 15. participar da elaboração dos Projetos Pedagógicos da Instituição e do seu Curso; 16. exercer outras atribuições pertinentes (p. 51-52). 	<p>O papel do professor é de ser mediador entre o estudante e o que precisa ser aprendido. É de parceria com os estudantes e de dividir a responsabilidade pela aprendizagem com eles. É de incentivo e motivação para buscar informações, produzir conhecimento significativo, dialogar, debater e desenvolver competências do cidadão crítico, criativo e atualizado para o embate da vida profissional, particularmente no caso da Computação. Nesse contexto, o Bacharelado de Sistemas de Informação propõe-se formar profissionais com conhecimentos básicos relacionados aos vários ramos da Ciência da Computação, das ciências econômicas, das ciências físicas, da matemática e administração, capazes de responder, rapidamente, as exigências atuais do chamado setor produtivo, bem como induzir mudanças estruturais por sua capacidade analítica e crítica. (p. 14, 15).</p> <p>Orientação acadêmica - Tutoria Uma ação importante prevista nesse projeto diz respeito ao acompanhamento do aluno e de seu rendimento escolar. Esse acompanhamento é feito através da atuação do Colegiado de Curso e da figura de um professor Orientador Acadêmico, também chamado de Tutor. São responsabilidades dos professores-tutores: a) Orientar, a cada período letivo, a matrícula dos estudantes tutorados; b) Orientar seus estudantes tutorados na escolha de disciplinas optativas; c) Reunir-se periodicamente com os estudantes tutorados, com pelo menos duas reuniões em cada semestre, sendo receptivo ao relato de seus problemas e dificuldades; d) Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes tutorados; e) Identificar dificuldades de aprendizagem e aplicação prática na formação e desempenho dos estudantes tutorados, auxiliando na sua superação e contribuindo para seu crescimento acadêmico; f) Identificar habilidades criativas (vocações) dos estudantes tutorados, direcionando-os para o seu melhor aproveitamento; g) Orientar os estudantes, a partir do seu desempenho, sobre opções de atividades extracurriculares relacionadas com o Curso que visem uma melhor formação complementar; h) Adotar iniciativas ou encaminhá-las a quem de direito, objetivando o melhor desempenho acadêmico e formação profissional do estudante tutorado (p. 41).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados extraídos do PPC dos cursos referenciados (grifos nossos).

Destacamos a prevalência de questões mais burocráticas e o cumprimento de formalidades explícitas no Curso de Ciência da Computação, ao passo que no Curso de

Sistemas de Informação explicitam-se concepções que apontam para práticas pedagógicas mais abrangentes, com maior protagonismo dos estudantes. Quando são apresentadas afirmações do tipo “[...] ministrar a disciplina cumprindo integralmente os programas e a carga horária”, assinalamos que não há nenhuma observação de que o cumprimento integral dos programas depende do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois entendemos que não é uma via de mão única, ou seja, o programa é cumprido à medida que os estudantes, de fato, aprendem e constroem conhecimentos sobre os conteúdos estudados. Ainda, averiguamos a centralidade na “prova” como praticamente o único instrumento de avaliação, o que avaliamos ser insuficiente para que a aprendizagem seja constatada. Conforme Luckesi (2002, p. 35), a avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá realce ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. Ainda o autor afirma que a função classificatória “[...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

A partir das atribuições referidas no quadro, outro aspecto a que dedicamos atenção é a formação desses profissionais em relação aos saberes pedagógicos.

4.3.1 Incentivo à formação pedagógica do docente

Através de um programa de formação e atualização, os docentes do Bacharelado em Ciência da Computação deverão participar de ciclos de debates oferecidos pela FACOM e seu Programa de Pós-Graduação com vistas a propiciar:

a formação profissional contínua do docente com ênfase especial em ensino, história, filosofia da ciência e da tecnologia;

a consolidação de uma massa crítica de educadores vivamente engajados em questões filosóficas e pedagógicas, através de cursos oferecidos pela Pós-Graduação (UFU 2010, p. 54 -PPP do Curso de Ciência da computação e 2008, p. 47- 48 – PPC do Curso de Sistemas de Informação).

Nesta seção, a pertinência da formação pedagógica dos docentes é reconhecida como sendo de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação. Entretanto, os documentos analisados não esclarecem as concepções de docência, de formação, de prática pedagógica que estão presentes nesses ciclos de debates, assim como não foi localizado o detalhamento da forma pela qual ocorre a participação dos docentes.

Em seguida, apresentamos o que os documentos abordam a avaliação dos docentes dos referidos cursos, feita pelos alunos:

4.3.2 Avaliação didático pedagógica Professor/disciplina: avaliação realizada pelos alunos

Os alunos deverão fornecer ao professor um *feedback* (avaliação) do seu desempenho didático-pedagógico referente à disciplina ministrada no semestre letivo. Essa avaliação é coordenada pelo Colegiado de Curso. Assim, o colegiado deve realizar semestralmente avaliações da disciplina e respectivos professores para **emprender ações que melhorem a qualidade do Curso**. Essas avaliações serão feitas pelos alunos através do formulário próprio. O resultado das avaliações será comunicado aos professores para que o mesmo procure melhorar os itens em que foi mal avaliado e para que possa manter seu desempenho nos itens que foram bem avaliados (UFU, 2010, p. 60 -PPP do Curso de Ciência da computação e 2008, p. 53 – PPP do Curso de Sistemas de Informação). Grifos nossos.

A avaliação docente pelos discentes, conforme apresentada no PPC dos dois cursos indica uma abordagem formativa, pelo menos, na dimensão intencional, pois implica “emprender ações que melhorem a qualidade do Curso”.

4.3.3 Autoavaliação por parte do docente

Os docentes deverão fazer, de maneira progressiva, ao longo do período letivo, uma autoavaliação, baseado no **comportamento e aprendizado** dos discentes e utilizando a ficha de autoavaliação própria. Essa autoavaliação deverá conduzir o docente ao “**incômodo**” do que pode e deve ser melhorado no planejamento e na sua prática pedagógica, procurando motivar o aluno para o sucesso final do processo de ensino referente à disciplina (UFU, 2010, p. 60 -PPP do Curso de Ciência da computação e 2008, p. 54 – PPP do Curso de Sistemas de Informação). Grifos nossos.

A concepção explicitada de autoavaliação por parte dos docentes também está alinhada à perspectiva formativa, pois demanda atitudes quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Ao enfatizar que a autoavaliação será pautada no “comportamento” e “aprendizado” dos discentes, fica evidente a concepção alinhada aos pressupostos teóricos do comportamentalismo (behaviorismo). Essa abordagem, segundo Mizukami (1986), tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, que implicam tanto a aquisição de novos conhecimentos, quanto o reforço a comportamentos já existentes. Sendo assim, os modelos de ensino são realizados por meio da análise do comportamento humano, tendo em

vista a possibilidade de modelar e de reforçar atitudes e modos de agir dos estudantes. A avaliação, na abordagem comportamentalista, consiste em verificar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, relacionados ao cumprimento adequado dos programas de ensino (MIZUKAMI, 1986).

5 DIALOGANDO COM OS DADOS: APRENSÕES SOBRE O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES BACHARÉIS

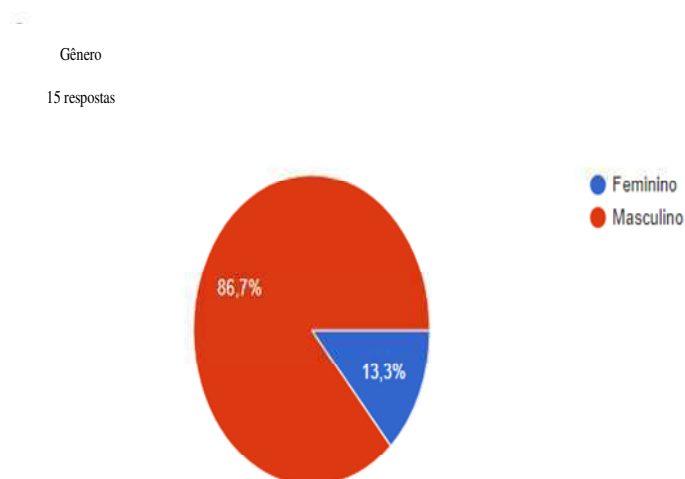
Este capítulo tem como finalidade evidenciar as interlocuções com os dados da pesquisa obtidos por meio da análise documental nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados – Ciência da Computação e Sistemas de Informação e da análise das informações obtidas por meio dos questionários respondidos pelos docentes¹¹.

5.1 Os sujeitos da pesquisa

A partir de um dos recursos que optamos para a construção dos dados, o questionário, foi possível obter informações relacionadas à trajetória profissional e pessoal dos participantes. Além disso, viabilizou apresentar os objetivos da pesquisa e informações mais gerais. Cada docente foi informado que a pesquisa estava aprovada pelo Comitê de Ética¹² da Universidade Federal de Uberlândia e tiveram acesso ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Assim, informamos sobre o nosso comprometimento com o sigilo absoluto das identidades dos docentes que aceitaram participar da pesquisa. Um dos recursos para efetivarmos esse sigilo foi a criação de códigos alfanuméricos utilizados para nos referir as respostas apresentadas. Por exemplo, ao nos referirmos ao professor 1 (primeiro professor a responder o questionário) o identificamos da seguinte forma: P1PDM (primeira coluna refere-se a nomenclatura professor (P) , coluna dois referente a um (1) ordem da resposta, terceira coluna refere-se ao nível de formação (PD – Pós-Doutorado) e a última coluna ao gênero (M – masculino). Foi enviado um total de 69 (sessenta e nove) questionários e obtivemos o retorno de quinze, dos quais treze são do gênero masculino e apenas dois do feminino, o que indica o reforço à cultura historicamente construída de que a área de Ciências Exatas e a subárea de Ciências da Computação ainda são campos de domínio do gênero masculino.

Gráfico 1 Gênero declarado

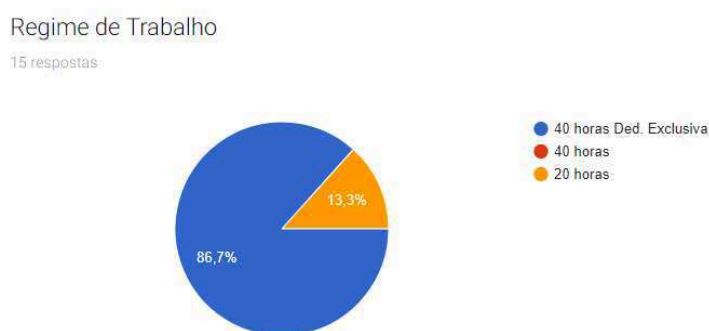
¹²O parecer de aprovação no Comitê de Ética é de número 80691917.0.0000.5152.



Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Significativa maioria dos professores possui regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, conforme gráfico 2; um dos critérios usados pelas autoras foi a escolha de docentes que estão em exercício na universidade, com dedicação exclusiva e no quadro de efetivos. Esse critério justifica-se pelo fato de que os professores substitutos não têm exclusividade com a universidade e, muitas vezes, não participam de reuniões e de projetos, por não fazerem parte do quadro efetivo.

Gráfico 2 Regime de trabalho



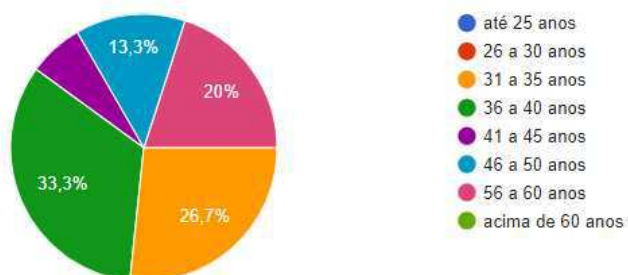
Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

A faixa etária dos docentes varia de 31 até acima dos 60 anos, o que sugere que os cursos contam com professores com experiências diversas. No gráfico 3, podemos constatar que dos 15 (quinze) docentes que responderam ao questionário, 5 (cinco) estão na faixa etária entre 36 a 40 anos, 4 (quatro) entre 31 a 35 anos, 3 (três) estão entre 56 anos a 60, 2 (dois) entre 46 a 50 anos e apenas um deles está entre 41 a 45 anos.

Gráfico 3 Faixa etária dos professores

Faixa etária

15 respostas



Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Os dados presentes no gráfico 3 indicam a prevalência de docentes com faixa etária entre 31 a 40 anos (60%), ou seja, estão em fase inicial e intermediária da carreira do magistério superior, portanto, em processo de aprendizado da profissão docente.

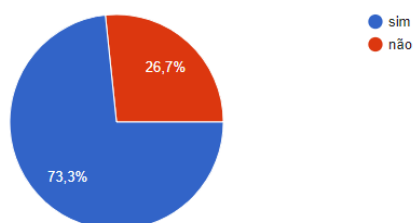
5.2 Experiência Profissional anterior ao magistério superior

Em relação ao exercício da docência antes de assumirem a docência na universidade constatamos que 11 (onze) docentes já lecionavam antes de prestar o concurso para a UFU e 4 (quatro) não lecionaram.

Gráfico 4 Experiência profissional

Experiência profissional - Você já lecionava antes de fazer o concurso da UFU

15 respostas



Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

De acordo com as respostas informadas nos questionários, os dados obtidos apontam para um índice significativo de docentes que já lecionavam antes de se tornarem professores na UFU. Foram destacadas as seguintes experiências:

Eu entrei na UFU por redistribuição em 2005. Antes era professor da UFOP. Ingressei na UFOP por concurso público em 1993, como professor assistente com dedicação exclusiva. Cursei o Doutorado enquanto professor da UFOP. Logo, são 12 anos na UFOP e 13 anos na UFU (P2PDM, 2018);

PUC Minas - campus de Poços de Caldas-MG / Graduação e Pós-Graduação Lato-Sensu / 10 anos (P3DF, 2018);

Graduação: UFV - 2 anos, Uniube - 2 anos, Cesuc - 6 meses, Unicaldas - 1 ano, Educação Infantil: estagio por 1 ano” (P4DF, 2018);

Faculdades particulares: Uniminas, Unitri (Uberlândia, Araguari e Araxá). Públicas: UNIR - Universidade de Rondônia e UEMG – Ituiutaba (P5MM, 2018);

UFG e Unicerp (P6DM, 2018);

IFSuldeminas - Graduação e ensino médio técnico (P7DM, 2018);

Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor substituto; 3 anos (P9DM, 2018);

Faculdade Pitágoras - Graduação, 1 ano, Centro Universitário do Planalto de Araxá (Uniaraxá) - Graduação, 4 anos / Universidade Paulista - Campus Limeira - Graduação, 1 ano (P10DM, 2018);

Ulbra; Ensino Superior; 4,5 anos/ FINOM; Ensino Superior; 2 anos/ UNIPAM; Ensino Superior; 2,5 anos (P13DM, 2018);

3 anos na Metrocamp em Campinas - Ensino Superior de Ciência da Computação (P14PDM, 2018);

Universidade Católica de Brasília; Curso de Graduação em Ciência da Computação (P15DM, 2018).

Compreendemos que essas experiências são importantes, à medida que contribuem para a construção de um *corpus* de conhecimentos relacionados à ação docente desses profissionais. Os saberes docentes são construídos a partir de diversas experiências, entre elas a prática, em que se torna comum aprender a profissão docente a partir da prática pedagógica. De acordo com Isaia, Maciel e Bolzan (2011):

A inserção na docência superior envolve o enfrentamento de desafios que se complexificam à medida que os profissionais tomam consciência de que esta tem especificidades que necessitam ser aprendidas, formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente. A transição da condição de profissionais para professores em formação demarca uma nova fase na construção pessoa/profissional, desafia a aprendizagem docente e a interatividade humana, uma das marcas mais significativas da profissão (ISAIA, MACIEL, BOLZAN, 2011, p 431).

Para compreendermos um pouco da trajetória dos professores, apresentamos na próxima seção, os aspectos referentes a formação desses profissionais.

5.3 Aspectos da formação profissional

Durante meu Mestrado, tive a oportunidade de lecionar algumas aulas na Graduação em uma disciplina do tipo estágio em docência. A experiência, aliada ao desejo de ser pesquisador, motivaram-me a fazer Doutorado e, posteriormente, candidatar-me a uma vaga para docente (P11DM, 2018).

Reconhecemos que o professor constrói os seus saberes a partir de diversas fontes, dessa forma, uma das perguntas do questionário referiu-se às contribuições oportunizadas pelos cursos realizados por eles, em relação ao fazer docente. A princípio, sobre o Curso de Graduação ter-lhes proporcionado boa formação teórico-prática, obtivemos, nos quinze questionários respondidos, a confirmação de que sim, de modo que os docentes consideram, majoritariamente, as contribuições advindas da formação inicial. Em seguida solicitamos outras informações referentes as respostas, sendo questionados de que forma o Curso de Graduação contribuiu.

Solicitamos aos professores que apontassem aspectos da formação no Curso de Graduação que considerassem mais fortes, assim como as fragilidades. Entre as contribuições que os docentes consideraram importantes houve especial predomínio quanto ao aprofundamento de conteúdos da formação básica, dos quais o aprendizado da Matemática foi destacado, além da Estatística e Programação. De acordo com o P11DM,

Em minha Graduação, tive contato com diversas disciplinas, tanto com viés mais teórico/formal, quanto prático (aulas de laboratório, trabalhos práticos, etc.). Além disso, minha Graduação teve forte presença de disciplinas de matemática e estatística, as quais contribuíram com meu desenvolvimento teórico em computação.

Outros docentes corroboram com essa percepção ao afirmarem também que o Curso de Graduação contribuiu para a docência à medida que possibilitou “Forte ênfase nas disciplinas de fundamentos e boa profundidade nas disciplinas técnicas” (PIPDM); “Boa base teórica, capacidade de aprendizado e proatividade em resolução de problemas” (P10DM); “Cursos teóricos aprofundados me deram uma boa formação teórica, e minha experiência no estágio e PET me deram boa experiência prática” (P8DM); Boas práticas relacionadas a programação e redes de computadores (P14PDM). Os destaques feitos pelos docentes indicam a prevalência da formação teórica como essencial contribuição para a docência universitária, no entanto, complementamos e reafirmamos que deva ser articulada a conhecimentos da dimensão pedagógica.

A qualidade teórica do corpo docente foi evidenciada também pelos professores, como aspecto essencial do ponto de vista das contribuições da Graduação para a prática pedagógica.

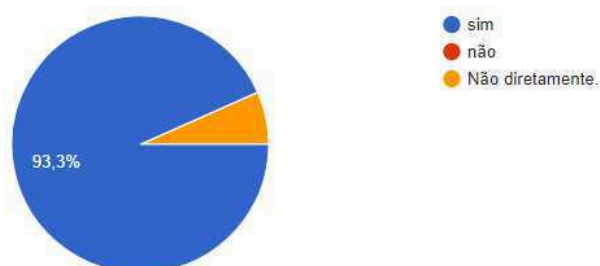
Um dos docentes assinalou quanto as contribuições formativas o “Alto nível dos professores, excelentes condições de laboratório e conteúdo curricular atualizado” (P5MM). Esse destaque quanto à excelência dos professores da Graduação é coerente com as respostas que evidenciaram a força do Curso quanto ao aprofundamento teórico-prático.

Em relação às contribuições da formação dos docentes, tanto na Graduação, quanto na Pós-Graduação, onze docentes responderam que sim, que a formação nesses dois níveis contribuiu para a sua atuação na docência. Dessa forma, reconhecemos a valorização do docente quanto a esse processo relevante de construção dos conhecimentos científicos.

Gráfico 5 Contribuição da formação para atuação docente

Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, contribuiu para sua atuação como professor/a?

15 respostas



Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Para complementar as respostas, solicitamos que os docentes comentassem de que forma a sua formação contribuiu para a sua práxis. Identificamos, nas elucidações, que a prática realizada por eles com seus alunos foi construída a partir das experiências adquiridas nos cursos, como estágio, professores tidos como referência ao se destacarem pela forma de administrar a aula, e construção de conhecimentos a partir das dificuldades vivenciadas.

Dessa forma, ao referenciarem positivamente os aspectos da sua formação na Graduação e/ou Pós-Graduação, os docentes confirmaram a importância do domínio da área específica como fundamental para a docência. Entre as respostas, destacamos a do professor P2PDM que afirmou que “todo o **conteúdo técnico** que apresento em minhas disciplinas que ministro da minha Graduação são provenientes da minha formação na Graduação e Pós-Graduação, e obviamente acrescido de conteúdos aprendidos enquanto pesquisador”. O professor P8DM, informou que “Na Graduação aprendi que fazer pesquisa, no Brasil, implica

ser professor”. É evidente a ênfase dada aos conteúdos, à docência e à pesquisa como sinônimos. Reconhecemos esses conceitos como distintos, pois, conforme destacamos anteriormente, a docência é uma profissão complexa e, portanto, implica um conjunto de conhecimentos profissionais que articulem diferentes saberes: pedagógicos, do conhecimento da área específica e os saberes da experiência. Sendo assim, o professor, ao desenvolver sua prática pautada nos saberes docentes, terá condições de organizar os conteúdos de suas aulas de forma a subsidiar o processo de aprendizagem de seus alunos. Portanto, a atividade de ensino, no sentido de uma práxis pedagógica, é de natureza diferente da atividade de pesquisa científica. Sobretudo, porque o ensino, ao ser subsidiado pela pesquisa e, principalmente, ocorrer a partir da articulação do ensino com pesquisa, indica, ainda mais, a necessidade de uma base científica que possibilite ao professor bacharel construir subsídios teórico-metodológicos que favoreçam sua prática docente. A docência assim engloba todos esses processos, o que demonstra a dimensão ampla e complexa dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda,

Tive excelentes professores na Graduação e na Pós-Graduação, o que me motiva também a ser uma boa professora. Meus professores tinham bastante conhecimento sobre o tema ministrado **e embora não tivessem formação pedagógica, na maioria das vezes, o ensino não foi prejudicado, uma vez que o aluno é o grande agente desse processo.** O que os meus professores sempre me ensinaram é que o aluno precisa "aprender" a ser autodidata. O professor apenas direciona o processo, mostra os caminhos. Isso foi uma lição que levo comigo até hoje (P4DF, 2018).

Não digo que "não influenciou". Tive ótimos professores, cuja presença em sala de aula serve de exemplo sobre como um bom professor deveria atuar (ao mesmo tempo, tive péssimos professores, que servem como um "contraexemplo" a ser seguido). Diretamente, todavia, por ser um Curso de Bacharelado, não houve qualquer formação didático/pedagógica. Em relação à Pós-Graduação, no Doutorado, **curvei uma disciplina de "Preparação Pedagógica", a qual, no entanto, foi bastante superficial em termos teóricos** - embora tenha tido diversas palestras com profissionais da área e rodas de conversa entre professor e alunos (P11DM, 2018).

Nas repostas anteriores, podemos constatar, novamente, a percepção dos docentes quanto aos conhecimentos didático-pedagógicos, e, ao expressarem suas percepções sobre esses saberes, demonstram que há pouco reconhecimento de seu valor para a docência. Enfatizamos que, talvez, isso ocorra pelo fato de serem conceitos distantes dessas áreas de formação e atuação profissional.

Ainda, identificamos que a docência é exercida a partir de experiências construídas ao longo das trajetórias formativas e profissionais, como afirma o docente P15DM “Aprendi

didática com diferentes professores. Além disso, aprendi a criar, aplicar e corrigir itens para avaliação de alunos com esses professores. Ao longo da experiência profissional, eu aperfeiçoei todo esse processo”. Nesse sentido corroboramos com Ferreira (2014) a ideia de que:

A sobreposição entre teoria e prática pedagógica na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre epistemologias educacionais, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em contato com a formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente (FERREIRA, 2014, p. 39).

Em se tratando de cursos nos quais a formação para a docência não é uma exigência legal, defendemos que, ao assumir um cargo de professor, a instituição viabilize espaços-tempo formativos que contribuam para o aprendizado da profissão docente.

Os professores também foram questionados sobre a formação teórico-prática oportunizada pelo Curso de Graduação. Obtivemos 100% de afirmações que confirmam que sim, a Graduação lhes proporcionou uma boa formação teórico-prática.

Apesar de todos os 15 (quinze) professores declararem que o Curso de Graduação lhes proporcionou boa formação teórico-prática, constatamos que apenas esse conhecimento não é suficiente para a docência. Por exemplo, no registro do professor P11DM “[...] por ser um Curso de Bacharelado, não houve qualquer formação didático/pedagógica”; essa resposta corresponde ao quadro 11, ao serem indagados sobre os aspectos da sua formação que merecem destaque em seu Curso de Graduação e/ou Pós-Graduação e os principais problemas. Dessa forma, fica explícito na resposta do docente que a formação didático-pedagógica é necessária em um Curso de Bacharelado, mesmo que a legislação não aponte essa necessidade, deixando a cargo da Pós-Graduação essa tarefa.

5.3 Dialogando com os dados: categoria identidade profissional

Uma das perguntas fundamentais para esta pesquisa é sobre a motivação dos docentes para a escolha da profissão. Conforme Isaia, Maciel e Bolzan (2011):

[...] ao iniciar a docência, grande parte das escolhas do professor tem sido acidental, na urgência de iniciar uma atividade laboral após a Graduação e, mais recentemente, ao término da Pós-Graduação. Destacamos, ainda, que há ausência de transparência sobre quais os rumos e exigências profissionais da atividade docente, uma vez que não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais, indicando que a realização das aulas ocorre sem qualquer tipo de auxílio, enfatizando a falta de entrosamento entre diferentes gerações pedagógicas [...] O ingresso no magistério superior tampouco tem valorizado a docência em seus critérios avaliativos, as exigências após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9394/96, enfatizam a Pós-Graduação como locus de formação, ou seja, ainda se mantém a ideia básica de que o domínio do campo específico de conhecimento credenciará o candidato a professor a exercer a docência e o ato simbólico da aprovação em concurso lhe delegará plenos poderes para tal (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011, p. 435-436).

Dessa forma, constatamos que o termo vocação foi citado por alguns deles, o que reforça o processo de desprofissionalização da profissão docente, já citado anteriormente nesta pesquisa. Sendo assim, se o magistério é considerado “vocação” e/ou “dom”, qualquer um poderá realizar a docência, sem mesmo ter formação para tal. Concordamos com Zabalza (2004, p. 110) que afirma: “Frente aos defensores da ideia de que ensinar é uma arte que se aprende na prática (visão não-profissional do ensino, ou seja, não é preciso se preparar para isso)”. O autor enfatiza que a docência é uma atividade que requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e permanente, para assim se atualizar com novos conteúdos e novas metodologias didáticas. O que não quer dizer que a prática não seja necessária, ou que não se aprenda com ela, como declara o autor, “[...]a prática constitui fonte de conhecimentos, todavia ela sozinha não é suficiente”. Essa ideia é também corroborada por Benedito, ao afirmar que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131; *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, reafirmamos que, para o exercício profissional da docência, as experiências são importantes, entretanto, são insuficientes, pois constituem conhecimentos obtidos de forma fragmentada ou não sistematizada. A docência, diante de sua complexidade, exige formação contínua, que viabilize aos docentes a autocrítica, a reflexão fundamentada

teoricamente e a construção de sua autonomia, como dimensões fulcrais para a concretização da prática pedagógica.

Quadro 9 Motivação da escolha profissional

O que o motivou a escolher a profissão docente?	
P1PDM	Satisfação pessoal
P2PDM	Detalhe: Pós-Doutorado não é formação, mas sim estágio. 1) Liberdade para pesquisar. 2) A tarefa de ensinar é gratificante, pois é possível perceber claramente a transformação que é feita na vida dos alunos. Na verdade, comecei a lecionar não para fazer carreira, mas depois de 6 meses, mudei de ideia e decidi seguir a carreira acadêmica.
P3DF	Vocação / influências familiares / experiência anterior (docência em língua inglesa no período da Graduação e do Mestrado)
P4DF	A oportunidade de trabalhar com pesquisa e orientação de alunos
P5MM	Afinidade com a área
P6DM	Retorno financeiro
P7DM	Gosto por lecionar.
P8DM	Possibilidade de fazer pesquisa e bom salário (para uma cidade do interior)
P9DM	Vocação . Sinto apreço por ensinar e sou encantado pela possibilidade de realizar pesquisas e contribuir para o avanço da ciência.
P10DM	Contato com novos temas de trabalho, possibilidade de pesquisa
P11DM	Durante meu Mestrado, tive a oportunidade de lecionar algumas aulas na Graduação em uma disciplina do tipo estágio em docência. A experiência, aliada ao desejo de ser pesquisador , motivaram-me a fazer Doutorado e, posteriormente, candidatar-me a uma vaga para docente.
P12PDM	Pesquisa
P13DM	identificação com o meio acadêmico
P14PDM	Permanência no Mestrado e Doutorado
P15DM	A vida. Nunca planejei me tornar professor; muito menos de computação.

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Um dado que nos chamou atenção refere-se a significativa maioria dos docentes que responderam os questionários terem afirmado que escolheram a docência para realizar pesquisa. Destacamos Almeida (2012) de que “os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõem a atividade docente. No entanto, ela não é, em muitos casos, o fator que os atrai e os leva a decidir-se por trabalhar nessas instituições” (ALMEIDA, 2012, p. 62). Consequentemente a preocupação com a pesquisa em detrimento do ensino é evidente. Conforme Melo e Kato (2016):

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, entre 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 (MELO; KATO, 2016, p. 73).

Dessa forma, mais uma vez defendemos que, a partir dos conhecimentos pedagógicos apropriados pelos docentes, é que será possível o reconhecimento da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, como igualmente importantes. E, ainda, reafirmamos que a formação permanente dos docentes poderá contribuir para o exercício de práticas pedagógicas pautadas na reflexão-ação, ou seja, uma práxis pedagógica que tenha a pesquisa como princípio formativo da docência. Ainda, ao construirmos a nossa trajetória formativa, um dos referenciais que temos relaciona-se ao que consideramos como bons e maus professores. Essas referências podem influenciar a identidade profissional docente, uma vez que é construída a partir de vários aspectos experienciados por eles. Em relação aos professores que os marcaram positivamente, destacamos as seguintes respostas:

Aspectos positivos de professores que me melhor são: aulas bem organizadas, conteúdos ensinados de modo aprofundado e oportunidades de execução de projetos práticos interessantes (P1PDM).

Construção de aulas práticas dentro de sala, comunicando o raciocínio pelo seu efeito prático (P10DM)

Não citarei nomes. Era, no entanto, um professor que tinha enorme criatividade em sala de aula: propunha atividades interessantes, apresentava o conteúdo de maneira inovadora (evitava *slides*, chamava alunos na frente para que esses "representassem" alguma situação, sem constrangê-los), era coerente em suas avaliações. Quase não íamos atrás do livro texto, pois suas aulas eram suficientes (P11DM)

As práticas pedagógicas que os docentes vivenciaram e que consideram marcantes estão relacionadas aos professores que os influenciaram positivamente e têm em comum aspectos como: aulas mais dinâmicas, atividades interessantes, projetos práticos, atividades inovadoras. Aspectos como o olhar do docente em relação aos alunos, também merece destaque:

Respondi esta pergunta anteriormente: olhar profundamente nos olhos (P2PDM)

H. S.- o olhar dele dizia tudo. Você perguntava e pelo olhar de sabia se tinha falado besteira, se estava no caminho ou se tinha acertado em cheio, inclusive quando ele se surpreendia (P7DM)

Conforme Zabalza (2004, p. 123) poucos professores universitários assumem um compromisso de propiciar, mediar e acompanhar a forma pela qual os alunos aprendem. Eles não desejam assumir essa responsabilidade nem se sentem preparados para fazê-lo. Dessa forma, esse dilema se concentra no ensino e assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem, como dominar conteúdos e saber explicá-los com clareza. Todavia, se os alunos aprendem ou não, isso depende de outras variáveis como a motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, entre outros. Esses aspectos estão fora do controle dos docentes. O autor

considera que esta perspectiva é incompleta pois ensinar não é apenas mostrar, explicar, argumentar etc., necessário é o processo de aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, a partir de conteúdos específicos e junto a um grupo de alunos com características particulares. Sobre esse aspecto, Melo evidencia que:

[...] a docência talvez seja uma das únicas profissões que não se tem controle sobre os resultados da ação humana. Em outras profissões pode-se imaginar os frutos do trabalho, por exemplo, um marceneiro ao tomar o feixe de madeiras na intenção de construir uma mesa, a terá ao final de sua obra, como imaginou. Assim, também, um escritor que, com a cabeça repleta de ideias, se põe a frente do computador e as registra, dando a forma desejada, ou seja, passam do abstrato (intenções) ao concreto, ou seja, há um saber objetivo que guia a ação intencional. O professor não! Porque lida com histórias de vida diversas, com sexualidades, com subjetividades, com jeitos de ser e de estar no mundo totalmente diversificados, não há nenhuma possibilidade de “controlar” os resultados de sua ação pedagógica. Por isso mesmo é que a primazia das práticas pedagógicas se localiza no processo e não nos resultados obtidos (MELO, 2018, p. 150).

Essa multiplicidade de aspectos apontados pela autora referida indica e reafirma a necessidade de formação permanente dos docentes, no sentido de terem a oportunidade de construir conhecimentos teórico-práticos sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Quanto às influências positivas na vida dos docentes, quando foram alunos, reconhecemos que não estão restritas apenas ao domínio do conteúdo, mas a aspectos como motivação, organização do conteúdo, proximidade nas relações, entre outros fatores apresentados. Entre as respostas, destacamos aspectos relacionados à boa organização das aulas, professores motivadores, criatividade, como apresentamos a seguir:

Aspectos positivos de professores que me melhor são: aulas bem organizadas, conteúdos ensinados de modo aprofundado e oportunidades de execução de projetos práticos interessantes (P1PDM).

Vários professores no ensino médio me marcaram, em especial, aqueles que me motivavam a estudar sozinha e tentar uma vaga na universidade federal. Na Graduação vários professores também me motivavam a continuar meus estudos e tentar uma Pós-Graduação. Durante o Mestrado e Doutorado os professores que me fizeram acreditar que eu conseguiria ser uma pesquisadora, são também muito lembrados por mim (P4DF).

Um professor que tinha enorme criatividade em sala de aula: propunha atividades interessantes, apresentava o conteúdo de maneira inovadora (evitava *slides*, chamava alunos na frente para que esses "representassem" alguma situação, sem constrangê-los), era coerente em suas avaliações. Quase não íamos atrás do livro texto, pois suas aulas eram suficientes (P11DM).

Ao rememorarem esses aspectos positivos, os docentes indicam a importância das inter-relações entre professor-estudante e conhecimento. Constatamos, ainda, algumas especificidades relacionadas à relação humana, como na respostas dos docentes P9DM “Compreensão humana, didática” e P13DM “Eu me lembro de todos os professores, cada um deles me marcou com sua personalidade, maneira de lecionar e tratar o aluno”. Nesse sentido nos referimos a Cunha (2016) de que:

[...] A aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, todavia, um alargamento do conceito de aula, que explode as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a possibilidade de novas racionalidades (CUNHA, 2016, p. 96).

A autora afirma que ainda requer “[...] uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, em uma relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas” (CUNHA, 2016, p. 95). Sobre os professores que os marcaram, todavia de forma negativa, destacamos as seguintes respostas:

Em geral, as piores situações são decorrentes da falta de **preparar adequadamente a aula** antes de entrar em sala de aula (P2PDM)

Eu tive um professor que discriminava as mulheres. Eu resolvi continuar sendo sua aluna já que eu acreditava que eu conseguiria extrair algo de positivo dele, afinal ele era um excelente profissional (P4DF)

Professores que chegavam em sala sem planejamento, escolhiam qualquer assunto e desenvolviam a aula sem coerência ou sequência (P5MM)

Um professor cuja **aula era, quase que totalmente, baseada em slides**. Basicamente expunha o conteúdo e se atinha ao conteúdo do livro texto, inclusive nos capítulos mais difíceis (em vez de buscar outros materiais — existentes desde aquela época — que fossem mais didáticos), além de ser incoerente em avaliações e perder tempo da aula com conversas sobre outros temas (P11DM)

Os registros dos professores indicam, como aspectos negativos que ainda estão presentes em suas memórias, principalmente, a falta de planejamento e de organização da aula, que compromete o processo ensino-aprendizagem. Além disso, demonstram ter consciência de que a primazia de aulas expositivas, com a utilização de *slides*, pouco contribui para o aprendizado dos estudantes. De acordo com Almeida (2012):

[...] os professores transitam sem maiores problemas pelos conhecimentos disciplinares das áreas que ensinam, pois afinal aí reside sua origem formativa, sua especialidade. As dificuldades aparecem quando entram em

cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2012, p. 94).

Dessa forma, são essas dificuldades que irão justificar a necessidade de formulação de postulados pedagógicos e didáticos que serão capazes de acrescentar fundamentos às práticas docentes (ALMEIDA, 2012). Trata-se de um aspecto fundamental, para que a prática do professor tenha subsídios teórico-práticos para a complexa tarefa de ensinar e para que o aluno tenha condições de aprender.

Quadro 10 Influência negativa de professores que os marcaram

Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha marcado você. Cite aspecto ou situação vivida NEGATIVAMENTE:	
P1PDM	Aspectos negativos foram: professores que não conheciam o conteúdo da disciplina; substituição de professores por alunos de Mestrado/Doutorado para ministrar aulas; aulas excessivamente desorganizadas ; disciplinas organizadas boa parte na forma de seminários oferecidos pelos próprios alunos.
P2PDM	Em geral, as piores situações são decorrentes da falta de preparar adequadamente a aula antes de entrar em sala de aula.
P3DF	--
P4DF	Eu tive um professor que discriminava as mulheres. Eu resolvi continuar sendo sua aluna já que eu acreditava que eu conseguiria extrair algo de positivo dele, afinal ele era um excelente profissional.
P5MM	Professores que chegavam em sala sem planejamento , escolhiam qualquer assunto e desenvolviam a aula sem coerência ou sequência.
P6DM	Nenhum
P7DM	Lucia Rino - ela escrevia tal mal e falava tão pra dentro e enrolado que durante anos tive certeza que ele era argentina... (e era brasileira)
P8DM	Uma professora tirou nota minha em uma prova porquê, apesar de minha resposta estar correta, a de outro aluno havia ido além do que ela tinha pedido.
P9DM	Arrogância , desinteresse com os alunos
P10DM	Confecção de listas de exercícios com volume excessivo, sem o domínio da resolução de todos eles, e nem abertura para resolvê-los juntamente com o aluno.
P11DM	Um professor cuja aula era, quase que totalmente, baseada em <i>slides</i> . Basicamente expunha o conteúdo e se atinha ao conteúdo do livro texto, inclusive nos capítulos mais difíceis (em vez de buscar outros materiais - existentes desde aquela época - que fossem mais didáticos), além de ser incoerente em avaliações e perder tempo da aula com conversas sobre outros temas.
P12PDM	Não.
P13DM	Houveram apenas situações pontuais por discordância de pontos de vista ou forma de repassar o conteúdo.
P14PDM	Geralmente são os professores que apenas apresentavam o conteúdo sem grande motivação.
P15DM	Não consegui.

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Nas respostas do quadro anterior, certificamos que a grande maioria dos docentes, relacionaram os aspectos negativos com a falta de preparação das aulas dos professores que as ministravam e do foco centrado na transmissão de conteúdos. As seguintes declarações dos professores P5MM indicam essa constatação: “Professores que chegavam em sala sem

planejamento, escolhiam qualquer assunto e desenvolviam a aula sem coerência ou sequência” e P14PDM “Geralmente são os professores que apenas apresentavam o conteúdo sem grande motivação”. Identificamos que as dificuldades relatadas podem derivar-se da falta de uma formação pedagógica, ou seja, de um corpo de conhecimentos referentes à docência, ao ensino-aprendizagem e à mediação pedagógica. Nesse sentido, trataremos na próxima seção, dos saberes da docência como fundamentais na práxis docente e em como esses foram reconhecidos nas respostas dos questionários.

5.4 Saberes da docência

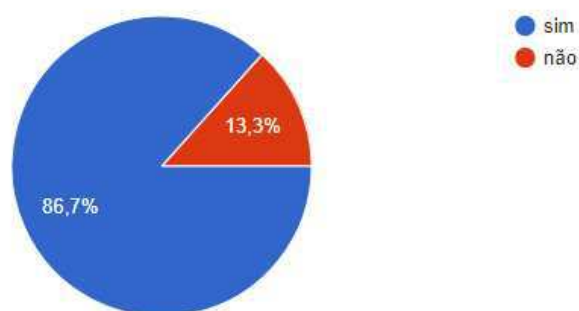
A formação didático-pedagógica é importante, mas é muito difícil encontrar uma formação que saiba lidar com alunos da área de exatas, especialmente da computação. A dinâmica das nossas aulas é muito diferente das aulas de outros cursos. Os cursos de formação que eu já fiz acabaram não contribuindo muito, pois os profissionais que ministram esses cursos não conhecem a nossa realidade (resposta do professor P4DF).

Sobre a relevância da formação didático-pedagógica, 13 (treze) dos docentes responderam que a consideram importante e 2 (dois) a consideram irrelevante, o que é incoerente com outras respostas apresentadas no questionário por parte desses docentes.

Gráfico 6 Formação didático-pedagógica

Você considera importante a formação didático-pedagógica?

15 respostas



Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Ao serem indagados sobre a importância da formação didático-pedagógica, parte dos docentes a consideram importante. Algumas das respostas como: “Importante não obrigatória”(P6DM); “Acho que pode dar subsídios, mas não é essencial” (P7DM); “Nossa formação é como pesquisador, não como professor”(P8DM); demonstram que esses

professores não reconhecem a formação didático-pedagógica importante. Todavia, em outras respostas apontadas por eles, está explícito o uso desses conhecimentos, ou mesmo, as consequências e fragilidades que poderão ser sanadas, caso tenham aprofundamento científico relativo aos conhecimentos profissionais da docência. Esses dados serão apresentados mais adiante neste trabalho.

Ainda, obtivemos respostas em que os professores afirmam que esse conhecimento deveria ser trabalhado, todavia com foco nos cursos de exatas, como evidenciam os docentes P2PDM

Na verdade, eu poderia ter respondido ‘Sim’, se houvesse uma formação didático-pedagógica mais prática, orientada para Ciências Exatas, que levasse em consideração os aspectos específicos da área de Computação” e, mais uma vez, são colocados os cursos rápidos que para nós funcionariam como uma receita para dar aulas, o que acreditamos não ser suficiente.

O mesmo docente continua:

Marquei como não, porque considero que há a necessidade de elaboração de cursos rápidos e específicos não somente por professores da área de Educação, mas com uma equipe interdisciplinar: Educação + Computação (P2PDM). Para o P4DF “A formação didático-pedagógica é importante, mas é muito difícil encontrar uma formação que saiba lidar com alunos da área de exatas, especialmente da computação. A dinâmica das nossas aulas é muito diferente das aulas de outros cursos. Os cursos de formação que eu já fiz acabaram não contribuindo muito, pois os profissionais que ministram esses cursos não conhecem a nossa realidade” (P4DF). As queixas apresentadas pelos referidos docentes indicam que as oportunidades formativas que tiveram não contribuíram, de fato, para ampliar seu repertório de conhecimentos pedagógicos.

Também identificamos respostas que avaliam que esse conhecimento é necessário para a sua prática, como afirmam os docentes P3DF “para que o professor conheça e se interesse por novas formas de ensinar, considerando público e contextos diferentes” e P5MM; outro docente afirma: “Essencial para que o professor possa exercer a atividade com desenvoltura, assertividade e competência”. Para o P10DM “É importante, além de saber o tópico ensinado, saber como transmitir ele, de diversas formas alternativas, para atingir diferentes públicos”; P13DM “A experiência juntamente com a formação didático-pedagógica possibilita ao professor uma melhor possibilidade de exercer a profissão”; P12PDM “Fundamental!” e P14PDM “Já fiz algumas oficinas ofertadas na UFU e creio que são importantes para buscarmos formas de melhorar o ensino ofertado”.

Alguns deles reconhecem que se esses conhecimentos devem ser trabalhados para além da teoria como afirma o docente P11DM “Quando voltada para os problemas que o

docente enfrenta em sala de aula, tal formação pode trazer ganhos significativos. Uma formação, no entanto, baseada apenas em teoria não traz, a meu ver, grandes benefícios”. Sendo assim, reafirmamos a importância de que os processos formativos sejam sistematizados a partir das necessidades concretas da prática pedagógica. Nesse sentido,

[...] configura-se como um desafio à docência no Ensino Superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem as necessidades formativas em contextos, assim como os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional (MELO, 2018, p. 175).

Embora um dos objetivos da docência constitua em colaborar com a aprendizagem dos discentes, o P9DM evidencia que “Tive muitos professores bons que não tiveram essa formação, e professores ruins que a tiveram”. Nessa perspectiva, reafirmamos as contribuições das trajetórias formativas como possibilidades de construir saberes docentes em uma perspectiva crítico-reflexiva que viabilize uma docência ética e responsável.

Sendo assim, com relação à formação pedagógica, e por não reconhecerem a complexidade de aspectos que envolvem a docência (dimensão social, econômica, cultura, política), as respostas indicam que os docentes esperam “cursos rápidos”, atividades práticas, ou seja, não compreendem que teoria-prática são indissociáveis e que são os fundamentos teóricos que viabilizam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a concepção de formação contínua dos docentes é pautada na compreensão de que “cursos rápidos”, “mais práticos” e de “curta duração” podem resolver os problemas imediatos da prática pedagógica. Entretanto, Melo (2007) justifica que:

É preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas. [...] “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Trata-se de uma questão histórica, no sentido de que a atividade docente, durante muito tempo, foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, inquestionáveis, na qual o professor tinha a tarefa apenas de divulgar e avaliar esses conteúdos (MELO, 2007, p. 42).

Destacamos Pimenta e Anastasiou (2014) para quem as concepções práticas tradicionais, trazidas pelos jesuítas e que impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até o momento atual, persistem com mais intensidade no Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 227). Colocamos em evidência a dimensão da ausência dos saberes específicos para a ação docente, principalmente ao tratarmos do projeto

pedagógico dos cursos advindos do Bacharelado e, mesmo tendo o conhecimento de que esses cursos não têm a obrigação de ofertar disciplinas pedagógicas, defendemos que essas são essenciais para a prática do professor, no sentido de que construa percepções sobre a complexidade da docência. Sobre essa questão, Roldão (2005) indica que:

Os docentes transportam um déficit de afirmação profissional exatamente pela fragilidade da sua relação com o saber definidor da atividade e consequentemente definidor do nível de profissionalidade; possuem, usam e trabalham com saberes, mas, carecem de um saber próprio que os identifique e com que se identifiquem: ou vivemos saber como sinônimo dos conteúdos que ensinam, ou vivem o saber educativo na versão praticista divorciada da teorização e formalização que o saber educacional - que eles também não produzem - oferece no campo das ciências da Educação (ROLDÃO, 2005, pp. 21-22).

O docente P11DM, ao afirmar que “Uma formação, no entanto, baseada apenas em teoria não traz, a meu ver, grandes benefícios” indica, claramente, a centralidade na concepção praticista, divorciada da teorização, conforme assinalado por Roldão (2005). Ou seja, o entendimento é que a teoria não é necessária, pois não consegue dar respostas imediatas aos problemas e conflitos que a prática impõe.

Ao serem indagados sobre alguma atividade realizada no Curso de Graduação e/ou Pós-Graduação que contribuiu para a sua formação como professor e que eles utilizavam em suas aulas, destacamos as seguintes respostas:

Na Graduação tive disciplinas em que era necessário realizar explicações para públicos. Na Pós-Graduação tive disciplina teórica de Pedagogia (P1PDM)

Os minicursos que ministrei no PET me mostraram como é, ao mesmo tempo, ser professor e aluno e as dificuldades de cada um. Hoje, como professor, me lembro daquela sensação e tento me aproximar mais dos alunos. Sem tal experiência, provavelmente as duas atuações teriam sido muito desconexas no tempo e eu teria me esquecido como é ser aluno por completo (P8DM)

Na Pós-Graduação existia uma disciplina de Preparação Pedagógica, como descrevi no item anterior. No entanto, a maior contribuição veio de um programa desenvolvido pela USP, denominado "Programa de Aperfeiçoamento de Ensino" (PAE), no qual o estudante atua como estagiário de um docente na Graduação. Nesse sentido, estagiei em três disciplinas, ministrando uma aula por semestre em cada uma delas, com a presença do docente em sala (P11DM).

Os registros indicam experiências formativas consideradas relevantes pelos docentes pesquisados. O P11DM, por ter cursado sua Pós-Graduação na Universidade de São Paulo-

USP, referiu-se ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE¹³, como importante experiência formativa para o aprendizado da docência universitária. O principal objetivo desse Programa é contribuir para a formação do pós-graduando para atividade didática de Graduação. Consiste de duas etapas, sendo uma preliminar obrigatória que se refere à Preparação Pedagógica e a seguinte, compreendida pelas atividades de Estágio Supervisionado em Docência. Na primeira etapa, deve ocorrer a participação do pós-graduando em uma disciplina, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior. E, ainda, de um conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior. Os pós-graduandos participam também de um núcleo de atividades, que envolvem produção de material didático, discussões de currículo, ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. Concluída a primeira etapa, ocorre o Estágio Supervisionado em Docência que se caracteriza pela participação de estudantes de Pós-Graduação nas múltiplas dimensões pressupostas à docência.

A análise indica, ainda, respostas que enfatizaram a prática docente realizada durante o cursos de formação, em que os docentes puderam vivenciar a profissão em uma aula voltada para a prática, como evidenciam os professores: “Tinha a PESCD em que a gente dava algumas aulas no lugar do professor” (P7DM) e “Considero que todas as atividades realizadas especialmente na Graduação e Pós-Graduação contribuíram para a minha formação como professor, desde atividades como apresentação de trabalhos até disciplinas voltas para a docência” (P13DM).

A partir dos registros dos docentes enfatizamos que as experiências apresentadas subsidiam parte dos saberes que os professores vão construindo ao longo de sua trajetória de vida profissional. De acordo com Silva (2008):

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor do Ensino Superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, entre eles, a própria prática docente (SILVA, 2008, p. 2)

Diante do exposto pelo referido autor, evidenciamos que as experiências marcantes, tanto as de cunho positivo, quanto as negativas, apontadas pelos docentes, contribuíram para o movimento de construção e reconstrução de seus saberes e de suas

¹³ Maiores informações sobre o PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino podem ser acessadas no seguinte sítio: http://www.prgg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf

certezas profissionais. De acordo com o que os docentes expressaram, no contexto dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação puderam vivenciar práticas formativas que, segundo eles, têm importantes contribuições para a docência. Reconhecemos que são essas práticas que contribuem para a transposição da condição de estudantes e/ou bacharéis para assumir a identidade docente, todavia, conforme anunciamos anteriormente, elas são insuficientes, pois há necessidade de construção de conhecimentos científicos sobre a docência, sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre as finalidades formativas da universidade, entre outros saberes específicos, fundamentais ao exercício profissional do magistério superior. Outro aspecto importante na constituição do docente é a forma pela qual ele se vê professor, ou aprende a ser professor. De acordo com Bolzan e Isaia (2006):

[...] a construção da aprendizagem de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola, seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias: as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explicações e as demonstrações e a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revelam o domínio do processo de ensinar e de aprender pelo professor (BOLZAN e ISAIA, 2006, p.493).

Questionados sobre como aprenderam a ser professores, obtivemos as seguintes respostas dos entrevistados: P2PDM “Como já respondi antes: me espelhando nos bons professores que já tive”; P3DF “Prática diária, influências familiares, participação em programas de formação continuada para professores do Ensino Superior (PUC Minas)” ; e P5MM “Estudando muito para dominar o conteúdo e criando um planejamento detalhado usando experiências de outros professores”. Essas respostas corroboram o que afirma Cunha: “[...] os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério” (CUNHA, 2016, p. 94). Em se tratando de cursos que não têm em suas matrizes curriculares saberes que objetivam a prática docente, destacamos algumas respostas que evidenciam o protagonismo dos docentes na busca pela aprendizagem da docência ao afirmarem que aprenderam a ser docentes:

Ensinando para meus colegas de Graduação (P6DM)

Apenas observando meus professores, e praticando com as apresentações de trabalho e artigos (P10DM)

Basicamente, acredito que ainda esteja aprendendo por experiência. Também participei de algumas oficinas de docência na UFU. Além disso, gosto de ler sobre o tema e compartilhar experiências (P11DM).

Acredito que com o tempo, buscando aplicar diferentes abordagens de ensino aprendidas com diferentes professores (P14PDM).

A análise indica que a prática é considerada, por alguns deles, fundamental como preparação para a docência, como ficou evidente nas respostas dos docentes: P1PDM “Parte teórica em disciplina de Pedagogia na Pós-Graduação. Parte prática aqui na UFU”; P4DF “Eu fiz magistério. Vários dos ensinamentos aprendidos lá eu uso até hoje no Ensino Superior. Além disso eu estou sempre estudando algo sobre novas metodologias de ensino”; P7DM “Ensinando”; P8DM “Na prática”; P9DM “Eu tenho me aperfeiçoado através da própria experiência docente do dia-a-dia”; P12PDM “Ministrando aulas dentro da Igreja” e P15DM “Colocando em prática o que aprendi com meus professores”. Nesse sentido, Cunha (2008) indica que:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação (CUNHA, 2008, p. 20).

Reconhecemos que, ao assumirem profissionalmente a docência sem os conhecimentos pedagógicos inerentes à profissão, os docentes demonstraram que aprenderam a ser docentes a partir de suas práticas cotidianas. Embora a experiência seja um fator importante, que contribui para que os professores construam modos de ser estar na profissão, ela é insuficiente, dada a complexidade de fatores, aspectos e dimensões que envolvem a docência. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014):

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 89).

Dessa forma, para além da prática cotidiana que integra a prática dos docentes, há outros conhecimentos teóricos, críticos, entre outros, essenciais para a efetivação da ação docente. Almeida advoga que “[...] os modelos preservados nas representações dos docentes e a ideia de que ensinar é arte que se aprende com a prática não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário” (ALMEIDA, 2012, p. 73).

De acordo com Bazzo (2008),

[...] é preciso que a formação para a docência no Ensino Superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de PG de todas as áreas, constituindo-se em programas incentivados de profissionalização” sejam para quem já é professor ou para aqueles que desejam se tornarem docentes do magistério da Educação Superior (BAZZO, 2008, p.8).

Outro aspecto essencial para a compreensão dos desafios dos docentes dos referidos cursos, foi verificar as dificuldades enfrentadas por eles em seu cotidiano profissional. Ao indagarmos sobre essas dificuldades, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11 Necessidades no fazer docente

Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?	
P1PDM	As principais necessidades é compreender o que pode motivar alunos a estudar e de tempo para preparar melhores materiais e formas de envolver alunos no conteúdo da disciplina. Existe uma sobrecarga de disciplinas simultânea juntamente com as outras atividades do dia-a-dia e, às vezes, de número de alunos em turmas. Também é difícil auxiliar os alunos a superar dificuldades mais básicas como conhecimento de matemática e português.
P2PDM	A ausência de uma equipe de apoio na condução de atividades extraclasse. Nos EUA, existe o TA (Teaching Assistant) que assume as tarefas de laboratório, correção de exercícios, trabalhos, etc. O nosso sistema sobrecarrega o professor pesquisador , que tem que orientar alunos de IC e Pós-Graduação e ainda assumir completamente as disciplinas na Graduação. É um modelo que sobrecarrega demais o professor-pesquisador e detrimento de sua qualidade de produção.
P3DF	--
P4DF	Na docência tenho identificado a necessidade de aprender a lidar com uma juventude que é muito diferente da juventude que eu vi. Os jovens hoje possuem características que eu não sei como lidar.
P5MM	- Técnicas didáticas e ferramentas atualizadas
P6DM	Falar de uma forma simples que o aluno entenda
P7DM	Ser claro, direto e não deixar pergunta sem resposta. Tentar ter empatia e ser simpático.
P8DM	Falta de didática.
P9DM	Obter comprometimento e atenção dos alunos
P10DM	Infraestrutura adequada para o ensino
P11DM	Necessidade de buscar novas formas de expor conteúdo , visto que cada vez mais há uma "competição" de atenção por parte de celulares e notebooks. Sinto que a forma pela qual apresentamos o conteúdo, por melhor que seja essa forma, ainda está ultrapassada.
P12PDM	Atenção aos alunos.
P13DM	Estar sempre se atualizando
P14PDM	A principal necessidade é ter como prover uma melhor fundamentação para os alunos, que costumam chegar com diversas deficiências em tópicos básicos.
P15DM	1 Infraestrutura: muitas vezes não encontro em estado de funcionamento os objetos que necessito para ministrar aula.

2 Mágica: fazer os alunos a desligarem o celular durante a aula

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

As necessidades, conforme apresentadas pelos docentes no Quadro 11, estão diretamente relacionadas às dificuldades e dilemas enfrentados em suas práticas pedagógicas, com prevalência para os seguintes aspectos: falta de interesse e comprometimento dos estudantes, dificuldades e fragilidades formativas oriundas da Educação Básica. Diante dessas questões, evidenciamos a importância da formação didático-pedagógica como possibilidade de que os docentes possam refletir criticamente sobre os problemas enfrentados e buscarem soluções. Destacamos a defesa de que os saberes pedagógicos, além de essenciais à prática do professor, sustentam ações para a superação de eventuais necessidades e dificuldades a serem enfrentadas. Conforme Franco (2016):

Uma das grandes questões ainda em discussão no panorama da Pedagogia universitária é a formação pedagógica do professor-bacharel. Tenho afirmado e discutido que, quando falamos em formação pedagógica do professor-bacharel, não estamos nos referindo a ter ou não diploma de cursos pedagógicos. O que se deseja é que o professor-bacharel do Ensino Superior desenvolva um olhar pedagógico sobre as práticas, um pensamento crítico sobre a atividade docente e perceba a complexidade da prática, fazendo-se acompanhar de princípios didáticos e pedagógicos, na perspectiva de superar uma concepção ingênua de prática docente, que focaliza sua ação apenas na transmissão de informações, de forma intuitiva e espontânea, para uma concepção crítica de prática, que concebe o ensino como prática social para a formação de pessoas, atividade complexa e multidimensional (FRANCO, 2016, p. 69-70).

Frente ao que evidencia a autora referida, podemos compreender a essencialidade de princípios pedagógicos oportunizados nos percursos formativos dos docentes, pois são vitais para que possam construir alternativas e concepções críticas sobre o ensinar-aprender na universidade. Diante das respostas obtidas por meio dos questionários, verificamos que, em alguns registros, os saberes pedagógicos são considerados essenciais. Entretanto, os professores dos cursos pesquisados, por terem sua formação inicial em cursos de Bacharelado e na Pós-Graduação não terem tido oportunidade de aprofundar a dimensão pedagógica, exercem a docência a partir da imitação de modelos vivenciados como estudantes.

Além disso, merece destaque o registro feito pelo professor P2PDM, que indica, claramente, o exercício da docência como fardo, como atividade que “atrapalha” a função culturalmente considerada mais nobre, que é a de professor-pesquisador. Essa concepção está explícita na seguinte afirmação feita pelo referido docente: “O nosso sistema sobrecarrega o **professor pesquisador**, que tem que orientar alunos de IC e Pós-Graduação e ainda assumir

completamente as disciplinas na Graduação. É um modelo que sobrecarrega demais o professor-pesquisador em detrimento de sua qualidade de produção”. Ou seja, a pesquisa e a produção são primordiais, ficando a atividade de ensino em segundo, terceiro ou último plano. Para Dias Sobrinho (2015, p. 586), “[...] mais importante que a performatividade em uma ou outra dimensão particularizada é o realizar-se como espaço público fundamental na construção de sociedades econômica e culturalmente evoluídas e democraticamente justas e participativas”.

Quando questionamos sobre o que é ser professor, obtivemos respostas que indicam prazer pela profissão, apesar das dificuldades enfrentadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 12 Ser professor é

Complete a frase. Ser professor é:	
P1PDM	É guiar os alunos no aprendizado.
P2PDM	Catalisar a autotransformação do aluno.
P3DF	uma profissão importante e agradável.
P4DF	Ensinar e aprender todos os dias
P5MM	orientar o aluno na maior e melhor absorção do conhecimento.
P6DM	Matar um leão por dia, mas ser recompensado em cada exercício feito corretamente pelo aluno.
P7DM	estar sempre aprendendo.
P8DM	se frustrar e se maravilhar continuamente.
P9DM	É sentir prazer em entrar na sala de aula e esquecer dos problemas do mundo. É se dedicar para que os alunos compreendam o conteúdo, é ser humano, compreensivo, e, ao mesmo tempo, exigente nos momentos corretos. É pensar no melhor para os alunos, e não evitá-los.
P10DM	transmitir conhecimento e vivência
P11DM	um desafio por dia.
P12PDM	Dedicação
P13DM	ser um facilitador
P14PDM	pode alavancar o potencial dos alunos.
P15DM	trabalhoso

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Os docentes, ao se referirem à docência como desafio, como processo permanente de aprendizado, demonstram algumas das dificuldades que enfrentam na sua profissão. Para Pimenta e Anastasiou (2014):

Na Graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 106).

Assim, esses profissionais, muitas vezes de forma autodidata, vão construindo a sua práxis a partir dos desafios que se apresentam na trajetória docente. Fica notório, nas respostas, que compreendem a seriedade do que é a docência e trilham esse caminho em um misto de prazer e frustração que permeia o seu cotidiano.

E sobre a aprendizagem do aluno, foram reconhecidos pelos docentes que o aluno aprende quando:

Domina o conhecimento a ponto de: ter uma mentalidade crítica sobre o assunto; ser capaz de utilizar conceitos em situações não planejadas; e tem liberdade para se conduzir em futuros aprendizados de modo independente (P1PDM).

Incorporou o conteúdo na sua práxis. (P2PDM).

[...] é bem avaliado, consegue aplicar o conhecimento básico em novos contextos, é capaz de ensinar, tem motivação para continuar aprendendo (P3DF).

Vê a importância da disciplina ministrada e consegue enxergar problemas práticos onde ele pode aplicar aquele conteúdo (P4DF).

Quadro 13 Quando o aluno aprende

Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...	
P1PDM	Domina o conhecimento a ponto de: ter uma mentalidade crítica sobre o assunto; ser capaz de utilizar conceitos em situações não planejadas; e tem liberdade para se conduzir em futuros aprendizados de modo independente.
P2PDM	Incorporou o conteúdo na sua práxis. Incorporou o conteúdo na sua práxis.
P3DF	É bem avaliado, consegue aplicar o conhecimento básico em novos contextos, é capaz de ensinar, tem motivação para continuar aprendendo.
P4DF	Vê a importância da disciplina ministrada e consegue enxergar problemas práticos onde ele pode aplicar aquele conteúdo .
P5MM	se motiva em aprender cada vez mais.
P6DM	Ensina para outros colegas
P7DM	Extrapola o que foi ensinado .
P8DM	Tem aquele ar de "Heureka!!"
P9DM	Demonstra que sabe o conteúdo .
P10DM	Consegue enxergar e adequar problemas práticos ao conteúdo ensinado
P11DM	demonstra interesse em se aprofundar no tema (ou seja, o que foi apresentado a ele já não é mais suficiente).
P12PDM	Estuda
P13DM	Consegue inferir conhecimento
P14PDM	Consegue aplicar os conceitos da sala de aula em atividades práticas do dia a dia.
P15DM	Se torna independente e raciocina

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Podemos constatar, nas respostas do quadro anterior, que expressões centradas em conceitos como “Conteúdos”, “domínio”, “aplicação”, apontam para uma visão conservadora da prática docente. Para Almeida (2012, p. 79) “[...] a concepção tradicional sustenta que a

finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos vinculados diretamente ao campo de atuação específico”. Dessa forma, os jovens são preparados para a reprodução de técnicas, de hábitos, pensamentos e ações, assim consagram o que é socialmente estabelecido e valorizado.

5.5 Sobre o desenvolvimento profissional docente

Quando tratamos das transformações das práticas docentes que só “[...] se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 89), reconhecemos que a reflexão sobre a prática é fundamental para que o professor supere suas dificuldades e aperfeiçoe suas práticas pedagógicas, pois “[...] refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avalia-la (ou auto avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes (ZABALZA, 2004, p. 126). Entretanto, essa reflexão crítica, conforme indica o referido autor, somente se poderá consolidar, se alicerçada em pressupostos teórico-práticos que orientem a docência e a ela confirmem o estatuto de uma profissão que exige a sistematização de conhecimentos profissionais, elaborados cientificamente. Dessa forma, destacamos as respostas que caminham nesse sentido ao questionarmos sobre o que fazem para melhorar a sua prática como professores:

Quadro 14 Aperfeiçoamento docente

Para melhorar minha prática como professor(a) eu...	
P1PDM	Constantemente me questiono se o que estou fazendo é a melhor forma para garantir o aprendizado dos alunos.
P2PDM	Tenho que constantemente me autoavaliar, receber feedback isento dos alunos (isso pode em certa medida ser observado) e incorporar novas estratégias para mitigar as barreiras sentidas pelos alunos.
P3DF	Aprendo o uso de novas tecnologias, considero diferentes formas de apresentar o conteúdo, uso diferentes tipos de avaliação numa mesma disciplina, e por fim, estudo e pesquiso temas atuais relacionados àqueles contidos nas ementas.
P4DF	Precisava entender como "chamar" a atenção dessa juventude, como motivá-los a estudar, como motivá-los a enfrentar desafios sem desistir no primeiro obstáculo
P5MM	Preciso estudar mais, tanto técnicas quanto conteúdo.
P6DM	Tento aperfeiçoar minha didática
P7DM	Busco aperfeiçoar-me sempre.
P8DM	Penso em como eu reagiria a minhas aulas, como aluno.
P9DM	Me autocritico e avalio.
P10DM	Preciso me atualizar sobre o tópico do assunto, e me inteirar de práticas de ensino utilizadas em diferentes cenários.

P11DM	Tento compartilhar experiências com colegas que se mostram abertos a isso (inclusive de outras áreas).
P12PDM	Necessito ensinar!
P13DM	procuro escutar as demandas dos alunos e me atualizar
P14PDM	costumo conversar com meus pares para buscar novas abordagens.
P15DM	gostaria de infraestrutura e mágica (vide acima)

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Os professores indicam ter consciência da necessidade de se aprimorarem, de atualizarem conhecimentos, de compartilharem experiências com colegas, de buscarem alternativas pedagógicas que produzam melhorias em suas práticas. Ainda, ao serem indagados sobre esperarem que a universidade os ajude a se formarem melhor como professores, 13 (treze) docentes acreditam nessa possibilidade e apenas 2 (dois) deles não. Nesse sentido, cabe evidenciar que:

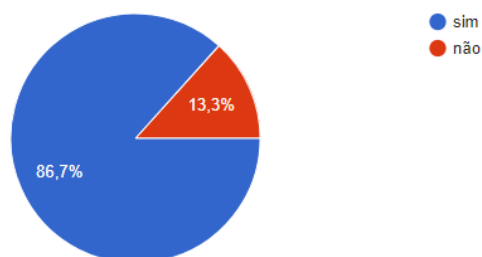
A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2002, p.15).

Somente a partir de processos formativos contínuos será possível contribuir para que os professores bacharéis compreendam a importância das práticas dialógicas, de espaços profícuos de trocas de experiências, de divulgação das práticas pedagógicas exitosas e de aprendizado da docência universitária.

Gráfico 7 A universidade e a formação docente

Espera que a Universidade lhe ajude a se formar melhor como professor(a)?

15 respostas



Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

Para alguns dos docentes, a universidade poderia ajudá-los da seguinte forma: “Reduzir o número de disciplinas que um professor ministra simultaneamente; e reduzir o número máximo de alunos por turma” (P1PDM); “Entendo a realidade do nosso Curso e promovendo debates e discussões sobre como melhorar a formação do aluno das ciências exatas e das áreas de tecnologia” (P4DF). No entanto a grande maioria das respostas se pautou na possibilidade de realizarem oficinas e cursos voltados para a docência, como apresentamos a seguir:

Talvez oficinas localizadas em subáreas específicas fossem mais produtivas que cursos genéricos de formação. Obviamente, o trabalho é muito maior e mais complexo, mas certamente os resultados deverão ser mais significativos e aceitos (P2PDM).

O trabalho do professor está cada vez mais complexo, e espera-se que a universidade forneça suporte em relação à formação pedagógica, atualização em conhecimentos específicos (afastamento para qualificação), e que forneça ambientes virtuais sempre atualizados com diversas possibilidades pedagógicas - como o ambiente Moodle (P3DF).

Cursos voltados para a docência (P7DM).

Através de cursos (P9DM).

Adoção de cursos ou módulos de ensino nos cursos de Graduação (P10DM).

Oferecendo formação complementar, não apenas baseada em livros, mas em vivências e em compartilhamento de experiências. O ideal é que cada docente possa expor os problemas inerentes dos cursos para os quais ministra aulas e buscar, eventualmente em outras, potenciais soluções (P11DM).

Fornecendo capacitação (P12PDM).

Oferecendo oportunidades de me manter atualizando tanto quanto ao conteúdo quanto a forma de ensinar (P13DM).

Ofertando oficinas didáticas, além de melhor infraestrutura para o trabalho em sala de aula e laboratórios (P14PDM).

As respostas anteriores evidenciam que os professores reconhecem a importância da formação pedagógica como relevante para melhor organizar suas práticas pedagógicas. Além disso, sobre o que consideram como pontos fortes e/ou principais habilidades foram destacados:

Quadro 15 Pontos fortes

Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)? Enumere em ordem de importância.	
P1PDM	Dedicação ; boa vontade para compreensão dos alunos e adaptação da disciplina; e conhecimento.
P2PDM	1) Procurar estabelecer um nível técnico de padrão internacional 2) Procurar observar (“sentir”) o envolvimento e o acompanhamento da turma durante a aula e no decorrer do Curso. 3) Ser ao mesmo tempo formal e rigoroso com as regras, mas também procurar criar um clima onde os alunos se sintam à vontade.
P3DF	Clareza na apresentação e aprofundamento do conteúdo de forma gradativa (conteúdos precisam fazer sentido e ter significado para os alunos), boa comunicação com os alunos, atendimento extraclasse.
P4DF	Minha principal habilidade como professor é tentar detalhar ao máximo possível o conteúdo ministrado , modificar a forma de explicar até que o aluno não tenha dúvida, tentar mostrar aplicações práticas do conceito sendo visto.
P5MM	- Motivação - Planejamento - Conhecimento - Didática
P6DM	Didática
P7DM	conhecimento de causa, estar sempre motivado, empatia com alunos, uso do humor e histórias de vida para despertar os alunos.
P8DM	Sou acessível ao aluno. Tento amarrar teoria e prática, com foco no que os alunos fazem em seus estágios e empregos.
P9DM	Minha compreensão humana , maleabilidade e preocupação sincera com o aprendizado dos alunos .
P10DM	Boa oratória, múltiplas alternativas de ensino de um tópico
P11DM	Bom relacionamento com alunos; Dedicação na preparação do conteúdo; Coerência na avaliação
P12PDM	Atenção.
P13DM	Utilizar uma linguagem próxima aos alunos; diversificar na maneira de passar o conteúdo; saber identificar quando não estou conseguindo fazer com que os alunos entendam;
P14PDM	procuro dar total liberdade para os alunos questionarem sobre o conteúdo.
P15DM	1 preparo as aulas com cuidado

Fonte: Questionário respondido pelos docentes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação (UFU, 2018)

A partir do exposto por alguns dos docentes em relação à didática, como sendo seu ponto forte, referimo-nos a Pimenta e Anastasiou (2014) que contextualizam a didática que é conhecida desde a Grécia, e que significa uma ação de ensinar que está presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, entre as crianças e os adultos, nas famílias e nos demais espaços [...]; as autoras enfatizam que na perspectiva de um ensino como fenômeno complexo e como prática social, a didática se ocupa de:

[...] compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder em constantes

balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 48-49).

Dessa forma, fica evidente a partir dessas perspectivas, que algumas das respostas se apresentam incoerentes, visto que os mesmos docentes que declaram possuírem “didática” se contradizem em respostas anteriores, o que se constata como uma definição rasa do conceito por eles utilizado.

Outros conceitos que merecem destaque estão relacionados à dimensão afetiva, pois, ao afirmarem como pontos fortes a “dedicação”, “preocupação sincera com o aprendizado dos alunos”, “compreensão humana”, “bom relacionamento com os alunos”; “empatia com alunos”, entendemos que a relação entre professor/aluno ultrapassa a visão de docente como aquele que dita a aula e os alunos a recebem de forma passiva. Ainda, ao destacarem que suas virtudes como professor estão relacionadas a terem “nível técnico de padrão internacional”; “detalhar ao máximo o conteúdo ministrado”; “tentar mostrar aplicações práticas de conceitos”, evidenciam, de modo coerente com as respostas apresentadas anteriormente, a ênfase na transmissão do conteúdo, em uma perspectiva conservadora de docência. Reconhecemos que, por não terem formação específica do ponto de vista de concepções e conceitos sistematizados sobre Educação, docência, didática, processo ensino-aprendizagem, consideram esses aspectos como valores importantes que os destacam como bons professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como intuito investigar como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam nos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação, da Universidade Federal de Uberlândia. Esta investigação teve por base a análise dos projetos pedagógicos dos dois cursos, teses e dissertações dos últimos cinco anos, além de dados obtidos por meio de um questionário, analisado à luz de referenciais bibliográficos sobre a temática da formação docente, em específico dos professores bacharéis. O estudo bibliográfico permitiu compreender a trajetória histórica das universidades e superior no Brasil, além das políticas públicas que se referem a criação e manutenção dessas instituições, exigências impostas a elas, dilemas e dificuldades enfrentadas. A análise nos permitiu compreender a universidade em sua historicidade e totalidade, como espaço de atuação profissional dos docentes, que é permeado por contradições, principalmente, quanto ao sentido formativo da universidade. Há, claramente, dois projetos em disputa: um deles compreende a universidade como organização com compromissos marcados pelo atendimento ao capital, ou seja, seu sentido formativo incide na formação de capital humano. De outro lado, o que defendemos é o projeto de universidade que a compreende como uma instituição que tem compromissos sociais com a formação humana. Os objetivos formativos assumidos nessa perspectiva referem-se à emancipação, ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e à expressão da liberdade de pensamento e concepções.

Dessa forma, pudemos constatar o quanto as políticas públicas e a legislação vigente influenciam no perfil das universidades e, conseqüentemente, nos cursos ofertados, com marcas evidentes de finalidades alinhadas a concepções mercadológicas de Educação Superior. A partir das análises sobre a legislação da Educação Superior no contexto das universidades, em específico nos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação da UFU, pudemos identificar a forma pela qual eles são estruturados. Ao recuperarmos o percurso histórico da universidade e dos cursos pesquisados, foi possível compreender o contexto social, político e econômico em que os cursos referidos se configuraram. Portanto, analisar a constituição da docência, em uma perspectiva crítico-reflexiva, implica considerar que é na universidade que os docentes realizam a sua práxis, em um movimento dialético com as suas trajetórias individuais e coletivas, em interfaces com a História da instituição, com os desafios a serem enfrentados.

Verificamos nos projetos pedagógicos dos cursos a ênfase nos conhecimentos técnicos e científicos, marcados pelo compromisso com a formação profissional de seus estudantes.

Um currículo que ainda é fragmentado, em que as disciplinas são estruturadas de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado, portanto, não constituem espaço formal de formação pedagógica.

Ao discutirmos os conceitos de identidade, saberes, formação, desenvolvimento profissional, entre outros, como conhecimentos determinantes para o exercício da profissão docente, destacamos a importância de uma base de conhecimentos científicos que devem sustentar as práticas pedagógicas. Defendemos a necessidade de oportunizar e consolidar processos formativos permanentes, dialógicos e colaborativos que contribuam para uma formação docente que, de fato, produza transformações nas práticas pedagógicas dos professores. Processos formativos que permitam ao professor construir conhecimentos profissionais da docência, que lhes resguardem a superação das possíveis dificuldades e dilemas enfrentados por eles no cotidiano da aula, conforme as dificuldades relatadas nos questionários respondidos. Sendo assim, a formação para a docência deve superar concepções prescritivas, e/ou uma fórmula pronta sobre como exercê-la, mas sim, ser viabilizada como possibilidade de estimular a reflexão crítica sobre o ensino e o contexto em que a aula se desenvolve, tanto para os alunos, quanto para os professores, promoverem uma aprendizagem que desenvolva nos estudantes uma visão crítica e emancipatória.

No que se refere à especificidade da formação docente dos docentes bacharéis, ou seja, como aprendem a ser professores, evidenciamos que a formação não é sistematizada e, portanto, ainda é insuficiente, principalmente pela omissão dos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), por não abordar temas relacionados aos saberes pedagógicos. Verificamos que os docentes bacharéis que atuam no Ensino Superior não possuem formalmente uma formação voltada para os conhecimentos pedagógicos, todavia, nas respostas dos questionários, ficou clara a relevância desses saberes para a sua atuação; apenas dois dos professores afirmaram que esses conhecimentos não são relevantes, no entanto, esses mesmos docentes relatam em outras respostas a utilização desses conhecimentos. Embora essas temáticas sejam reconhecidas por parte dos docentes participantes da pesquisa como fundamentais, não se configuraram de forma sistematizada em seus percursos formativos. Essa foi uma das contradições que emergiu da análise, pois, embora reconheçam as contribuições da formação inicial e contínua e o valor da formação didático-pedagógica, inclusive o desejo de participarem de ações formativas, destacaram várias fragilidades, assim como, em alguns registros negaram a relevância desses saberes.

Reconhecemos, nos dados construídos, os saberes da experiência como essenciais para a atuação profissional desses docentes, ou seja, práticas essas resultantes de experiências reconhecidas por eles como positivas vivenciadas na condição de estudantes.

Um das questões apresentadas no questionário referiu-se ao que motivou os docentes pela escolha da profissão, tendo sido por eles evidenciado a satisfação por ensinar, e a oportunidade de realizar pesquisa. Entretanto, foi possível verificar em algumas respostas apresentadas os docentes não reconhecem o tripé ensino-pesquisa-extensão, pois o compreendem com vertentes desconectadas uma da outra. Assumimos que as três partes funcionam correlacionadas, indicando a necessidade de envolvimento e valorização de cada uma delas.

Ainda, os docentes foram questionados quanto às contribuições dos cursos de Graduação e Pós-Graduação para a sua atuação, o que evidenciou as disciplinas práticas e de laboratório como fundamentais para o exercício de sua função. Em relação a como aprenderam a ser professores, nosso questionamento estruturante da pesquisa, obtivemos respostas que se referiram a própria prática em si, no aprendizado diário, no domínio do conteúdo e se espelhando em bons professores. Além disso, diante da complexidade da docência, as respostas dos questionários evidenciaram que os professores se preocupam com o interesse dos alunos pela aula. Um dos desafios cotidianos é a necessidade de estimular o interesse dos estudantes pelo conteúdo, ou seja, a preocupação constante dos docentes reside na atenção em como lidar com estudantes cada vez mais desmotivados, despreparados e na superação de suas fragilidades formativas oriundas da Educação Básica. A partir desse dado, evidenciamos a que a interação professor-estudante se concretiza não apenas nos momentos de avaliação, mas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecemos que, ao afirmarem que se preocupam com a motivação de seus discentes, os professores demonstram a intenção de efetivarem a sua contribuição não somente para a formação profissional dos estudantes, mas, sobretudo, para seu desenvolvimento humano.

A análise nos possibilitou apresentar algumas proposições para o enfrentamento das demandas relacionadas ao aprendizado da docência de professores bacharéis:

- fortalecer a Pedagogia Universitária pautada na valorização do ensino de Graduação;
- incentivar a construção de uma cultura formativa de professores na universidade pautada em práticas colaborativas e dialógicas, sistematizadas a partir das concretas necessidades formativas dos docentes, que priorizem os saberes pedagógicos;

- institucionalizar políticas de formação e desenvolvimento profissional docente;
- estimular a criação de espaços coletivos de discussão dos problemas, dilemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário;
- criar uma política institucional de acolhimento e acompanhamento de professores ingressantes na docência universitária;
- estimular a visibilidade de práticas pedagógicas exitosas, por meio de projetos de ensino, de pesquisa e extensão.

A partir das reflexões apresentadas, defendemos a sistematização dos processos formativos de professores, que os cursos de Pós-Graduação possam assumir a importância da formação didático-pedagógica, no sentido de oportunizar uma formação que contribua para o exercício profissional da docência. Reconhecemos que se trata de um objeto de pesquisa complexo, portanto, será necessário o aprofundamento em aspectos diversos que contribuam para a profissionalização da docência universitária e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino de Graduação.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, n. 13, p. 93-100. Editora da UFPR, 1997. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36014/22204>>. Acesso em: 14 abril 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. França: Edições70, 1977.228 p.

BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da professoralidade docente na Educação Superior: apontamentos para uma política nacional de formação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31ª Caxambu. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-4842--Int.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BERNHEIM, Carlos T; CHAUI, Marilena S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BOGDAN, Robert, e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad.Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994, 335p.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, set-dez 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/4154c7526f9f2cd5555e7e0a21267049.pdf>>. Acesso em: 25 março 2018.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29, p.13-26, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Criscya Garcia Carvalho. **Docência na Educação Superior: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, PI. 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.75, p. 67-83, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena de S. **O que é ideologia**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense. 1983. p. 106.

COSTA, Edinilza Magalhães da. **As políticas de formação dos profissionais da Educação e a profissionalização docente**. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na Educação Superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955/2672>>. Acesso em: 08 agosto 2018.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: EdUSP, 2008. Caderno 6, Coleção Cadernos de Pedagogia Universitária.

CUNHA, Maria Isabel. **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docentes**. Araraquara/SP: Junqueira &Marin, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **EccoS**, v. 10, n. esp., p. 67-93, 2008.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRANDAO, Ana Carolina Pessoa. ; BRAUNA, Rita de . Cássia Alcântara. Condições de trabalho docente na Universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Espaço Pedagógico**, v. 22, p. 343-355, 2015.

FERREIRA, Jacques de Lima (org). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.p. 39.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre Educação** – ano IX, v.09, n°s 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Relações do Docente-Bacharel do Ensino Superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61-72, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Aline Hubner. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: vivência e conhecimento. **Palíndromo**, v8, nº 15, p.74-82 jan/jun 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/2175234607132015074>>.

GONÇALVES, Yara Pires. Construindo a pesquisa: razões e fundamentos. In:_____ (Org). .). **A construção do saber docente por bacharéis no Ensino Superior: desafios de uma formação**. Curitiba, PR: CRV, 2015. P. 13-25.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S.; MACIEL, A. BOLZAN, D. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011

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.

LEHER, Roberto.; MOTTA, Vânia Cardoso da. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de Universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 48-78, 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, S. M. O. Trabalho, Pesquisa e ensino: Tensões e desafios para a docência no Ensino Superior. **Revista Psicologia: Ensino & Formação**, p. 60-78, 2013.

MARQUEZ, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes (2015). **Metalinguagens**, São Paulo, n. 3, p. 135-156, maio 2015.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Cortez: Mackenzie, 2003.

MAUÉS, Olgaízes. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.
<https://doi.org/10.18222/ea204420092040>

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>>. Acesso em: 04 março 2018.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____; KATO, Marly Nunes de Castro. Docência na Educação Superior: em foco as ciências agrárias. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro. v. 42 n.1, p. 70-89, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/21/12>>. Acesso em 10 junho 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, Luis José. Pesquisa Qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo. V.1. n.3. 1996.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira. **A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 46, p. 51-74, 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>>. Acesso em 8 março 2018.

OLIVEIRA, Vivianne de Souza. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o Bacharelado e a docência universitária.** 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Diego Carlos. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.** 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG. 2016.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/44045/1/S141440772009000100003.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PIDE. http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15 a 34.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na Educação Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RECHE, Bruna Donato; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **A construção da carreira docente por bacharéis: considerações iniciais.** X Anped Sul, Florianópolis, SC, outubro, 2014, p. 1-20. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/664-0.pdf> . Acesso em: 19 fev 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. VIII CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Portugal, 2005, p. 1-26. Disponível em www.space.org.pt, acesso em 22/11/17.

SEVERINO, A. J. O Ensino Superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Curitiba. **Educar em Revista.** n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. **A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, PI. 2016.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do Ensino Superior. In: **Anais 30ª Reunião Anual da Anped**. 2007.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de Professores no Ensino Superior**: olhares para trajetórias e ações formativas. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós Graduação em Educação.

STANO, Rita de Cássia M. T; FERNANDES, Sandra Faria. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da Educação. In: _____. (Org). **A construção do saber docente por bacharéis no Ensino Superior**: desafios de uma formação. Curitiba, PR: CRV, 2015. P. 43-57.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista reflexiva em Educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 9-61

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia Universitária e suas Relações com as Políticas Institucionais para a Formação de Professores da Educação Superior**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL de UBERLÂNDIA. PROJETO PEDAGÓGICO do CURSO de CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO. Uberlândia, 2010. Disponível em: http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/ppc_CC-2010_FACOM.pdf. Acesso em: 25 julho 2018.

_____. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Bacharelado em Sistemas de Informação. Uberlândia, 2008. Disponível em: [http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/\(final\)%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20SI-2008%20para%202012.pdf](http://www.portal.facom.ufu.br/sites/facom.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/(final)%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20SI-2008%20para%202012.pdf). Acesso em: 25 julho 2018.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977, p. 206-207.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 10 junho de 2018.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. **Educação Superior no contexto nacional**: políticas, tensões e desafios. Disponível em <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

APÊNDICES

Apêndice A Parecer consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80691917.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.466.153

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo:

A presente pesquisa tem por principal finalidade investigar como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia. Estudos diversos demonstram que apesar dos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação, não conterem em seus currículos disciplinas pedagógicas, os profissionais que se formam nestes cursos, muitas vezes, se tornam docentes. A docência é uma profissão complexa, que exige a construção de diferentes conhecimentos profissionais. Diante disto, evocamos as seguintes problematizações: Como ocorre o aprendizado da docência dos professores bacharéis? Quais são seus percursos formativos e quais as contribuições da formação para o desenvolvimento da identidade profissional? Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores bacharéis ao assumirem a docência na universidade? Para tentar responder a estes questionamentos buscaremos compreender os percursos formativos dos professores bacharéis que contribuíram para sua atuação docente na universidade; Analisar as interfaces entre os processos formativos e o desenvolvimento da identidade profissional; Investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis ao assumirem a docência na educação superior; Fomentar os debates no campo da docência universitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se apoiará em amplo referencial

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica			
Bairro: Santa Mônica		CEP: 38.408-144	
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA		
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4335	E-mail: cep@propp.ufu.br	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.466.153

teórico dos últimos cinco anos (estado da arte) relacionados ao tema, questionários e entrevistas reflexivas com os docentes que atuam nos referidos cursos. Dessa forma, consideramos todos esses instrumentos necessários no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Assim, almejamos fazer uso dos recursos que consideramos serem relevantes para se conseguir explorar o tema de forma relevante. Acreditamos que investigações como esta são consideradas impulsionadoras de debates e reflexões acerca dos temas envolvidos, e que poderão colaborar positivamente nas áreas de bacharelado citadas. HIPÓTESE: A investigação parte da hipótese de que os docentes constroem seus conhecimentos didático-pedagógicos e sua práxis de forma não sistematizada, por meio de experiências de sua trajetória profissional, uma vez que não há formação específica do ponto de vista didático pedagógico para o exercício da docência universitária.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: "Investigar como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia".
Objetivo Secundário: "Compreender os percursos formativos dos professores bacharéis que contribuem para a atuação docente na Universidade; analisar as interfaces entre os processos formativos e o desenvolvimento de identidade profissional; investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis ao assumirem a docência na educação superior, fomentar os debates no campo da docência universitária."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: "Os riscos consistem em identificação dos participantes o que não ocorrerá, pois os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja nenhuma hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise."
Quanto aos benefícios: "investigações como esta são consideradas impulsionadoras de debates e reflexões acerca dos temas envolvidos, e que poderão colaborar positivamente nas áreas de bacharelado citadas..."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia: "Os dados coletados nas entrevistas se nortearão conforme a técnica de análise de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.466.153

conteúdo de Bardin. Para Bardin (1977 apud MELO/2000 ... A análise de conteúdo perpassa três momentos subsequentes: a pré análise da exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação."

Crêterios de Participação: "O foco da investigação se dar4 nos cursos de bacharel da Universidade Federal de Uberl4ndia, respectivamente, curso de Ci4ncias da Computa4o e Sistemas de Informa4o. Participar4o da pesquisa sei professores de cada um dos cursos escolhidos, sendo tr4s com at4 cinco anos de ingresso na carreira docente universit4ria e tr4s com mais de cinco anos, totalizando doze professores, por meio de amostra diversificada (idade, sexo, experi4ncia profissional). Assim sendo pretendemos realizar question4rios e entrevistas com docentes dos cursos ."

Apresenta4o do Protocolo: A Folha de rosto est4 clara na c4pia editada.

Or4amento Financeiro: Est4 previsto o or4amento financeiro, sendo o financiamento pr4prio.

Cronograma de Execu4o: Adequado.

Curriculo do Pesquisador: Curriculo Lattes presente.

Considera4es sobre os Termos de apresenta4o obrigat4ria:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: 4 um termo de linguagem clara e acess4vel aos sujeitos da pesquisa, com direitos e garantias.

Recomenda4es:

N4o h4.

Conclus4es ou Pend4ncias e Lista de Inadequa4es:

De acordo com as atribui4es definidas na Resolu4o CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprova4o do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo n4o apresenta problemas de 4tica nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da reda4o e da metodologia apresentadas.

Considera4es Finais a crit4rio do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Novembro de 2018.

Endere4o: Av. Jo4o Naves de 4vila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. M4nica
 Bairro: Santa M4nica CEP: 38.408-144
 UF: MG Municipio: UBERLANDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.466.153

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 CNS 466/12, 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 via original 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 466/12), 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 466/12). 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).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.466.153

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1000220.pdf	11/10/2017 11:09:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES.doc	11/10/2017 11:08:51	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/09/2017 15:11:17	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.doc	26/09/2017 10:27:05	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_docentes.doc	26/09/2017 10:21:31	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_docentes.doc	26/09/2017 10:19:48	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	26/09/2017 10:17:09	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_compromisso.pdf	26/09/2017 10:16:47	FERNANDA QUARESMA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 12 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXOS

Anexo 1 Questionário

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de mestrado intitulado "DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação" que será desenvolvido sob a responsabilidade dos pesquisadores Geovana Ferreira Melo e Fernanda Quaresma da Silva. O objetivo desta pesquisa é investigar como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Ciências da computação e Sistemas de informação da Universidade Federal de Uberlândia. Compreender os percursos formativos dos professores bacharéis e as práticas pedagógicas que contribuíram para sua atuação docente na universidade; Analisar as contribuições dos processos formativos para o desenvolvimento da identidade profissional; Investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis ao assumirem a docência na educação superior; Contribuir para ampliar os debates no campo da docência universitária. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Quaresma da Silva (pesquisadora 1) (34-3218-2946) Endereço profissional: Av. Adutora São Pedro, 40, Campus Educação Física - Bairro Aparecida CEP: 38400-785 Uberlândia/MG, ou com Geovana Ferreira Melo (Pesquisadora 2 - Orientadora da Pesquisa – FACHED - 34-3239-4163) ambas vinculadas 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.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Endereço de email *

3. Nome *

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

5. Curso **Marque todas que se aplicam.*

- Sistemas de informação
- Ciência da computação

6. Telefones (Trabalho e celular) ***7. Faixa etária ****Marcar apenas uma oval.*

- até 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 56 a 60 anos
- acima de 60 anos

8. Regime de Trabalho **Marcar apenas uma oval.*

- 40 horas Ded. Exclusiva
- 40 horas
- 20 horas

9. Situação Funcional **Marcar apenas uma oval.*

- Efetivo
- Contrato Temporário

10. Formação Acadêmica (formação no ensino fundamental) **Marcar apenas uma oval.*

- regular
- supletivo

11. Formação no Ensino Médio **Marcar apenas uma oval.*

- profissionalizante
- não profissionalizante
- supletivo

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

12. Formação na Graduação (Área e Curso) *

13. Instituição de formação *

14. Grau de formação **Marcar apenas uma oval.*

- licenciatura curta
- bacharelado
- licenciatura plena
- Outro: _____

15. Modalidade **Marcar apenas uma oval.*

- presencial
- educação à distância (EAD)

16. Formação na Pós-graduação **Marcar apenas uma oval.*

- especialização
- mestrado
- doutorado
- Pós-doutorado
- Outro: _____

17. O que o motivou a escolher a profissão docente? *

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

18. Experiência profissional - Você já lecionava antes de fazer o concurso da UFU **Marcar apenas uma oval.*

- sim
 não

19. Se já lecionava, indique suas últimas experiências como professor(a). Cite a Instituição, níveis que atuou e quantos anos *

20. Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática? **Marcar apenas uma oval.*

- sim
 não
 Outro: _____

21. Comente sua resposta. Se você respondeu "sim", aponte aspectos da formação em que o seu curso de graduação foi mais forte. Se considera que não contribuiu, aponte as principais fragilidades: *

22. Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, contribuiu para sua atuação como professor/a? **Marcar apenas uma oval.*

- sim
 não
 Outro: _____

23. 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. *

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

24. **Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e/ou de pós-graduação que contribuiu para sua formação como professor e que você utiliza em suas aulas? ***

25. **Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado. Cite aspecto ou situação vivida POSITIVAMENTE: ***

26. **Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado. Cite aspecto ou situação vivida NEGATIVAMENTE: ***

27. **Como você aprendeu a ser professor? ***

28. **Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência? ***

29. **Você considera importante a formação didático-pedagógica? ***

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

30. Comente a resposta acima *

31. Complete a frase. Ser professor é: *

32. Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ... *

33. Para melhorar minha prática como professor(a) eu... *

34. Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que: **Marcar apenas uma oval.*

- Aprendi em meu curso de graduação/pós como elaborá-lo
- Aprendi antes do curso como elaborá-lo
- Não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender
- não o considero importante.
- Outro: _____

12/06/2018

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: de Bacharel a Professor nos Cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação

35. Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (graduação/pós) você: **Marcar apenas uma oval.*

- julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino
- concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar
- deve ser considerada como formativa, no sentido de reorientar o processo ensino-aprendizagem
- Não chegou a pensar sobre o assunto
- Outro: _____

36. Quais são os seus "pontos fortes", ou suas principais habilidades como professor(a)? Enumere em ordem de importância. *

37. Espera que a Universidade lhe ajude a se formar melhor como professor(a)? **Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não

38. Como espera que a Universidade lhe ajude a se formar melhor como professor(a)? *

39. Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação! *

40. Obrigada! **Exemplo: 15 de dezembro de 2012*