

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ANA LÚCIA DE PAULA FERREIRA NUNES**

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DE  
BACHAREL A PROFESSOR**

**UBERABA, MG**

**2013**

**ANA LÚCIA DE PAULA FERREIRA NUNES**

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DE  
BACHAREL A PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

**UBERABA, MG**

**2013**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

***Nunes, Ana Lúcia de Paula Ferreira.***

N922a A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor / Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes. – Uberaba, 2013.

121 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013.

Orientadora: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Identidade profissional. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em

Educação. II. Título.

**ANA LÚCIA DE PAULA FERREIRA NUNES**

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DE  
BACHAREL A PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba,  
como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: -----

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto  
Universidade de Uberaba – UNIUBE  
Presidente da banca - Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira  
Universidade de Uberaba - UNIUBE  
Suplente

Dedico esta vitória a Deus e a Nossa Senhora, por serem guias, proteção e luz em minha vida, sem os quais eu nada poderia realizar.

Aos meus filhos, Euclides Júnior e Diego, razão da minha vida e incentivo em continuar.

Ao meu Pai Adair (*in memoriam*) meu primeiro mestre, meu amigo, meu ídolo.

A Minha Mãe, que sempre me apoiou em todos os momentos e lutou pelos meus estudos, sempre com amor.

A minha irmã Luciana e meu sobrinho Fabinho, complementos essenciais em minha vida.

À madrinha Maria Helena, que sempre me apoiou sem medir esforços.

Ao meu esposo Euclides, que me ampara e ensina lições de amor e de fé.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, pela sua infinita proteção e pelas bênçãos concedidas em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e me ensinado a caminhar. A meu pai Adair (*in memoriam*), sempre presente em amor e saudades e que nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim. Pai, meu melhor mestre e conselheiro, meu amor eterno.

A minha Mãe Olívia que me gerou e criou, sempre com zelo e carinho. Ela que, incansavelmente, trabalhou para que eu estudasse! A vocês que, muitas vezes, renunciara aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

Aos meus amados filhos, Euclides Júnior e Diego, agradeço pelo amor, carinho e compreensão que sempre tiveram comigo e até mesmo pelas minhas ausências neste período. Vocês são o meu melhor presente e incentivo de vida.

Ao meu esposo Euclides, pelo carinho, paciência e compreensão por minhas ausências. Pelos lanchinhos deliciosos preparados durante a noite, para que a madrugada fosse menos cansativa.

A minha prima Wilma, que me acolheu carinhosamente durante todo período letivo do mestrado, em sua casa em Uberaba, para que eu pudesse frequentar às aulas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wenceslau, a quem tive a felicidade de conhecer na entrevista do processo seletivo, exemplo de mestre, ético e sábio. A ele, um agradecimento todo especial. Sempre presente e atencioso me ensinou a trilhar os caminhos para uma pesquisa séria.

À prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana, por aceitar o convite em participar na banca de defesa. Agradeço ainda pelas orientações, pelo carinho, por iluminar meu caminho na área da Educação. Por conduzir brilhantemente nossos encontros do Grupo de estudos na UFU, essenciais em minha caminhada acadêmica. Aos demais professores e colegas da Instituição, que também contribuíram em nossos encontros do Grupo, através de debates, discussões, troca de ideias, participação em seminários e simpósios. Agradeço ao prof. Dr. Roberto, sempre solícito, pela valorosa contribuição no repasse de conhecimentos essenciais ao estudo.

Aos professores bacharéis da UEMG que concederam as entrevistas, o meu muito obrigada pela disponibilidade e confiança, às quais foram fundamentais para a realização desta dissertação.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilene, que carinhosamente se dispôs a me auxiliar no cadastro da Plataforma Brasil.

Às Prof.<sup>as</sup>. Dra. Luciana e Dra. Vânia, que com carinho e eficiência, muito contribuíram na banca de qualificação deste trabalho, pelas sugestões e considerações.

A todos os demais professores do Programa da UNIUBE, em especial à Dra. Sueli, Dr. Gustavo, Dr. José Carlos, pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas.

Aos colegas de trabalho da UEMG, que de uma forma ou outra, contribuíram para que eu chegasse à reta final. Meu agradecimento especial ao diretor Dr. Ronaldo Wilson, que permitiu que a pesquisa fosse feita na Instituição e, gentilmente, me liberou para frequentar às aulas. Às amigas, professora Ana Maria e Cristine, pelo apoio nas traduções.

Aos colegas de mestrado da UNIUBE - não citarei nomes, pois corro o risco de esquecer alguém - pelo incentivo, amizade, pelos seminários participados e apoio nos trabalhos realizados. Estaremos separados de cidades, pois são distintas, mas a amizade permanecerá.

Aos meus amigos, pela força durante a elaboração desta Dissertação.

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.” (MANOEL DE BARROS, 1998).



## RESUMO

A pesquisa de caráter qualitativo é fruto da reflexão sobre os processos de constituição da docência do professor bacharel no Ensino Superior. O objeto de estudo é a aprendizagem da docência de professores bacharéis. Buscamos uma diversidade de enfoques que objetivaram evidenciar possíveis relações entre a formação inicial e o aprendizado da docência no Ensino Superior. No decorrer da investigação, surgiram questionamentos os quais exigiram um posicionamento: Existem problemas de ordem pedagógica, enfrentados pelos docentes, principalmente por aqueles que são bacharéis e que passam a atuar como professores? Quais estratégias são utilizadas para lidar com a gestão da sala de aula? No campo da metodologia foram utilizados como instrumentos o questionário de identificação, para caracterização dos professores bacharéis, atuantes nos quatro cursos de bacharelado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no Campus de Frutal e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores selecionados por meio do questionário de identificação. A análise de conteúdo, embasada em Bardin (1977), permitiu a categorização dos dados e a identificação do conteúdo das mensagens, oportunizando uma interlocução entre o referencial teórico e o tema da pesquisa. Constatamos que a identidade pessoal e profissional se desenvolve na teia de relações que vão se estabelecendo em seu desenvolvimento profissional, o que inclui a formação inicial, as experiências pedagógicas adquiridas, vivências familiares, espaços educacionais e sociais. Observamos as relações entre a formação inicial e o aprendizado da docência no Ensino Superior em que, o conhecimento do conteúdo é fator primordial e estruturador. O professor sofre influências de professores que consideraram capacitados e especiais durante seu período de formação. Embora a maioria dos entrevistados afirme ter sofrido problemas de ordem pedagógica no início da docência, realçam que não foram limitados por eles para se definirem como professores. Também foi possível constatar a existência de uma grande expectativa dos entrevistados em relação à Instituição, como locus de formação. Institucionalizar programas de formação de professores é uma alternativa a essa lacuna, iniciando com a ação propositiva de implantação de um “Grupo Colaborativo” de pesquisa e formação docente, apresentada para tentar suprir as necessidades eleitas por eles. Assim, como preconizam os referenciais teóricos do estudo: Imbernón (2010), García (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003) e Melo (2012), estas necessidades devem ser apontadas pelo coletivo docente da Instituição, possibilitando, além do propósito de assessorá-los didática e pedagogicamente, uma maior aproximação entre os pares e reflexões sobre a prática profissional. Ademais, a opção pela docência trouxe implicações à vida desses professores, principalmente porque propiciaram convicções, novos valores e ideais, no âmbito profissional e pessoal.

Palavras-chave: Docência. Formação. Desenvolvimento Profissional. Identidade Profissional.

## ABSTRACT

The research by qualitative character is profit's reflection about teaching constitution process of the graduate professor in Higher Education. The subject of this research is learning of the graduate professor's teaching. It has been looking for several focusing that aim possible evidence relations between initial education and learning to teach in Higher Education. During the investigation, some questions have arisen in which demand a position: Are there pedagogical form problems, facing up by teaching staff, especially by graduate that performed as teachers? What are strategies being used to perform with management classroom? In methodological scope have been used ways like that professional identity, for graduate professor profiling, performed in the four bachelor's degree of the Estado de Minas Gerais University ( UEMG) courses, in Frutal Campus and the articulated interview performed with select teachers by identification questionnaire. Content Analysis based on Bardin (1977), it was permitted the Data classification and identification contents messages, it giving interconnection between a theoretical reference and the research theme. However it can verified that personal and professional identity developed in relations that going to set up the professional development, including initial education, the pedagogical experience acquired, family experience, education and social spaces. It has been noticed relations between initial education and learning to teach in Higher education that contents knowledge it is essential and structured. The teacher suffered influences from teachers that considering qualified and specials during the time formation. Although must of the interviewee declare that has been suffered some problems by pedagogical form in the beginning teaching, show that were not limited for them to define like teachers. It was also possible verified a interviewee great expectation in relation to institution, as the locus formation. It is an alternative for this deficient to institutionalize the teacher's continuous education , in the beginning with a positive action to set up a research collaborative group and the teacher's education, presented to trying need to apply elected for them. Thus, like forebode the theoretical study reference: Imbernón (2010), García (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003) e Melo (2012), this requirements need to be aimed by collective institution teaching staff, enabling, furthermore, to give didactic and pedagogical support, an integrated approach between pairs and reflections about professional practice. Moreover the teaching options brought implications for teacher's life, especially because propitiate convictions, new convictions and ideas, in the professional and personal context.

Keywords: Teaching. Continuous Education. Professional Development. Professional Identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1-</b> Defesa pública de dissertação	30
<b>Figura 2-</b> Inovação docente	47
<b>Figura 3</b> – Flash bela luz	72
<b>Figura 4</b> – Barco velejando	101
<b>Gráfico 1</b> – De que forma a graduação contribuiu para sua formação teórica e prática	75
<b>Gráfico 2</b> – Contribuições da Pós-Graduação para a Formação Docente e alguns aspectos relevantes	77
<b>Gráfico 3</b> –O desafio da passagem de uma docência baseada no ensino para uma baseada na aprendizagem	80
<b>Gráfico 4</b> – Pontos fortes e habilidades que permeiam a prática docente	83
<b>Gráfico 5</b> – É impossível separar o eu profissional do eu pessoal	86
<b>Gráfico 6</b> – Dificuldades ao sentir-se professor	88
<b>Gráfico 7</b> – Identificações da Profissão	88
<b>Gráfico 8</b> – Dificuldades em relação ao conteúdo e didática	93
<b>Gráfico 9</b> – Propostas para que a UEMG contribua com o processo de desenvolvimento profissional dos professores – Práticas Formativas e Formação Colaborativa	99
<b>Quadro 1</b> – Perfil dos professores entrevistados (P1, P2, P3, P4)	120
<b>Quadro 2</b> – Perfil dos professores entrevistados (P5, P6, P7, P8)	121

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FORPROP	Fórum de Pró-Reitores De Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
IQCD	Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMG	Universidade de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	30
1.1 ENSINO SUPERIOR E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	31
1.1.1 Formação Docente – Preocupações e Dificuldades Enfrentadas.....	32
1.1.2 A Criação das Escolas Normais.....	32
1.1.3 Criação dos Institutos de Educação .....	34
1.1.4 Criação do Curso de Pedagogia .....	34
1.1.5 Leis e Reformas.....	36
1.1.6 Novos Rumos para a Formação Docente.....	37
1.1.7 Expectativas em Novas Alternativas Organizacionais com a Nova Lei da Educação Nacional.....	40
1.1.8 As Primeiras Universidades no Brasil .....	42
1.1.9 Institucionalização da Pós-Graduação – CNPQ – CAPES .....	43
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	47
2.1 O PROFESSOR BACHAREL NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONDIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	48
2.1.1 A Docência Universitária e o Processo de Ensino Aprendizagem do Professor Bacharel .....	48
2.1.1.2 Ensinar é, sobretudo, ter prazer em aprender .....	50
2.1.2 A Identidade Profissional e sua Relação com o Profissionalismo Docente .....	54
2.1.3 Aspectos da Formação Inicial que se refletem no Exercício da Docência.....	56
2.1.4 Desenvolvimento Profissional - A formação docente como componente essencial ao desenvolvimento profissional do professor .....	58
2.1.4.1 O desenvolvimento profissional docente sob um novo olhar.....	64
2.1.5 Ausência de Formação Específica .....	65
2.1.6 A Importância dos Saberes Docentes.....	66
2.1.7 Competências Necessárias à Docência .....	69
2.1.8 Algumas Considerações .....	71
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	72
3.1 REVELANDO OS DADOS.....	73

3.1.1	<b>Descrições dos entrevistados</b> .....	74
3.2	<b>REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS</b> .....	74
3.3	<b>CATEGORIAS</b> .....	75
3.3.1	<b>História Profissional/Influências</b> .....	75
3.3.2	<b>Contribuições da Pós-Graduação para a Formação e Atuação Docente e Alguns Aspectos Relevantes</b> .....	77
3.3.3	<b>Profissionalismo Docente</b> .....	80
3.3.4	<b>A Constituição do ser Professor: Pontos Fortes</b> .....	82
3.4	<b>PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</b> .....	84
3.4.1	<b>Identidade profissional/Eu Pessoal e o Eu Profissional/Postura em sala de aula</b> ....	84
3.4.2	<b>A Imagem de si Próprio como Professor</b> .....	87
3.5	<b>DOMÍNIO DE CONTEÚDO</b> .....	91
3.5.1	<b>Conhecimentos específicos da profissão</b> .....	94
3.6	<b>ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL QUE SE REFLETEM NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA</b> .....	94
3.6.1	<b>Aproximação e atenção do aluno</b> .....	95
3.7	<b>A INSTITUIÇÃO COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	98
3.7.1	<b>A importância da Formação Colaborativa: uma solução em curto prazo para solucionar deficiências</b> .....	98
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
	<b>ANEXO A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas</b> .....	116
	<b>ANEXO B - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	117
	<b>ANEXO C - Perfil dos Professores Entrevistados</b> .....	120

## INTRODUÇÃO

**Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 2007).**

Um projeto de pesquisa inicia-se geralmente com uma hipótese a ser desvendada e ainda com a formulação de um problema coerente que atenda a questionamentos surgidos na experiência profissional do pesquisador, ou simplesmente, a expectativas sociais surgidas.

Esta dissertação constituiu-se em oportunidade de auto-reflexão, pois foi um estudo decorrente de vivências, lembranças e aprendizagens.

O interesse pelo tema surgiu devido à experiência no decorrer do Bacharelado em Administração no ano de 1989 e no curso de Pós-Graduação em Pedagogia-Administração Escolar, em 2007 e, posteriormente, à inserção como assessora de direção na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, em 2007 e como professora pesquisadora, desde 2008. Os desafios encontrados no percurso e a percepção por meio da vivência cotidiana dos problemas de ordem pedagógica enfrentados pelos docentes, principalmente por aqueles que são bacharéis e passam a atuar como professores, também foram estímulos à pesquisa. O modo como esses docentes constroem seus saberes e como a formação inicial e continuada deles repercutem nas ações educativas e na constituição da identidade profissional.

A graduação em Administração ofereceu-nos uma formação generalista, mais teórica que prática, embora adequada para as demandas da época, mas sem nenhum conteúdo de formação pedagógica, até mesmo porque a função dos cursos de bacharelado é o de preparar os profissionais para o campo de trabalho e não para a docência. A formação da docência se dá através da Formação Continuada e de experiências vivenciadas. A identificação com a docência iniciou-se durante o curso na observação da competência de alguns professores em transmitir os conteúdos assimilados, assim como nos seminários participados. A oportunização de conhecimentos relacionados à docência, como as leis que a regem, com os estudos, e, principalmente, com as horas de estágios em escolas públicas, durante a especialização em Pedagogia de Administração Escolar, também serviram para uma maior identificação com esse assunto. A inserção na Universidade constituiu-se em ênfase e no desejo em desvendar o que se passa na formação da docência e ainda, em colaborar com a melhoria dessa formação e do trabalho docente para a Instituição escolhida, que foi a Universidade do Estado de Minas Gerais<sup>1</sup>, Campus de Frutal<sup>2</sup>, não como um estudo de caso,

---

<sup>1</sup>A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG através de sua Reitoria e suas unidades do Campus BH e unidades do interior atua de forma integrada com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Ensino

pois o estudo engloba reflexões do Ensino Superior como um todo. Esperamos que a realização desta pesquisa contribua com a troca de experiências entre os professores pesquisados e a pesquisadora, constituindo-se em oportunidade de melhoria do trabalho docente para ambos os grupos. Esperamos ainda, que a investigação também contribua com professores de outras Instituições do Ensino Superior, órgãos públicos e privados que terão acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas durante esse estudo.

A presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar os processos de constituição do aprendizado da docência no Ensino Superior. Evidenciar prováveis relações entre a formação inicial e o processo de aprendizado da docência nas IES, o que envolve a construção dos saberes docentes, o desenvolvimento da identidade profissional e o desenvolvimento profissional do professor.

No intuito de desenvolver essa investigação, surgiram os seguintes questionamentos: Como ocorre o aprendizado da Docência na Universidade? Como os professores bacharéis constroem seus saberes docentes e desenvolvem sua identidade profissional? Quais estratégias utilizam para lidar com a gestão da sala de aula? Quais aspectos da formação inicial se refletem no exercício da docência? Como se processa o desenvolvimento profissional docente? Existem problemas de ordem pedagógica, enfrentados pelos docentes, principalmente por aqueles que são bacharéis e passam a atuar como professores, pelo fato de não terem cursado licenciatura, tendo pouco conhecimento Didático-Pedagógico?

Buscando aprofundar, por meio de uma investigação sistemática e empírica, a formação docente no Brasil, foram escolhidos docentes atuantes em quatro cursos de bacharelado da Instituição.

Os sujeitos pesquisados são professores bacharéis, atuantes na Universidade do Estado de Minas Gerais, buscando apreender como esses professores dos quatro cursos de bacharelado, desenvolvem estratégias identitárias, constroem seus saberes e desenvolvem a docência no Ensino Superior.

---

Superior e demais instituições a ela vinculadas. Também estabelece relações com a comunidade científica e órgão de fomento à pesquisa. Mantém um convênio de associação com outras seis fundações de ensino do interior, firmado através de decreto-lei. A Universidade do Estado de Minas Gerais foi instituída, multicampi, a partir da reunião de Instituições de Ensino Superior na capital e no interior. Esse modelo multicampi se constitui não apenas como alternativa aos modelos convencionais de instituição de ensino, mas também como política de desenvolvimento regional. Assim, a universidade se configura, ao mesmo tempo, universal e regional. Dessa forma, o que a diferencia das demais Universidades é o compromisso com o Estado de Minas Gerais e com todas as regiões nas quais se insere em parceria com o Estado, com os municípios e empresas públicas e privadas.

<sup>2</sup>A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Campus de Frutal possui sete cursos sendo, quatro em Bacharelado: Administração, Direito, Comunicação Social, Sistemas de Informação; dois tecnólogos: Curso Superior de Tecnologia em Alimentos e Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira; um em Licenciatura: Geografia. Iniciou suas atividades em 2004, sendo atualizada em 21 de junho de 2007.



Destacamos a relevância deste tema para a área de pesquisa, pois até a década de 1970, só se exigia do proponente ao cargo de professor o título de bacharelado em qualquer área de formação e o exercício competente de sua profissão. Segundo Masetto (2003), este princípio estava calcado no seguinte pressuposto: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (p.13), principalmente, porque o verbo ensinar sugere ministrar grandes aulas expositivas.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO 2003, p.13).

Muitas vezes a preferência pelo uso da aula expositiva se dá pelo fato de ser uma estratégia de ensino mais simples e mais comum à prática docente.

Constatamos o pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores, sendo este problema amplamente conhecido e inserido no antigo dilema da formação do pesquisador versus professor.

André (2006, p. 59) pontua que a especificidade do trabalho do professor caracteriza-se pela promoção do ensino e a do pesquisador pela produção de conhecimento, o que “[...] exige conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes [e] as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes”.

Alguns relatos da pesquisa caracterizam certa desmotivação do professor, em relação às exigências curriculares e institucionais, em que as cobranças são muito fortes em relação à produção de pesquisas, deixando um pouco de lado o reconhecimento e suporte ao bom professor em sala de aula e às dimensões de seu trabalho docente.

Mesmo que se queira ver nessas particularidades do trabalho do profissional do ensino e do profissional da pesquisa em educação completa dissociação, isso não é possível por, basicamente, dois motivos: primeiro porque o professor, para ensinar, também precisa pesquisar, e, segundo, porque o pesquisador, ao ter produzido conhecimento, também o socializa de alguma forma. Segundo Freire (1996, p.16)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O objetivo da pesquisa realizada pelos professores é didático-pedagógico, isto é, tem por finalidade o processo de ensino-aprendizagem.

O que se aponta é que na maioria das vezes, preferem-se as atividades de pesquisa às de ensino e extensão. Tal situação predispõe o professor a assumir o perfil de pesquisador especializado, levando-o a considerar a docência como uma atividade de segunda categoria.

Observamos a carência de políticas de formação específica para atuação na docência universitária, destacada no segundo capítulo, cuja Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394-96, que produziu modificações no sistema educacional brasileiro, que vão desde a forma de organização da educação nacional até a estruturação curricular dos cursos de graduação, deixa uma lacuna, em relação à formação do professor nos cursos de Pós-Graduação.

Nenhuma menção é feita na LDB - 9394-96<sup>3</sup> quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento.

O que a LDB em seus artigos 66 e 52, II, prescreve, respectivamente, é que: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado”, e que “as instituições devem caracterizar-se por, no mínimo, um terço do corpo docente com mestrado e doutorado”. Os termos de ambos os artigos não comportam exigência de formação específica para o exercício da docência. Formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência, em que o mestrado e doutorado enfatizam a formação de pesquisadores.

Segundo Teixeira (2009, p. 30), “não há nenhuma menção à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida”, ou seja, há um vácuo na discussão ou aprendizado para a prática docente no espaço em que, prioritariamente, segundo a lei, deveria ocorrê-la.

Partindo da premissa que os professores bacharéis não contam com uma formação específica para atuação no magistério, portanto não dominam os conhecimentos pedagógicos que são essenciais para o desenvolvimento de uma prática de ensinar competente e consciente, o que, conseqüentemente, dificulta a consolidação de práticas docentes de qualidade no âmbito do ensino superior.

Porém, destacando a importância desses professores dentro da realidade das Instituições de Ensino Superior, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos profissionais dos conteúdos do curso em que atuam, pois fundamentados em suas práticas

---

<sup>3</sup>BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

podem contribuir com conhecimentos extraídos de sua realidade profissional, articulando-os às teorias estudadas.

Morosini (2000, p.11) pontua que com o processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações.

Segundo a autora,

No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laisse-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.

O perfil do docente atuante no Ensino Superior requer uma série de predicativos, dentre os quais que ele domine a disciplina, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize variadas formas de ensino, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno.

Segundo Morosini (2000), temos uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior, no Brasil. Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica, em: Universidades e Não-Universidades – Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores.

A instituição Universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.

Morosini et al., (2000 p.14) pontua as diferenças no exercício das atividades docentes:

Exercer atividade docente em Centros Universitários, ente institucional criado pela LDB, significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os Institutos Superiores ou Escolas Superiores atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

A autora enfatiza os diferentes tipos de pressões sofridas pelos professores no exercício da docência, de acordo com o tipo de instituição de ensino superior em que atua:

Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Morosini (2000) ressalta que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. E que, as instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições.

Embora sabedores das diferenças no exercício das atividades docentes, pontuadas por Morosini et. al. (2000), entre os Centros Universitários, Faculdades Integradas e outras Instituições de Ensino Superior em que não existe a obrigatoriedade de pesquisa, a docência universitária tem exigido a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. É o que ocorre tanto nas Universidades Federais, como nas Estaduais - como é o caso da UEMG - locus de atuação dos docentes pesquisados. As características inerentes ao profissional da educação superior não mais se limitam às inerentes ao bom professor, mas também ao bom pesquisador, ao bom articulador social e de outras como: gestor, orientador, etc. A exigência desse novo docente na educação requer o conhecimento de práticas educacionais e pedagógicas inexistentes no seu currículo, mas necessárias à dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cunha (2001, p. 80),

[...] o professor, ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

Durante os estudos levantados, vimos em Pimenta e Anastasiou (2002, p.37) que embora os professores sejam detectores de significativas experiências e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Mediante os relatos obtidos na pesquisa e ainda, embasados nos artigos 66 e 52, II, da LDB, já citado no início dessa Introdução, em que constatamos que nenhuma menção é feita quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, diagnosticamos que tanto os Cursos de bacharelado e de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, não têm por objetivo formar professores. Não preparam futuros docentes para o magistério, e sim para um bom desempenho profissional no mercado e o outro, para ser pesquisador e não professor. Sabe-se que a Pós-Graduação no Brasil é estruturada com ênfase na formação para a pesquisa; não que a pesquisa não seja importante, mas observa-se uma lacuna em relação à atuação do professor no Ensino Superior.

Partindo ainda da premissa de que na universidade muito pouco se sabe a respeito de seus docentes, instala-se uma lacuna em que não há a preocupação ou o empenho de suprir a necessidade de capacitação do professor bacharel, especificamente na área pedagógica. Caso haja interesse, os professores têm que se decidir por um curso de capacitação e fazê-lo por conta própria, a partir de suas perspectivas.

Todavia, discutir as relações entre o bacharelado e a docência, pode ser um exercício capaz de auxiliar na compreensão de sua atuação de bacharel como professor. Na verdade, desconhecemos muitas informações que poderiam ajudar a elucidar questões-chaves para se pensar a formação e o aprendizado dessa docência.

Investigar é necessário para que consigamos detectar quais as carências, representações e de que conhecimentos lançam mão esses docentes na realização de seu trabalho. E ainda, a importância conferida ao saber pedagógico e como compreendem seu trabalho, a função da universidade, o que pensam da própria formação e como se autoavaliam.

A presente pesquisa apresenta caráter qualitativo e exploratório, permitindo uma diversidade de enfoques para que se possa compreender o objeto de estudo. O propósito desta investigação foi proporcionar a ampliação da compreensão sobre a Aprendizagem da Docência no Ensino Superior do Professor Bacharel, seus sentidos e anseios sobre a profissão.

Por ter em vista investigar seres humanos, o projeto foi submetido à avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIUBE), em 30/11/2012 e aprovado em 13/12/2012.

O fato de desenvolver uma pesquisa indica uma grande responsabilidade sobre esta atividade, principalmente quando envolve seres humanos e suas concepções. Como pesquisadores, sabemos que o ato de realizar uma pesquisa requer muitos cuidados.

Nas metodologias qualitativas, de acordo com Martins & Bicudo (1989), o sujeito do estudo é visto como parte de um todo, no seu contexto natural, habitual. É baseado numa

filosofia que procura compreender a realidade em termos de conceitos, comportamentos, percepções e avaliações das pessoas. Busca dados do mundo humano vivido. Preocupa-se em analisar, descrever, compreender e não explicar.

A pesquisa foi desenvolvida num período de dois anos, especificamente, em 2012 e 2013.

O recrutamento e os critérios de inclusão e exclusão utilizados foram: entrevistar somente docentes bacharéis, atuantes na Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus de Frutal, no período delimitado pela pesquisa, que atuassem nos cursos de Administração, Direito, Comunicação Social e Sistemas de Informação; sendo dois professores de cada curso, num total de oito entrevistados.

Satisfazer os critérios estabelecidos para composição da amostra: de ambos os sexos, tempo de docência no ensino superior (menos de cinco anos ou mais de cinco anos) na IES e com titulações diversas. Ser selecionado aleatoriamente<sup>4</sup> e aceitar participar do estudo.

A escolha de somente dois professores de cada curso se justifica por dois fatores: primeiro pelo fato de serem somente quatro cursos envolvidos, sendo os cursos de bacharelado existentes na Instituição e o envolvimento de maior número de docentes poderia acarretar na caracterização dos mesmos, não sendo esse o intuito do estudo e segundo que, de acordo com a seleção aleatória, serem professores que não ministram aulas em mais de dois cursos.

Para efeito de análise, os professores entrevistados foram assim identificados: P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.6; P.7; P.8. A escolha dessa denominação para os pesquisados envolvidos no estudo foi justamente para segurança e sigilo dos mesmos, conforme estabelecido no TCLE, de que as identidades seriam resguardadas.

Para a coleta dos dados da pesquisa utilizou-se os seguintes instrumentos:

**Questionário de identificação** para caracterização dos professores bacharéis. Foi aplicado inicialmente com a finalidade de conhecer o tempo de experiência anterior dos professores bacharéis e sua formação profissional, assim como, no intuito de compreender melhor o perfil docente, com informações sobre: sexo, faixa etária, titulação, área de formação, inicial e pós-graduação, atuação, categoria funcional, regime de trabalho,

---

<sup>4</sup>Este processo aleatório consistiu em selecionar dos quinze professores que responderam o questionário de identificação, somente oito para as entrevistas semiestruturadas, levando em conta serem, homem ou mulher, bacharéis, doutores ou mestres ou mestrandos e doutorandos, não ministrarem aulas em mais de dois cursos na Instituição pesquisada, terem atuado também, em cursos técnicos e de Pós-Graduação ou ser a primeira atuação como PES.

experiências anteriores, níveis em que atuou. Os entrevistados foram selecionados aleatoriamente obedecendo aos critérios já mencionados.

**As Entrevistas Semiestruturadas** foram realizadas com os professores selecionados por meio do questionário de identificação, na própria Instituição, utilizando-se as salas de coordenação e de professores. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas, categorizadas e utilizadas como importantes fontes de informação ao conteúdo do estudo desenvolvido. Compostas por treze perguntas relacionadas ao tema da pesquisa, depois de transcritas foram apresentadas aos professores sujeitos da pesquisa, para confirmarem seu consentimento em relação ao transcrito.

#### **Análise de Conteúdo, para uma melhor compreensão do objeto:**

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) que nos pareceu bem apropriada à investigação que desenvolvemos. A análise de conteúdo tem como pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, em que se descobre um verdadeiro significado; constitui-se uma prática que pretende ser neutra; tenta alcançar o que há por trás do que se diz; analisa as características de uma mensagem e o contexto ou significado de conceitos nas mensagens; avalia as condições que induziram e constituíram a mensagem.

A análise de conteúdo se realiza a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados; a inferência e a interpretação.

A pré-análise, ou seja, o primeiro contato com o material gravado e transcrito se constitui no que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante”. É o momento em que surgem hipóteses e informações provisórias de acordo com o quadro teórico que embasa o estudo. No entanto, conforme afirma Bardin (1977), nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa. O segundo momento corresponde à exploração do material, sendo uma etapa mais longa e exaustiva, a categorização. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados para uma forma mais organizada, e “agregados em unidades de sentido”, segundo Bardin (1977), os quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

A autora explicita que a codificação compreende um recorte nos temas que é a escolha das unidades de registro de categorias, por classificação e agregação. A unidade de

registro refere-se à unidade de significação a ser codificada podendo ser o tema, a palavra ou frase.

Para Bardin (1977, p. 37), “as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”.

Após o levantamento e organização das fontes de pesquisa, é necessário efetuar um recorte dos temas e agrupá-los em torno de categorias.

Por fim, o terceiro momento refere-se ao tratamento dos dados que compreende a inferência e a interpretação, sendo que a interpretação é a etapa seguinte à descrição, permeada pelos conceitos que dão sustentação ao estudo.

A dissertação, a priori, será dividida em três capítulos e na sequência as considerações finais.

O Capítulo 1 contextualiza a formação docente no Brasil, preocupações e dificuldades enfrentadas em sua trajetória, as leis decretos e reformas, a criação do curso de pedagogia, das universidades, da Capes, CNPQ e da Pós-Graduação.

À luz de Saviani<sup>5</sup> (2005) a História da Formação Docente no Brasil se deu em três momentos decisivos, o primeiro com a reforma da escola Normal do Estado de São Paulo em 1890, cujo modelo se irradiou por todo país. O segundo se deu a partir das reformas no Distrito Federal, iniciada em 1932, por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo em 1933, por Fernando de Azevedo, período em que se definiu o modelo de escola normal que, adotado por vários Estados brasileiros, foi incorporado na Lei Orgânica do ensino normal, decretada em 1946. Definiu-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário instituído e em 1939, o bacharelado e a licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. O terceiro foi a reforma instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo escola normal ao ser criado a habilitação para o Magistério.

Saviani explicita que a reforma de 1996, que poderia ter sido um momento decisivo, representado pela elevação da formação de professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior, não correspondeu às expectativas, devido à ambiguidade e às falhas formais da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>5</sup>SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista Educação – Santa Maria, v. 30, n. 02, p.11-26, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 04 mar. 2013.



Falhas essas, retratadas por Anastasiou e Pimenta (2010) e Veiga (2008), em que enfatizam o eterno problema da ausência de regulamentação específica para a prática docente na Educação Superior.

Cunha<sup>6</sup> (2007) enfatiza a Educação Superior no Brasil do modo como a conhecemos hoje, resultando da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX.

O autor discorre sobre os decretos e normas de regulação para instalação de universidades. A criação do Ministério da Educação, das duas agências governamentais o CNPq e a CAPES, do Conselho Federal de Educação.

Os estudos da autora Iria Brzezinski (1996, p.67) permitem visualizar que a partir da Lei nº 5540/68, a Faculdade de Educação passou a formar técnicos denominados especialistas em Educação, fato que gerou polêmica, porque os especialistas foram chamados assim de forma inadequada, pois não tinham sequer uma especialização ao exercerem funções de supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento. No entanto, julgavam-se superiores ao professor, apesar de possuírem o mesmo nível de formação.

E ainda, as lacunas oriundas do “esquema 3+1” que destinava três anos do curso para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática, destacadas por Saviani. Eram novos rumos para a formação docente, como prioridade no contexto educacional.

O Ensino Superior no Brasil apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se comparado ao que era há 40 anos. Um aumento de oferta ocorrida especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada, que viu na profissionalização do ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação. O aumento expressivo de docentes, apontado por Pimenta e Anastasiou (2002), foi devido ao investimento do setor privado no ensino superior, no período de 1950 a 1992, em que aumentou de 25 mil para um milhão de docentes, ou seja, 40 vezes mais.

Ressaltamos que esta explosão de professores acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as origens desse professor universitário, sua forma

---

<sup>6</sup>CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil, p.151-224. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

de pensar e interagir em seu espaço profissional consigo mesmo e com os seus pares. Muitas vezes oriundos dos mais variados cursos, distantes de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.

Consideramos que, em relação à docência universitária, existe a necessidade de reflexões e definições de novas posturas e até mesmo uma nova concepção de docência.

No Capítulo 2, abordamos “O Professor Bacharel no Contexto da Docência Universitária”, lembrando que a docência para o professor de uma IES, é composta não apenas de ensino, mas também de aprendizagem, estando associada à pesquisa e extensão.

Retratamos as concepções, desafios e perspectivas do professor na contemporaneidade. Transitando pelo referencial teórico para entender o processo de construção dos saberes docentes, o desenvolvimento da identidade profissional e o desenvolvimento profissional do professor.

O papel do professor envolve diferentes dimensões do trabalho docente (técnica, humana, política e social), ou seja, sua tarefa não se resume à transmissão de conhecimento, mas implica tanto na formação do profissional, quanto na formação da pessoa.

Sendo muito bem retratados por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 204), ao pontuarem que o ensino não se resolve com um único olhar: exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo - as técnicas, os métodos, as teorias - para deles se aproximar.

As autoras chamam a atenção para a formação continuada da pessoa do docente como sujeito em serviço que ocupa espaços determinantes à formação e transformação da sociedade e a primazia da preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado.

A importante conexão entre a afirmação das autoras Pimenta e Anastasiou (2002) e os relatos obtidos na pesquisa, em relação aos professores quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, espelhando-se em seus professores da Graduação.

Faz-se necessária a reflexão sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como um facilitador da aprendizagem.

Existe uma lacuna na formação do professor de Ensino Superior, em se tratando da legislação brasileira educacional, que é omissa quanto à formação específica para o magistério, ou seja, a questão da qualificação didático-pedagógica não é referendada nos

documentos legais, mostrando que não há preocupação com os profissionais que exercem a docência no ensino superior.

Em nível de ensino superior, segundo a análise da Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394-96<sup>7</sup> - LDB, a docência exige que os profissionais sejam competentes em uma determinada área de conhecimento<sup>8</sup>, tendo um domínio dos conhecimentos básicos na mesma, com experiência profissional e em constante atualização.

Tal competência aparece em seu artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, que determinam que as universidades são instituições que se caracterizam por:

II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A legislação concede um prazo de oito anos, a partir da sua regulamentação, no qual as instituições serão avaliadas, correndo o risco de, não obtidos os índices determinados, perderem o título de universidade, com as prerrogativas que tal organização possui.

Entretanto, no plano da formação didática, a LDB se abstém. Nenhuma menção é feita quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência.

Na referida Lei, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do Magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Segundo Teixeira (2009, p. 30), “não há nenhuma menção à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida”, ou seja, há um vácuo na discussão ou aprendizado para a prática docente no espaço onde, prioritariamente segundo a lei, deveria ocorrer-la.

---

<sup>7</sup>BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

<sup>8</sup>Mesmo antes da legislação avaliativa em questão, existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos mais importantes é o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por dois, os mestres por três e os doutores por quatro. Divide-se essa soma pelo número de docentes da instituição. Quanto mais próximo de cinco, melhor é o curso.

Os desafios da formação dos professores universitários, segundo Zabalza (2004), é a passagem de uma docência baseada no ensino para uma docência baseada na aprendizagem. Ou seja, refletir sobre a disciplina, não a partir dela mesma, mas a partir da perspectiva dos alunos, da forma como se processa o processo de aprender.

Zabalza (2004) destaca ainda, a importância das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, nas instituições de Ensino Superior, em que as mesmas se configuram como um locus de formação de diferentes profissionais que atuam em nossa sociedade, caracterizando-se, portanto, em um espaço de tomada de decisões formativas. Sublinha-se que nem todas IES desenvolvem esse tripé de ensino, pesquisa e extensão, sendo apropriado às Universidades, como de fato acontece, na Instituição, onde os sujeitos pesquisados atuam.

A importância dos conhecimentos específicos e didáticos necessários ao docente, destacados por Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) e também Mizukami (1986), são elementos chave na discussão da pesquisa em relação aos desafios enfrentados pelos docentes bacharéis que se tornam professores. Todavia, os problemas formativos dos profissionais em questão não se concentram apenas entre os bacharéis, pois nas licenciaturas também podem ser observados. A existência de lacunas oriundas do “modelo 3+1” em que tradicionalmente foram organizados os currículos dos cursos, e neles, apenas no último ano de formação o licenciando tem contato com o estágio e com a atividade docente, enquanto os outros anos são dedicados à formação correspondente ao do bacharel.

Assim, o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados, por sua vez, assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo.

A construção da identidade profissional ancora-se nas concepções dos autores García (1998-1999-2009) e Nóvoa (1992-1998-2000). Concordamos com García ao advogar que a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, se constrói e se transmite. Está relacionada com o contexto de trabalho, sendo estabelecida na complexidade das relações e interações à prática docente quando já em exercício, ao longo de sua carreira, por meio de suas experiências.

Também concordamos com Nóvoa, quando alerta que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Partindo do pressuposto que, em essência, podemos ou não assumir e introduzir as aprendizagens da formação inicial e continuada em nossa ação. Podemos ou não refletir sobre nossa prática e, com isso, produzir alternativas de trabalho na direção de uma educação de mais qualidade.

Aspectos da Formação Inicial que se refletem no Exercício da Docência, e ainda, a dificuldade de se identificar com a docência como profissão, são bem explicitadas por Melo

(2012). Segundo Masetto (2003, p. 27) “o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos”.

A primazia da aprendizagem dos alunos na supervisão do professor, pontuada por Masetto (2003, p.29): “Precisamos de um professor com o papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender”. Sublinhamos que os saberes da formação são importantes, entretanto, por si só, não são suficientes para dar conta das idiossincrasias e da complexidade do trabalho docente.

A preocupação explícita de Tardif (2002) é o de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes. Para Tardif (2002, p.61) os saberes profissionais dos professores são tidos como plurais, compósitos e heterogêneos, pois apresentam no exercício do trabalho “conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”.

Tardif (2002, p.39) advoga que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa”, o autor chama a atenção que “além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A necessidade de revisão no conceito do desenvolvimento profissional docente, retratada por García (2009) alertando-nos que o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. E a preferência justificada pelo autor no uso do conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada.

A formação como elemento chave para o profissionalismo docente, a concepção da Instituição como uma unidade básica de mudança, atendendo a alguns aspectos que podem facilitar ou não este desenvolvimento, bem retratadas por García (1999, p.139) alertando-nos que:

a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Todavia, segundo o autor, estas afirmações muitas vezes são confrontadas com os hábitos enraizados que se ligam, por um lado, a certo individualismo nas práticas do professor

e, por outro, à falta de articulação entre as atividades de formação que são planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar.

Todo esse caminho de aprendizado da docência, de profissionalismo docente, de construção dos saberes e competências é um processo inconcluso e inacabado. A análise dos dados revelou, que apesar de algumas deficiências sofridas pelos sujeitos entrevistados no início de suas carreiras como docente, os procedimentos de desenvolvimento profissional não são lineares, identificando-se diferentes níveis e tipos de conhecimentos às diferentes fases da carreira, oriundas de diferentes contextos formativos e processos contínuos de aprendizagens os quais foram capazes de produzir, para os professores pesquisados, uma nova relação com o desenvolvimento profissional que implicou em crescimento, mudanças e inovações.

Uma das alternativas para solucionar, em curto prazo, as deficiências da formação do professor bacharel, seria institucionalizar programas de formação de formadores, em que o planejamento assim como as soluções, partam das necessidades eleitas pelo coletivo docente da Instituição.

O referencial teórico, embora diversificado, com a finalidade de abordar todo conteúdo explicitado na pesquisa, buscou subsídios na produção científica do campo educacional, em autores específicos, sendo que no Contexto Histórico utilizamo-nos de autores que se dedicaram a estudar a história da formação docente, entre eles destaca-se: Masetto (2008); Saviani (2005-2007-2008-2009); Brzezinski (1996); Cunha (2000-2007); Pimenta e Anastasiou (2010) e Veiga (2008).

No Contexto da Docência Universitária, um repertório rico de autores que corroboram com o tema, dentre os quais, destacam-se aqueles que discutem a formação docente, a prática pedagógica e as competências necessárias ao professor como: Masetto (1998-2003-2005-2008), Pimenta (2000), Pimenta e Anastasiou (2002) e Shön (1992-2000); autores que discutem a formação profissional docente como Teixeira (2009); Melo (2012), Imbernón (2009-2010); os processos de ensino-aprendizagem e os conhecimentos específicos do professor, a exemplo de Zabalza (1994-1998-2004), Mizukami (1986-2002), Puentes, Aquino e Neto (2009), Shulman (1987) e Freire (1996); Os Saberes Docentes, com Tardif (2002-2003), Cunha (2004), Gauthier *et al.* (1998); a formação continuada, desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional: com Imbernón (2002-2010), García (1999-2009) e Nóvoa (1992-1998-2000). Na Metodologia, Martins & Bicudo (1989) e Bardin (1977-2009).

Ressaltamos que as interlocuções entre o referencial teórico supracitado e as concepções dos docentes entrevistados estão intimamente interligadas.

O Capítulo 3 apresenta um compilado dos dados apurados na pesquisa, algumas reflexões a partir dos relatos dos professores e os resultados e discussões.

Pesquisar a prática docente dos professores bacharéis e seus processos de constituição significa confirmar algumas hipóteses e, ao mesmo tempo, descobrir novas tendências para que ele seja capaz de promover sua transformação e suprir as deficiências que talvez nem ele próprio tenha consciência, promovendo assim, as transformações educacionais no contexto do Ensino Superior.



**Figura 1:** Defesa pública de dissertação  
Fonte: (<http://www.ppgeufam.blogspot.com.br/>)



## 1.1 ENSINO SUPERIOR E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

**A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos. (Marcel Proust).**

Segundo Masetto (2008, p.14), “[...] a função do Ensino Superior é a de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores”.

Por isso, refletir hoje sobre a Formação Pedagógica do docente do ensino superior nos coloca diante do cenário de pensar a formação de profissionais que atuam em uma sociedade do conhecimento.

O Ensino Superior em conjunto com seus docentes precisa abandonar a postura tradicional, buscando renovar as metodologias que estão ultrapassadas, apropriando-se da perspectiva educacional moderna. No Brasil, ele apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se comparado ao que era há 40 anos. Um aumento de oferta ocorrida especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada, que viu na profissionalização de ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação.

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.

Porém, para conseguirmos tratar da formação docente, faz-se necessário retomar as origens da Educação e as primeiras preocupações com essa formação de professores no Brasil. Uma trajetória que se configura realmente a partir do final do século XIX, porém, conforme Saviani (2009, p. 148)

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII.

Especificamente, neste estudo, iremos abordar a partir do século XIX.

### **1.1.1 Formação Docente – Preocupações e Dificuldades Enfrentadas**

Consideramos que já no início do século XIX, a partir do ano de 1827, deu-se início às preocupações explícitas e mais sérias em relação à formação e ao trabalho docente no Brasil, com a normatização para o reconhecimento da classe docente, após a Lei Geral de Ensino. Normatizando o Estatuto, deu-se início ao processo de reestruturação e hierarquização à classe dos professores.

Segundo Saviani (2007, p.128), o início da formação docente surgiu efetivamente, com a primeira lei do Brasil independente, sendo a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, cuja intenção foi expandir instrução, conforme o tempo do projeto iluminista burguês; não tratou da criação de um sistema de educação, mas sim, da expansão das escolas rudimentares de leitura, de escrita, de gramática, de aritmética, de elementos de ciências sociais e naturais e definiu que o trabalho docente teria de ser organizado conforme o “ensino mútuo” “com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos”.

### **1.1.2 A Criação das Escolas Normais**

O “velho” mestre-escola foi substituído pelo “novo” professor do ensino primário, com a criação das Escolas Normais no século XIX. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais (1835), marcando uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se fez mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam seu estatuto sócio-profissional.

A estruturação das Escolas Normais, embora intermitente até 1870, a partir dessa data começa a apresentar certa estabilidade em seus pressupostos e permanece ao longo do século XIX. Tinham como objetivo preparar professores para as escolas primárias. Preconizavam

uma formação específica em que se privilegiavam as mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras e se pressupunha que bastava aos professores ter conhecimento dos conteúdos a serem transmitidos, sem preocupação com a formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2009).

Saviani (2005) considera que o primeiro momento decisivo na História da Formação Docente no Brasil, assim como o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, foi fixado com o decreto nº 27 de 12 de março de 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Segundo os reformadores, "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (São Paulo, 1890)<sup>9</sup>.

As primeiras escolas normais atendiam apenas rapazes, com o passar do tempo tornou-se predominantemente feminina, pois a profissão do Magistério era uma das poucas que dava para a mulher condições de conciliar com as obrigações domésticas. Conforme relata Tobias (1986, p.144)

O princípio de democratização do ensino feminino começou com as Escolas Normais, uma vez que “antes disso, somente as moças de famílias abastadas recebiam alguma instrução, por via de regra deficiente e de aparato, já em casa de seus pais, com mestres particulares, já em colégios também particulares, que há mais de meio século têm existido no Brasil, como indústria lucrativa.

Tanuri (2000) complementa que essa era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, considerando os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização. O Magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino, em vista da reduzida remuneração.

Segundo Saviani (2009), a Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

Saviani (2007, p. 133) pontua que caracterizada pela intermitência e precariedade no seu funcionamento, a escola de Niterói foi fechada por Couto Ferraz em 1849, quando

---

<sup>9</sup>SÃO PAULO (1890), “Decreto n.27, de 12/03/1890”. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

governou a província do Rio de Janeiro. “Para ele, as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes em relação ao número de alunos que nelas se formaram”.

Villela (2000, p. 20) ilustra que predominando o princípio da racionalidade do tempo é dinheiro, em relação à formação de professores, escolha dos candidatos era feita levando-se em conta a nacionalidade, a idade, a boa educação, a conduta moral, a “morigeração” e os “bons costumes”. O atestado de boa conduta passado pelo juiz de paz do domicílio do candidato era condição para entrar na Escola Normal. Mais peso para a morigeração do que saber ler e escrever.

### **1.1.3 Criação dos Institutos de Educação**

Considerado por Saviani (2009, p.145) como segundo momento decisivo \* na formação docente, foram criados no Distrito Federal, em 1932, e em São Paulo, em 1933, “institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa.”

De acordo com o autor, o caminho efetivo de introdução da Pedagogia na Universidade se deu através da criação destes Institutos de Educação. Sendo o Instituto de Educação do Distrito Federal, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, e dirigido por Fernando de Azevedo.

Vidal (2001) pontua que com o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propõe a erradicar o “vício de constituição” das escolas normais que, pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falharam lamentavelmente nos dois objetivos.

Os institutos ministravam tanto os cursos normais como os cursos normais regionais, cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Já refletiam os recentes estudos da Pedagogia, como área de conhecimentos de caráter científico.

### **1.1.4 Criação do Curso de Pedagogia**

Não seria possível discutir a aprendizagem da docência na universidade, a construção dos saberes, o desenvolvimento da identidade profissional e o profissionalismo docente, sem retratarmos a história dessa formação.

Em tese, a formação de professores para o ensino secundário, teve início com a Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, promulgada no início do período republicano, que instituiu o

Curso Superior da Escola Normal e tinha como objetivo principal formar professores secundários. Mesmo a legislação tendo permanecido em vigor por quase três décadas, o curso criado nunca foi implantado.

Ressaltamos que a universidade brasileira obteve seus marcos estruturais de regulação legislativa, somente com a promulgação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931<sup>10</sup> no governo provisório de Getúlio Vargas, sendo promovida ampla reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos<sup>11</sup>, primeiro Ministro da Educação do país, que promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, criando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que em 1939, passou a ser Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, havendo a determinação de profissionalizar os candidatos ao Magistério do ensino secundário.

Segundo Saviani (2008, p.41) o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, instituiu o Curso de Pedagogia, com um currículo pleno fechado, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação.

Tanuri (2000) explicita que o curso em referência teria a função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Era composto de quatro anos, dos quais três eram dedicados às disciplinas de conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e um dedicado ao curso de Didática, para a formação do licenciado.

O decreto instituiu o “padrão federal” em que todos os currículos básicos do país tinham que se adaptar. Para a formação dos bacharéis, ficou determinada a duração de três anos ao qual seria adicionado mais um ano do curso de Didática. Romanelli (2005) complementa que com isso, formava também o licenciado, num esquema que ficou conhecido “três mais um”.

---

<sup>10</sup>Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931- Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

<sup>11</sup>Francisco Campos, conhecido como Chico Campos, foi o primeiro ministro da Educação, veio de Minas Gerais. Sua nomeação foi uma compensação do Governo Federal a Minas pela participação na Revolução de 1930, mas resultou também da pressão de setores conservadores da Igreja Católica, já acumulava uma experiência de reformador da educação em Minas Gerais na década de 1920. A reforma que fez no ensino primário e normal do estado foi pioneira no país. Seguiu os postulados da "Escola Nova", que haviam chegado ao Brasil pelas mãos de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo após a Primeira Guerra Mundial.

Reiterando o que já falamos na introdução, Saviani (2009, p. 146), define esse “esquema 3+1”, como sendo, o que destinava três anos do curso para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Saviani (2008, p.40) ainda enfatiza que no caso do bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática Especial, uma vez que os demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério da Educação, e como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica<sup>12</sup> do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

Saviani (2008, p. 71) considera que:

A partir da década de 1930, a pedagogia ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Entretanto, com exceção do breve ensaio da Universidade do Distrito Federal, esse espaço limitou-se à formação profissional não se configurando como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino as mais das vezes precário e pouco consistente sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica.

Para o autor, a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente. Somente com a implantação da pós-graduação, a área de educação “tendeu a se firmar”.

### 1.1.5 Leis e Reformas

A educação superior sofreu dois momentos de expansão no Brasil, consistentes na elaboração da Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/68), seguida, quase três décadas depois, da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), cuja política gerou o aumento da oferta de cursos superiores.

Iniciando com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, o curso de Pedagogia ganha uma nova regulamentação decorrente do Parecer 251/62, de autoria do conselheiro Valmir Chagas, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação (CFE). Conservava a licenciatura para atuação nas disciplinas pedagógicas e o bacharelado.

---

<sup>12</sup>DECRETO-LEI N. 8.530 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946- Lei Orgânica do Ensino Normal. Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1- Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Demerval Saviani e Iria Brzezinski, autora que trata da formação continuada de docentes, tecem opiniões sobre a tão importante Lei nº 5540/68.

De acordo com Brzezinski, (1996) a Lei nº 5540/68, foi regulamentada pelo parecer nº 252/69, do professor Valnir Chagas para definir o Curso de Pedagogia no Conselho Federal de Educação (CFE), o que evidencia a forma autoritária conforme o modelo político segundo o qual apenas “alguns” decidiam sobre a formação do pedagogo no país.

Brzezinski ainda enfatiza que é nesse Parecer nº 252/69, que aparecem as quatro habilitações do curso de Pedagogia, ou seja, o Curso de Pedagogia passava visar à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares - oferecendo um diploma único de licenciado - para a formação de professores e especialistas da educação. O que segundo Brzezinski (1996, p. 45) significa que quem pode ser especialista pode ser professor, ou seja, “quem pode o mais, pode o menos” .

Segundo Saviani (2008, p. 44)

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei nº 5.540/68) aprovada em 28 de novembro de 1968 ensejou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69, também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/69, com a seguinte ementa fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

Saviani (2008, p.44) explicita como ficaria a composição do curso de acordo com (BRASIL CFE 1969, p.106) ‘o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia’ e passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas.

### 1.1.6 Novos Rumos para a Formação Docente

Em 1964, devido ao golpe militar, foram exigidas adequações ao campo educacional, sendo efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Houve a descaracterização do modelo escola normal ao ser criado habilitação do Magistério, considerado por Saviani como terceiro momento decisivo para a formação docente, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 5.692/1971, que transformou o Curso Normal em uma habilitação para o Magistério e o Curso de Pedagogia passou a formar especialistas. Fica clara

a presença da perspectiva tecnicista de Educação e a escola passa a representar o modelo de produção da fábrica.

Saviani pontua que para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta - três anos de duração - ou plena com quatro anos de formação. Ao curso de Pedagogia, além de formar professores para a habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A articulação do movimento dos educadores em torno da formação dos profissionais da educação, deu-se a partir da década de 1970, e se materializou em 1980, através da presença coletiva e organizada dos professores pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e em defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e da função pública dos serviços educacionais, dando novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de pessoal para o Magistério, através do “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”.

Segundo Saviani 2008, p. 58 o Comitê se organizou na forma de comissões regionais, transformou-se, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, por sua vez, em 1990, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que continua em atividade.

Ao longo dos anos foram realizados vários encontros visando, além de mobilizar os educadores, acompanhar, sistematizar, promover e articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores. Tudo isso sem comprometer sua autonomia frente aos órgãos oficiais.

A ANFOPE desenvolvia um trabalho em prol da construção de uma Lei de Diretrizes e Bases que abrigasse as demandas e anseios dos setores sociais, além de buscar a articulação e a sistematização de propostas para a formação do profissional do Magistério.

Neste sentido, Sarmiento (1994, p. 52) afirma que “as ações governamentais, o movimento de educadores, as mudanças curriculares promovidas pelas IES e as mudanças nos Estatutos, são expressões das diversas forças sociais que se confrontam na sociedade”.

Minas Gerais alavancou com a formação dos professores, sendo prioridade do governo estadual nos anos 90.

Segundo Martins (1998, p. 163)



É possível afirmar que Minas Gerais se antecipou às diretrizes e/ou ações do governo federal para a capacitação de professores no ensino fundamental nos anos 90, mantendo, portanto, uma posição de destaque no cenário político do país, ao reafirmar sua tendência histórica de laboratório de experimentação das orientações capitalistas para a educação.

O autor destaca o investimento arrojado em programas de capacitação à distância, não apenas ampliando o Programa Federal TV Escola, mas criando também o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), vinculado ao Programa Pró-Qualidade, financiado pelo Banco Mundial. Este programa, ampliado hoje para professores do ensino médio, já programa as metas para o ensino à distância previstas no Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC.

O Documento<sup>13</sup> enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004, discorre que o movimento de discussão e elaboração das Diretrizes da Pedagogia tem um marco importante em 1999, quando a Comissão de Especialista de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes e seu encaminhamento ao CNE, em 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado. Seguido de um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi encaminhado ao CNE, que decidiu não enviá-lo para discussão e aprovação, aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos em relação à formação, como o próprio Curso Normal Superior, que até o momento não possui suas próprias diretrizes - o único documento disponível e não aprovado data de maio de 2000.

Chamou-nos a atenção que no intervalo entre maio de 99 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia - Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 que instituem Diretrizes para Formação de Professores - causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial aos cursos de Pedagogia, a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas

---

<sup>13</sup>A DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

exigirá, provavelmente do poder público, um acompanhamento cuidadoso e rigoroso e processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

Com as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE – veio à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso, assim como da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura. Consultando o documento no portal do MEC, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>14</sup>, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006, atentamos para o seguinte fato:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Salientamos que a separação entre o Curso Normal Superior e a Pedagogia, ocorrida a partir de 2006, também não solucionou o problema da formação para o docente do Ensino Superior.

#### **1.1.7 Expectativas em Novas Alternativas Organizacionais com a Nova Lei da Educação Nacional**

De acordo com Saviani (2005), a reforma de 1996, com a nova Lei da Educação Nacional, de nº. 9.394, que poderia ter sido um momento decisivo, representado pela elevação da formação de professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior, não correspondeu às expectativas, devido à ambiguidade e às falhas formais referentes às diretrizes apresentadas.

Constatamos que a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia resulta de um processo longo de elaboração e negociação com diversos setores da sociedade ligados à área de Educação. Em 1998 foi instituída uma Comissão de Especialistas para elaborar um Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Nessa fase, o processo contou com a participação e o envolvimento da sociedade, tendo sido promovida a discussão com coordenadores de curso, entidades e representantes dos estudantes. Esse

---

<sup>14</sup>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005- publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.

documento foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 1999. No entanto, a LDB/96 havia criado também o curso normal superior, que deveria ser regulamentado e que também precisava da elaboração de diretrizes curriculares. Esse e outros pontos polêmicos com relação à formação de professores seguraram, por oito anos, o processo de instituição das Diretrizes Curriculares.

Saviani<sup>15</sup> (2009, p. 148) salienta que,

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

Entendemos que os ISEs foram propostos com a finalidade de se constituírem como locais de formação de professores. Porém, são institutos organizados, principalmente pela iniciativa privada, fora das Universidades. Concordamos com Melo (2007, p.69) ao relatar que “ao adotar os ISEs, como espaço ‘preferencial’ da formação docente, o governo se desresponsabiliza gradativamente dessa tarefa, ao torná-la menos dispendiosa aos cofres públicos”.

Saviani (2009, p.148) conclui que,

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

Mediante a conclusão de Saviani, podemos perceber que o problema da formação docente do bacharel para o Ensino Superior, não encontrou até hoje um caminho satisfatório, arraigado na precariedade das políticas formativas, que naquela época não estabeleceu um padrão consistente para a preparação docente.

---

<sup>15</sup> SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14. n. 40 jan/abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2013.

### 1.1.8 As Primeiras Universidades no Brasil

Sublinhamos que no Brasil o desenvolvimento do sistema de educação superior ocorreu no século XIX, bastante tardio, comparado a outros países.

Cunha (2000, p. 152) alerta que:

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia.

Para se graduarem os filhos da classe dominante - a elite - deslocavam-se até a metrópole e frequentavam a Universidade de Coimbra, em Portugal. Assim, Machado (2007) e Olive (2000) pontuam que a universidade dos brasileiros era a de Coimbra, que graduou mais de 2.500 jovens em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil e Medicina, uma vez que as iniciativas de criação destes cursos superiores no período colonial foram rechaçadas pela Coroa Portuguesa e a Igreja.

Segundo Cunha (2000)<sup>16</sup>, a primeira instituição de Ensino Superior que, explicitamente, se apresenta como universidade, foi fundada em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, na fase áurea da exploração da borracha na região. Experiência esta que não prosperou, restando apenas uma faculdade de Direito, hoje integrante da Universidade Federal do Amazonas.

A partir de 1911, com a política de “desoficialização do ensino” (Cunha, 2000), abriu-se a possibilidade para a criação de novas universidades, como a de São Paulo, em 1911 e uma em Curitiba, em 1912. Contudo, essas experiências demonstraram-se inviáveis e, também, não lograram êxito.

Somente em 1920, há menos de um século, pode-se dizer que foi criada a primeira instituição de ensino superior que manteve de modo duradouro a condição de universidade - a do Rio de Janeiro. A qual originou se da fusão das Faculdades Federais de Medicina, Engenharia e de uma Faculdade de Direito.

Em 1927, no dia 7 de setembro, foi fundada a Universidade de Minas Gerais (UMG) através da Lei Estadual nº 956, pelo Governo Estadual, permanecendo na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada, passando então a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

---

<sup>16</sup> RIGUEIRO, M. G. S. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. In: *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Venezuela: UNESCO/IESALC, 2003. p. 3. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 03. maio. 2013.

Em 1930, o Brasil dispunha apenas de duas universidades, sendo uma em Minas Gerais e outra no Rio de Janeiro.

Saviani (2008, p.25) relata que a Universidade de São Paulo, criada em 1934, definiu-se como espinha dorsal da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A ela foi incorporado o Instituto de Educação de São Paulo - criado em 1933. Ocorrendo o mesmo fato com a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e incorporando o Instituto de Educação do Distrito Federal, instituído em 1932 e sendo elevado ao nível universitário.

Saviani (2008, p.40) relata ainda que os católicos movimentaram-se para criar suas próprias instituições de ensino superior, do que resultou, em 1941, a fundação da PUC-Rio e, em 1946, da PUC-SP. Houve um impacto ao longo dos anos 1950 a 1960, no ensino superior brasileiro, ocorrendo o primeiro surto de crescimento no país: de cinco universidades em 1945, para trinta e sete em 1964.

### **1.1.9 Institucionalização da Pós-Graduação – CNPQ – CAPES**

Na década de 1960, diferentes órgãos do governo, passaram a atuar em diferentes segmentos do Ensino Superior. Tendo em vista a necessidade de um desenvolvimento científico mais sólido e mais autônomo, alguns membros influentes da comunidade científica demandavam uma reforma global da universidade, de forma a ampliar suas condições de trabalho.

Segundo Cunha (2007, 173-175) os anos 1950 e 1960 foram marcados por um crescente intelectual coletivo que enxergava na modernização “o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência do exterior” e “todo esse processo de modernização institucional foi apoiado decisivamente por duas agências governamentais de existência duradoura: o CNPq e a CAPES, ambas criadas em 1951”.

De acordo com Mendonça (2000, p.143)

O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado em 1951 pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva com o objetivo específico de promover a pesquisa e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados; a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída, como Comissão, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas.

Sendo este, um momento de extrema importância no processo da pesquisa científica e de institucionalização da Pós-Graduação no Brasil.

Em 2004, a Capes constituiu comissão designada para a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), tendo por base as portarias Capes nº 46, de 19 de maio de 2004; nº 53, de 22 de junho, e nº 83, de 29 de setembro do mesmo ano. Tratava-se da continuidade de uma tentativa de elaboração, em 1996, do IV Plano Nacional, com o objetivo de se pensar, estrategicamente, a pós-graduação brasileira para o período 2005-2010<sup>17</sup>. A comissão foi constituída por representantes do Conselho Superior da Capes, por indicados pela Diretoria-Executiva da Capes, por representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), e pelos presidentes do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras (FORPROP) e da Associação Nacional de Pós-Graduandos. O PNPG tem como um de seus objetivos centrais “uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (CAPES, PNPG, p.9).

Esse processo iniciou-se por ampla consulta à comunidade acadêmica, a partir de associações de entidades de ensino e pesquisa, fundações de amparo à pesquisa nos estados, comissões do Congresso Nacional, entre outros atores relevantes.

Pesquisar a prática, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p.196) é um caminho para sua transformação

Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão. Uma ação profissional competente é diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou bico. A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como categoria profissional. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades requeridas pelo modelo vigente de desenvolvimento [...], a profissionalidade envolve ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade.

Dessa forma, Veiga (2008, p.14) pontua que “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

---

<sup>17</sup>Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

Cunha (2007, p.179) nos traz que ao final da ditadura e início da década de 1980, “os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos”.

Segundo Cunha (2007, p.181):

Todas essas mudanças expressam a oscilação entre momento de facilitação e de dificuldade da criação das universidades, especialmente pela iniciativa privada, bem como a disputa pelo espaço de normatização do setor privado – ora o CFE ora o MEC. Essa oscilação e essa disputa persistem na segunda metade da década de 90.

O autor destaca que a criação de programas de pós-graduação, foi a grande mola propulsora da reforma universitária brasileira. Tornando-se condição de ingresso à carreira docente categorizando o professor a partir de sua titulação: auxiliar para graduados, assistente para mestres, adjunto para doutores e titular também para doutores, porém com exigências ainda maiores para o ingresso, como era o caso das bancas de arguição de sua tese como um dos instrumentos de avaliação para sua entrada nessa categoria.

Após percorrer superficialmente o caminho da história da formação docente, pode-se observar que o problema da falta de formação, ou seja, os problemas formativos dos profissionais docentes, não existem somente com os bacharéis. Concordamos com Saviani (2009, p. 146) ao explicitar que são remotos e advindos desde a implantação do curso de pedagogia, existindo lacunas oriundas do “esquema 3+1”, em que se destinavam três anos do curso para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Enfim, a História da Educação, embora extensa, necessita da ampliação do universo de estudo, para além da realidade nacional e ainda, ser vista em outros ângulos e com novos olhares comparativos. Os autores Gonçalves Neto e Carvalho (2005, p.189) enfatizam:

Nosso olhar, ao trabalharmos com a comparação na educação, precisa abranger várias categorias, possibilitando uma compreensão ampliada dos processos educacionais, desprendendo-os de interpretações fechadas, permitindo que diversas imagens sejam formadas a partir de um mesmo olhar. O olhar da comparação.

Os autores retratam este olhar através de estudos comparativos e recuperação de discussões recentes, envolvendo questões teóricas e práticas, chamando a atenção para suas possibilidades e limitações, no desenvolvimento da História da Educação Brasileira.

As vertentes abordadas no capítulo a seguir, versam sobre o professor bacharel no contexto da docência universitária. Os desafios enfrentados, as prováveis relações entre a

formação inicial e o processo de aprendizado da docência na universidade, a construção dos saberes, o desenvolvimento da identidade profissional e a profissionalização docente.

Uma das vertentes pesquisadas é a necessidade do conhecimento didático-pedagógico para lecionar em nível superior, além do conhecimento específico. Sendo que os cursos de bacharelado não apresentam em sua estrutura curricular, qualquer disciplina que se reporte às práticas pedagógicas.

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.

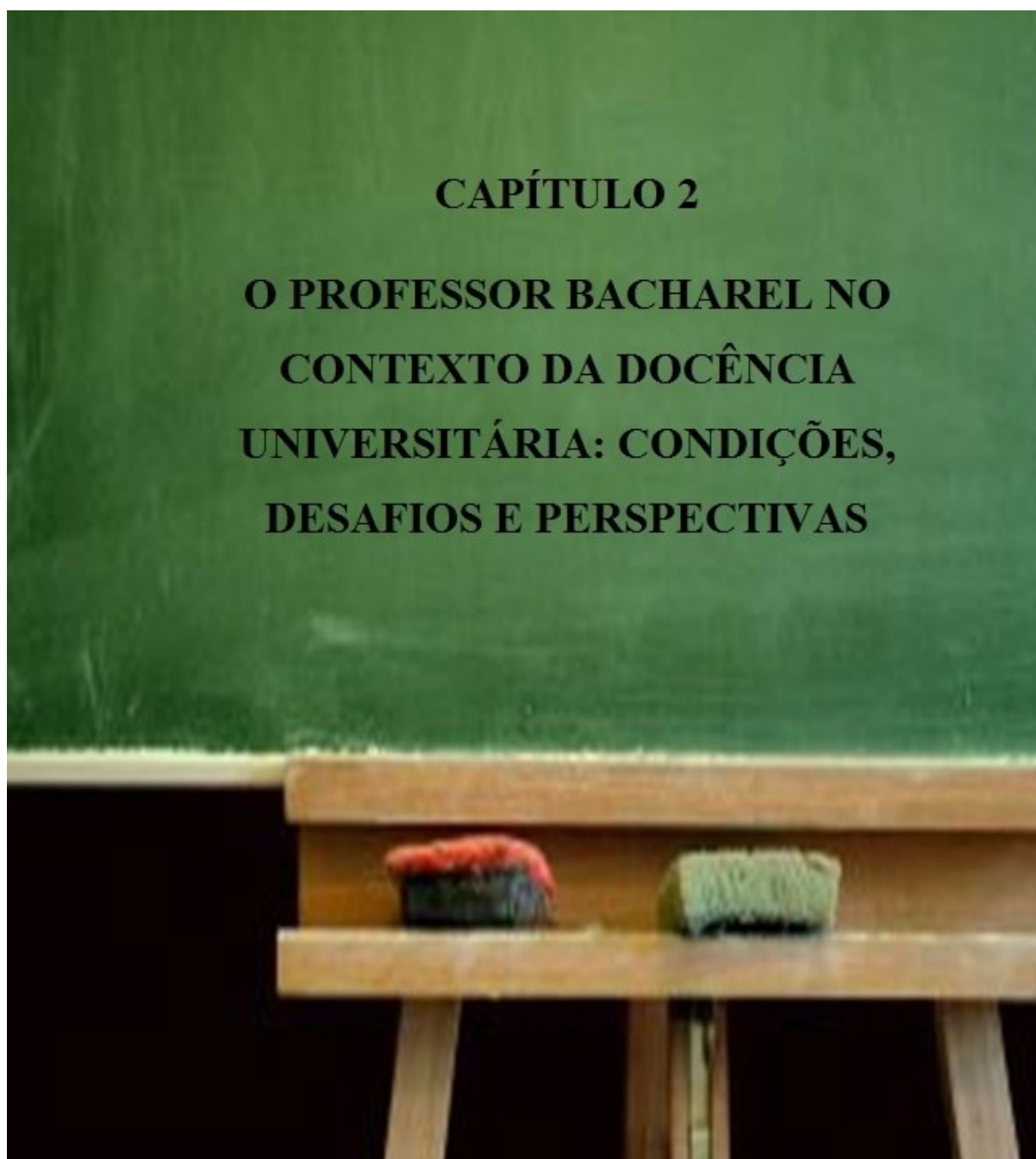
Léa Anastasiou (2002, p.174) explicita o assunto abordado, ao relatar que:

A maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência.

Neste primeiro capítulo, procuramos resgatar um pouco do início da formação docente e seus contextos, para conhecimento e para enriquecer a discussão que será apresentada na sequência do estudo.

Convém ressaltar, sendo até mesmo uma questão ética, que o propósito de desenvolvimento deste estudo, não é, de maneira alguma, criticar a atuação dos professores universitários e a Instituição pesquisada; tampouco generalizar, mas sim, abordar o tema proposto, trazendo as reflexões à luz do referencial teórico, proporcionando a ampliação da compreensão sobre a ação do bacharel - com carências de formação didático-pedagógica - seus sentidos e anseios sobre a profissão, e ainda, a importância de ações de qualificação pedagógica a serem oferecidas pela Universidade, amenizando lacunas existentes na formação. Contribuir de forma geral com o desenvolvimento profissional não somente dos docentes da Instituição pesquisada, mas também com professores de outras Instituições do Ensino Superior, órgãos públicos e privados que terão acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas na pesquisa.





**Figura 2:** Inovação Docente

**Fonte:** (<http://profesores.universia.es/translate/es-pt/docencia/innovacion-docente/innovacion-docente.html>)

## 2.1 O PROFESSOR BACHAREL NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONDIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.43).**

Após contextualizar a história da formação docente e sua trajetória no Brasil, abordaremos neste capítulo como ocorre o aprendizado da docência, a construção dos saberes docentes, assim como aquisição da identidade profissional e o desenvolvimento docente.

O desafio de estarmos inseridos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem, em que o conhecimento tem data de validade, mediante afirmação, são preocupações desse estudo. Há também a necessidade de reflexões conceituais acerca da construção da aprendizagem da docência, envolvendo os saberes docentes e o desenvolvimento da identidade profissional e como estes repercutem na produção de ser e de se fazer professor. Caracterizando a formação, como objeto dessa profissionalização docente.

É necessário atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

A partir desse capítulo, os estudos teóricos e os dados coletados na pesquisa se entrelaçam, de forma que os recortes dos relatos<sup>18</sup>, possam transmitir uma interlocução entre o tema, os estudos levantados e as concepções dos docentes entrevistados.

### 2.1.1 A Docência Universitária e o Processo de Ensino Aprendizagem do Professor Bacharel

Ao longo das duas últimas décadas, do século XXI, a docência universitária contemporânea vem sofrendo modificações em diversos aspectos.

Discutir a docência universitária dos professores bacharéis é uma forma de contribuição ao contexto educacional, em que a primazia está na construção desta formação e o perfil formativo e profissional dos bacharéis que atuam como professores: os saberes

---

<sup>18</sup> Os recortes dos relatos dos participantes neste estudo serão apresentados em itálico, para diferenciar das demais citações. Para efeito de análise, os professores entrevistados foram assim identificados: P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.6; P.7; P.8. A escolha desta denominação para os pesquisados envolvidos no estudo foi justamente para segurança e sigilo dos mesmos, conforme estabelecido no TCLE, que as identidades seriam resguardadas.

inerentes à prática no Magistério superior, os novos modelos de ensino-aprendizagem e a importância da dimensão relacional na educação.

Convivemos hoje num espaço diversificado e de identidades profissionais múltiplas no ensino superior em que há professores que ingressaram na carreira com uma perspectiva de seguir a docência com exclusividade e, docentes que ainda veem o magistério como atividade secundária.

Prevalece ainda, a ideia de que para ser professor universitário, basta ter domínio de conhecimento numa determinada área. Zabalza (2004) pontua que o domínio do saber na área de especialidade do docente não tem sido suficiente para atender às elevadas expectativas da sociedade em relação à universidade.

Na concepção de Masetto (2006) a docência não é apenas uma ação estável que se forma a partir de atividades descompromissadas e sem a observância de critérios e partes integrantes desse compromisso social, deve ter uma constante resignificação da atuação profissional no campo em que este está atuando. Todavia, quando um professor bacharel se inclina ao ensino superior não pode esquecer-se de observar que essa resignificação depende de algumas condicionantes citadas por Masetto, 2006, p.460-462 que são:

**Contextualização** da sociedade contemporânea: os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia desse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades de adultos, de jovens e de crianças nas próximas décadas [...]; o conhecimento (e sua gestão) criado por diversas fontes de pesquisa [...] **Definição do perfil do cidadão e do profissional:** explicitar a visão do homem, de mundo, de suas múltiplas interações, do processo histórico e evolução da sociedade brasileira, os valores emergentes e próprios característicos desses tempos para o desenvolvimento do cidadão; as novas perspectivas das carreiras profissionais mais tradicionais e a criação de um sem-número de outras profissões; redefinir as características dos novos profissionais. [...] **Princípios epistemológicos:** o que pensamos sobre o conhecimento e seu desenvolvimento [...] **Gestão institucional.** Há que se considerar um modelo de gestão institucional que não se envolva apenas questões econômicas e administrativas, relegando a segundo plano as questões educacionais [...] ofereça condições favoráveis para que o professor e o educando possam ter um bom desempenho no processo de sua formação compreendendo duas dimensões: a conceitual e a organizacional [...]. **Relação com a comunidade.** A relação da escola com a comunidade pode oferecer oportunidade de iniciativas pedagógicas inovadoras para o processo de formação do cidadão e do profissional. Pode abrir espaços significativos para a aprendizagem do aluno, atualização dos professores da instituição, bem como dos conteúdos abordados [...].

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 204), o ensino não se resolve com um único olhar: exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo - as técnicas, os métodos, as teorias - para deles se aproximar.

Concordamos com as autoras ao defenderem que os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências estas que lhes possibilitam dizer quais eram os bons professores. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas e que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, através do exercício profissional em diferentes escolas. O relato do professor P.2 transmite bem isso: “*Hoje, depois de estar atuando há dez anos, em sala de aula e é uma coisa que se repete*”.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, pontuam que:

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separados de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Constatamos mediante essa afirmação que a formação continuada da pessoa do docente como sujeito em serviço que ocupa espaços determinantes à formação e transformação da sociedade. Sendo primazia, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado, em que seu desenvolvimento pessoal possa abranger os diferentes espaços universitários. Todavia, faz-se necessário considerar que a especialidade da docência seja oriunda do projeto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático-universitária.

2.1.1.2 Ensinar é, sobretudo, ter prazer em aprender: “*Ensinar é uma via de mão dupla*”.

Ensinar é uma atividade correlata ao aprender. É instaurar um processo de mudança que se elabora e reelabora no interior de uma relação com o saber. Observa-se ainda, uma prática em que o ensino é valorizado em detrimento da aprendizagem, dando margem a uma dissociação que, por sua natureza, deveriam complementar-se.

A formação do professor assume a condição de ser contínua quando esta dispõe de estratégias que lhes possibilitem a reflexão crítica sobre sua prática, desafiando a reelaboração dos saberes profissionais, pela prática vivenciada. Um dos grandes desafios da formação dos professores universitários é a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem. Segundo Zabalza (2004, p.169),

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.

Diante do posicionamento do autor esse compromisso do professor será o de exercer o papel de mediador entre os alunos e o conhecimento, de forma que tenham autonomia intelectual aos conteúdos e as práticas da disciplina. O autor refere-se, ainda, à “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes. Para Zabalza (2004), ao longo da história o processo de ensino foi se dissociando do processo de aprendizagem, assumindo posição independente, o que desafia o docente a recuperar a interdependência desses processos.

A dicotomia de que “ao professor, cabe o ensino; ao aluno a aprendizagem”, propõe uma acentuada divisão de funções do processo de ensinar e de aprender, o que, segundo Zabalza (2004) tem se constituído no principal desastre didático<sup>19</sup> no ensino.

Conforme Tardif (2002, p. 12),

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. O saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

Zabalza (2004) ressalta a importância das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, nas instituições de Ensino Superior, dando-se ao fato de que as mesmas se

---

<sup>19</sup>O desastre didático segundo Zabalza está calcado na ideologia de que os professores não se preocupam com o modo de aprendizagem dos alunos, atribuindo aos mesmos, incapacidade e falta de interesse, levando muitos a menosprezarem a aprendizagem. (ZABALZA, 2004, p.169).

configuram como um lócus de formação de diferentes profissionais que atuam em nossa sociedade, caracterizando-se, portanto, em um espaço de tomada de decisões formativas.

A UNESCO (1998, art. 9º) em sua Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação, enfatiza, como fator primordial ao docente, centrar a atenção no aluno, e ainda, na importância da utilização de novas aproximações didáticas e pedagógicas para a superação do ensino como mera transmissão e, do aprendizado apenas como memorização.

Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.

Masetto (2005, p. 82) explicita que a aprendizagem de um universitário refere-se a vários aspectos do desenvolvimento humano “o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais e o desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional”. Acresce ainda que, para isso, faz-se necessário que o professor utilize de variadas metodologias de ensino, dando ênfase à aprendizagem.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) alertam que embora os professores sejam detectores de significativas experiências e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

As autoras advertem que geralmente a sociedade costuma atribuir à universidade e, em especial ao professor, o papel de preparar o aluno ingressante no ensino superior, tornando-o um indivíduo que venha trazer soluções para tudo, inclusive, substituir a família. Nas universidades é bastante comum o exercício profissional mostrar grandes desafios aos professores bacharéis.

De acordo com Teixeira e Santos (2010, p. 361-362)

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

Concordamos com Mizukami (2003) quando diz que há de se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. A autora explica que o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, pois deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática desenvolvida pelos professores, a fim de que estes sejam entendidos como profissionais a tomarem as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

A capacidade de enfrentar situações incertas, diversas, de uma forma autônoma, são partes de uma série de atributos, considerados característicos de um trabalho profissional. As habilidades e capacidades, traços e sensibilidades, que transformam uma pessoa em um professor competente, são definidos como “conhecimento base” para a docência.

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p.173) destacam as sete categorias da base de conhecimentos do professor, relacionados à didática, pelo autor norte-americano Shulman (1987):

[...] conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina. [...] conhecimento do currículo, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente. [...] conhecimento dos alunos e da aprendizagem [...] conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas [...] conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional [...] conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Segundo os autores, o norte-americano Lee Shulman, tem uma importante contribuição \* para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes, sendo o primeiro a considerar a existência, no professor, de um conhecimento didático do conteúdo, diferenciado do conhecimento próprio do conteúdo. Até então, as pesquisas didáticas não tinham dado a devida atenção às metodologias, assim como às dificuldades de cada disciplina ou áreas que compõem o currículo escolar.

Sublinhamos que a docência envolve muito mais que os limites da sala de aula, contempla os saberes, a formação continuada, o domínio de conteúdo, a didática e o desenvolvimento da identidade profissional para que processo ensino aprendizagem possa acontecer.

### 2.1.2 A Identidade Profissional e sua Relação com o Profissionalismo Docente

Falar do conhecimento profissional é afirmar que ao professor compete exercer uma diversidade de funções, que o tornam um profissional profundamente complexo.

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligado à interpretação social da sua profissão. Desafios e conflitos que já se configuram a partir de sua formação inicial, os quais se estendem por todo o processo de sua ação formativa e desempenho de sua prática pedagógica.

Segundo Pimenta (2000, p. 19):

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

A partir desta consideração, destaca-se que o processo de construção da identidade é complexo e que a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo.

Segundo García (2009 p. 11) o desenvolvimento profissional docente é um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional; em que a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

O autor nos revela que a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, se constrói e se transmite, está relacionada com o contexto de trabalho, sendo estabelecida na complexidade das relações e interações à prática docente quando já em exercício, ao longo de sua carreira, por meio de suas experiências.

García (2009, p.112) pontua que:



É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas [...] sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional [...] é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Dentre várias concepções de identidade profissional, relatadas por diversos autores, nos estudos de García e em face às mudanças vertiginosas sofridas no contexto social da época atual, ele nos atenta para a reflexão e análise na crise da identidade docente e a necessidade de revisão no conceito, citada pelo autor espanhol, Antonio Bolívar Botia. Tivemos dificuldades em encontrar livros traduzidos em que Bolívar (2006) afirma que a identidade profissional está atualmente sob exame.

Segundo Bolívar (2006, p.13-25, apud, GARCÍA, 2009, p.12)

[...] as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar.

[...] Estas mudanças não têm só a ver com a própria profissão docente, mas também com “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral”. Transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel desestabilizador, quando comparamos com as certezas que as nossas sociedades tinham noutras épocas.

García (2009) enfatiza que Bolívar (2006), atenta para que sejam observadas as repercussões que as mudanças e as novas realidades citadas, venham conferir aos professores.

Observamos que com o processo de globalização há uma exigência constante em nível de excelência do professor, além de que seja competente e competitivo, e ainda, que esteja inserido na sociedade e no mercado de trabalho.

Segundo Nóvoa (1992p. 16)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

A construção permanente da identidade permite-nos compreendê-la, como sendo um processo constante na revisão dos significados pessoais e sociais da profissão. Nóvoa, (2000, p. 16) complementa que o desenvolvimento da identidade é um processo complexo, que

necessita de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

### 2.1.3 Aspectos da Formação Inicial que se refletem no Exercício da Docência

Aprender a ser professor está relacionado com uma diversidade de conhecimentos, é um processo complexo que vai muito além dos conhecimentos específicos ou técnicos. São conhecimentos que só se aprendem ou apreendem, quando nos inserimos em uma cultura profissional, no ambiente de trabalho e através da interação com nossos pares.

A imagem da profissão docente está bastante desgastada e sem referências estimuladoras, sendo um dificultador na identificação professor/profissão.

Melo (2012, p. 43) advoga que na maioria das vezes o docente identifica-se mais com seu curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão, muitos professores afirmam serem 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.

A autora pontua, que esta dificuldade de se identificar com a docência, seja resultado das políticas instituídas em grande parte das instituições educacionais, levando a uma sobrecarga para os professores, no exercício da docência. E ainda, as demandas pelas agências de fomento à pesquisa em que são avaliados pela quantidade de produção e artigos publicados, que na maioria das vezes avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos.

Melo (2012, p. 44) enfatiza que “dar aulas” passa a ser algo de menor valor, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das instituições.

Mediante diversos fatores enfrentados pelo docente, como sobrecarga de tarefas e a instabilidade financeira podem gerar um mal estar do docente ou o adoecimento do mesmo.

Algumas pesquisas realizadas apontam este mal estar docente, seguido do adoecimento, como a da professora Marilene de Lourdes Vieira, em sua dissertação de mestrado, com o tema<sup>20</sup>: “*Mal-estar docente e sofrimento psíquico o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG*”, objetivando “entender a experiência do

---

<sup>20</sup>A Pesquisa intitulada “Mal-estar docente e sofrimento psíquico o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG”, foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, pela Professora Marilene de Lourdes Vieira no ano de 2011.

mal-estar docente, o sofrimento psíquico e o adoecimento, as vivências de prazer, sofrimento e as estratégias defensivas” dos professores retrata bem este fato, segundo a autora:

No Brasil o professor se encontra sob demandas pedagógicas e administrativas que, muitas vezes, exigem dele capacidade de supri-las sozinho. O sentimento de desamparo daí advindo pode se traduzir em mal-estar profissional e sofrimento psíquico — associáveis com patologias. [...]

Os resultados obtidos na pesquisa foram instigantes, apontando que as “condições e causas, formas e efeitos, reiteram a literatura, confirmando, em especial, que os transtornos mentais e comportamentais se encontram entre os grupos de doenças mais prevalentes entre os docentes”. Detectando que, “as licenças-saúde reduziram após a implantação de política de gratificação por assiduidade, o que sugere pontos críticos da docência, tais como sobre-esforço e salários parcos. Mas poucos abandonariam a profissão e a maioria vivencia mais prazer do que sofrimento no trabalho”.

A aprendizagem profissional da docência está diretamente relacionada com a nossa organização em relação ao que aprendemos, pois segundo Zabalza (2004, p. 222), “o sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela”.

O rito de aluno a professor é um período transição e de aprendizagem para o docente. García (1999, p.4) afirma, a partir de uma investigação sobre o pensamento do professor que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência.” Para o autor, o processo de formação da aprendizagem se dá através das vivências, das experiências enquanto sujeitos, partindo de inúmeras referências.

Outra pesquisa que nos chamou atenção e cujo tema<sup>21</sup> é: Trabalho e Formação Docente em Tempos Globais e a Constituição de Administradores Professores, foi da professora Valéria de Araújo Torres, em sua dissertação de mestrado, por retratar o ser professor e sua profissionalidade; a intencionalidade e o profissionalismo; o trabalho docente; a cotidianidade e a docência.

A autora considerou os conflitos e possibilidades para se desenvolver as competências necessárias para ser um ‘bom’ professor e a interferência de órgãos internacionais na política educacional do Brasil. Um estudo sobre a necessidade de uma formação docente para o

---

<sup>21</sup>A pesquisa intitulada Trabalho e Formação Docente em Tempos Globais e a Constituição de Administradores Professores, foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, pela Professora Valéria de Araújo Torres, em sua dissertação de mestrado, no ano de 2010.

professor administrador frente ao contexto em que o Ensino Superior de Administração no Brasil se insere e suas consequências para os futuros administradores. Concluindo que,

O Administrador-Professor não tem conhecimento das possibilidades que o debate da educação oferece, mas percebe que esta ciência poderia dar contribuições efetivas para o seu desempenho em sala de aula. Daí advém investimentos que as IES particulares e o Estado não estão necessariamente dispostos a assumir, imputando a responsabilidade por sua formação ao profissional professor. O modelo de mercado está de tal modo entranhado na IES e por elas absorvido que cada agente do processo educativo assimila que deve arcar com sua quota de investimento para se formar como profissional do futuro.

A autora enfatiza a ausência de políticas públicas claras que estabeleçam uma formação docente inicial ou continuada, em que as competências devem ser natas ou frutos de auto-investimento do administrador-professor. E ainda que o professor-administrador possui um saber específico capaz de instrumentalizar o aluno para o exercício da profissão.

A partir dessas reflexões e dos motivos já citados na Introdução do estudo, surge a necessidade por pesquisar, a constituição da docência universitária dos professores bacharéis e quais os aspectos da formação inicial que refletem no exercício dessa docência.

#### **2.1.4 Desenvolvimento Profissional - A formação docente como componente essencial ao desenvolvimento profissional do professor**

Segundo García (1998, p.17), a formação é, então, “desenvolvimento profissional, na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade”, podendo ainda ser entendida como cenário de construção ou consolidação de teorias implícitas, de concepções e de crenças sobre a profissão. Para que o desenvolvimento profissional aconteça é necessário um conjunto de fatores e conhecimentos, o autor explica que o desenvolvimento do professor é considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Segundo Masetto (1982, p.1)

No desempenho do docente do ensino superior é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

De modo que o docente universitário deve ter a mesma preocupação em se desenvolver tanto em torno dos saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto nos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão.

García (1999, p.84-85) ao se referir aos níveis e componentes do conhecimento profissional, faz menção ao termo conhecimento, não somente as áreas do “saber” pedagógico - conhecimentos teóricos e conceituais -, mas também às áreas do “saber-fazer”, os esquemas práticos de ensino, assim como de “saber porquê” - justificação da prática. Enfatiza que, segundo Barnes (1991), “o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo, da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.”

Garcia (1999, p. 86-88) cita os conhecimentos necessários:

- 1- “Conhecimento psicopedagógico”: relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos e inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, teorias de desenvolvimento humano etc.
- 2 – “Conhecimento do conteúdo”: conjuntamente com conhecimento pedagógico, os professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam.
- 3 – “Conhecimento didático do conteúdo”, explica que no modelo de Grossman, como elemento central do conhecimento do professor representa a “combinação adequada entre conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar.”

Para Imbernón (2004, p.44) esse desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. O autor destaca que entre esses fatores, existe a importância de que haja melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista, dentre outros, que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento.

A formação profissional na universidade apresenta-se na literatura sob diferentes formas, a formação continuada; a formação em nível de pós-graduação stricto sensu; a capacitação pedagógica; a aquisição de novas competências e habilidades; a autoformação. Sendo que em nível de Ensino Superior, a docência exige que os profissionais sejam competentes em uma determinada área de conhecimento, tendo um domínio dos conhecimentos básicos na mesma e com experiência profissional em constante atualização.

As demandas por novas competências, novas habilidades, geradas pelos momentos de crises, desafios e incertezas, muitas vezes vivenciados nas experiências cotidianas dos professores, especificamente em nosso estudo, os bacharéis, exigem que estes docentes, estejam em contínuos estudos.

O que nos leva a considerar que o melhor caminho a seguir, seja continuar defendendo a sistematização da formação continuada como política de formação, pelo fato da mesma, oferecer subsídios ao Ensino Superior, embora sabedores que no Brasil, a docência no ensino superior não é disciplinada legalmente, sendo nossa próxima discussão no tópico a seguir.

Imbernón (2010, p. 26) alerta sobre o que fazer na prática da formação, em relação à busca de novas alternativas

Analisar o passado para não cair, nos mesmos erros, levando em conta que o mundo nunca gira o contrário. Temos que olhar adiante e criar alternativas de transformação; Ter convicção que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo [...]; Recuperar leituras e práticas formadoras e analisar se elas não foram sendo modificadas com o tempo em sua aplicação, ou se ainda são úteis para a mudança da formação.

A graduação nos cursos pesquisados de bacharelado, como já supracitado, não prepara o professor e sim o profissional na área específica. A Pós-Graduação *Stricto sensu*, apesar de o foco ser formar o pesquisador e não o professor auxilia muito, pois o docente, além de desenvolver um projeto de pesquisa, irá participar de seminários, congressos, simpósios, despertando-o para uma vida acadêmica. A professora P.5 confirma isso: *“Com certeza as minhas pós-graduações me prepararam para a docência, além de todo material didático os seminários foram de grande valia.”*

Em Imbernón (2010, p. 53-54), observa-se um fator primordial, que talvez possa ser considerado um entrave no desenvolvimento profissional docente, em relação aos processos de formação existentes. Para ele problemas diagnosticados no exercício da docência, “não são genéricos”, uniformes, padronizados. A formação genérica existente acarretou uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, sendo que para diferentes problemas educativos eram sugeridos a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor.

Ele deixa claro que programa de formação não é treinamento, que não existe um professor “médio”, que a formação deveria nascer do “chão da escola”, mediante um fator colaborativo e ainda, de acordo com a realidade e necessidade de cada Instituição. “O

tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de formação *standard*, baseado num modelo de treinamento”.

Para que a formação continuada seja realizada com êxito, é primordial que nasça das necessidades eleitas pelo coletivo docente da Instituição, em específico, e que, os sujeitos envolvidos possam atuar no planejamento dessa formação. O autor defende uma formação colaborativa, entre os pares, relatado pelo professor P.2: “*gerar uma aproximação maior do corpo docente.*”

O autor destaca que um dos procedimentos para o rompimento com o individualismo, é a formação continuada de professores, em duas formas: a primeira realizando uma formação colaborativa, buscando propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca de diálogo, a fim de se conhecerem, compartilharem e ampliarem as metas de ensino; a segunda desenvolvendo uma formação continuada em que metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo, superando as resistências e conhecendo as diversas culturas da Instituição.

Diagnosticamos que na formação colaborativa, existe uma troca de informações e situações vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica dos professores, as quais podem servir de estratégias aos mais novatos na profissão.

Lidar com um público cada vez mais exigente, demanda do professor qualificação, que ele organize espaços pedagógicos com distintas formas mediacionais e interativas. O desenvolvimento profissional docente por sua vez, necessita ser abrangente, pois ele contém condições sociais, históricas, envolvendo os docentes num contexto educacional.

Masetto (2003, p. 29-30) enfatiza

Precisamos de um professor com o papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender [...] que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parceria, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil que aprender com o próprio professor.

Destacamos o relato do entrevistado P.4: “*Os alunos de hoje já não querem ou não conseguem mais manter a atenção em uma coisa por um longo período de tempo*”.

A dificuldade em prender a atenção do aluno por mais tempo, exige do professor novas estratégias e ainda, a necessidade de improvisar ao defrontar com diversas situações em sala de aula, sendo necessário que ele adapte seu conteúdo e a sua didática para esse enfrentamento.

Mediante tais situações enfrentadas pelos docentes, podemos destacar Donald Schön (2000), que trata da formação profissional e da formação de professores. O autor segue uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a "reflexão-na-ação", que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito.

Schön (1992, p.82) advoga que este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Segundo ele, a formação é um processo tutorado, que se baseia na reflexão na ação, ou seja, "o pensar o que fazem enquanto o fazem".

Sua teoria fundamenta-se em três ideias centrais: o "conhecimento na ação", "a reflexão na ação" e "a reflexão sobre a reflexão na ação".

■ O "conhecimento na ação" diz respeito ao saber escolar mobilizado na prática profissional sendo o "conhecimento que permite agir".

■ A "reflexão na ação" diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural.

■ A "reflexão sobre a reflexão na ação" é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, refletindo a ação passada, possa se projetar no futuro como novas práticas.

Para Schön (1992) a prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais mais conscientes de si.

A formação docente, à luz de Imbernón (2002) é como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Os primeiros anos de docência é um período de tensão para o professor, tendo em vista, que na maioria das vezes, assume um papel de professor somente com o conhecimento de formação específica, adquirido na graduação, sem nenhum conhecimento didático-pedagógico.

Garcia (1999, p. 26) define como objeto dessa formação docente "os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus



conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

O desenvolvimento de competências e habilidades específicas a cada área de atuação está diretamente relacionado ou é condição indispensável para um sujeito exercer um ofício profissionalmente. Entretanto, no que diz respeito à formação do professor do ensino superior, mais especificamente, às atividades vinculadas ao trabalho docente, esta premissa tem sido negligenciada.

De acordo com Teixeira (2009, p.32),

[...] As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem “treinados” para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano acadêmico. Nessa perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos.

Constatamos com a observação da autora, a valorização do saber experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela, estando diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

A importância da formação de professores, já citada nesse estudo é o elemento chave para o desenvolvimento profissional docente. Haja vista, as reflexões sobre essa formação, estar totalmente relacionada com nosso Tema.

Destacamos os estudos de García (1999) ao enfatizar que a formação de professores está intimamente relacionada com quatro áreas da teoria e da investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores em que o desenvolvimento profissional, parece assumir a responsabilidade de integrar estas áreas na prática, o que nem sempre acontece.

García (1999, p. 139) alerta-nos que

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

O autor estabelece relações entre o desenvolvimento profissional e:

- “desenvolvimento da escola”: em que a centralização do desenvolvimento na escola é fundamental, partindo das suas necessidades, para poder ser justificado e contextualizado.
- “o desenvolvimento e inovação curricular”: ele explica que quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular, concordando com o autor espanhol Bolívar (1992), as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas.
- “o desenvolvimento do ensino”: o autor explica que essa relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino é a mais frequente, na medida em que se reconhece que o aperfeiçoamento dos professores visa ao aperfeiçoamento das suas competências de ensino. Enfatiza ainda que o ensino, em particular a aula, foi durante muito tempo considerado como o único indicador válido para promover as ações de formação.
- “o desenvolvimento da profissionalidade dos professores”: o autor pontua que estabelecer as relações entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores implica conceber o professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende. García (1999) propõe a presença de assessores de formação em centros educativos, de modo a facilitar um desenvolvimento profissional mais próximo dos problemas e preocupações dos professores.

#### 2.1.4.1 O desenvolvimento profissional docente sob um novo olhar

Comungamos com García (2009, p. 9) quando advoga que o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. O autor “justifica a preferência pelo uso do conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada”, utilizada por ele e alguns autores como Nóvoa (2008) e Imbernón, (2009).”

Segundo García, o conceito de desenvolvimento profissional marca mais claramente a concepção de profissional do ensino, e, o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Identificando-nos com as concepções apresentadas pelo autor, concordamos que o desenvolvimento profissional docente também implica desenvolvimento pessoal, tendo em vista ser um todo integrante, as mudanças ocorridas não se dissociam. Ele precisa ser abrangente; necessita das condições históricas e sociais, sendo todo conhecimento profissional que o professor adquire através da prática, o domínio de conhecimentos; é um processo a

longo prazo; procura promover a mudança junto aos professores, para que possam crescer como profissionais e como ser humano.

Várias pesquisas da atualidade estão elegendo o professor como objeto de estudo que poderia ser associada, à primeira vista, ao conceito de desenvolvimento profissional, que de acordo com García (2009, p. 7) é entendido: “Como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”.

García (2009, p.15) enfatiza que esses processos visam promover a mudança, ou seja, auxiliar os professores a aprender a ensinar. Para quê? Para que possam ter uma ação mais eficaz em sala de aula.

Segundo o autor, a necessidade de promover mudanças para uma melhor qualidade docente é essencial.

García (1999, p. 60) alerta que “não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim, que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração.”

Ao refletirmos sobre essa afirmação de García, nos remete a necessidade de programas de formação voltados para as necessidades particulares de cada IES. A maioria dos cursos de formação continuada contemplam apenas a dimensão conceitual, profissional, do professor.

Para que o desenvolvimento do profissionalismo aconteça é necessário, além do abandono de centralização do processo de ensino-aprendizagem no professor, que desenvolva a ideia de que existem competências próprias para o exercício da profissão docente.

### **2.1.5 Ausência de Formação Específica**

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. Como já supracitado, no início deste estudo, nenhuma menção é feita na Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394-96 quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. O que a LDB em seus artigos 66 e 52, II, prescreve, respectivamente, é que: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado”, e que “as

instituições devem caracterizar-se por no mínimo um terço do corpo docente com mestrado e doutorado”. Os termos de ambos os artigos não comportam exigência de formação específica para o exercício da docência. Formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência, em que o mestrado e doutorado enfatizam a formação de pesquisadores.

Segundo Teixeira (2009, p. 30), “não há nenhuma menção à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida”, ou seja, há um vácuo na discussão ou aprendizado para a prática docente no espaço onde, prioritariamente segundo a lei, deveria ocorrer-la.

O Professor, ao iniciar sua carreira docente, apresenta características de sua formação que se refletem no modo como planeja e desenvolve o ensino na universidade. Além disso, ele traz experiências vividas como aluno que influenciam em suas decisões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, existem diferentes momentos em que o professor desenvolve sua prática pedagógica, muitas vezes, tomado por insegurança e tensão no papel a desempenhar.

O exercício profissional docente no ensino superior é marcado pela ausência da exigência de uma preparação específica formal, um conjunto de saberes que permeiam ao docente invocar o estatuto de perito, podendo comprometê-lo seriamente. Sendo condição para ingresso apenas o conhecimento específico, ou seja, apenas os saberes científicos do campo disciplinar ignorando o conhecimento pedagógico para o exercício da função docente.

A realidade dos cursos de bacharelado mostra uma carga teórica bem maior que a prática, e isenta de formação pedagógica, em que o aluno obtém prática, por meio dos estágios. Identificamos esta realidade com o professor P.4: “*O preparo para docência não era o principal foco do meu curso.*”

Zabalza (2004, p. 109) alerta que “como qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções.”

O professor bacharel está sempre em busca de suprir as carências de sua formação tornando como primazia para seu desenvolvimento profissional, a conexão entre teoria e prática dentro da sala de aula.

Os desafios enfrentados para a formação docente e a ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária, são preocupações constantes dos estudos e pesquisas desenvolvidos nesta área.

### **2.1.6 A Importância dos Saberes Docentes**

São múltiplos os saberes que se entrecruzam no cotidiano do professor, relacionados à sua prática e oriundos de diferentes fontes. Existe no Brasil, um grande número de autores que utilizam o termo “saberes” para referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência, ou seja, uma diversidade de enfoques e tipologias sobre os saberes docentes, porém optamos nesta categoria, uma interlocução com os autores Gauthier e Tardif.

Gauthier (1998, p.18) questiona: “O que precisa saber um professor?” “O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?”

A essencialidade de socialização dos saberes docentes, revelada por Gauthier (1998 p.188) em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino enfatiza que é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente a fim de que esses saberes não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores.

Tardif (2002, p.54) tem uma preocupação explícita por definir o que entende por “saberes.” O autor destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”

Tardif (2002) propõe a articulação entre quatro categorias de saberes:

- Saberes da formação profissional - Ciências da Educação, Conhecimentos Pedagógicos.
- Saberes das disciplinas - Conhecimento científico específico para área de atuação.
- Saberes curriculares - Saberes dos diferentes campos que a partir da transposição didática são objetivados nos currículos.
- Saberes da experiência - Saber fazer e saber ser, saberes fundados na prática docente.

Segundo o autor, embora já existam muitos avanços no campo teórico sobre a formação didático-pedagógica para os professores do ensino superior no contexto da universidade, no que se refere à prática, ao saber-fazer docente, parece-nos que muito ainda se precisa caminhar.

Ele destaca ainda, a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, assim como a construção de novos saberes que os possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão da matéria de ensino como das salas de aula. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. O rito de passagem de aluno a professor interfere em suas concepções e perspectivas e no contexto do exercício profissional.

Sobre o rito de passagem de aluno a professor da Universidade, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram que no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada.

O docente desenvolve então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar.

Segundo Gauthier (et al, 1998, p. 17) “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos”.

Cunha (2004, p. 31-42) propõe uma classificação dos saberes docentes que se relacionam, especificamente, com o campo da didática tentando estabelecer em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, estabelecendo cinco núcleos que considera como essenciais:

[...] os relacionados com o contexto da prática pedagógica, [...]com a ambiência de aprendizagem [...]com o contexto sócio-histórico dos alunos [...]com o planejamento das atividades de ensino [...]com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.[...] com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida.

Cunha (2005, p. 107) em sua obra “*O professor universitário na transição de paradigmas*” analisou o docente que procura realizar rupturas com o paradigma tradicional da aprendizagem. Partiu do pressuposto que há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária. Se entendermos processo como revelação de movimento, concluímos também que o contexto e os sujeitos estão em constante interação e em permanente mudança.

A autora chama a atenção para a complexidade da docência universitária, a necessidade da relação do ensino com pesquisa, a reflexão sobre a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas institucionais. Partindo de um processo de transformação individual para um social, permitindo atingir o ápice com a produção do conhecimento entre docentes e discentes e não, uma mera repetição do que já foi realizado. Isto porque o professor ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo.

Pimenta (2005, p. 8) entende que:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade

que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes.

Teixeira e Santos (2010, p. 372) consideram que,

Não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente.

Como citamos na Introdução o professor ideal para Tardif (2002, p.39) “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia”. O autor ao fazer sua referência ao professor ideal nos remete a um profissional, seja ele bacharel ou licenciado, que em sua prática cotidiana, consegue articular esses saberes para realizar um trabalho de boa qualidade e competente.

As considerações e reflexões dos autores nos remetem que o processo de formação do professor é adquirido no decorrer de seu trajeto, sublinhando a importância da formação continuada como um espaço importante de troca de experiências, em que o docente terá a oportunidade de revelar sua forma mais peculiar de assumir-se enquanto professor, que possui diferentes saberes e os mobiliza em favor da aprendizagem de seus alunos.

### 2.1.7 Competências Necessárias à Docência

Masetto (2003, p. 11) ao discutir a necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, considera que os professores deste nível de ensino não refletem sobre sua atuação. Dessa forma concluem “que está tudo muito bem” e perguntam-se o porquê das novas exigências ou das modificações na sua ação docente.

O autor é referência em questões de formação pedagógica no Brasil, define a docência no ensino superior como “domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos”.

Discutimos, a priori, a competência docente sob a perspectiva de conhecimento, habilidades e atitudes que o professor deverá demonstrar em sua carreira e ainda, a capacidade em mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Debruçados em Masetto (2003, p. 33) quando constata que as três competências docentes essenciais ao Ensino Superior são: “competência em uma área específica”- em uma

determinada área de conhecimento; “competência na área pedagógica”, relacionada com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem; “competência na área política” - capacidade para o exercício da dimensão política, e constata que “constituem-se como o que de mais fundamental se necessita dos professores para o exercício com profissionalismo de sua atividade docente”.

O autor enfatiza que “nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saberem posicionar como cidadãos e profissionais”.

Nóvoa (2001) pontua que formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir, sendo os projetos, e as ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

Nóvoa (1988, p. 128), alerta que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Assim, “mais importante do que pensar em formar esse adulto, é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria”. Concordamos com ele, partindo do pressuposto que em essência, podemos ou não assumir e introduzir as aprendizagens da formação inicial e continuada em nossa ação. Podemos ou não refletir sobre nossa prática e com isso, produzir alternativas de trabalho na direção de uma educação de mais qualidade.

Zabalza (2004, p. 41,42) pontua que

Quando falamos de formação (universitária ou não) devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos: ...novas possibilidades de desenvolvimento pessoal,....novos conhecimentos,....novas habilidades.....,atitudes e valores..., enriquecimento das experiências.

Permitir a incorporação de novas funções ao perfil do professor, para que ele vá além do conhecimento da prática profissional específica da área de seu curso.

Puentes e Aquino (2012, p.110) enfatizam que “O novo paradigma de docência sugere outro modelo de profissionalização”. Os autores defendem a necessidade de mudanças no perfil do professor, incorporando-o novas funções além do ensino, pesquisa e extensão e a construção de outras competências profissionais como formas inovadoras de organização do tempo e do espaço escolar; o respeito ao papel da universidade, a orientação acadêmica, a gestão, a tutoria e as relações institucionais; o domínio do saber específico, pedagógico e



político-social, a capacidade para produzir conhecimento e para ensinar o aluno a investigar, além do conhecimento da prática profissional específica da área de cada curso.

Para Puentes e Aquino (2012, p.110), este modelo de profissionalização é originado por um processo educativo, embasado num trabalho colaborativo, na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão clínica.

O professor P.3 pontua que *“estamos na fronteira da quebra de um paradigma existente há séculos”*. Em que esta nova geração, considerados *“nativos digitais, sofreram grandes alterações do avanço tecnológico, o qual não permite exposição excessiva”*.

Levando o professor considerar, a necessidade de distanciar um pouco dos padrões normais e mediar para essa nova era e saber lidar com essa geração que está chegando totalmente interativa.

#### **2.1.8 Algumas Considerações**

Detectamos que há uma necessidade em avançar níveis de saberes constantes, sendo um processo inconcluso, inacabado e estimulante o processo de desenvolvimento profissional docente.

Considerando as reflexões desse capítulo e ainda, os bacharéis que se tornam professores e isso engloba também os licenciados, os professores iniciantes têm duas tarefas complexas a cumprir, que segundo García (2009) devem ensinar e aprender a ensinar.

O autor explica que independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há coisas que só se aprendem na prática, enfatizando que o primeiro ano é o período de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição.

Sublinhamos que o desenvolvimento profissional não tem prazo definido para se processar, é adquirido durante toda vida, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, permitindo ao professor, por meio de sua identidade profissional definir a si mesmo e aos outros. Pode-se dizer que o “ser professor” está para o desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento profissional está para o “ser professor”, é uma relação intrínseca. O lócus da formação centra-se no sujeito-professor, nas experiências que ele constrói, na importância da reflexão sobre sua formação científica, pedagógica e política, para que seja possível a construção de novas competências profissionais.



**Figura 3:** Flash bela luz

**Fonte:** ([http://br.freepik.com/fotos-gratis/flash-bela-luz\\_278613.htm](http://br.freepik.com/fotos-gratis/flash-bela-luz_278613.htm))

### 3.1 REVELANDO OS DADOS

**O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo. (PIERRE FURTER 1976).**

Na introdução e nos capítulos anteriores foram expostos o referencial teórico deste trabalho e a metodologia, estando o primeiro capítulo, voltado para contextualização da formação docente no Brasil, preocupações e dificuldades enfrentadas em sua trajetória. O segundo capítulo abordou o professor bacharel no contexto da docência universitária. No terceiro capítulo, apresentaremos um compilado dos dados apurados na pesquisa, algumas reflexões a partir dos relatos dos professores, fazendo uma interlocução com o referencial teórico apresentado no capítulo 2, seguidamente os resultados e discussões.

Conforme citado na introdução, a pesquisa foi realizada com oito docentes bacharéis, atuantes na Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus de Frutal, que tiveram inicialmente um tratamento descritivo dos dados e posteriormente analítico, à luz dos referenciais já citados.

Como é pertinente em uma pesquisa qualitativa, para uma organização e análise dos dados, procuramos obter uma visão geral do tema pesquisado e alguns aspectos do contexto que o circunda. Investigando os sujeitos envolvidos, bem como, suas particularidades e peculiaridades nas quais estão envolvidos.

As entrevistas realizadas procuraram por meio de seu roteiro, conhecer inicialmente a vida acadêmica dos entrevistados, resgatando suas histórias, até atingirem a docência no Ensino Superior.

Por meio da análise de conteúdo, descobre-se um verdadeiro significado; constitui-se uma prática que pretende ser neutra; tenta alcançar o que há por trás do que se diz; analisa as características de uma mensagem; analisa o contexto ou significado de conceitos nas mensagens e analisa as condições que induziram e constituíram a mensagem.

Após todo procedimento de categorização dos relatos e identificação do conteúdo das mensagens, foi feita uma subdivisão de acordo com os temas e subtemas da pesquisa, para resultados e discussões.

### 3.1.1 Descrições dos entrevistados

Para efeito de análise, dos oito professores bacharéis entrevistados, atuantes na UEMG, Campus de Frutal, foi elaborado um quadro do perfil dos mesmos, conforme consta no anexo 2 desse estudo, sendo assim identificados: P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.6; P.7; P.8, dos quais:

P.1 e P.2 do Curso de Administração; P.3 e P.4 do Curso de Sistemas de Informação; P.5 e P.6 do Curso de Direito; P.7 e P.8 do Curso de Comunicação Social.

Dentre os oito professores bacharéis:

1- Cinco são masculinos e três femininos.

2 – Faixa etária: dois tem entre 26 a 30 anos; dois tem entre 31 a 35 anos; um tem entre 36 a 40 anos e três tem entre 41 a 45 anos.

3 – Todos são designados, ou seja, nenhum concursado efetivo.

4 – Todos trabalham em regime de 40 horas.

5 – Seis são mestres, porém quatro deles estão cursando doutorado; dois são doutores, sendo que um deles está cursando o Pós-Doutorado.

6- Todos já lecionavam antes de entrar na Instituição, a maioria em cursos de Graduação e dois deles em Cursos de Pós-Graduação.

### 3.2 REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS

O interessante da entrevista semiestruturada é que obtemos muito mais do que intencionamos. Os sujeitos da pesquisa sempre vão além daquilo que esperamos e isso torna a pesquisa mais abrangente, trazendo um enriquecimento de reflexões.

Evidenciar as prováveis relações entre a formação inicial e o processo de aprendizado da docência no ensino superior, dos professores bacharéis, é um questionamento que conduz ao pressuposto de que os docentes bacharéis criam e recriam saberes que nascem da experiência e do conhecimento de sua área de formação.

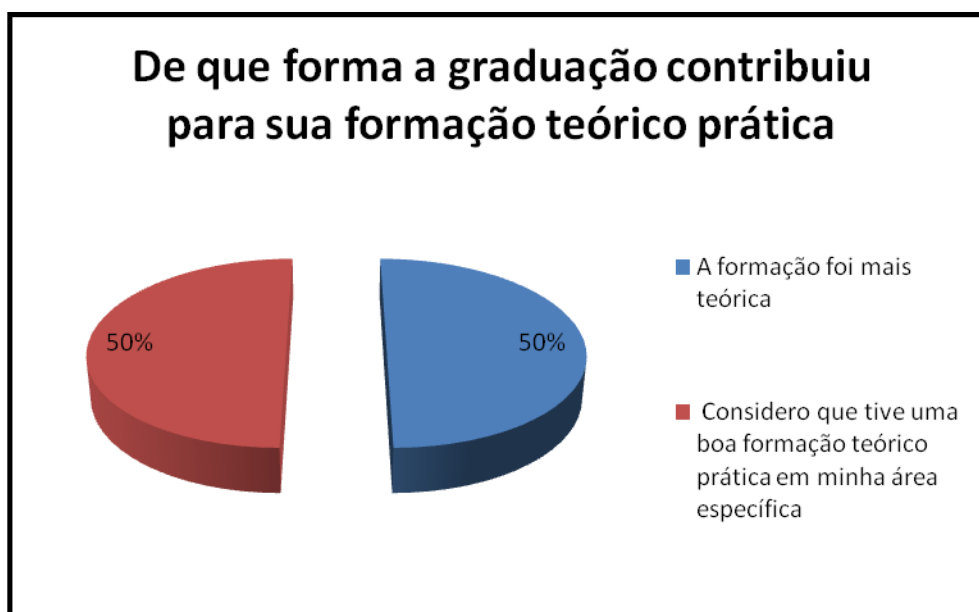
Após categorizar e interpretar os dados obtidos buscou-se a generalidade para apreender os aspectos mais comuns de todos os depoimentos, sendo agrupados os temas, retirados das unidades de significados, das quais apresentamos as categorias seguir:

### 3.3 CATEGORIAS

**3.3.1 História Profissional/Influências:** “Nós somos um recorte de vários professores que tivemos” (P.2).

Compreender o que leva um bacharel a tornar-se docente universitário, traz consigo muitas vezes, referências de sua época de graduação. É preciso perceber as relações por eles atribuídas no trajeto entre sua formação profissional e sua profissão atual como docente.

Ao responderem ao questionamento “De que forma a graduação contribuiu para sua formação teórica e prática? e Aponte aspectos da formação em que seu curso de graduação foi mais forte?” identificamos que as opiniões ficaram divididas, até mesmo entre os cursos, pois quatro entrevistados, sendo P.1;P.2;P.3;P.8, admitiram terem recebido uma formação mais teórica que prática, perfazendo um total de 50% enquanto que os outros quatro,P.4;P.5;P.6 e P.7, perfazendo também 50%, pontuam que a graduação proporcionou além da formação teórica, uma formação prática, voltada para as funções específicas da profissão, assim como para o desempenho como professor, representados no gráfico 1.



**Gráfico 1** - De que forma a graduação contribuiu para sua formação teórica e prática.  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Porém, ao apontarem os aspectos da formação em que seu curso de graduação foi mais forte, observamos que vários fatores e motivações da época da graduação, influenciaram em suas decisões no tocante à profissão docente:

**Motivações extrínsecas e intrínsecas:**

**Experiência**

*A minha formação, a minha maneira de atuação como professor acho q vem muito desta experiência, desta maneira que eu valorizo muito a questão da prática em sala de aula. (P.2).*

### **Identificação**

*Meu curso de graduação sempre contou com corpo docente muito experiente e isso auxiliou na construção de conhecimento jurídico de qualidade. Hoje, me espelho nos meus professores em relação a vários quesitos, como por exemplo aulas com conteúdo interessante, constante aperfeiçoamento profissional.(P.6).*

*A UEL que foi onde me informei já é tradicional no ensino Rádio TV, muito forte rádio a laser e telejornalismo, e na área de planejamento gráfico e jornalismo impresso, realmente são as áreas que eu saí com uma formação melhor, também inclusive hoje são as áreas que eu ministro aula, acabou tendo diretamente esta influência e algumas áreas deficitárias que eu tive que buscar cursos complementares. (P.7).*

*Apesar da formação mais voltada para atuação no mercado de trabalho, professores incentivaram a ingressar à prática da docência, talvez pelo perfil apresentado em sala de aula (P.8).*

### **Incorporação**

*O aspecto mais importante da minha formação foi o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como a capacidade de autoaprendizado (P.3).*

*Acredito que um dos pontos mais fortes da minha graduação foi o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensar sistêmico (P.4).*

Os relatos nos revelam que as experiências vivenciadas possibilitam que cada um chegue à Universidade com vários saberes, de formas variadas; porém eficazes, do que é ser professor, advindos de experiências familiares (quando se convive com pessoas próximas ou familiares que são professores) “*meus pais são professores, então eu sempre tive isso em casa*” (P.7).

Diagnosticamos que a maioria dos entrevistados, identifica-se com os estudos das autoras Pimenta e Anastasiou (2002) já citados no capítulo dois, em que “os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor.” Espelham-se nos professores significativos em sua história de graduação e que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

#### **3.3.1.1 Motivos de Ingresso na Carreira**

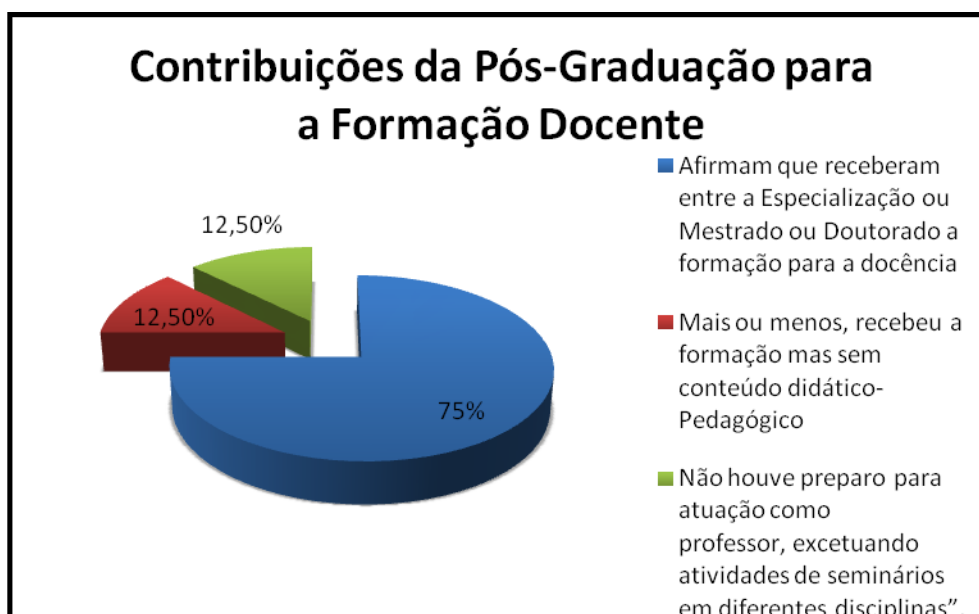
O porquê do ingresso na carreira acadêmica aponta para diversos fatores que os conduziram, entre eles: “*Sempre tive uma tendência para docência, quando fiz o segundo grau, já foi um curso técnico de Magistério, inclinado sempre para docência*” (P5).

“Foi no mestrado que realmente dei um grande salto para a docência, inclusive meu orientador percebeu isso, onde eu tive a certeza que era a carreira acadêmica que eu queria seguir e agora como doutorando, mais ainda” (P.1).

Podemos destacar mediante os relatos e as reflexões deste tópico e do próximo, que apesar da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ter o foco de formar o pesquisador e não o professor, conforme citado na Introdução e no capítulo 2, é ainda a melhor forma de “abrir janelas” para a vida acadêmica.

### 3.3.2 Contribuições da Pós-Graduação para a Formação e Atuação Docente e Alguns Aspectos Relevantes

Ao responderem a este questionamento, observamos através dos relatos copilados no gráfico 2, que apesar de citado ao longo das reflexões, que não existe na Pós-Graduação uma preparação específica para a docência, 6 professores, 75%, afirmam terem adquirido um preparo para a docência através das Pós-Graduações cursadas, havendo apenas algumas discordâncias entre terem recebido maior formação na Especialização *Lato Sensu* ou no Mestrado e Doutorado, como iremos observar através dos relatos abaixo. Um professor, 12,5%, declara que ‘mais ou menos’, ou seja, recebeu formação, mas sem conteúdo didático-pedagógico e um professor, 12,5%, declara que não houve preparo para atuação como professor, excetuando-se as atividades de seminários participados em diferentes disciplinas.



**Gráfico 2** - Contribuições da Pós-Graduação para a Formação Docente e alguns aspectos relevantes

**Fonte:** Elaborado pela autora

O Professor P.1 enfatiza que na Pós-graduação, lato sensu, que é uma especialização, não obteve preparo para docência, tendo em vista que na área de Administração, essas especializações, tipo MBA, são muito mais profissionalizantes. E que o mestrado, realmente, foi seu grande salto para a docência: *“Foi no mestrado que realmente dei um grande salto para a docência, inclusive meu orientador percebeu isso, onde eu tive a certeza que era a carreira acadêmica que eu queria seguir e agora como doutorando, mais ainda”*.

O Professor P.2 que também é da área da Administração, porém não fez MBA, já discorda do ponto de vista do P.1, ao dizer que: *“Eu fiz o Pós-Graduação (especialização) e o mestrado, e eu digo se algum deles que teve realmente um impacto mais didático foi a Pós-Graduação Especialização, no Mestrado não aconteceu uma abordagem didática pedagógica”*.

P.3 que é do curso de Sistemas de Informação concorda que também não encontrou preparo na Pós-Graduação para a docência e, atualmente, está cursando o Pós-Doutorado, enfatizando que *“também não houve preparo para atuação como professor, excetuando atividades de seminários em diferentes disciplinas”*.

P.4 que também é do curso de Sistemas de Informação, declara que *“Mais ou menos. Claro que fiz atividades que foram cruciais para a minha formação como professor, como apresentação de seminários, de artigos, etc. Pude ministrar uma ou outra aula na graduação, mas não tive disciplina alguma, dentre as obrigatórias, relacionada ao ensino”*, estando entre os que concordam que a Pós-Graduação não forma professores.

P.5 e P.6 ambas do curso de direito, explicitam que as Pós-Graduações cursadas permearam sim, conhecimento para a docência, ao afirmarem: *“Com certeza as minhas pós-graduações me prepararam para docência, além de todo material didático os seminários foram de grande valia”* (P.5) e *“No meu curso de pós-graduação - mestrado e doutorado - aprendi a olhar o mundo sob o aspecto social e jurídico, elementos indissociáveis, percebendo elementos relevantes que não somente a legislação”* (P.6).

Já os professores P.7 e P.8, do Curso de Comunicação Social pontuam que as Pós-Graduações foram de grande valia em sua carreira docente:

*O mestrado me deu algumas noções de didática, algumas fundamentações um pouco mais aprofundadas com relação a metodologias de ensino, a sistemas de avaliação, muito mais baseado no contato no dia a dia com os professores da área do que numa aula específica [...] agora no doutorado eu já tive uma disciplina de didática no ensino superior específica, voltada para estudar as escolas, os principais estudiosos, as metodologias, me ofereceu uma boa base e aqui na UEMG nós tivemos um curso oferecido pela Instituição, em didática, com um professor que veio de Uberlândia que foi muito importante também* (P.7).



*Possibilitou um bom preparo a partir do momento em que se oferece, em nível lato sensu, conteúdos acerca de metodologia e didática do ensino superior, o que era uma lacuna na formação de bacharelado. Já nos cursos de stricto sensu, tanto em nível de mestrado como doutorado, passei por experiências em sala de aula das universidades UNESP e UFMG, o que também contribuíram para melhoria e aprendizado na prática de docência. (P.8).*

Os dados apresentados no gráfico 2 permitem comentar que os professores consideram a formação continuada como **ações de superação** para suas dificuldades, sendo fundamental para suas trajetórias.

Considerando o que P.7 relata a respeito do curso oferecido pela Instituição em didática, nos remete a Imbernón (2010) ao advogar que os cursos de formação, não devem ser generalizados, mas sim, devem nascer do “chão da escola”, das necessidades eleitas pelo coletivo docente da Instituição, já citado no capítulo 2, deste estudo.

É preciso ressaltar que ao entrar num curso de Pós-Graduação, o professor estará em contato com outros professores de outras Instituições, proporcionando oportunidades para refletir, trocar experiências, encontrar novas possibilidades de atuação e desenvolvimento profissional.

Dando continuidade a essa categoria, ao questionarmos se a **formação continuada é importante**, houve unanimidade pelo “sim”, destacamos alguns relatos como: “*Não só importante, mas essencial, nós, da área da educação, temos que estar constantemente reciclando*” (P.2).

*“Considero de muita importância por preencher lacunas na formação e atuar no aperfeiçoamento profissional” (P.8).*

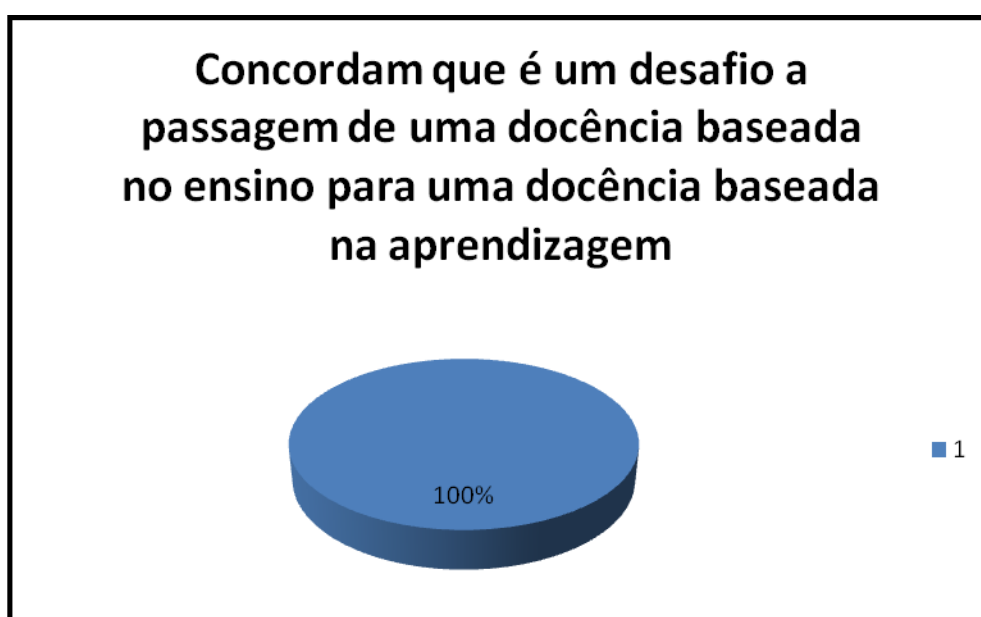
*“Extremamente importante, não dá para parar, está mudando cada vez mais rápido” (P.7), essa professora destaca que a Instituição acabou de receber lousas interativas e tablets “e por mais que a gente saiba mexer, talvez a gente não saiba fazer o tablete conversar com a lousa interativa, se bem que isso é técnico, mas e que metodologia? Como eu vou conduzir uma aula com isso?”(P.7).*

Percebemos a consciência da necessidade de formação para que tenham um desenvolvimento profissional em suas carreiras.

### 3.3.3 Profissionalismo Docente

Em relação ao profissionalismo docente, detectamos a existência de interfaces entre o trabalho docente e o crescimento pessoal e profissional.

Ao serem questionados sobre o desafio da passagem de uma docência baseada no ensino para uma baseada na aprendizagem, gráfico 3, observamos que os oito professores, 100%, concordam que é realmente um grande desafio, que existe uma grande preocupação em relação à aprendizagem do aluno e não simplesmente com o ensinar. Os professores são unânimes em afirmar a estreita relação entre o ensinar e o aprender.



**Gráfico 3** - O desafio da passagem de uma docência baseada no ensino para uma baseada na aprendizagem

**Fonte:** Elaborado pela autora

A **Preocupação** demonstrada por P.1, em saber se o aluno realmente está processando o conteúdo dado: *“Tento olhar no olho do aluno e sentir se ele aprendeu, você aprendeu aluno? O conteúdo, está dado, mas e aí? Que tanto foi digerido? É importante ter um o professor que conheça bem o conteúdo, mas também saber se eles estão entendendo e absorvendo”*. Ele chama a atenção para o **domínio de conteúdo** *“É essencial ter um professor que conheça o conteúdo e fale a língua do aluno, fazendo um paralelo até com o próprio mercado”*.

O desafio de ser um professor **mediador**, relatado por P.4: *“Se essa passagem significa que o professor passa a ser um moderador/mediador do processo de aprendizagem, e que o aluno seja o foco principal, então concordo que seja um grande desafio.”*

**A Aproximação professor/aluno**, defendida pelo P.2, “*A parceria que eu defendo é aproximar do ambiente do aluno para que você leve também o seu ambiente para próximo da realidade dele*”. Ele explica que assim a aula se torna mais interessante, aproximando-se da realidade do aluno “*aquele conteúdo passa a ter mais sentido, pois quando ele vê que aquilo está próximo da realidade dele, passa a ter utilidade para ele*”.

Na proposta feita pela UNESCO (1998) em sua Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, quando chama a atenção para as novas aproximações didático-pedagógicas, que em seu relato, o entrevistado P.3, aborda o fato:

*A docência, de fato, deve ser baseada no processo de aprendizagem, mas não é algo simples. Pessoas (professores e alunos), tecnologias educacionais e processos educacionais devem convergir para uma estratégia em sintonia. A docência, de fato, deve ser baseada no processo de aprendizagem, mas não é algo simples. Pessoas (professores e alunos), tecnologias educacionais e processos educacionais devem convergir para uma estratégia em sintonia (P.3)*

P.3 ainda chama a atenção para a necessidade da **quebra de paradigmas**:

*Na minha opinião, nós estamos na fronteira da quebra de um paradigma existente há séculos. O comportamento desta nova geração, considerados nativos digitais, sofreram grandes alterações do avanço tecnológico, o qual não permite exposição excessiva. (P.3).*

A essencialidade dessa quebra de paradigmas é uma realidade nos dias atuais, haja vista a necessidade da sintonia entre professor e alunos de uma nova era, a era digital. O que nos remete García (1999, p. 137) ao analisar vários conceitos de Desenvolvimento Profissional de Professores: “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”.

P.6 enfatiza que “*na docência baseada no ensino, geralmente o professor se considera detentor de conhecimento, que será transmitido para o aluno durante as aulas e atividades propostas*”, ela explica que nesse contexto a avaliação pode significar instrumento de controle, testando o que o aluno não sabe. E que na “*docência baseada na aprendizagem parte do pressuposto que o aluno é um ser pensante, criativo, detentor de uma história e não uma tábula rasa*” (P.6).

Constatamos que a paixão pelo ensino, o gosto em ensinar, em repassar conteúdos e práticas, a preocupação em saber se realmente o aluno processou todo conteúdo é o que mais chamou a atenção nestes relatos, o que nos remete novamente a Masetto (2003, p. 27) ao

pontuar que “o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos”, identificando bem essa preocupação em nossos sujeitos da pesquisa.

Acreditamos na conscientização e na responsabilidade dos mesmos em relação à aprendizagem, bem trabalhada por Zabalza (2004), quando chama ao desafio docente, para recuperar essa dissociação entre o ensino e a aprendizagem ocorrida ao longo da história.

Imbuídos em García (1999), já citado no capítulo anterior, ao se referir aos níveis e componentes do conhecimento profissional e que faz menção ao termo conhecimento, não somente às áreas do “saber” pedagógico, mas também às áreas do “saber-fazer”, assim como, de “saber por quê”.

### 3.3.4 A Constituição do ser Professor: Pontos Fortes

García, (1999, p.23) advoga que ensinar e ser Professor não devem ser considerados sinônimos:

Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

As vivências, experiências desde a época da graduação até o momento presente, constituíram como forma dessa aprendizagem, associando os saberes, os valores e crenças sobre o que é ser professor. Questionados sobre os seus “pontos fortes como professor”, evidenciou-se certa segurança nos métodos adotados em sala de aula, embora conscientes da falta de formação didático-pedagógico, na graduação, mas sempre acreditando na comunicação professor/aluno: “*Acredito que seja a facilidade de exposição do conteúdo, da facilidade de prender a atenção do discente*”(P.2).

*Fica parecendo que estamos fazendo um elogio a nós mesmos. Tento olhar no olho do aluno e sentir se ele aprendeu, você aprendeu aluno? É essencial ter um professor que conheça o conteúdo e fala a língua do aluno, fazendo um paralelo até com o próprio mercado. Você precisa se colocar na posição do aluno e parar de achar que ele quer aprender o que você quer ensinar (P.1).*

#### **Conscientização**

*Apesar de não ter tido formação, acredito que tenho uma boa comunicação com os alunos, identificando o ritmo adequado de cada turma. A comunicação me permite trabalhar com o aspecto motivacional para o aprendizado. (P.3)*

*Acredito que um dos meus pontos fortes é que me dou bem com os alunos. Nunca fui gravemente desrespeitado. Esse relacionamento saudável, no entanto, não tem como base uma frouxidão na cobrança. Outro ponto que acho forte é que procuro constantemente atualizar o meu conteúdo e também minhas práticas pedagógicas (P.4).*

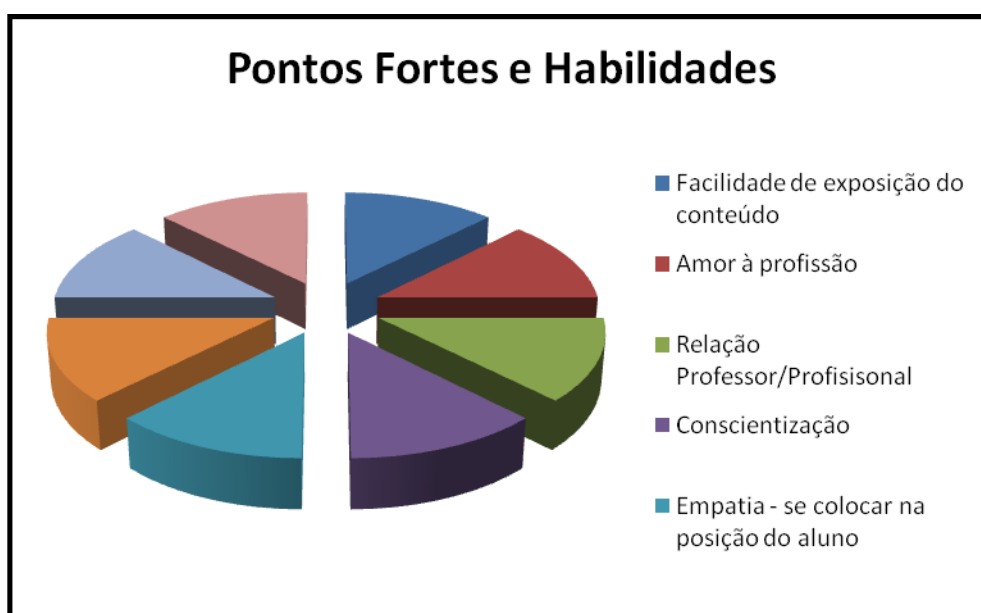
### **Amor à Profissão/Mediadora**

*Amor, dedicação, estudo muito os conteúdos a serem ministrados, as aulas são conduzidas de forma a estimular a participação dos acadêmicos, os quais têm o meu respeito e admiração, na medida em que com eles aprendo a cada dia. Considero-me mediadora entre o conhecimento formal e o aluno e tenho consciência de que quanto mais estudo, mais dúvidas surgem e com essas a certeza de que sei muito pouco. Sou professora, respeito o aluno enquanto ser pensante, meus colegas de trabalho, meus superiores e sempre vejo em tudo uma oportunidade de aprendizado na vida. (P.6).*

### **Relação Professor/Profissional**

*Como eu tive uma experiência boa de mercado de trabalho, fui repórter, editora, trabalhei várias funções, então eu consigo aplicar, dentro de sala de aula, fazer uma mescla de o que a gente pode fazer diferente do mercado de trabalho e ao mesmo tempo dar noções para os alunos de como o mercado de jornalismo funciona, acredito que este seja o meu ponto forte que é a minha experiência profissional que eu posso trazer a prática pra dentro de sala de aula. (P.7).*

*Incentivo à transposição entre teoria e prática; valorização do aluno e de sua autoestima mesmo naqueles em que se apresentam dificuldades na recepção de determinados conteúdos teóricos; incentivo aos alunos a buscarem mais fontes de estudo e informação para além daquelas tratadas em sala de aula. (P.8).*



**Gráfico 4**– Pontos fortes e habilidades que permeiam a prática docente.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Salientamos que nesta categoria, demonstrada pelos relatos e pelas categorizações dos mesmos, no gráfico 4, a conscientização, o amor à profissão, o respeito aos alunos, a mediação, a experiência de mercado de trabalho, a relação profissional/professor, são os pontos fortes que permeiam a prática docente e fazem com que os alunos tenham interesse em aprender. Também o entusiasmo de investir na profissão e a descoberta da gratificante e prazerosa tarefa de educar.

### 3.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

García (2009, p.11) em sua reflexão sobre a identidade docente afirma que “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. A professora P.6 se identifica com o citado pelo autor quando revela: “Sentir-me professora é tudo de bom: conhecer infinidade de pensamentos, ideologias, ideias.”

#### 3.4.1 Identidade profissional/Eu Pessoal e o Eu Profissional/Postura em sala de aula

A identidade está em constante transformação, em sua dinâmica interação como o outro político, sindical, familiar, profissional, etc. Apreende-se ainda, que na trajetória profissional do professor existem alguns desafios identitários como o confronto entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional. Nóvoa (1992) compartilha ideias acerca da influência do que a pessoa é para a sua postura em sala de aula como professor:

[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1992, p.17).

Considerando que esta citação está inserida em uma das perguntas da entrevista, ao exporem os pontos de vista, destacados no Gráfico 5, notamos um certo confronto, havendo tanto concordância, como concordâncias parciais e discordâncias em relação a esta não separação do eu profissional com o eu pessoal, muitas vezes, preservando a imparcialidade profissional, vejamos:

#### **Concordam (P.1;P.2;P.7):**

*Se eu não tiver enganado, o que o autor Nóvoa quis falar, (ainda não o conhecia), eu acho que de alguma maneira concordo e posso citar exemplo muito próximo, de uma pessoa que sempre foi só engenheiro e o dia que teve que ser consultor ele percebeu que tinha toda uma gama de conhecimento*

*que ele precisava passar, que ele não exercitava porque ele ficava na engenharia só calculando(P1).*

*Eu concordo com o autor, porque a gente sabe que certas características psicológicas vão estar sempre enraizadas com a gente. Então se eu sou uma pessoa mais rígida no meu dia a dia eu tenho a tendência de ser um professor mais rígido, se sou uma pessoa comunicativa eu serei mais comunicativo em sala de aula, então não tem como você realmente separar o que é enquanto pessoa e o que é enquanto professor, porque aí você vai estar deixando de ser você e vai estar dramatizando em sala de aula o que não é.(P.2).*

*Eu concordo com ele plenamente, pela própria personalidade do professor, eu sou muito elétrica, muito falante, então minhas aulas seguem nesse ritmo, [...] me envolvo muito com as questões do curso, e acabo me envolvendo muito com as questões do mundo [...] é lógico que a gente tem uma postura de deixar os problemas fora da sala de aula, mas é lógico que no dia que você está realizando, que você está fazendo uma coisa que gosta, ministrando aulas numa instituição que você gosta, isso tem uma influencia muito grande no que faz, uma pessoa infeliz, em casa e em sua vida pessoal, é muito difícil que ela dê uma aula muito pra cima, provavelmente ela vai fazer da vida dos alunos, uma vida um pouco difícil (P.7).*

Vemos na professora P. 7, uma característica que é o **princípio da doação e disponibilidade** como professora, “*Aquele aluno que não está prestando atenção, tá meio choroso, chega muito atrasado, quieto eu acabo me envolvendo*”, ela explica que não tem como o professor entrar na sala de aula, dar a matéria e ir embora, “*muitas vezes ele está precisando de um emprego, tento ajudar, na medida do possível, tento arrumar uma colocação para ele na área, para que possa servir de estágio também*”.

#### **Concordam com ressalvas (P.4;P.6;P.8):**

*Concordo com ele quando diz que o eu pessoal influencia na maneira de ensinar. No entanto, acredito que poucos mostram-se como verdadeiramente são; estamos o tempo todo mostrando aos outros aquilo que gostaríamos de ser, e não o que realmente somos. Nesse sentido, é possível sim separar o eu profissional do eu pessoal (P.4).*

*Tratando-se de problemas particulares, que muitas vezes nos deixam mal humorados ou tristes, realmente acredito que se deve separar a vida pessoal da relação profissional. Porém, quando se trata de princípios éticos, morais, formas de ver a vida e considerar situações adversas, nossa postura profissional reflete quem realmente somos. (P.6).*

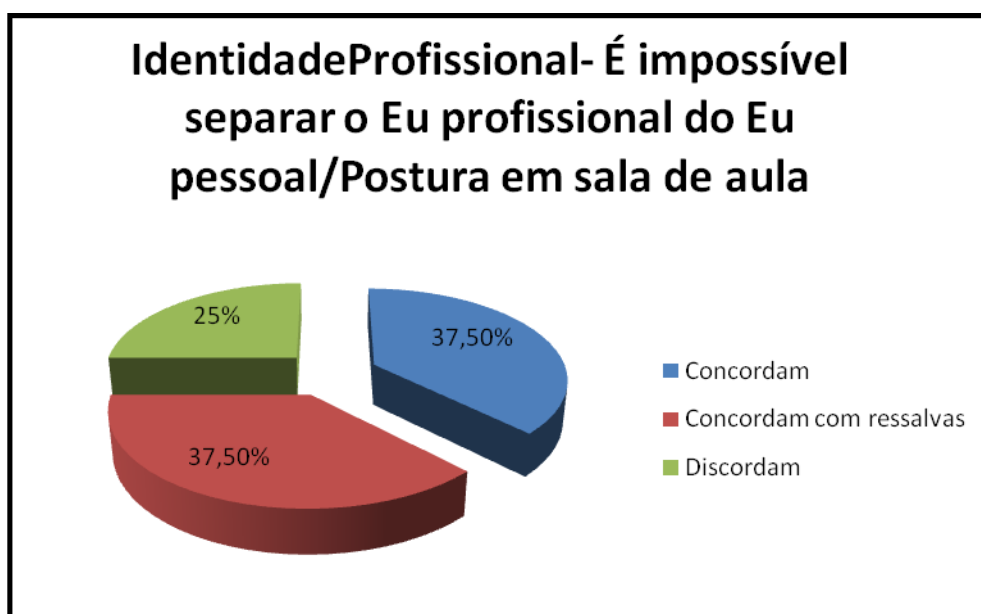
*Em partes aquilo que é realizado pelo educador em sua vida particular ou fora da sala de aula, como atuação no mercado, acaba refletindo no exercício da docência. Concordo que os professores universitários devem zelar pelo "eu pessoal" para que o "eu profissional" não seja prejudicado. Ainda mais em um momento onde as redes sociais e a Internet praticamente "devassam" a vida de qualquer pessoa, o que obriga esses profissionais a*

*redobram a atenção do "eu pessoal" para que não influencie negativamente no "eu profissional". (P.8).*

**Discordam (P.3;P.5):**

*Eu discordo plenamente, principalmente por ser uma referência antiga que não teve acesso aos nossos recursos tecnológicos atuais. Acredito que o professor deva seguir processos a serem elaborados, ainda, para efetivamente contribuir para o que Paulo Freire apontou, ou seja, o aluno será o responsável pela construção de seu conhecimento, agora com novas ferramentas. (P.3).*

*Com certeza, é essencial separar o profissional do pessoal, até para que você consiga manter uma postura ética, equilibrada e coerente. (P5).*



**Gráfico 5** – É impossível separar o Eu profissional do Eu pessoal

**Fonte:** Elaborado pela autora

Através dos relatos acima e do gráfico 5, observamos que três professores, 37,5%, sendo P.1 do curso de Administração, P.2 também do curso de Administração e P.7 do curso de Comunicação Social, concordam com Nóvoa que realmente “é impossível separar o eu pessoal do eu profissional” e que a maneira que temos de ensinar está completamente dependente daquilo que somos. Enquanto que três, 37,50%, dos entrevistados, sendo P.4 do curso de Sistemas de Informação, P.6 do curso de Direito e P.8 do curso de Comunicação, concordam, mas com algumas ressalvas, entendendo que em parte deixamos que a reflexividade do eu pessoal interfira sim, todavia, é preciso em certos momentos tentar separar isso. E por fim dois, 25% dos entrevistados, sendo P.3 do curso de Sistemas de Informação e P.5 do curso de Direito, discordam do autor, partindo do princípio de que é



possível sim, separar o eu pessoal do eu profissional, quando se faz necessário demonstrar a neutralidade de sentimentos pessoais do professor.

Mesmo tendo havido um misto de opiniões, em cursos variados, não foi possível estabelecer um critério de desempate, pois somente dois deles estão na faixa etária de idade entre 26 a 30 anos, não podendo ser esse um dos critérios e nem tampouco usar-se a titulação, pois tanto doutores, como mestres, concordaram e discordaram.

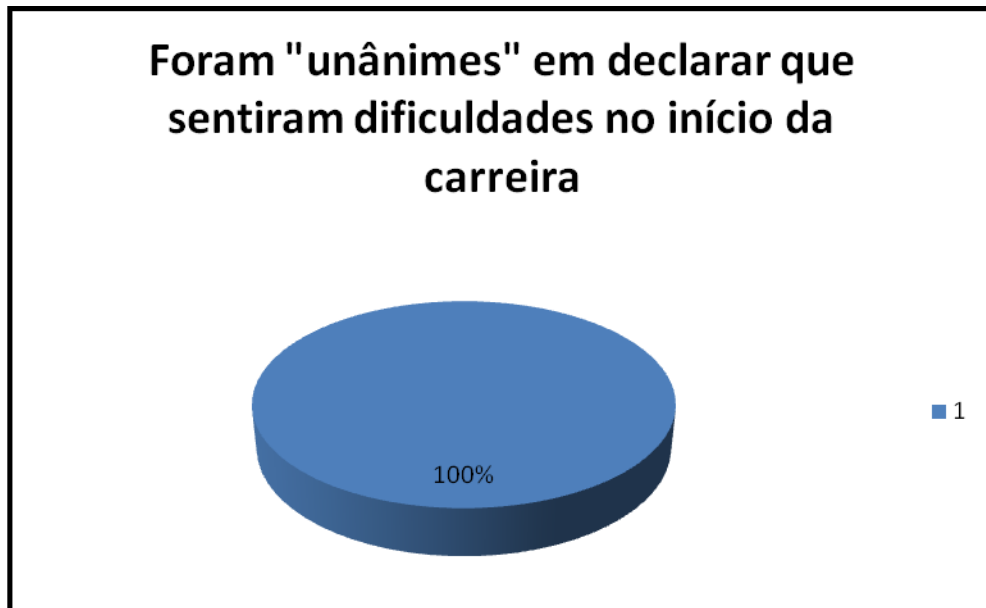
Observamos ainda um desconhecimento em relação à Nóvoa, mesmo sendo um autor renomado na área da Educação e pelo fato de serem bacharéis, com titulação e Pós-Graduação em áreas específicas.

O que nos leva a crer que, embora arraigados em sua identidade, o professor acaba sendo influenciado por ela, porém, precisa saber ser também imparcial, não se deixando influenciar pelo que ele pensa. O professor adquire ainda, uma identidade profissional de acordo com o local de atuação, com as normas exigidas, com as situações vivenciadas e até mesmo como forma de impressionar o aluno e de exercitar nele mesmo, características até então desconhecidas.

Na maioria das vezes, os docentes não se identificaram, inicialmente, como professores, pois partiram da perspectiva de olhar a universidade do ponto de vista do aluno, para o de professor e não do ponto de vista como professores. Resultando que os saberes que demarcaram suas ações como docentes, foram os disciplinares, curriculares e os da experiência, mesmo que não tenham sido suficientes. No entanto, todos buscaram alternativas para suprir suas deficiências e ainda sugerem propostas para novas alternativas institucionais.

#### 3.4.2 A Imagem de si Próprio como Professor: *“Acredito que ser professora é minha vida, me sinto em casa (P.6).*

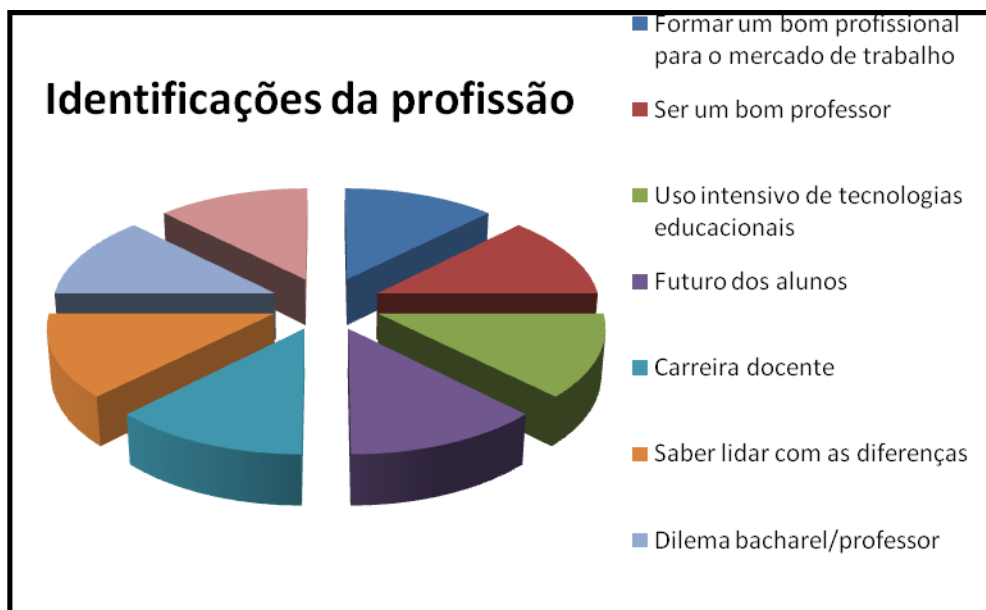
Ao serem questionados sobre quais as **suas dificuldades quanto ao sentir-se professor e com o que você mais se identifica**, detectamos que investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade, de sua imagem como professor, implica-nos uma compreensão dos professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Tardif e Lessard (2005, p.38) explicam que os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. As dificuldades encontradas no início de carreira para os bacharéis são unânimes e semelhantes, chamando a atenção para o foco deste estudo, **a carência de formação docente na graduação** como demonstra o gráfico 6 e os relatos abaixo:



**Gráfico 6**– Dificuldades ao sentir-se professor

Fonte: Elaborado pela autora

Porém as Identificações da profissão são correlatas às especificidades de cada um e ainda, de acordo com as áreas de atuação, conforme Gráfico 7 e relatos abaixo:



**Gráfico 7**– Identificações da Profissão

Fonte: Elaborado pela autora

O Professor P.1 afirma: “*a nossa formação acadêmica, ela não dá mesmo suporte para a docência*”. No entanto a identificação para o professor P.1, que é administrador, está relacionada com o propósito do curso bacharelado que é formar um bom profissional para o mercado de trabalho “*O que mais me identifico, é que a nossa formação é voltada para o*

*mundo empresarial, até o próprio MEC, espera que o aluno da Administração irá saber administrar, então é saber realmente passar esse conteúdo profissional para o aluno ser um bom administrador”.*

O dilema de ser pesquisador e professor, também é uma das dificuldades encontradas: *“Eu me sinto muito mais professor que pesquisador” (P.2)*, esse professor relata um pouco de sua insatisfação em relação a *“cada vez mais as instituições, por questões de um nível de reconhecimento e tudo mais, têm uma cobrança muito forte dos professores em relação a pesquisas”*, ele explica que muitas vezes o professor tem um talento gigantesco para ser pesquisador, mas em sala de aula não se destaca, outras que em sala de aula se destaca, mas que não tem uma quantidade de pesquisas expressivas. Entrando no dilema do professor/pesquisador já citado na Introdução desse estudo, em que Freire (1996, p.16) advoga que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Que a dissociação entre ensino e pesquisa não é possível, tendo em vista que o professor, para ensinar, também precisa pesquisar, e o pesquisador, ao ter produzido conhecimento, também o socializa de alguma forma.

As dificuldades relacionadas ao estado de **letargia dos alunos** em relação ao aprendizado e uma proposta de solução para isso: *“Eu sinto dificuldades em relação ao estado de letargia dos alunos quanto à responsabilidade de seu aprendizado. Nesse sentido que eu acredito em uma revolução da sala aula com o uso intensivo de tecnologias educacionais” (P.3).*

O sentimento de responsabilidade em relação ao futuro dos alunos também é uma grande preocupação docente *O professor muitas vezes influencia decisivamente no futuro de seus alunos, difícil lidar com tamanha responsabilidade [...] tomo muito cuidado ao expressar a minha opinião para os alunos, deixo bem claro que não sou o dono da verdade (P.4).*

O amor e identificação exclusiva com a profissão, uma vez que, os professores do curso de Direito dificilmente se sentem somente professores: *Na área do direito difícil aquele que seja apenas Professor, diante das opções que a carreira te oferece, eu particularmente, me vejo essencialmente Professora, carreira que escolhi e amo exercer (P.5).*

A qualidade na relação professor-aluno, o amor à profissão, saber lidar com as diferenças:

*Aspecto relevante na minha concepção é a qualidade da relação professor-aluno, pois essa pode influenciar na aprendizagem e no gosto do aluno pela faculdade. Sentir-me professora é tudo de bom: conhecer infinidade de pensamentos, ideologias, ideias, ter oportunidade de manter discussões fundamentadas e até mesmo ser contrariada em relação aos meus posicionamentos. Saber lidar com essas diferenças é fundamental para que possamos nos desenvolver pessoal e profissionalmente (P.6)*

As situações destacadas pelos professores tanto de desafios na relação professor/aluno, como da essência em “sentir-se professor”, nos remetem a Freire (1996, p. 86) quando diz que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A migração da profissão para a docência é o destaque de desafio apontado pela professora P.7:

*A principal dúvida que eu tive nesse sentido, foi quando eu migrei, porque os bacharéis de uma maneira geral eles tem profissões que não são o ensino, então eu era jornalista e fui por muitos anos, e quando eu comecei a dar aulas eu era jornalista de dia e professora a noite e demorou cinco anos para que eu abandonasse o dia a dia da redação e passasse a ser só professora, e até hoje as pessoas perguntam qual é a minha profissão e eu às vezes respondo jornalista, mas na verdade hoje eu sou só professora. Então esse é um dilema de quem é bacharel, quem dá aula no curso de direito, por exemplo, e deixa de advogar ele ainda é advogado ou ele é só professor do curso de direito? Então a gente passa por essa angústia e por não estarmos mais no mercado de trabalho será que a gente continuará dando boas aulas? Eu acredito que sim, porque a gente consegue se renovar de outras maneiras ou até prestando serviços que não seja diariamente e continuar escrevendo continuar pesquisando você acaba se aprofundando em outras áreas da academia.*

Esta fala da Professora P.7 se identifica com MELO (2012) ao pontuar que “na maioria das vezes o docente identifica-se mais com seu curso de formação inicial do que propriamente com a docência” embora a professora enfatize ser um pouco angustiante essa migração, afirma que é possível ser um bom professor, não estando atuando na área profissional e que existem outras maneira para se renovarem.

O professor P.8 confessa que encontrou dificuldades no início e com o que mais se identifica: “*Consigo lidar, agora com alguns anos de experiência, de forma mais tranquila com essa situação, porém, nos primeiros anos de docência esse "peso" chegou a tirar noites de sono*”. E expõe sobre sua identificação: “*E o fato de poder repassar conteúdos e*

*conhecimentos, resultados de pesquisa e incentivar os alunos a desenvolverem a paixão que têm pela profissão são pontos com os quais me identifico de maneira muito forte”.*

Os dados contidos nos Gráficos 6 e 7, e nos relatos cima, fornecem indícios de que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento.

### 3.5 DOMÍNIO DE CONTEÚDO

“Sendo um professor graduado num curso de bacharelado, você encontrou dificuldades em relação a domínio de conteúdo e didática, para lidar com os alunos em sala de aula?” foi uma das questões abordadas na entrevista. O P.1 evidencia a **experiência profissional** e explica que já era professor anteriormente e o mestrado foi para ele um grande salto para identificação da docência: *“Eu na verdade, a minha história, eu já havia ministrado aulas numa escola de inglês, já gostava disso, o salto depois alimentei no mestrado, ficou mais fácil”*. Diz ter recebido **influências de bons professores** da graduação que eram do mercado de trabalho

*Tive professores que era do mercado de trabalho, e a gente notava que o que era preparado, a aula fluía bem melhor, e não estou com conversa demagógica, porque estou conversando com uma educadora não, a gente sente mesmo e hoje eu sinto isso porque eu tenho professores no curso, que são do mercado de trabalho, nós precisamos de professores da vida real, que estejam no mercado de trabalho, mas (pausa) ele tem que saber passar (P.1).*

P.3 confessa que *“naturalmente nos primeiros anos eu tive dificuldades em adequar tanto conteúdo como o ritmo dos alunos. No entanto, com o tempo foi possível controlar essa equação”*.

P.4 diz ter encontrado dificuldade relacionada à didática, mas não ao conteúdo *“Não em relação ao conteúdo, mas à didática. Não tive nenhum “ensino formal” dessa disciplina”*.

Já P.5 afirma não ter encontrado dificuldades: *“Não encontrei dificuldade, mas entendo que isso depende de cada um, depende da aptidão”*.

P.6 afirma não ter encontrado dificuldades e fala da sua identificação em relação à docência, acredita que o magistério cursado antes da graduação, foi de grande valia e declara seu amor à profissão dizendo *“ser professora é a minha vida, me sinto em casa”*.

P.2 exalta os **déficits educacionais** como a maior dificuldade enfrentada por ele na docência:

*É cada vez mais difícil ser professor (pausa) cada vez mais complicado, cada dia os alunos chegam com mais déficits educacionais em sala de aula,*

*hoje as questões são polêmicas, mas não posso deixar de falar nisso, é o que a gente chama de crescente número de analfabetos funcionais, que é uma pessoa que pega um material, lê, ela sabe ler, e escrever, mas ao terminar de ler, você questiona o aluno: o que você entendeu? E ele responde: não entendi nada. Em relação ao impacto, eu não tive tanta dificuldade até pelo fato de atuar no mercado, nas áreas que eu lecionei antes, e quando levamos isso para sala de aula a proposta fica muito mais facilitada (P.2).*

**A Experiência e influência familiares** fazem parte da motivação pela docência da professora P.7, ela afirma ter encontrado dificuldades no início de sua carreira, porém o que mais lhe auxiliou, foi sua mãe, com toda experiência por ser pedagoga e educadora.

*No inicio sim, eu encontrei dificuldades, porque eu vim de uma formação didática tradicional, do professor lá na frente explicando e a gente fazendo. Me ajudou muito, primeiro foi a experiência da minha mãe como educadora, ela é pedagoga, pós graduada em pedagogia em didática do ensino superior, foi tutora de cursos de pedagogia, então um pouco desse aprendizado dela no inicio ela me ajudava na preparação de aulas, as diversas técnicas, que a gente podia notar que não eram somente aulas expositivas e um pouco também com o passar do tempo, fazendo diversos cursos, conhecendo, lendo, então a gente consegue ir aprendendo um pouco e eu tenho a plena noção de que já fazem sete anos que eu dou aula, **a primeira turma deve ter sofrido muito (risos)**, quando eu comecei dar aula, mas hoje eu tenho noção de que está bem melhor. (P.7).*

A Professora P.7 enfatiza bem essa relação com a profissão e o docente ao dizer que: “*é engraçado porque quem vem do mercado, ao dar uma aula de redação jornalística, no primeiro momento você quer transformar a sala de aula numa redação de jornal*”. Explica que não se pode exigir do aluno a mesma agilidade de um profissional, pois o aprendizado demanda um tempo “*não podemos exigir de um aluno que ele entre às sete horas da noite e as onze ele já te entregue duas matérias finalizadas, como seria num jornal normal, porque o processo de aprendizado é diferente do processo de produção do mercado*”(P.7).

O Professor P.8 afirma que “*Nos primeiros meses como professor de ensino superior, a principal dificuldade foi encontrar a forma correta de transmissão de conteúdo, o que acaba refletindo em modelos que tivemos na graduação inicial.*” E que ao superar os primeiros meses ou primeiro ano de prática docente, houve uma reavaliação e autocrítica quanto ao trabalho, o que culminou em novos direcionamentos na forma da didática. Quanto ao conteúdo, ele diz “*sempre estive seguro no que passava por dois motivos: aliei minha atuação docente com a prática de mercado que já carregava por cerca de 10 anos, o que oferecia mais segurança sobre aquilo que estava em pauta na sala de aula*”. Faz menção aos cursos de Pós-Graduação dizendo “*o avanço para os cursos stricto sensu foram fundamentais para realinhar e adequar definitivamente como lidar com os alunos em sala de aula*” (P.8).

Nos relatos em relação ao conteúdo, identificamos Shulman (1992, p.12, apud García, 2009) ao manifestar a necessidade de que os professores construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado feita pelos alunos, quando afirma que:

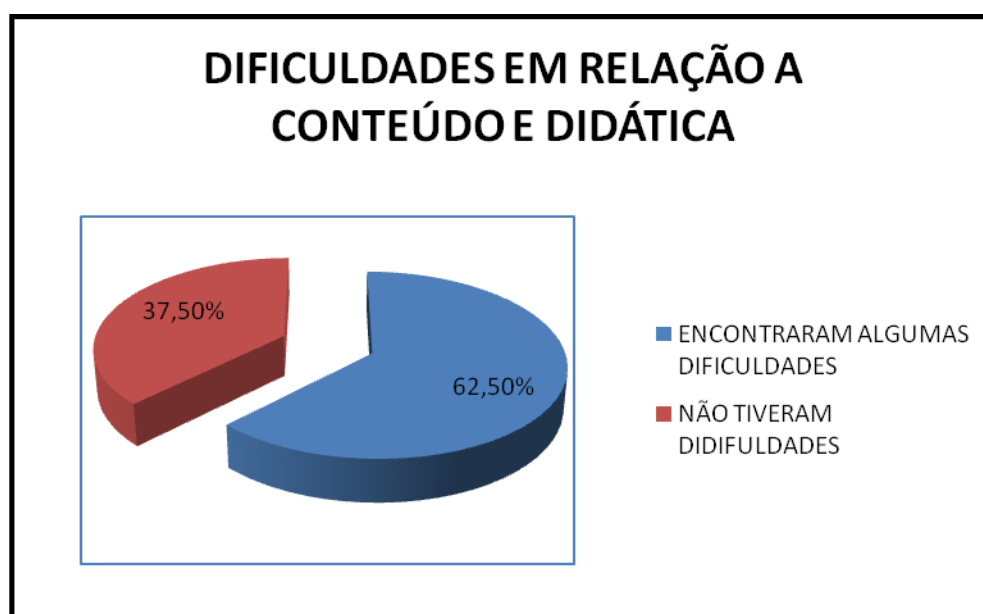
Os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos a revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os estudantes. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo o que foi dito anteriormente, e é principalmente pedagógico.

O gráfico 8 nos mostra que 62,5% dos entrevistados afirmam terem encontrado dificuldades em relação ao conteúdo ou à didática e que 37,5 % não tiveram dificuldades, de acordo com os relatos acima.

Concordamos com Teixeira e Santos (2010, p. 372) quando explicitam que:

Não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente.

Embora sendo quase unânime a concordância de ausência de formação específica na metodologia e didática, existe uma grande preocupação com o ato de aprender e de ensinar.



**Gráfico 8**– Dificuldades em relação ao conteúdo e didática

**Fonte:** Elaborado pela autora

Percebemos através dos relatos que alguns docentes, iniciaram suas trajetórias antes de passarem pelas Instituições de Ensino Superior, motivados por questões subjetivas e por influência de profissionais e familiares com os quais se identificavam. Conscientes das inúmeras dificuldades sofridas no início do ingresso na carreira docente, todavia seguros de que conseguiram saná-las, buscando formação e alternativas para essas dificuldades, o que é explicado por Zabalza (1994, p.31): “não basta que pensem, mas também que o façam como profissionais das atuações que executam. Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível”.

### 3.5.1 Conhecimentos específicos da profissão

Observamos que geralmente os bacharéis professores, não têm a docência como única profissão, eles são advogados que dão aula, empresários administradores durante o dia e professores à noite, jornalistas, programadores de sistemas e professores. Através dos relatos detectamos a importância da relação do conhecimento teórico com a prática profissional, que inclusive é bem vista por parte dos professores e da Instituição, “*Nós precisamos de professores que estejam no mercado de trabalho, de pessoas da vida real, mas... ele tem que saber passar*” (P.1). “*Então a gente passa por essa angústia e por não estarmos mais no mercado de trabalho será que a gente continuará dando boas aulas?*” (P.7).

Pimenta (2007, p.) explica esse confronto entre teoria e prática a partir da

[...] análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2007, p. 19).

Nesse caso do bacharel docente, existe a necessidade de que o professor consiga associar os conteúdos com a realidade em que ele e os alunos estão inseridos.

### 3.6 ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL QUE SE REFLETEM NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Esta questão norteia a investigação: Quais aspectos da sua formação inicial se refletem no exercício da docência?



Identificamos através dos relatos obtidos **o conteúdo**, ou seja, **o conhecimento do conteúdo**, como aspecto principal, sendo fator primordial e estruturador na docência dos colaboradores da pesquisa:

*“O que eu posso tirar da minha época da administração é o conteúdo” (P.1). “Eu acredito que é buscar sempre aliar situações práticas ao conteúdo ministrado, tentar ir além do que está no livro e transformar aquele material em algo palpável (P.2).” O conhecimento sobre o conteúdo das disciplinas que ministro” (P.3). “Então as áreas com as quais eu mais me identificava, que tive realmente os melhores professores na graduação coincidentemente ou não, e eu acredito que não, são as áreas que hoje eu me senti mais segura para atuar profissionalmente e para dar aula disso” (P.7). “Provavelmente na condução de conteúdo das disciplinas [...] o fato de ter cursado disciplinas com alguns professores que hoje ainda considero-os como referência reflete na forma como o conteúdo é transmitido” (P.8).*

Mediante tais relatos, observamos que o conhecimento do conteúdo da matéria está relacionado aos conteúdos específicos que o professor bacharel leciona. Estão vinculados em sua formação inicial, em que tiveram uma boa formação acadêmica e bons professores como incentivo.

Segundo García (1992) o conteúdo precisa ser compreendido em suas origens e em conexões com outros conteúdos e o mundo além da escola.

Vemos também em García (1992, p.57) que o conhecimento pedagógico do conteúdo vai além do conhecimento do conteúdo da matéria, representando uma combinação entre o conhecimento da matéria e a maneira de ensiná-la. Esse tipo de conhecimento é construído constantemente, não é adquirido de

forma mecânica e linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

Saber administrar esse conteúdo, associado aos conhecimentos adquiridos na trajetória docente, será determinante para profissionalização docente dos professores bacharéis.

### 3.6.1 Aproximação e atenção do aluno

O questionamento de “quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?” possibilitou-nos identificar a **aproximação e atenção do aluno** como primazia para os docentes.

P.1 relata que o ideal para entender a necessidade do aluno e trabalhar o processo ensino-aprendizagem, seria menos alunos em cada sala: *“A principal necessidade enquanto docente é entender a necessidade de cada aluno, uma sala com 50 alunos já é difícil, uma sala com menos alunos seria ideal, entender a necessidade de cada um e saber passar de acordo com a demanda de cada um”*.

P.2 relata: *Acredito que a maior dificuldade no exercício da docência é conseguir quebrar o paradigma do ensino teórico puro para um ensino mais próximo da realidade do que o acadêmico irá encontrar no mercado de trabalho*. Ele explica que cada vez está mais difícil conseguir motivar os alunos com relação à educação, como se, para eles, ter o diploma do ensino superior fosse apenas uma obrigação. *“Noto que muitos estão desinteressados realmente nos estudos, tendo ainda o dificultador de que, cada vez mais os alunos chegam fracos - com deficiências de formação básica - na Universidade”*.

P.2 enfatiza as várias profissões que o professor tem que exercer enquanto atua e a necessidade de atualização constante:

O professor atualmente não pode ser somente um "dador de aulas", ele tem que ser um pouco psicólogo, um pouco "colega de trabalho", já que é necessário demonstrar aos alunos a realidade da área de atuação. Temos que ser professor de matemática, português, já que, os alunos têm dificuldade em sua formação básica. Temos que ser educadores, já que, muitas vezes a base de formação moral também chega distorcida. Mostrar aos alunos os princípios básicos de respeito ao próximo trabalhando questões focadas no comportamento ético e profissional. Além disso, temos que ensinar o conteúdo que nos foi designado, e, para isso é necessário que o professor tenha tempo para preparar aulas e buscar utilizar de todos os recursos possíveis para tornar a aula mais dinâmica e interessante, já que, como comentei antes, é necessário despertar o interesse. Dada as constantes mudanças e inovações também no mercado de trabalho, o professor necessita estar constantemente atualizado, participando de eventos como congressos, feiras, além de estar buscando sempre seu aprimoramento profissional através de especializações como pós-graduações, mestrados e doutorados.

Os professores P.3 e P.4 alertam que o uso de tecnologias educacionais; implantação de ambientes colaborativos de aprendizagem e aprendizagem baseada em projetos são necessidades atuais para o exercício da docência, já que *“Os alunos de hoje já não querem ou não conseguem mais manter a atenção em uma coisa por um longo período de tempo”* (P.4). Sendo necessário que o professor adapte seu conteúdo e a sua didática para aproveitar ao máximo esse tempo. P.4 chama atenção para outro fator *“Outro aspecto que identifiquei é que a imposição de respeito, por meio da afirmação de autoridade, por exemplo, já não funciona mais. É necessário que o professor conquiste o respeito dos alunos e isso é coisa que só se adquire na prática”*. P.5 também concorda com os colegas entrevistados a respeito da

constante atualização de conhecimentos *“Estar sempre atualizado, para que possa transmitir da melhor forma ensinamento para o corpo discente”*.

P.6 alerta para o fato de uma melhor remuneração:

Em termos de Brasil, a docência é profissão pouco valorizada e isso se reflete pela remuneração dos professores do país, os quais recebem muito menos do que outros profissionais, em que pese o fato de que esses nada seriam se não houvessem passado pelas mãos daqueles.

P.7 expõe duas preocupações:

**Primeiro é lidar com as novas gerações de alunos que estão chegando** pra gente na graduação. No primeiro momento nos assustou a geração da progressão continuada, principalmente os advindos do estado de São Paulo, alunos com muita dificuldade em língua portuguesa, no curso de comunicação com baixo nível de leitura, com dificuldade de escrita, isso nos preocupou bastante. E alunos extremamente conectados, com ampla facilidade de lidar com as novas mídias, com as plataformas mídias móveis, com redes sociais, então a gente poder lidar com estas tecnologias para poder comunicar com o aluno. **A segunda preocupação é com relação ao uso que ele está fazendo com essas tecnologias** que nos preocupa, principalmente, na área da comunicação, porque ele tem amplo acesso a todas as informações possíveis no mundo através do uso da internet, mas ele acaba se restringindo a só um tipo de informação que é só o que é veiculado na redes sociais no dia a dia dele, que na maior parte das vezes é exposição da sua vida pessoal ou acompanhamento da vida pessoal de outros. Então é saber lidar primeiro com essa geração que tá chegando que é uma geração totalmente interativa e segundo é como trabalhar com essa geração para que ela saiba usar essas novas mídias, para realmente buscar um conhecimento diferenciado.

P.8 reforça que a *“Atualização de processos metodológicos de ensino”* é essencial. Explica que a cada ano em que novas turmas ingressam na universidade, o perfil do discente vai se alterando e é preciso que a metodologia também sofra essas transformações e que em seu caso específico da área de atuação que é o jornalismo, muitas turmas ingressam com conhecimentos avançados em tecnologia e softwares específicos, o que leva a uma *“reinvenção de como transmitir o conteúdo sem que esse seja considerado monótono pelo aluno”* (P.8).

Identificamos nos relatos acima, uma proximidade das necessidades eleitas pelos entrevistados com a *“reflexão-na-ação”* proclamada por Donald Schön (1992) que segundo o autor é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito.

Mediante identificações, citamos novamente Schön (1992, p.82) o autor advoga que este tipo de ensino é uma forma de *reflexão-na-ação* que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Segundo ele, a formação é um

processo tutorado, que se baseia na reflexão na ação, ou seja, “o pensar o que fazem enquanto o fazem”.

### 3.7 A INSTITUIÇÃO COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Já vimos que a Universidade tem dupla função que é a de produzir e disseminar conhecimento, nas diferentes áreas. Quando questionamos aos nossos entrevistados se **“Esperam que a UEMG lhes ajude a se formar melhor como professor”**, observamos que os docentes têm grandes expectativas em relação a essa ajuda vinda da Instituição em que atuam e ainda contam com a possibilidade da efetivação, advinda do concurso público que está para acontecer na UEMG. Segundo eles, a efetivação trará segurança e contribuirá com seu desenvolvimento profissional na carreira docente:

*Um importante papel da Universidade é essa garantia de um concurso que em breve teremos, entendo que Instituição pode investir melhor no docente após o concurso, pois o concurso será segurança para os professores e melhor para a Instituição, podendo oferecer cursos e bolsas para os professores para formação continuada (P.1).*

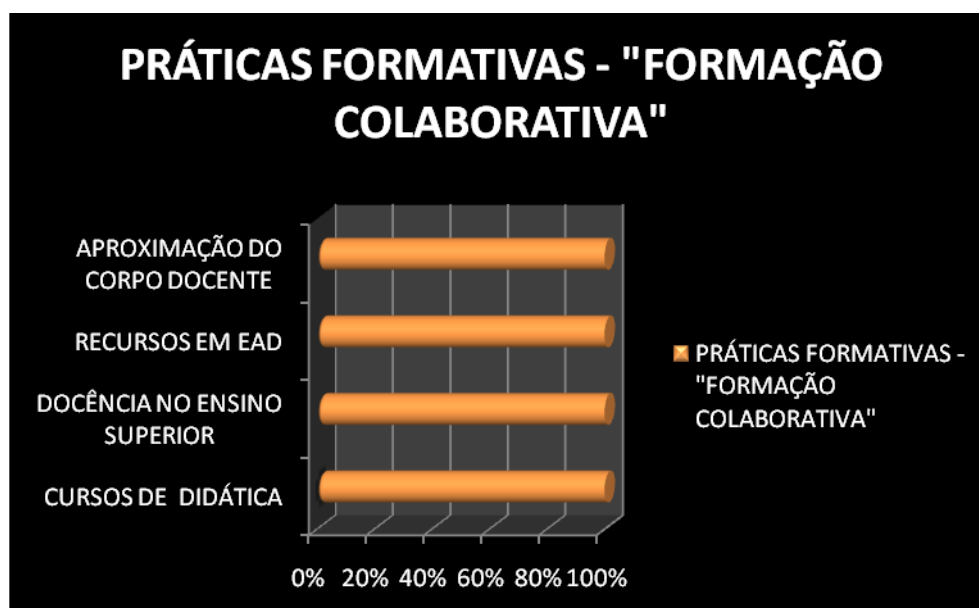
*Acredito que a UEMG sempre estará investindo. Teremos um concurso em breve e acho isso muito importante, embora muitos tenham um pouco de pânico a essa palavra, mas acho que será muito bom, pois teremos um quadro, com um corpo de professores para trabalharem em dedicação exclusiva, dedicando mais tempo à Instituição, aos projetos. Também investir no quadro técnico administrativo para um melhor atendimento aos nossos alunos. (P.2).*

*Com a efetivação acredito que isso deve ampliar [...] refletirá nos grupos de pesquisa que nós temos dentro da universidade que nos facilitam muito a formação continuada, com pesquisas voltadas para nossa área específica o que é muito interessante. (P.7).*

#### 3.7.1 A importância da Formação Colaborativa: uma solução em curto prazo para solucionar deficiências **“O Fazer e o Pensar em sala de aula”**(P.6).

Nossos entrevistados, ao serem questionados, relatam sobre **como acreditam que a UEMG poderia contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores no Campus de Frutal e as sugestões para a organização de um programa de formação profissional para a docência universitária**, visualizados no gráfico. Assim, procuramos definir as soluções propostas pelo coletivo docente entrevistado, de forma que possam perfazer os 100% das necessidades Institucionais, considerando as práticas

formativas, através de uma formação colaborativa, como sendo a melhor alternativa, o que nos remete Imbernón (2010).



**Gráfico 9**– Propostas para que a UEMG contribua com o processo de desenvolvimento profissional dos professores – Práticas Formativas e Formação Colaborativa  
**Fonte:** Elaborado pela autora

### Cursos de curta duração

*O curso que tivemos com nosso Professor cubano, por exemplo, deveria ser cobrado até como obrigatório [...] Poderia contribuir com mais educadores como ele, dando cursos na Instituição, ensinar técnicas, principalmente para nós bacharéis. (P.1).*

### Aproximação do corpo docente

*Gerar uma aproximação maior do corpo docente, criar possibilidades a serem debatidas em seminários, cursos de capacitação, onde possamos debater didática entre nós mesmos. Acho que falta uma aproximação das coordenações e dos professores [...] os problemas podem ser semelhantes e as soluções também, temos professores aqui capacitados para essa orientação. Acho que todos nós já passamos por problemas e admitir isso é crescimento (P.2).*

*A formação de um grupo específico para entender o processo de ensino aprendizagem atual seria de extrema importância para melhoria da qualidade de ensino. Além disso, existe a possibilidade de inserção da UEMG no contexto internacional, utilizando-se de novas tecnologias (P.3).*

### Recursos em EAD

*A tendência da formação continuada é uso de tecnologias de aprendizagem a distância. Nesse contexto, a UEMG poderia investir em programas de capacitação ou aperfeiçoamento docente que utilizem recursos da EAD. Sugiro também a criação de um órgão forte de apoio ao professor, que poderia ser responsável por montar esses programas, por dar instruções gerais para resolução dos conflitos corriqueiros, etc. (P.4).*

### **Cursos Lato Sensu**

*Acho que nós devíamos ter aqui um curso de docência no ensino superior, contínuo, uma especialização, Lato Sensu, para formação de qualquer profissional, de qualquer área, [...] para discutir essas questões metodológicas e didáticas do dia a dia, o que a gente pode fazer para melhorar, para construir novos tipos de conhecimentos nesta área. Cursos como foi dado no ano passado com prof. Roberto, também acho que poderiam ser feitos mais vezes, acho que foi muito importante (P.7).*

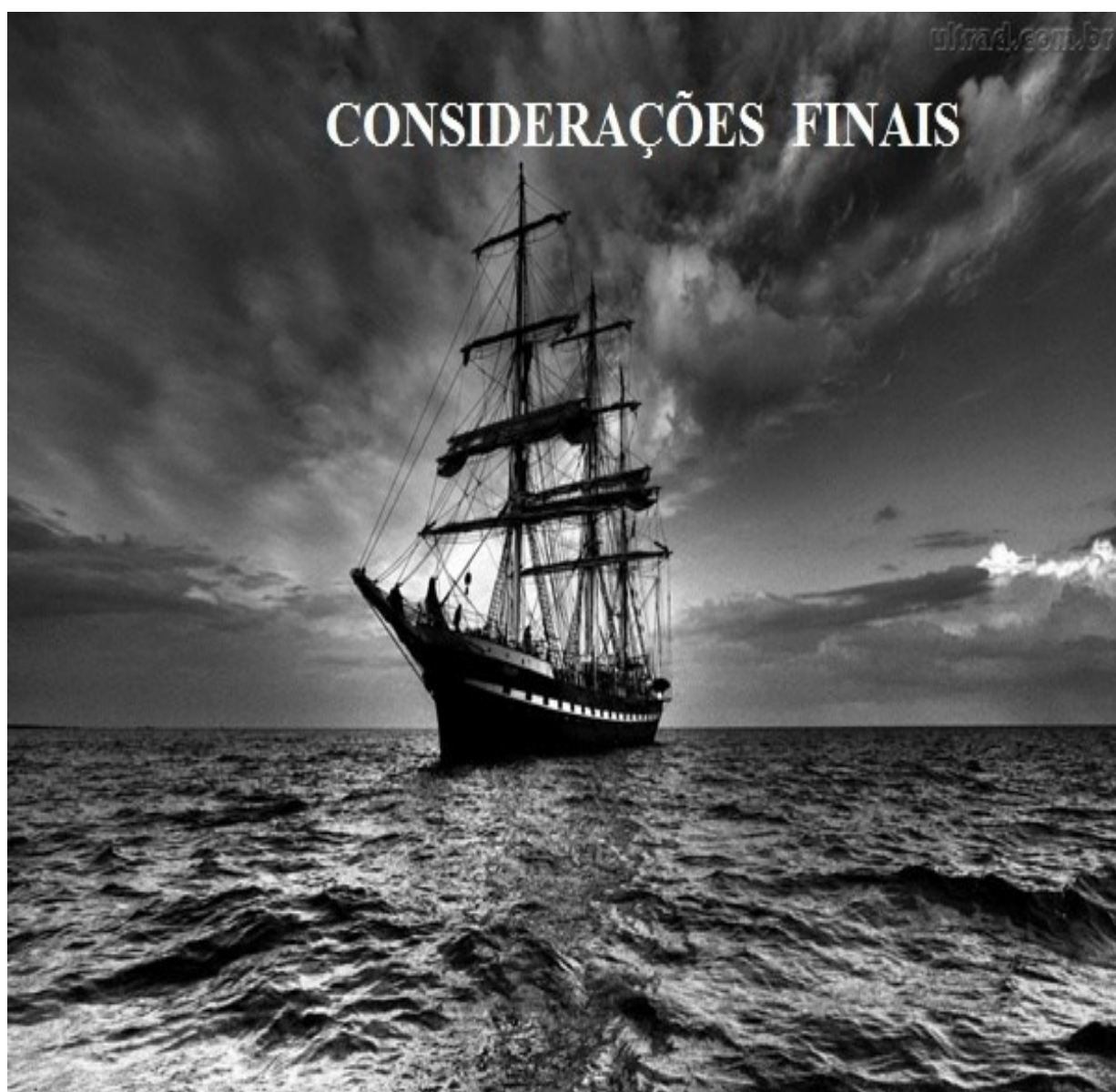
### **Reciclagem**

*Acredito que a Universidade, a partir da oferta de cursos de atualização, reciclagem e mesmo de capacitação, possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos professores. Um programa de formação profissional para docência universitária seria interessante, especialmente pelo fato de que muitos professores iniciam a prática da docência sem ter passado sequer pelo estágio docente durante o curso de pós-graduação stricto sensu, o que acarreta em dificuldades tanto em implantar metodologias e didáticas que reflitam em melhor transmissão de conhecimento aos alunos. Ações afirmativas como essa seriam interessantes e importantes para o âmbito da universidade, além de promover a reciclagem de docentes que já acumulam certa experiência ao longo de suas carreiras. (P.8)*

Aproximados também de Zabalza (1998, p.278) que pontua bem tudo isso, quando defende a necessidade de:

*Desenvolver o trabalho a partir da escola como entidade institucional dadora de sentido aos esforços individuais. (...) Do meu ponto de vista, qualquer novo Programa Oficial inovador, que pretenda ter êxito, tem de incluir previsões relativas ao trabalho em equipa dos professores, à articulação entre as disciplinas e ao desenvolvimento de programações em nível de escola que permitam aos professores sentirem-se protagonistas da inovação em curso e que dotem essa escola de uma identidade própria a nível curricular.*

Debruçamos também em Melo (2012, p. 52), quando enfatiza que “o desafio que se apresenta às Instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação continuada, com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo”.



**Figura 4:** Barco Velejando

**Fonte:** (<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Barco-Velejando/>)

**A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2011, p.24).**

Paulo Freire é fonte de inspiração, quando enfatiza que o ato de velejar um barco exige saberes peculiares à atividade barqueira e ainda, a importância da prática na ampliação desses saberes. De forma que a profissão docente e os aspectos que a constituem, retratados neste estudo, também acontecem como uma atividade que exige formação específica para sua realização, mas também requer, profissionalmente, um conhecimento peculiar diante das ações a serem realizadas.

O propósito desse estudo foi conhecer e analisar os processos de constituição do aprendizado da docência no Ensino Superior, investigar se existem relações entre a formação inicial e o processo de aprendizado da docência no Ensino Superior, envolvendo a construção dos saberes docentes e o desenvolvimento da identidade profissional. Se existem problemas de ordem pedagógica, enfrentados por eles, principalmente aqueles que são bacharéis e passam a atuar como professores, pelo fato de não terem cursado licenciatura, tendo pouco conhecimento Didático-Pedagógico.

Percorrendo o caminho da história da formação docente, observamos que o problema da falta de formação, ou seja, os problemas formativos dos profissionais docentes são remotos e advindos desde a implantação do curso de Pedagogia, existindo lacunas oriundas do “esquema 3+1”, que destinava três anos do curso para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática e, que não são exclusividade dos bacharéis.

Mediante todo estudo apresentado e interlocuções com o referencial teórico e com os professores bacharéis que são os sujeitos da pesquisa, diagnosticamos e destacamos, sem medo de errar, que ninguém se torna professor do dia para a noite, é um processo longo e complexo. Envolvendo vivências, experiências, identificações, incorporações do aprendizado vivido, entre outros fatores. Embora a maioria dos entrevistados, afirmem ter sofrido problemas de ordem pedagógica, no início da docência, não se limitaram a eles para se definirem como professores.

A constituição da identidade profissional do professor, um dos objetivos desta investigação, está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. O estudo demonstrou que os desafios e conflitos que já se configuram, a partir de sua formação inicial, se estendem por todo o processo de sua ação formativa e desempenho de sua prática pedagógica.



Constatamos que uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. O desenvolvimento da identidade é um processo complexo, que necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Ressaltamos que nossos entrevistados, em sua maioria, concordam que em muitas situações é difícil a separação do eu pessoal com o eu profissional, e acabam sendo influenciado por sua identidade histórica de vida. Porém, eles mesmos têm consciência que precisam fazer uso da imparcialidade, evitando sobrepor suas ideias e muitas vezes seus sentimentos.

Constatamos que a identidade pessoal e profissional, se desenvolve na teia de relações que vão se estabelecendo em seu desenvolvimento profissional, o que inclui a formação inicial, as experiências pedagógicas adquiridas, vivências familiares, espaços educacionais e sociais. Que a identidade não é algo que se possui, mas sim, algo que se desenvolve ao longo da vida, estando relacionada com o contexto de trabalho e sendo estabelecida na complexidade das relações e interações à prática docente quando já em exercício, ao longo da carreira, por meio das experiências.

Imbuídos nas reflexões apresentadas, tentamos compreender o que leva um bacharel a se tornar docente universitário. Quais as relações são a ele atribuídas no trajeto entre sua formação profissional e sua profissão atual como docente? Consideramos que, na maioria das vezes, o professor traz consigo referências de sua época de graduação, apresentando as motivações extrínsecas e intrínsecas da escolha docente, em que as experiências vivenciadas possibilitam que cada um chegue à Universidade com vários saberes, de formas variadas, porém eficazes, do que é ser professor. Advindos de experiências familiares e espelhando-se nos professores significativos em sua história de graduação, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. A opção pela docência trouxe implicações à vida desses professores, principalmente porque propiciaram convicções, novos valores e ideais.

No percurso da investigação, nos chamou atenção o fato de que o professor bacharel, em sua dimensão profissional traz como questionamento, se a docência na Educação Superior seria de fato uma profissão ou um trabalho exercido por ele, tendo em vista, muitos serem profissionais que atuam na docência, e que na maioria das vezes identificam-se mais com seu curso de formação inicial do que propriamente com a docência.

Nossos colaboradores da pesquisa declaram que realmente tiveram uma formação mais teórica que prática, embora, notemos que a maior dificuldade encontrada foi na migração

profissional/professor. Todavia, apesar da “angústia” sofrida nessa migração, conseguiram superar as dificuldades iniciais.

As concepções apresentadas revelam que a formação inicial do bacharel é um espaço de preparação profissional e docente, os conhecimentos adquiridos ficam arraigados, pois através dela, mesmo com a carência de formação pedagógica, o bacharel adquire conhecimentos específicos da profissão e também práticos, através de eventos, seminários e estágios.

Constatamos que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento para constituição da formação. Que o conceito de desenvolvimento profissional marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade.

Os conhecimentos necessários para a formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, não estão relacionados somente com as áreas do “saber pedagógico”, mas também as áreas do “saber-fazer”, que é a prática do ensino, assim como de “saber por que” que é a justificação dessa prática.

Para que o desenvolvimento e o crescimento no campo da profissão aconteçam é necessário um conjunto de fatores e conhecimentos, que ocorrem a longo prazo e são integrados a diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente. Visualizamos isso perfeitamente, nas opiniões e atitudes dos sujeitos entrevistados ao afirmarem que em suas trajetórias de vida foram desenvolvendo conscientemente os sentidos, os significados de sua prática e atuação como professores.

Em relação ao profissionalismo docente, conforme destacamos ao revelar os dados, detectamos a existência de interfaces entre o trabalho docente e o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos participantes. Existe uma grande preocupação em relação à aprendizagem do aluno e não simplesmente com o ensinar. Os entrevistados consideram um grande desafio, a passagem de uma docência baseada no ensino para uma baseada na aprendizagem. Destacam como relevante neste processo, a aproximação do ambiente do aluno para assim também aproximar o seu ambiente à realidade dele.

Os “pontos fortes como professor”, são evidenciados com certa segurança, nos métodos adotados em sala de aula, embora conscientes da carência de formação didático-pedagógica, na graduação. Acreditam muito na comunicação professor/aluno, para suprimento dessa carência, assim como nos conhecimentos adquiridos. Durante o desenvolvimento desta 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.

Ao questionarmos quais os aspectos da formação inicial que se refletem no exercício da docência, pergunta norteadora desse estudo, identificamos **o conteúdo**, ou seja, **o conhecimento do conteúdo**, como aspecto principal, sendo fator primordial e estruturador na docência dos sujeitos da pesquisa. O que nos levou a acreditar que o conhecimento do conteúdo da matéria está relacionado aos conteúdos específicos que o professor bacharel leciona e que, à medida que o domina, tem mais habilidades para organizar e planejar seus conceitos, criando condições que facilitam a compreensão dos alunos, podendo assim, associar esse conhecimento do conteúdo aos conhecimentos psicopedagógicos e didáticos do conteúdo.

Os professores entrevistados atentaram ainda para o desinteresse do aluno nos dias de hoje, a necessidade e as dificuldades em trabalhar o processo ensino-aprendizagem e citaram os déficits educacionais, como um dos grandes obstáculos. Também ressaltaram que uma sala com menos alunos, seria mais fácil para ser trabalhada, uma vez que o professor desempenha vários papéis ao mesmo tempo.

Identificamos ainda, uma proximidade das necessidades eleitas pelos entrevistados com a "reflexão-na-ação" realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito. Assim, acreditamos que o processo de formação do professor, deve estar fundamentado em concepções críticas e reflexivas articuladas à realidade da IES. Vislumbramos a importância na busca de um investimento profissional contínuo, tendo em vista a própria natureza da atividade docente que é dinâmica e envolve diferentes fases, contextos e imprevistos.

Visualizamos uma expectativa nos professores da Instituição como locus da formação docente, uma vez que a Universidade tem dupla função que é a de produzir e disseminar conhecimento, nas diferentes áreas. Os entrevistados esperam que a UEMG lhes ajude a se formar melhor como professores e ainda, a necessidade de efetivação, através de concursos, para maior garantia e segurança no trabalho, o que influenciará diretamente em seu desenvolvimento profissional na carreira docente. Também uma formação colaborativa, advinda do "chão da escola". A construção de espaços de formação, nos quais se possibilite o diálogo e a reflexão sobre os percursos biográficos dos professores, onde possam ressignificar suas práticas, buscando o aperfeiçoamento teórico e prático da sua própria formação como docentes.

A opção pela docência trouxe implicações na vida desses professores, principalmente porque propiciaram convicções, novos valores e ideais, no âmbito profissional e pessoal.

Para solucionar em curto prazo esta deficiência, uma alternativa seria institucionalizar programas de formação de formadores, iniciando com a implantação de um “Grupo Colaborativo” de pesquisa e formação docente, em que o planejamento dessa formação, assim como de suas soluções, partam das necessidades eleitas pelo coletivo docente da Instituição. Permitindo uma melhor interação entre os pares, reflexões sobre a prática profissional, promovendo ações internas de interação entre docentes, coordenadores e gestores sendo um facilitador para corroborar com este processo.

Ademais, a ampliação dessa discussão faz-se necessária, visto que não tínhamos a pretensão de esgotar o tema desde o início, mas ao concluí-la, reforçamos a necessidade de novas investigações e de aprofundamento, não somente do tema proposto, mas daqueles que permeiam o desenvolvimento profissional, não somente do professor bacharel, mas dos demais docentes no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Série Prática pedagógica).

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. *Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?* 2007. Dissertação (Mestrado) - PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLIVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Tendências e Perspectivas em História Comparada no Campo da Educação. *Cadernos de História da Educação*. n. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/395/376>>. Acesso em: 26 de fev. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil, p.151-224 in *500 anos de Educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA E FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (orgs). Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005. 118 p.

\_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2.ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago., 2001, p.2.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB, S.L. (trad. port. de Isabel Narciso, Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 2. Porto: Porto Editora)

\_\_\_\_\_. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 1998, Nº 9, pp. 51-75. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelogarcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 15 mai.2013.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das ciências da educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GAUTHIER Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

IMBERNON, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 8-113.

\_\_\_\_\_. “Francisco Imbernón, fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores”. *Gestão Escolar*. Edição 014, Junho/Julho 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/636803.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

KADDOURI, Mokhtar. *Dinâmicas identitárias e relações com a formação*, Seminário Internacional Trabalho, relações de trabalho educação e identidade, Belo Horizonte, CEFET/UFMG, 2008.

KOZEN, Lucas Pizzolato. O discurso pedagógico nas faculdades de Direito da América Latina. In: CARVALHO, Evando de Menezes et al (Org.). *As representações do professor de Direito*. Curitiba (PR): CRV. 2012. 205 p.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Organização do Ensino Superior no Brasil: Influências Determinantes. In: Anita Schlesener; Marcos Vinicius Pansardi. (Org.). *Política e Educação: perspectivas e desafios*. 1 ed. Curitiba: UTP, 2007, v. 4, p. 1-10.

MARTINS, André Silva. *A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90*. 1998. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro(RJ), 1998.

MARTINS, Joel. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas(SP): Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003. 198p.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MELO, Geovana Ferreira. *Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia*. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia 2007.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula. (Org.) *Didática e Docência Universitária*. In: \_\_\_\_\_. *Docência na universidade: em foco os formadores de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012. 186p.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A universidade no Brasil. *Revista brasileira de educação: 500 anos de educação escolar*. Rio de Janeiro: Autores Associados; ANPED, n. 14, maio/ago. 2000. p. 131-150.

MOROSINI, Marília Costa. et al. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et. Al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino, as abordagens do processo*. São Carlos: EdFUFSCar, 2003.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-130.

\_\_\_\_\_. *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In: FAZENDA, Ivani C. A.(Org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.

\_\_\_\_\_. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. In: SERBINO, Raquel V. (org.) *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XVI, n.142, p.13-15, maio 2001.

\_\_\_\_\_. *O regresso dos professores*. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. *Ser Bacharel e Professor: Sentidos e Relações entre o Bacharelado e a Docência Universitária*. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.  
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. (Org.). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.  
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2005-2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>, acesso em: 10/04/2013>.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 34, p. 169-184, 2009.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO Orlando Fernández. Trabalho Docente na Universidade - Precisões conceituais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Trabalho Didático na Universidade*. Campinas-SP: Editora Alíneas, 2011. Cap. 1, p. 22-33.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Diagnóstico de necessidades didáticas de professores: o caso do ensino universitário. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula (Org.). *Didática e Docência Universitária*. Uberlândia: EDUFU Editora, 2012. 186 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Diva Chaves. *Caracterização da formação do Pedagogo*. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.



SAVIANI, Dermeval. *Contribuições a uma definição do curso de pedagogia. Didata: a revista do educador (O que é a pedagogia?)*. São Paulo: Arlette D'Antola, 1976.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n.40, jan/abr. 2009. P. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados Ltda, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, vol. 37, n.130, p. 99 – 134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação* – Santa Maria, v. 30, n. 02, p.11-26, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14. N.40 jan/abr. 2009. P. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Ação conjunta na formulação de propostas de formação de educadores. *Cadernos CEDES*, São Paulo: 1981. n. 2, p. 6-8.

\_\_\_\_\_. *A Reforma Universitária e os cursos de pedagogia: determinações e limites*. Didática, São Paulo: 1998. vol. 24, pp.31-45.

\_\_\_\_\_. O Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto: in: Pimenta, S. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BREZINSKI, Iria. (Org) *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formação do Educador e educação política*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos in: *Os professores e sua formação*. (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p.79-91.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61–88, maio/jun./jul./ago. 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 167.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. *Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes*. B.Téc. SENAC: Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. p.30.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Patrícia Peixoto dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11350/6587](http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11350/6587)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TORRES, Valéria de Araújo. *Trabalho e Formação Docente em Tempos Globais e a Constituição de Administradores Professores*. 2010. 179 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, 2010.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. In: *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Venezuela: UNESCO/IESALC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2013.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990. p. 56-142.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; VIANA, Ligia de Oliveira. As competências para o ensino de nível superior no Brasil: um olhar reflexivo sobre esta prática. *Revista*

*Iberoamericana de Educación*. n.º 56/1. 15 jul. 2011. Disponível em:  
<<http://www.rieoei.org/expe/3730Cavalcanti.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, [s.d.]

VIEIRA, Marilene de Lourdes. *Mal-Estar Docente e Sofrimento Psíquico: o caso de professores de uma escola de rede municipal de Uberaba*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade de Uberaba-UNIUBE. 2011.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação na América*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. *Ser Bacharel e Professor: sentidos e Relações entre o Bacharelado e a Docência Universitária*. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

## **FONTES DOCUMENTAIS**

ANFOPE. ANPEd. CEDES. A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc>>. Acesso em: 12 set. 2013.

ANPED. Diretrizes da Pedagogia. In.: *Informativo eletrônico da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. Ano 3, nº 1. jan/fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília: MEC/SESU, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

\_\_\_\_\_. *Lei Imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834*. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução de 1. de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931*. Estatuto da Universidade Brasileira.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 05/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei- n° 8.530, de 02 de janeiro de 1946*. Estabelece a Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei Darcy Ribeiro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei n° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Lei. 88, de 08 setembro de 1892*. Reforma a Instrução Pública do. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=64173>>.

SÃO PAULO (Estado) (1890), “Decreto n. 27, de 12 de março de 1890”. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

CNTE. Análise da versão preliminar elaborada pelo CNE da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso Superior. Belém, Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre, 19 a 23 de março de 2001. *Plano Nacional de Pós-Graduação* (PNPG) 2005-2010, disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 abr.2013.

PARECER CNE/CP n. 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PARECER n. 252/69 Currículos Mínimos dos cursos de graduação. In: 4 ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

PARECER n. 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CO nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 abr.2013.

PORTARIA n. 541, DE 22/06/1978. Complementação dos Estudos para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia. In: *Ensino: Leis, Decretos-Leis, Decretos, Indicações, Pareceres, Portarias e Resoluções*. v. 1, Universidade Federal de Uberlândia, 1980.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16/05/2006, Seção 1, p.11. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 jun. 2007, Seção 1, p. 6.

RESOLUÇÃO n. 2, de 12 maio de 1969. Conteúdo e duração do curso de Pedagogia. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4 ed. Porto Alegre: Liv.

## ANEXO A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

- 1 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática? Aponte aspectos da formação em que seu curso de graduação foi mais forte.
- 2 – Você considera que a sua formação na graduação, possibilitou um preparo para sua atuação como professor? Aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de graduação.
- 3 - Você considera que a sua formação na pós- graduação, possibilitou um preparo para sua atuação como professor? Aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de pós-graduação.
- 4 - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor (a)?
- 5 – Considera-se que um dos grandes desafios da formação dos professores universitários é a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem? Dê o seu parecer em relação ao exposto.
- 6 – Sendo um professor graduado num curso de bacharelado, você encontrou dificuldades em relação ao domínio de conteúdo e Didática, para lidar com os alunos em sala de aula?
- 7 – O educador português, ANTONIO NÓVOA, compartilha ideias acerca da influência do que a pessoa é para a sua postura em sala de aula como professor:  
“... as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992).  
Qual a sua opinião em relação ao exposto pelo autor?
- 8 - Ainda, em relação ao desenvolvimento de sua identidade profissional, quais as suas dificuldades quanto ao sentir-se professor e com o que você mais se identifica?
- 9 - Quais aspectos da sua formação inicial se refletem no exercício da docência?
- 10 - Quais as principais necessidades você tem identificado no exercício da docência?
- 11 – Você considera importante a formação continuada?
- 12 - Espera que a UEMG ajude a se formar melhor como professor?
- 13 - Como você acredita que a UEMG poderia contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores no Campus de Frutal? O que você sugere para a organização de um programa de formação profissional para a docência universitária?

## ANEXO B - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O **TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido** - foi apresentado aos docentes, devidamente assinado.

**Nome do sujeito da pesquisa** -----

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa -----

Título do projeto: **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: DE BACHAREL A PROFESSOR.**

Instituição onde será realizado: UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

Pesquisador Responsável: Wenceslau Gonçalves Neto

**e-mail do pesquisador responsável:** wenceslau@ufu.br

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto: **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: DE BACHAREL A PROFESSOR**, de responsabilidade de **Wenceslau Gonçalves Neto** e de sua orientanda **Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes**, desenvolvido na **UNIUBE - Universidade de Uberaba**.

Este projeto tem como objetivos: evidenciar prováveis relações entre a formação inicial e o processo de constituição do aprendizado da docência na Universidade, o que envolve a construção dos saberes docentes e o desenvolvimento da identidade profissional.

Se justifica, tendo em vista minha percepção como professora e assessora da Direção na Universidade do Estado de Minas Gerais, da carência de pesquisas no campo de formação docente no Ensino Superior, na qual o desenvolvimento do estudo requer o aprofundamento de conceitos importantes que se referem diretamente ao aprendizado da docência na universidade, ou seja, o percurso entre a formação do bacharel e as atividades docentes.

Buscando apreender como os professores bacharéis, que atuam nos Cursos de Bacharelato da UEMG - Campus de Frutal desenvolvem estratégias identitárias, constroem seus saberes e desenvolvem a docência no Ensino Superior, contemplando temáticas da linha de pesquisa.

Pode trazer como benefícios a oportunidade de melhoria do trabalho docente na Instituição, a investigação também possibilitará que professores do Ensino Superior, órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas pelo grupo, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos.

Se aceitar participar desse projeto, você assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será obtido pela pesquisadora Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes, no local das entrevistas, em Frutal (MG).

Na sua participação, você irá preencher um questionário de identificação que será necessário apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. Os dados profissionais ficarão totalmente em sigilo, em posse da pesquisadora e do orientador.

Nessa segunda etapa, você será submetido a uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, e, após a transcrição das gravações para a pesquisa, estas serão desgravadas e você as receberá para aprovação. A entrevista será realizada de acordo com sua disponibilidade, fora dos horários de aula.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa e será livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação - voz, foto, etc. - jamais aparecerá.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes, nos telefones (034) 3423-2700 e (034) 9978-9688, no e-mail: [ananunesfrutal@hotmail.com](mailto:ananunesfrutal@hotmail.com), no endereço R. Barão do Rio Branco, 169 – Bairro Centro – CEP: 38.200-000 - FRUTAL-MG. Ou com Wenceslau Gonçalves Neto, Universidade de Uberaba: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefone: (34) 3319-8800.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade de Uberaba - Campus Aeroporto - Bloco R - Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefones: Telefone: (34)3319-8959 - (34) 3319-8800 -e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br).

Uberaba, 18 de fevereiro de 2013.

---

Wenceslau Gonçalves Neto



---

Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes

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

---

Participante da pesquisa.

## ANEXO C - Perfil dos Professores Entrevistados

	P1	P2	P3	P4
<b>CURSO</b>	Administração	Administração	Sistemas de Informação	Sistemas de Informação
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
<b>Idade Faixa etária</b>	41 a 45 anos	31 a 35 anos	41 a 45 anos	26 a 30 anos
<b>Categoria Funcional</b>	Designado	Designado	Designado	Designado
<b>Regime de Trabalho</b>	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas
<b>Formação Acadêmica Graduação</b>	Administração	Administração	Sistemas de Informação	Sistemas de Informação
<b>Formação Acadêmica Pós- Graduação</b>	Sim Especialização, Mestrado, Doutorando	Sim Especialização e Mestrado	Sim Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós- Doutorado	Sim Especialização e Mestrado
<b>Já lecionava antes de ingressar na UEMG</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Experiência Profissional Níveis em que atuou</b>	Sim	Superior 5 anos	Superior 15 anos	Superior 2 anos

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados(P1,P2,P3,P4)

Fonte: Elaborado pela autora

	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>
<b>CURSO</b>	<b>Direito</b>	<b>Direito</b>	<b>Comunicação Social</b>	<b>Comunicação Social</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
<b>Idade Faixa etária</b>	41 a 45 anos	36 a 40 anos	31 a 35 anos	26 a 30 anos
<b>Categoria Funcional</b>	Designado	Designado	Designado	Designado
<b>Regime de Trabalho</b>	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas
<b>Formação Acadêmica Graduação</b>	Direito	Direito	Comunicação Social	Comunicação Social
<b>Formação Acadêmica Pós- Graduação</b>	Sim Especialização, Mestrado, Doutoranda	Sim Especialização, Mestrado e Doutorado	Sim Especialização, Mestrado e Doutoranda	Sim Mestrado e Doutorando
<b>Já lecionava antes de ingressar na UEMG</b>	Sim	Sim	Sim	Não
<b>Experiência Profissional Níveis em que atuou</b>	Sim	Ensino Fundamental: 12 anos Ensino Superior: 10	Superior Técnico, Graduação e Pós-Graduação 8 anos	Superior

**Quadro 2:** Perfil dos professores entrevistados (P5,P6,P7,P8)

Fonte: Elaborado pela autora.